

revista de la educación del pueblo



número

12





22 El profesor Vansina, distinguido etnólogo belga que profesa actualmente en la universidad norteamericana de Wisconsin, aborda el tema de la importancia de la tradición oral en el campo de las ciencias históricas. Su ensayo es, en rigor, una materia nueva que nos introduce en lo que algunos autores llaman la etnohistoria. En este libro, que pone de relieve la importancia del estudio de la tradición oral para la comprensión de la historia, se sientan las bases metodológicas de un recto estudio de la tradición oral en aquel campo de investigación. Su lectura será un estimulante precioso para los profesionales y estuidosos que se mueven en este ámbito de la cultura.

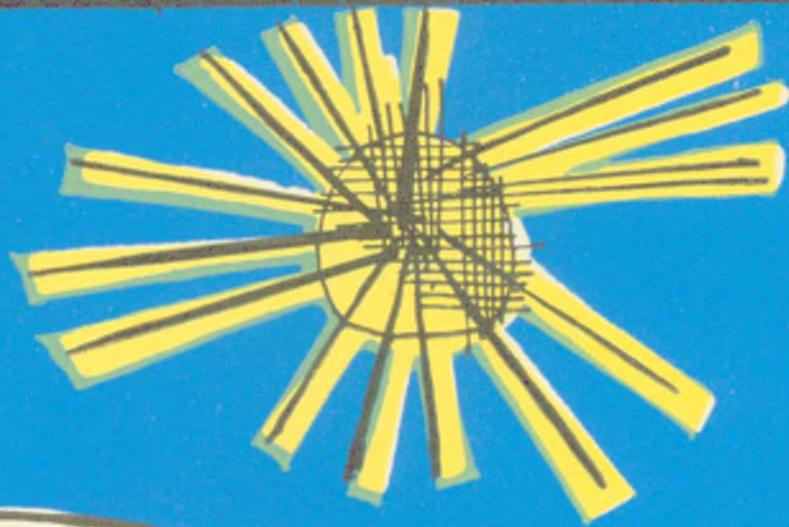
26 Gillo Dorfles está considerado, tanto en Europa como en América, como una de las personalidades de la crítica artística más atentas al desarrollo de las nuevas formas que con más despierta sensibilidad siguen su constante evolución. El autor analiza con agudeza y vigor sus tendencias más recientes —informalismo, abstracción, tachismo, arte cinético, "action painting", "pop-art", "op-art"—, evoca la obra y las concepciones de sus más destacados protagonistas, las escuelas y movimientos más o menos fugaces y representativos de dichas tendencias y termina su interesantísimo estudio con dos útiles apéndices, antológicos y de léxico.

27 En este libro el profesor Weizsäcker publica una serie de conferencias universitarias profesadas en Inglaterra. Estas páginas, que aun conservando la amabilidad del conferenciente, son de gran densidad conceptual, abordan problemas teóricos del campo filosófico —tales como la fe en la ciencia, el problema de los dogmáticos, la creencia en el progreso— de candente actualidad. El ilustre astrofísico y pensador alemán al analizar la historia del pensamiento occidental desde su doble enfoque científico y filosófico brillantemente aunado, rompe como hilo conductor el desarrollo espiroidal de la naturaleza para someter a examen el devenir mismo de la historia humana.

21. **AUREL DAVID** — La cibernetica y lo humano.
23. **H. y G. TERMIER** — La trama geológica de la historia humana.
24. **CLAUDE CUENOT** — Teilhard de chardin.
25. **JUAN VERNET** — Literatura árabe.
28. **ALBERTO DUCROCQ** — La aventura del cosmos.
29. **PIERRE MASSE** — El plan o el antiazar.
30. **SERGE LIFAR** — La danza.



MERCEDES 1125
TELEFONO 8 43 11



*todos los
maestros
elejunos*

PIRIAPOLIS



desde \$ 3.000 mensuales

Ud. puede ser propietario de un solar en la mejor playa de **PIRIAPOLIS**
... y junto al "**Parque de Vacaciones**" que organiza la
Federación Uruguaya de Magisterio.

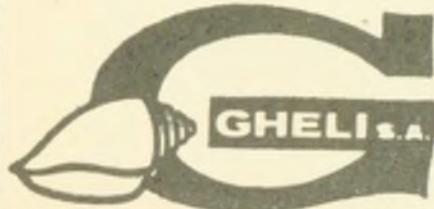
¡Financiación **EXCLUSIVA** para el magisterio nacional!

Oferta limitada

Solicite información **PERSONALMENTE** o remita este cupón:

NOMBRE _____

DIRECCION _____



playa "san francisco"

RINCON 468 - Esc. 76 - TEL. 9 50 55

MUY PRONTO LOS MAESTROS TENDRAN SU COLONIA DE VACACIONES EN PIRIAPOLIS!

UN VIEJO ANHELO:

Construir un nuevo lugar de descanso para todo el magisterio nacional. El proyecto de un "Parque" o "Colonia de Vacaciones" que amplíe la actual capacidad locativa, es un sueño largamente acariciado por nuestra Federación. Nos hemos reunido con técnicos buscando asesoramiento, y ya se viabilizan los planos y maquettes para su construcción.

La colonia tendrá como elementos destacables, un amplio, salón comedor, salón de reuniones, salones para seminarios de verano y las habitaciones de descanso.

ELEGIMOS PIRIAPOLIS:

El lugar era importante. Una obra de esta magnitud tenía que ubicarse en un marco acorde. El predio está ubicado en playa San Francisco, con un panorama inmejorable: rodeado por los cerros de Piriápolis y frente al mar. Situado junto a la ciudad; goza de las ventajas de ésta, manteniendo sin embargo el necesario aislamiento.

Por un lado tenemos el balneario con todas sus atracciones, vida comercial, Casino, aerocarril, y por otro, playas excepcionales, pesqueros, parador, luz eléctrica.

PLAN JUNTO A LA COLONIA:

Por un acuerdo entre la Federación Uruguaya de Magisterio, Gheli S. A., empresa propietaria del Fraccionamiento, se ha confecionado una lista especial de precios, con enormes descuentos, exclusiva para los maestros que quieran tener su solar junto o cerca de la Colonia de Vacaciones. Estos hermosos solares, todos ellos de más de 500 m² de superficie, pueden ser adquiridos con una cuota mensual de \$ 3.000.

Recortando y enviando el cupón de la página anterior (en el sobre debe decir: Sr. Gerente de Ventas Gheli S. A., Rincón 468, oficina 76, Montevideo), Ud. recibirá dos pasajes para viajar **gratuitamente** el fin de semana a Piriápolis, ver la zona en que se instalará la Colonia de Vacaciones y elegir su solar, siempre que acredite su condición de maestro. También, si le resulta más cómodo, puede anotarse en la Federación Uruguaya de Magisterio (San José 1125) o en la Coordinadora del Magisterio (Maldonado 1170).

NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD DE SER PROPIETARIO EN PIRIAPOLIS Y COLABORAR CON LA COLONIA DE VACACIONES!



número 12

Contenido

NUESTRA PALABRA

- 1 S. B. — El follaje y el bosque
- 6 Vu Can-Luu Duc Mac — Bacly: una escuela abierta durante la guerra

CIENCIAS

- 17 Juan Antonio Grampone y los inspectores (II)

UN TEMA

- 20 Alejandro Laureiro — Poesía
- 21 Celia Olivera Massari — Alfabetización funcional

EDUCACION DE ADULTOS

- 23 Diógenes De Giorgi — Leyendo a Paulo Freire
- 28 Eriberto Gesto — Jornadas de Julio
- 32 Raúl Amaro Díaz — Un balance
- 34 Alberto Soriano — La caracola en los mitos precortesianos (II)
- 41 Carlos A. Mourigán — Laicismo de nuevo (II)

LA REPUBLICA

- 45 Héctor Perera - Oscar Martínez (SAN JOSE) — Una tarea y su futuro
- 46 Palermo Sanguinetti (CERRO LARGO) — Escuela Industrial de Froile Muerto
- 48 Jesualdo — Así nuestra tarea, así nuestra escuela

CUADERNO PEDAGOGICO

- 49 Martha Demarchi de Mila — Nuestro sistema educativo
- 55 Mario Manacorda (ITALIA) — El nudo está en la base
- 57 Celia Silva Rehermann — Matemática: Su problemática elemental

DIDACTICA

- 65 Capocasale - Sánchez - Di Paula - Bidegain - Gastambide — Adultos: Enseñanza de la lectura y la escritura
- 70 Alba López de Fortea — Dos juegos de matemática
- 75 Héctor Balsas — Enseñar redacción: El plan
- 78 Virginia Giffoni de Calcagno — Fomento de la salud oral

CULTURA

- 80 Carl Sandburg — Yo soy el pueblo
- Pedro Miguel Astapenco — Ilustración (especial para R. E. del P.)
- Carlos A. Garibaldi — Agustín Ferreiro
- 81 C. de la R. — Beethoven, músico entre dos mundos
- 85 Un libro: La cuestión matemática
- 86 Lily Vives de Firpo — ¿Cómo escuchar a los grandes músicos en la escuela?
- 89 José María Obaldía — Don Muniz y los merengues (cuento)
- 90 D. Dumor - María E. Hernández — Libros: Los cuentos de mis hijos

EL CINE Y SU HISTORIA

- 91 Jorge Angel Arteaga — Robert Paul - Friese - Greene

POR NUESTRAS ESCUELAS

- 94 María Elida Hernández — Reportajes a los directores Alida Bossogada, Roberto Milano, Angélica Tierno y Marta García Selgas
- 95 Ismael Rodríguez (INTERIOR) — Reportaje a Ariel Duarte
- 97 Victor Brindisi — Informe sobre la Conferencia mundial de educadores de Berlín
- 99 Juan Ignacio Machado — Un maestro debería trabajar 40 años



UNA PUBLICACIÓN 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.

Director ♦ Selmar BALBI

Secretarios de Redacción ♦ Hugo RODRIGUEZ
Nancy CARBAJAL DE MADALENA

Consejo de Redacción ♦ Néstor Raúl ACOSTA
Margarita BERRETA
Manuel CLAPS
Martha DEMARCHI DE MILA
Elsa GATTI GARCIA
Celia OLIVERA MASSARI
Julio César ORLANDO
Mario OTERO
Juan Lorenzo PONS

COLABORADORES PERMANENTES ♦ Eriberto GESTO - Alejandro LAUREIRO - Víctor BRINDISI - Rolando VIEIRA - Alfredo GADINO - Lyda DIAZ - Carlos A. MOURIGAN - Marta ANFOSSI DE GUARINO - Jorge Angel ARTEAGA - Héctor BALSAS - Raúl Amaro DIAZ - María del C. PASTORINO DE MUSSITELLI - Mario GONZALEZ - Esther GASTELUMENDI DE FERNANDEZ - José María OBALDIA - Nelly NAVARRETE - Cicerón BARRIOS SOSA - Susana IGLESIAS - Amelia MASSE ROCCO - María del C. GARCIA - Rubén YAÑEZ - Luz CARCAMO DE FERREIRA - María Angélica TIERNO - Rubén GABA - María E. HERNANDEZ - José Ma. VERA - Araceli DE TEZANOS - A. Eduardo BING - Margarita FIRPO - Diana DUMAR.

Distribución: JORGE ALEN
Carátula: JUAN CARBALLO
Linotipia: EXCELSIOR
Fotograbados: LUPA
Impresión: IMCO S. R. L.

Sólo los artículos firmados por miembros del CONSEJO DE REDACCIÓN reflejan la opinión oficial de la REVISTA.

el follaje y el bosque

Coincide que escribimos esta nota en momentos en que se cumple en todo el Uruguay un paro nacional que abarca las más amplias capas sociales, comprendidos los educadores. Es una jornada por la elevación del nivel de vida de los que trabajan, el desarrollo de la enseñanza, la reconquista de las libertades en la perspectiva del hondo cambio social que conmueve a toda América Latina.

Durante 24 horas el país fue enteramente detenido por un programa (expreso o tácito) que procura trocar las miserias, las angustias, las desorientaciones de la época, en bienestar, libertades, seguridad, y que divide a los hombres en dos bandos y no más. Dos bandos esenciales. La innumerable mayoría de cada nación y su enemigo: una oligarquía poderosa y condenada por la historia.

En el campo de las ideas tampoco hay lugar en esta concreta circunstancia para más de dos radicales posiciones: o examinamos, explicamos, sensibilizamos; en definitiva, educamos en favor de la humanización y el progreso de la sociedad, o formamos en el dogma, la sordidez, el egoísmo, el individualismo, el crimen en nombre de la mayor ganancia.

Reafirmamos en el día de hoy la posición de principio que dio origen a la **Revista de la Educación del Pueblo**, determinada por una necesidad de la época: Mirar de frente los problemas que afectan la enseñanza. No temer más el diagnóstico que la enfermedad. No querer ignorar y no querer olvidar que la realidad económica y social y la vida política en que se mueve la sociedad influyen sobre la tarea de enseñar y sobre la vida de los educadores y los educandos. Pero ante todo, no simplemente constatar sino combatir para avanzar, convencidos de que los hombres pueden determinar con justicia la mejor utilización de las leyes sociales, es decir, ser, en el más alto grado, libres.

En tal posición de partida, jamás podríamos, sin traición al pueblo, ignorar lo que sucede a nuestro alrededor. Y sin perjuicio de abrir como lo hemos hecho siempre nuestras páginas a la más vasta participación para que el lector saque sus propias conclusiones, jamás tampoco podríamos abdicar del derecho de decir en voz alta, de advertir, sobre las reales causas y los reales objetivos de los hechos y las acciones y de su interpretación.

Toda la política trazada y realizada contra la Universidad por el Gobierno y las mayorías parlamentarias —entre las cuales no pasan inadvertidos por cierto muchos liberales, anti-dictoriales de boca, para afuera—; contra la dirección clara y legalmente electa de Secundaria; contra el espíritu democrático de la escuela uruguaya; contra la aprobación de recursos económicos o el no pago de las obligaciones a fin de provocar su hundimiento, política ampliamente ambientada por los diarios gordos, las radios, los canales propiedad de los mismos políticos que coincidentemente son al mismo tiempo los dueños de los bancos, de la estancias, de los grandes comercios e industrias, o sus abogados conspicuos, clase dicha sea de paso muy poca en número,

toda esta política ha tenido dos momentos de relevancia singular: El 12 de febrero de 1970, Año Internacional de la Educación, el P.E. eliminó los Consejos legales de Secundaria y Enseñanza Técnica y los sustituyó por interventoras ilegales. El 28 de agosto, también del Año de la Educación, el Poder Ejecutivo clausuró en Montevideo los cursos de Secundaria iniciados tardíamente en abril y que debían terminar en noviembre arrojando a la calle a 80.000 jóvenes de los establecimientos públicos y privados. Paralelamente a ello, el Consejo Interventor se abocó a una verdadera caza del hombre, suspendiendo y expulsando a cantidad de profesores, en quienes, justamente y como es lógico, se reunían dos cualidades esenciales: su ardiente defensa de los derechos y la libertades y su calificación profesional.

Dos nuevos hechos —el concepto de novedad es bien relativo como se verá—, arrojan luz sobre esta imagen de la democracia uruguaya: la no entrega de recursos a la Universidad, pese a haber sido convenida nada menos que por el Ministro de Cultura, y los vetos interpuestos por el Ejecutivo a conquistas de la enseñanza en su conjunto, entre los que se destaca el que se refiere a las construcciones escolares: los maestros ganaron el apoyo parlamentario para destinar un importante impuesto a la construcción de escuelas; el Gobierno aprobó el impuesto. Pero vetó el destino. Expliar a la gente, sí. Pero construir escuelas, no.

Y un hecho más, que no puede pasar inadvertido: la complicidad del Parlamento, y más que eso, el incalificable maniobreo con que se impidió un pronunciamiento sobre hechos como estos para no aparecer implicados en la violación de la legalidad pero amparando el atropello en la práctica, dicho sea esto sin olvidar a los parlamentarios que desde diferentes bancadas se batieron en favor del pueblo.

Sin reducir la importancia de este zarpazo contra la enseñanza media, que es, por otra parte, un golpe bajo a la indefinición pequeño-burguesa y a sus ilusiones, y sin menoscabar, todo lo contrario, el combate ya, de hoy, por el rescate de las conquistas perdidas, bien podríamos sonreir ante tal sorpresa de una parte de la población analizando según la experiencia de los trabajadores el cierre de liceos: Cuando, no desde el 28 de agosto sino desde siempre, los obreros y campesinos han visto clausurados para sus hijos no solo los liceos y universidades sino las escuelas primarias y ya en los cursos más elementales, en forma permanente. Cerradas para el ausente niño que trabaja, para el niño del campo; pero cerradas para el que concurre y no aprende porque no lo sostiene ni la magra olla ni el magro ambiente familiar o social en que abreva.

No vamos a insistir en las cifras conocidas. Pero vale la pena, en una sociedad cuyo lema es desde hace un siglo "que todos vayan a la escuela", recordar que la Interventora y los interventores, el Gobierno y los gobernantes, las protestas, los desórdenes, la insurgencia, la insubordinación, la desobediencia, la indisciplina ante la ilegalidad, la prepotencia y el atentado, la subestimación del pueblo y el desprecio

por sus altos poderes, todo ello son el follaje. El bosque es el sistema, determinante de los que pueden aprender y los que no; de los que saben y los que no saben.

La clausura de cursos de Secundaria no es sino la consecuencia lógica de la exacerbación de una política antidemocrática, expresión de una sociedad cada vez más injusta y más cruel. Cima de la política anti-popular permanente del sistema por excelencia injusto. Y esto no exime de castigo a los responsables directos e inmediatos, a los que sacan las castañas. Para ellos, ni impunidad ni olvido.

Claro que tampoco se trata solo ni principalmente de porcentajes, cifras ni baremos. Están los contenidos, los para qué vigentes. Si el sistema apenas permite que uno de cada cien estudiantes universitarios sea hijo de obrero; si hay en 1er. año de Primaria 63.975 alumnos, en 4º año 48.164 y en 6º año 35.185, y las cifras son expresivos instrumentos de conocimiento, no hay que olvidar que nuestra enseñanza debe su contenido democrático a que, según el trazado artiguista o vareliano, se propuso ser una herramienta de la transformación del país, cooperando a construir un hombre para una sociedad nueva. Que en andas del avance social se consolidó y extendió, del mismo modo que se frustró allí donde los resabios feudales frenaron el progreso. No hay que olvidar que la batalla de Varela por la Reforma no fue una amable discusión sobre cómo organizar nuevos aparatos organizativos y cómo integrarlos, sino que estos mismos aspectos dependieron de duro y enconado combate contra la oligarquía, en favor de las nuevas ideas. Por imponerlas, por abrir horizontes, por hacer hombres críticos y almas creadoras.

Lo curioso es cómo la poderosa levadura de estos tiempos obliga a la demagogia a tergiversar hasta el sentido de las palabras. La oligarquía llama revoluciones a los golpes dados para remachar cadenas y consolidar privilegios y denomina reformas a sus intentos de hacer retroceder a sus viejos moldes ideales la política, la cultura, la enseñanza. Se realiza una "reforma democrática" de la Constitución para hundir al país en un estado de dictadura legal. Se quiere una "reforma de la enseñanza", "una nueva política educativa que sea una garantía del sistema democrático...". Esto es, según el diario del régimen, "La Mañana", impedir que los profesores defiendan ideas "que nada tienen que ver con nuestras costumbres ideológicas". (Citado por Víctor Cayota en la "Gaceta de la Universidad" — mayo/1970). Obvia y aun declaradamente, el aferrarse a "nuestras costumbres ideológicas" es una declaración de guerra al espíritu vareliano, es la clausura del pensar:

"Resultado del trabajo progresivo de la humanidad, rica herencia que van legándose las generaciones una a otra, las ideas no tienen una nacionalidad determinada... En la alta esfera de la razón, el extranjero no existe". J.P.Varela — "La Paz" — 1º/II/1870.

Aquí está precisamente el quid de las representaciones y las autonomías, de la cuestión "técnicos o políticos". La autonomía o la representación popular o gremial significan siempre, cualquiera sea el grado en que ella se ejerza, la presencia viva de la sociedad que hasta inconscientemente y aun negándose muchas veces, pugna por expresar sus leyes. La pelea de los representantes políticos e incluso de algunos sectores del funcionariado, de los interventores sobre todo, de no pocos "neutrales" honrados, es en el mejor de los casos por el mantenimiento del **status** y en regímenes como el presente, por el retroceso en toda la línea.

Esto es nuevamente el bosque y no se mienta porque tantas veces verdaderamente no se ve. En primer plano aparece lo detonante, el "camouflage", la simulación; actualmente, la máscara es la de la ponderación y el orden. El caso es que más que nunca están enfrentadas dos corrientes de principios. La filosofía que el pueblo va comprendiendo y elaborando a la luz de la experiencia diaria, y la que groseramente, por una razón de evidencia, aunque no carece jamás de importantes rasgos de sutileza y de ingenio, podemos denominar la filosofía de la Asociación Nal. de Broadcasters del Uruguay (ANDEBU) o la de los Padres Demócratas (ORPADE), la que por diarios, radio, cine, TV, carteles es impuesta a las grandes masas de pueblo como revelados dogmas.

Y es claro que no puede irse por caminos encontrados en un mismo momento. Pobreza, represión, terror, inseguridad, quiebra de derechos y libertades, sometimiento a intereses extranjeros, negociados, auge de los clanes exclusivos de los poseedores de riqueza, no compaginan con una formación educativa del pueblo y en especial de la juventud, en la verdad y el espíritu científico, en la solidaridad y la honradez, en el compañerismo y el desinterés, en la igualdad, en tanto seres humanos. No compagina ni por su contenido tradicional ni por sus alcances: por sus tendencias dominantes.

Ahí nace la "reforma" para atrás del Gobierno, la reforma de las interventoras y de la gente de la estofa moral de los interventores.

Por cierto que esto tiene una salida política y no simplemente educativa. Una vasta respuesta política democrática, más allá de toda estructura partidaria, que a su vez contenga, desde luego, una política educativa popular. ¿Quién puede negar a esta altura de las cosas que tal es el futuro inmediato de América Latina, el nuestro, por grandes que sean los obstáculos reales y los retracos?

Naturalmente, el que la salida esencial sea de orden político no implica renuncia al trazado y realización en el más alto grado, de la educación popular que corresponde.

Principalmente porque si la orientación educativa de la reacción tiene bases objetivas concretas en un sistema establecido y de apariencia eterna, una enseñanza democrática concebida y realizada por el pueblo no simplemente ceñida a los educadores, no las tiene menos concretas y reales en las tareas que ya la sociedad plantea en forma

de leyes ineludibles, algo que la experiencia internacional muestra de modo muy elocuente.

De ahí que la educación nacional ha ido, pese al sistema, avanzando. Y de ahí que el régimen haya debido apelar a tan groseras agresiones que ni se justifican ni se explican.

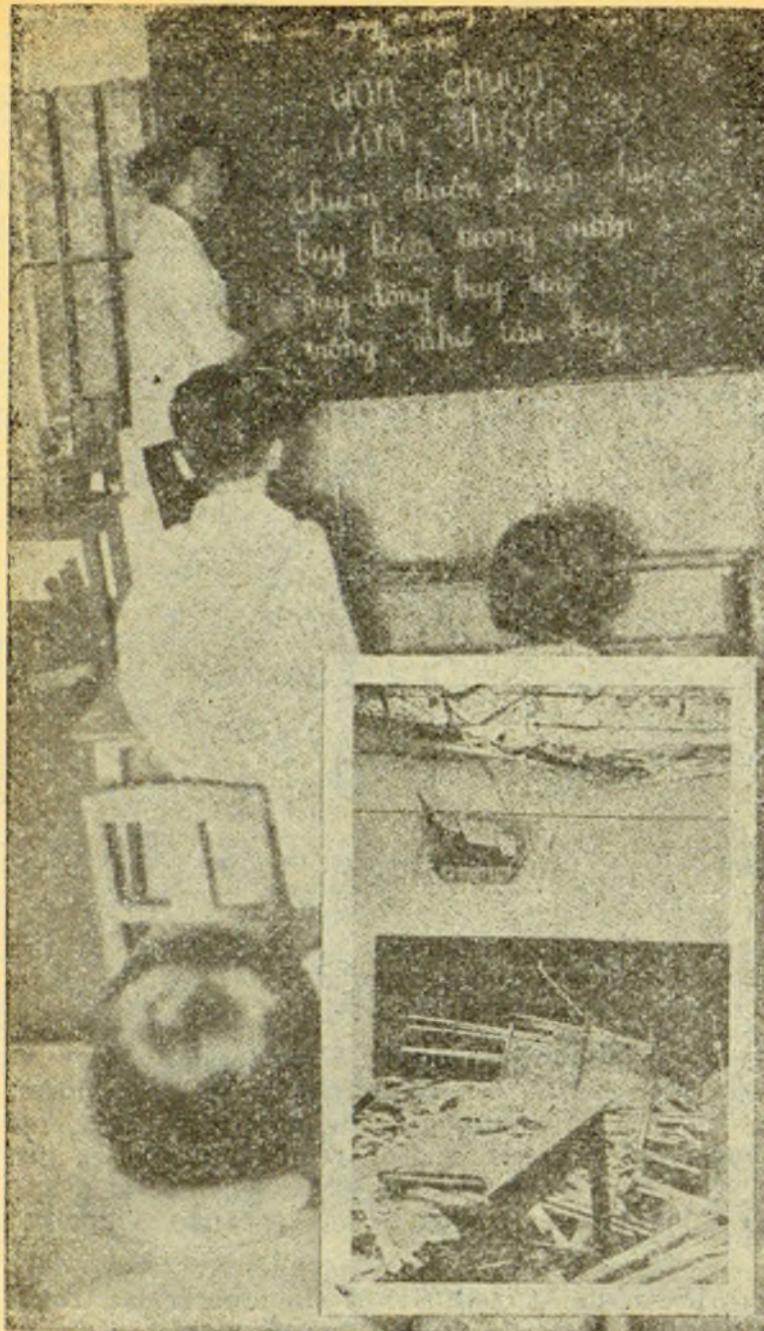
Hay que ver que, como en el plano económico y político, la historia no permite a la enseñanza volver al viejo tiempo liberal. No solamente porque el liberalismo volvería a traicionar su necesaria consecuencia sino porque hasta para recobrar viejos bienes hay que avanzar a nuevos tiempos. Nosotros no queremos regresar a un sistema educativo caduco en cantidad y calidad. Queremos conservar —como las grandes reliquias de la creación humana— las buenas tradiciones, avanzando a nuevos horizontes.

En medio de la dispersión, de la sorpresa, de la confusión y sin esperar las transformaciones político-sociales que son premisa obligada de las transformaciones en lo cultural, el profesorado, con iniciativa creadora y con extraordinaria decisión y seguridad, creó los liceos populares, hecho inédito, emparentado con las fértiles universidades populares de la década del 30.

Esto no pudo realizarse sin el apoyo y lo que es más, la participación del movimiento sindical, de las sociedades deportivas, culturales, sociales, de los barrios y sin la aparición de un movimiento de padres de alumnos de características nuevas, que no es simplemente elemento recaudador, alma máter de rifas y kermesses (actividad cooperadora que de ninguna manera condenamos, dicho sea de paso), sino que asume un papel de dirección, asciende a protagonista inteligente y comienza a aportar a la causa de la educación popular el ingrediente que faltaba y que en nuestra nota del No. 11 establecimos como decisivo.

A estos elementos hay que dotarlos, deben dotarse a sí mismos, de una única orientación educativa, de un programa y de un plan. No basta pelear por lo de hoy. O, mejor dicho, la fuerza de la pelea de hoy reside fundamentalmente en la perspectiva, en la conciencia clara de qué queremos alcanzar. Nosotros lo hemos llamado Reforma Educativa Popular. Pero la idea es esa: comenzar a trabajar en la materia de la enseñanza para los tiempos a venir.

Tal la interesante situación a que nos ha precipitado el enemigo y que revela cómo están cerrados los caminos del fascismo: No nos dejamos envolver por los fenómenos más inmediatos ni por lo simplemente engañoso. No nos dejamos seducir por fatuas promesas ni aceptamos consentir por el terror. Simplemente respondemos razonando y encarando el porvenir inatajable. Esta lucidez debemos agradecer al tiempo que vivimos, de todos modos genio y figura de los precursores, más fuertes que la desesperación de la impotencia. La clase de los trabajadores, que ha logrado demostrarnos cómo ni el mayor odio o la mayor represión cierran los caminos de la conciencia.



bacly: una escuela abierta durante la guerra

VU CAN - LUU DUC MOC

15 de julio de 1966. En todas las tiendas cercanas, se ha agotado el papel. Los alumnos inclusive sacan el papel de cartas para tomar notas. ¿Cómo resolver esto?

20 de julio de 1966. Todavía no se consigue el papel. Pero se ha descubierto toda una fuente: poner el papel ya utilizado en agua de cal para que se desprendan la tinta, emplear los sacos de cemento, aprovechar el reverso de los comprobantes, etc... Innumerables son las iniciativas...

27 de agosto de 1966. El papel ya no falta, pero se acaba la tinta. Se aproximan los exámenes de fin de curso. Tres veces el mando de la brigada envió a alguien para conseguir tinta en tiendas lejanas pero todos regresaron con las manos vacías. De todas maneras, hay que encontrar tinta para que los alumnos puedan seguir estudiando. Al último instante se tendría que emplear tintura.

28 de agosto de 1966. La joven Nguyen Thi Ma tuvo que recorrer 50 quilómetros en bicicleta para conseguir un poco de tinta, que vale así su peso en oro. Puede que valga más porque para estudiar, no necesitamos oro sino tinta.

El distrito de Ly Nhan, con sus arrozales inundados y sus marismas, constituye la parte más desheredada de Hanam, que a su vez figura entre las provincias pobres del delta del río Rojo. Durante siglos, esta tierra ingrata alimentó mal a sus hijos. El campesino se afanaba el doble que en otros sitios, chapoteando con el barro hasta la cintura para hacer crecer el arroz, enganchándose él mismo el arado allí donde el búfalo se negaba a trabajar, por la profundidad de las aguas. Cada verano, las lluvias torrenciales transformaban la región en un mar de hambre que sumergía los cultivos, y solamente los caseríos desolados flotaban como boyas. La explotación feudal y colonial terminaba de ahogar a la población en una miseria negra. La ignorancia extendía su reino sin límites, hasta tal punto que en la mayoría de las aldeas, muchos alcaldes y notables no sabían leer ni escribir y a modo de firma tenían que poner sus huellas digitales al pie de los papeles administrativos.

Apenas la revolución de agosto de 1945 había tenido tiempo de producir los primeros cambios en esa situación penosa, cuando de nuevo el país fue presa de la agresión colonialista. Poderosas unidades del cuerpo expedicionario

francés ocuparon Hanam y las demás provincias del delta, cubriendolas de blocaos, bunkers, torres de guardia, alambre de púas y campos de minas, peinando distrito tras distrito, aldea tras aldea, destruyendo todo a su paso, perpetrando crímenes inauditos contra la población. Los habitantes de Hanam defendían con honor el suelo natal, haciendo de su provincia una sólida base guerrillera donde se empantanaba el invasor. Por el día trabajaban la tierra para poder subsistir y aprovisionar a los combatientes de la resistencia: por la noche atacaban los puestos enemigos y ajustaban cuentas a los traidores, y también aprendían a leer y escribir en las clases llamadas de enseñanza popular. Coordinando sus actividades con las de las tropas regulares, infligían duras pérdidas al ocupante. Pero la paz restablecida en 1954 había de devolverles una tierra exangüe donde no quedaba en pie un solo caserío.

Han sido necesarios esfuerzos sobrehumanos para levantar al país de las ruinas y al mismo tiempo encaminarlo por una vía nueva, la vía del socialismo. Profundos cambios conmovían los campos vietnamitas, estancados desde milenarios atrás. La reforma agraria concedía la tierra a los que la trabajaban, la cooperación agrícola creaba posibilidades para la construcción de sistemas hidráulicos que permitían la irrigación de las tierras secas y al mismo tiempo el drenaje de las tierras inundadas. Ciertamente, todo estaba solo en sus comienzos, pero ya en Hanam miles de hectáreas de arrozales de una cosecha empezaron a dar dos cosechas por año, y el campesino, liberado de su trabajo de bestia de labor, podía ocuparse de su propia instrucción y de la de sus niños. Del estado de miseria y hambre, el campesino se elevó al de la pobreza, una pobreza decente.

La revolución cultural e ideológica llevada a la par con la revolución económica, ha traído sus frutos, dando un fuerte impulso al progreso social. El distrito de Ly Nhan, que en tiempos de la colonización poseía una sola escuela instalada en la propia capital local, recibió del poder popular una red tupida de escuelas de enseñanza general: cada comuna tiene su escuela de primer grado, dos o tres comunas disponen en común de una escuela de segundo grado, y el distrito entero cuenta con una escuela de tercer grado.

Este es, en pocas palabras, el contexto dentro del cual ha nacido y crecido la escuela Bacly, una de las 14 escuelas de enseñanza general de segundo grado del distrito de Ly Nhan, provincia de Hanam, promovida a escuela-piloto de la RDV por el Ministerio de Educación en octubre de 1961.

De las clases nómadas a la escuela sedentaria.

La historia de Bacly se remonta a 1953, año de rudas pruebas que precedió al de la batalla histórica de Dien Bien Phu. A finales de aquel año, un grupo de jóvenes maestros de enseñanza general del segundo grado, recién salidos de la Escuela Normal de la Tercera In-

terzona, recibieron orden de penetrar en la zona ocupada y de crear allí escuelas clandestinas para la juventud estudiantil. Como único instrumento de trabajo, cada uno tenía un programa de enseñanza copiado a mano. Ni siquiera tenían manuales escolares. El jefe del servicio de educación les dio esta instrucción en el momento de la partida: "Apóyense en el pueblo, que no solamente los alimentará y vestirá, sino también y sobre todo, les ayudará a fundar las escuelas. Enseñen a los niños lo que ustedes recuerden, otra cosa no podemos. Fórmelos en el espíritu de la resistencia y de la dedicación a la patria".

Así se fundó la escuela de enseñanza general de segundo grado Bacly, en febrero de 1954, después de varios meses de preparativos clandestinos. La escuela contaba en su primer año escolar con 300 alumnos repartidos en 4 clases: 3 de quinto año y 1 de sexto. El caserío de Quang Oc, donde estaba establecida, se hallaba a 2 km del puesto enemigo más próximo; a la caída de la noche, los niños de una parte del distrito salían de sus casas en dirección del caserío, a escondidas, para asistir a las clases. Las clases, sin horario fijo, comenzaban generalmente a la 1 o 2 de la mañana. Las clases, que eran móviles, se celebraban ora en una casa, ora en otra casa. No había pupitres ni bancos. Los alumnos, sentados en el suelo, utilizaban tablas o troncos a modo de mesas, teniendo cuidado de ocultarlos, al terminar las clases, para que no los encontraran los ocupantes en sus búsquedas. Con el tiempo, para evitarles a los niños un desplazamiento molesto y peligroso que, por añadidura, podría revelar al enemigo la existencia de la escuela, se organizó una especie de internado con la ayuda de los habitantes del lugar: cada familia recibía en su casa dos o tres alumnos originarios de otras localidades, y declaraban que eran niños suyos cuando llegaban los agentes del puesto a realizar encuestas. Los maestros y los alumnos mayores cavaban cada uno un subterráneo o varios para esconderse en caso de alerta. Fuera de las horas de clase, todos participaban activamente en la lucha contra el invasor, saboteando carreteras y puentes, combatiendo al lado de los guerrilleros, haciendo propaganda entre los soldados títeres para incitarlos a desertar o a pasarse a las filas de la resistencia. El pueblo hacía lo posible por asegurar la buena marcha de la escuela Ly, garantizar su seguridad. El enemigo, por su parte, tenía horror de todas estas "escuelas de resistencia" y masacraba sin piedad a los alumnos y ponía precio a la cabeza de los maestros.

Una vez terminada la guerra, la escuela comenzó a funcionar de día. Sin embargo, no tenía todavía ni local, ni equipo, ni suficientes maestros. La preocupación mayor del poder popular, desde que se restableció la paz, era la de poner fin al hambre amenazadora y restaurar una economía totalmente arruinada. Los maestros de Bacly tenían, pues, que organizar su escuela a la medida de sus medios; daban las clases en la casa comunal y en la pagoda del pueblo. Los alumnos llevaban mesas y ban-

cos de ocasión para su servicio y, a falta de ellos, troncos de madera o pilas de ladrillos. A veces, cuando los alumnos se levantaban para saludar al maestro, derribaban todo aquel mobiliario improvisado en medio de gran ruido y una explosión de risas. Dos o tres veces por día, la campana de la pagoda tocaba a todo volumen interrumpiendo las clases.

Había que obtener un local para la escuela, fuese como fuese. Pero, ¿dónde encontrar los medios para construirla? ¿Contando con el presupuesto del estado? ¡Imposible! El país había quedado desangrado por la explotación colonial y la guerra, y el estado tenía que atender a miles de casos más urgentes. Fortalecidos por las experiencias adquiridas durante la resistencia, los maestros de Bacly se decidieron de nuevo a apoyarse en el pueblo.

Se escogió el caserío de Tu Uyer, en la comuna de Chungly. El comité administrativo de la comuna, de acuerdo con las organizaciones populares, condujo una amplia campaña de propaganda a favor del proyecto presentado por los maestros de Bacly. Estos últimos y sus alumnos iban de casa en casa solicitando el concurso de la población y se creó un comité de apadrinamiento del que formaban parte personalidades destacadas. Los momentos eran todavía difíciles, todas las familias no habían reconstruido todavía sus hogares, pero todos daban su ayuda: quien un bambú, quien una tabla, quien un montón de paja, quien una pila de ladrillos. Las comunas vecinas respondían también al llamado lanzado y de pronto se reunieron los materiales al pie de la obra.

Comenzaron los trabajos. Maestros y alumnos proveían la mano de obra principal. Después de las horas de clase, acondicionaban el terreno. Campesinos expertos en el trabajo del bambú aportaban una ayuda benéfica, lo mismo que los carpinteros de la región. Al cabo de varios meses, sobre un terreno que antes estaba abandonado, cubierto de maleza y lleno de agujeros de bombas y obuses, se levantaban tres construcciones con tabiques de bambú y techo de paja, divididas en 6 aulas con sus hileras de mesas y bancos de madera blanda, pero decentes. Maestros y alumnos daban la última mano a esta obra colectiva rellenando un gran talud que comunicaba la escuela con el camino vecinal. Esto era en 1957.

El laboratorio verde

A la par con el desarrollo económico del país, el personal docente de la RDV aumentaba en número y aumentaba sus recursos. Ya no tienen que dar las lecciones en aulas nómadas y expuestas a todo, ya no tienen que trasmitir a sus alumnos nociones retenidas de memoria. Se han editado colecciones completas de manuales escolares para uso en todos los ciclos de la enseñanza y redactados en la lengua materna. Mapas, figuras de anatomía, de zoología, de botánica, todos los tipos de la industria poligráfica nacional han hecho su aparición en las escuelas.

Pero están todavía muy lejos de poseer los equipos que exige la pedagogía moderna, comenzando por los instrumentos de laboratorio más rudimentarios. La propia formación de los maestros, llevada de manera acelerada, no deja de presentar lagunas, algunas serias, sobre todo desde el punto de vista profesional. Las escuelas crecen como setas en todos los rincones del país, pero tienen todavía tradiciones establecidas, y la capacidad de asimilación de los alumnos, procedentes en su aplastante mayoría de familias de trabajadores aún ayer analfabetos no es siempre suficiente.

Los maestros y maestras de Bacly se aplicaron a elevar constantemente su propio nivel profesional y a hacer sus lecciones lo más atractivas y accesibles que fuese posible. El profesor de matemáticas veía que sus clases de geometría eran inaccesibles a una parte de sus alumnos; él se pasó meses enteros cavilando, buscando un método de enseñanza más eficaz. Con pedazos de alambre y varitas de bambú, inventó toda una serie de lo que él llama sus instrumentos pedagógicos. Los lugares geométricos y otras nociones complicadas quedaron así al alcance de los más refractarios a las matemáticas. El profesor de física tuvo mucha dificultad para hacer comprender lo que es la electricidad a hijos e hijas de campesinos que nunca habían visto una lámpara eléctrica; se las ingenió para fabricar un magneto y un timbre eléctrico utilizando un antiguo instrumento de tortura eléctrica recuperado en el puesto francés vecino. Para el profesor de geografía, las alambradas dejadas por las tropas de ocupación sirvieron para indicar la trayectoria de los satélites artificiales de la tierra y así sucesivamente.

Con ese mismo deseo de concretar las nociones abstractas, los cuadros docentes de Bacly, al lado de sus alumnos, montaron un verdadero laboratorio verde que había de darle renombre a la escuela rápidamente. Se trataba de un jardín de experimentación concebido con la finalidad de ilustrar el programa de biología enseñando en quinto, sexto y séptimo año y de iniciar a los alumnos en el trabajo de investigación así como en los métodos científicos de cultivo y cría.

Al comienzo, el jardín tenía otra finalidad. Maestros y alumnos, atentos a dar su aporte al aumento de la producción, habían pedido a la cooperativa agrícola local algunas parcelas de tierra para plantar árboles frutales y legumbres. También obtuvieron una laguna donde criaban peces y una parcela de arrozal donde cultivaban arroz de verano. Al hacer esto, ellos creían haber aplicado las directivas acerca del jardín que debía tener todo establecimiento escolar.

El buró provincial de educación les hizo ver que estaban en un error y que el jardín de la escuela debía servir ante todo para los estudios. El consejo de profesores de la escuela tomó la decisión de adaptarse a esa exigencia y encargó al profesor de biología elaborar el proyecto de un verdadero laboratorio verde. Una

vez formado el proyecto, la dirección dio cuenta de él a todos los alumnos en una reunión convocada expresamente, y se inició un movimiento con vistas a reorganizar el jardín de la escuela.

Los profesores dieron el ejemplo, dedicando sus momentos de ocio a la recolección de plantas. Los alumnos hacían otro tanto. El vivero vecino daba las semillas de árboles de maderas preciosas. La pagoda del pueblo ofrecía diversas variedades de flores. La asociación de medicina tradicional del distrito hizo donación de 40 especies de plantas medicinales. El comité administrativo de la comuna, las organizaciones populares, los padres de los alumnos, todos dieron su ayuda. Antiguos alumnos que trabajaban en provincias lejanas enviaban también muestras de vegetales de su región. El taller de la escuela proveía picos, palas, letreros...

Al fin quedó erigido el jardín de la escuela, teniendo como secciones principales:

1. La sección de morfología vegetal, consagrada a los alumnos de quinto año, y dividida en 4 sectores: raíces, tallos, hojas y flores.

2. La sección de sistemática vegetal, consagrada a los alumnos de sexto y séptimo años, que muestra los vegetales según su clasificación (clases, órdenes, familias, géneros, especies) y según su evolución:

—vegetales inferiores (algas; setas; líquenes);

—vegetales superiores (musgos, pteridofitos; helechos, licopodios; fanerógamas; criptogamas; monocotiledóneas; dicotiledóneas).

3. La sección de los vegetales que se adaptan a diferentes medios vegetales acuáticos; vegetales anfibios; vegetales de llanura; vegetales de montaña; vegetales de meseta; vegetales que crecen en la arena.

4. La sección darwiniana, donde los alumnos hacen la selección de las especies e injertos.

5. La sección de los árboles frutales.

6. La sección de las plantas industriales.

7. La sección de las plantas comestibles.

8. La sección de las plantas medicinales.

9. El arrozal de experimentación.

10. La sección de cría: agricultura, piscicultura, avicultura (gallinas, patos, gansos), la de puercos, conejos, cobayos...

11. La estación meteorológica.

El jardín de la escuela Bacly, donde se unen la ciencia y la estética, es el laboratorio verde más rico y más bello que haya creado una escuela de enseñanza general en la RDV. Sin embargo, no le ha costado al presupuesto más que 10 dong: el precio de 25 kg de arroz, pues todo fue hecho por los maestros y los alumnos, con la ayuda de la población.

Para estudiar las plantas, no se puede ima-

ginar un aula mejor. Con este laboratorio verde, las nociones de botánica más arduas se vuelven enseguida familiares. Los alumnos ven por sus propios ojos en qué se distingue tal o cual especie vegetal de otra, cómo se forma la raíz, crece, echa brotes y fructifica. Ellos se apasionan por las operaciones de injerto, de selección de semillas y otras, y poco a poco se despierta en ellos la ambición de transformar la naturaleza circundante con sus propias manos. Aprender deja de ser una dura labor, y se convierte en un verdadero placer.

De este modo, ante las dificultades financieras del país, debido a las cuales el estado no está todavía en condiciones de dotar a todos los establecimientos escolares con los equipos necesarios, los jóvenes pedagogos de Bacly no se resignaron a cruzarse de brazos y esperar.

Poniendo en acción la célebre consigna de "Contar principalmente con sus propias fuerzas", apoyándose en los alumnos y en la población local, lograron crear ellos mismos sus instrumentos de trabajo. Es más, a fuerza de ingeniosidad, han abierto la vía a un método pedagógico, científico y práctico, que tiene un carácter de masas acentuado. Sus esfuerzos no han sido en vano: desde cerca de diez años, ningún alumno de Bacly ha sido suspendido al terminar el año en todos los cursos, y los que han pasado con éxito los exámenes de fin de estudios alcanzan cifras record:

Año escolar 1958-59:	100 %
Año escolar 1959-60:	97,6%
Año escolar 1960-61:	100 %
Año escolar 1961-62:	96 %

El taller de la escuela

El año 1958, primer año del plan trienal de transformación socialista de las estructuras fundamentales del país, dio inicio al mismo tiempo a un período de grandes cambios en la vida social y cultural.

En 1959 se desarrolló una campaña de rectificación ideológica en el seno del cuerpo docente: se trataba de combatir las viejas concepciones pedagógicas y hacer triunfar la línea socialista de la enseñanza, de hacer que la enseñanza sirva a la edificación del socialismo. Se definió una línea general para la educación, basada en la política de conjunto seguida en el país. Esto será una guía precisa para todo el cuerpo docente. Se inducía al personal docente a reflexionar, a discutir seriamente los objetivos, las prácticas de la educación. El tercer congreso del Partido de los Trabajadores de Viet Nam, celebrado en setiembre de 1960, precisó particularmente que la educación debe emprenderse en gran escala con el objetivo de hacer de los jóvenes una generación de trabajadores sanos, con buena cultura, con buenos conocimientos técnicos, armados de una conciencia socialista y capaces de tener en sus manos los destinos del país. La educación debe unir la instrucción al trabajo de producción, aliando la teoría a la práctica, asociando la acción de la escuela y la de la sociedad. En

pocas palabras, está llamada a formar no una aristocracia intelectual que pierde todo contacto con la vida y se eleva por encima del pueblo viviendo a costa de él, sino a formar los constructores del socialismo.

Hasta aquel momento, las escuelas trataban sobre todo de trasmitir conocimientos. Se medía el éxito por el número de alumnos que aprobaron los exámenes y la mayor preocupación de cada maestro era que pasara al ciclo superior el mayor número posible de sus alumnos. La escuela de segundo grado, por ejemplo, debía ser la continuación de la de primer grado y preparar el ingreso en la de tercer grado, hasta llegar a la enseñanza superior. Si se había logrado, en un corto lapso de tiempo, abrir escuelas al alcance de todos y dotar cada aula con los medios necesarios, también se lograría que de cada establecimiento escolar pudiesen salir no solo hombres instruidos, sino también trabajadores capaces de transformar la sociedad y la naturaleza. Se contaba con una línea general bien definida: solo faltaba llevarla a la realidad.

La primera medida fue la introducción del trabajo manual en el programa de enseñanza, a igual título que las ciencias experimentales y las ciencias sociales.

A partir del año escolar 1960-61, Bacly ha elaborado para la enseñanza de esta nueva disciplina un programa minuciosamente concebido, sistemático, en el que se tienen en cuenta las condiciones locales así como la edad y el sexo de los alumnos. Basado en la agricultura, este programa no por ello dejaba de prestar una atención merecida y de consolidar los conocimientos teóricos adquiridos en clase, ofreciéndole al mismo tiempo a cada alumno la posibilidad de participar poco a poco en la producción. Consideraba de gran importancia los resultados obtenidos, porque solamente el fruto del trabajo logra interesar al alumno en lo que hace. El programa tenía la finalidad inmediata de impulsar a los alumnos a hacer instrumentos y equipos útiles a la escuela, al mismo tiempo que participaban en la producción social; el objetivo lejano era convertirlos en trabajadores socialistas futuros, concientes y competentes.

Una vez elaborado el programa, surgieron dificultades de orden práctico. ¿Con qué enseñar? ¿Quién se encargaría de hacerlo? ¿Y cómo?

Tenemos el ejemplo de la carpintería. De nuevo se recurrió a la generosidad de los padres de los alumnos, quienes ofrecían tijeras, tenazas, martillos, cepillos, sierras; algunos dieron viejos resortes de gramófono para hacer hojas de sierra. A falta de madera adecuada, se hacía que cada alumno trajera una tabla. A falta de maestros competentes, se invitaba a viejos carpinteros de la región, que venían a ofrecer sus servicios después de entrevistarse con los pedagogos para tratar lo referente al método. Se designaban como monitores a los niños más aptos en la materia. Todo esto en

espera de que estuviese en capacidad de enseñar un grupo de maestros que aprendían el oficio aceleradamente.

Ya en la actualidad, numerosos alumnos de Bacly están a punto de convertirse en buenos carpinteros. Ya son capaces de reparar viejos muebles para su escuela e incluso de fabricar muebles nuevos.

Siguiendo el mismo procedimiento y con la misma tenacidad, los maestros de Bacly lograron montar una forja y formar un equipo de jóvenes forjadores. La forja, donativo del buró provincial de educación, tenía buen aspecto; el yunque estaba hecho de un antiguo obús de mortero desenterrado durante la construcción de la escuela. A base de las orugas de tanques franceses destruidos y de otros hierros de igual género, nuestros pequeños artesanos fabricaron ellos mismos picos, palas y otros instrumentos agrícolas que se usan en el jardín de la escuela y en el arrozal experimental.

Así, sin tener nada para empezar, los maestros de Bacly crearon, en beneficio de sus alumnos y con su participación, un taller bastante bien equipado con una sección de carpintería y una de forja. Los muchachos que van allí para los trabajos prácticos después de los cursos teóricos, se organizan en equipos y ellos mismos eligen sus jefes. Ejecutan "pedidos" de su escuela siguiendo las normas establecidas por sus maestros desde tres puntos de vista: cantidad, plazo de realización, exigencias técnicas.

Mientras enseñaban los oficios de carpintero y forjador a los escolares, los maestros no olvidaron organizar cursos de enseñanza del hogar, en primer lugar de costura: las jóvenes escolares, procedentes de familias campesinas, no habían conocido nunca más que los rudos trabajos de los campos. Su vestimenta estaba reducida a la más simple expresión. Las labores de costura era cosa completamente nueva para ellas. Al principio, no había maestra para dirigir los cursos. Se encargó de ello el profesor de matemáticas después de un paciente aprendizaje con sus colegas femeninas en una escuela vecina. Las escolares de Bacly, ante el asombro de sus mamás, han trabado conocimiento con el "oficio del hilo y la aguja", que antes era inaccesible a las hijas del pueblo.

De la azolla a las sesiones de gimnasia matutina

En la revolución ideológica, cultural y técnica llamada a renovar los modos de pensamiento, de trabajo y de vida del pueblo, se concede un papel preponderante a los establecimientos escolares, que deben al mismo tiempo servir de centros de difusión cultural, científica y técnica. La escuela socialista, a diferencia de la escuela capitalista no debe crecer en un vaso cerrado, sino en enlace estrecho con la vida de las masas, instruyéndose al lado de ellas y tratando de trasmitirles, en la medida de sus posibilidades, la cultura y la ciencia.

Al comienzo, los maestros de Bacly y sus alumnos desarrollaban actividades científicas

separadas de las necesidades inmediatas de la sociedad, exclusivamente en el recinto de la escuela. Para citar solo un ejemplo, se aplicaban a practicar, a título experimental, injertos de tomate y de papa que daban resultados felices pero sin ningún interés práctico ni económico. Sus esfuerzos suscitaban cierta curiosidad entre los campesinos, quienes permanecían indiferentes, no obstante, en lo que respecta al método de cultivo, que no se aplicaba en la producción local. Pero las cosas cambiaron cuando, en 1960, al cultivar en una parcela experimental una variedad de arroz recién importada de China, obtuvieron el mejor rendimiento de la región. Les preguntaron a los maestros y alumnos acerca de sus experiencias de cultivos y les pidieron semillas. Este éxito inesperado acercó a las realidades de la vida a los maestros y alumnos de Bacly, quienes en adelante orientaron sus actividades hacia un objetivo más práctico: servir a la producción local y, ante todo, a la producción arrocera. Comenzaron a estudiar el proceso de crecimiento de las plantas de arroz, el problema de los abonos, el de la lucha contra los insectos.

La población local todavía habla con emoción de la campaña que lanzó la escuela en 1961 para salvar la cosecha de arroz de verano amenazada por una invasión de orugas. Ante esta plaga que ponía en peligro los cultivos, mientras la mayoría de las gentes se resignaba o esperaba recibir insecticidas del estado, los maestros y alumnos de Bacly se dedicaron a destruir orugas, cosa que hacían de noche, provisto cada uno de una lámpara de petróleo. Al cabo de varios meses de lucha paciente y de observación minuciosa, salvaron la cosecha con la ayuda de los aldeanos, y al mismo tiempo obtuvieron gran número de datos científicos para el estudio de la vida y de la reproducción de las principales especies de insectos.

El verdadero acontecimiento que dio fama a Bacly a los ojos de los habitantes fue la introducción de la azolla en la región. **Se trata de una planta acuática minúscula (*Azolla pinnata*) empleada como abono verde durante generaciones en ciertas partes del delta del río Rojo.** Esta planta, al cubrir completamente la superficie de los arrozales, impide el crecimiento de malas hierbas, protege a las plantas de arroz de los efectos de la sequía, del frío y de los ataques de ciertos insectos nocivos. Al llegar los primeros calores de verano, cuando se forman las espigas de arroz, la azolla se descompone y proporciona así un abono rico en nitrógeno que permite un aumento sensible del rendimiento.

Después de establecer mediante numerosas experiencias las técnicas de cultivo de la azolla, el Ministerio de Agricultura se dedicó a difundirlas. El gran problema fue entonces el de encontrar en todos sitios animadores resueltos a implantar este nuevo cultivo. En Hanam tenían dudas, lo mismo que en muchas otras localidades, pues las gentes no estaban todavía convencidas, por la sencilla razón de que nunca habían practicado ese cultivo.

Los maestros de Bacly fueron los primeros en dirigirse a una provincia vecina para obtener vástagos de azolla que luego multiplicaban en su arrozal experimental. Junto a sus alumnos, ellos estudiaron varios libros de vulgarización científica que trataban de estas plantas y su cultivo. Siguieron hasta las menores recomendaciones técnicas de los especialistas y, con ayuda de su propia experiencia, se convirtieron a su vez en los primeros especialistas de la azolla en el distrito. Sus alumnos, convencidos de las ventajas de la azolla y poseyendo ellos mismos conocimientos más o menos profundos sobre esta planta, jugaron el papel de animadores en el movimiento lanzado por la organización local del partido con vistas a propagar su cultivo. Los plantones de azolla del laboratorio verde de Bacly fueron sembrados a decenas de kilómetros a la redonda; llegaban gentes para entrar en la escuela de los jóvenes "azollistas".

La victoria de la azolla fue un gran acontecimiento. Ella ofreció una solución económica de uno de los problemas más arduos que confrontaba la agricultura de la región, el de los abonos. El mismo ayudó a afirmar la confianza de las masas en la ciencia y en las nuevas técnicas de cultivo propuestas para los servicios agronómicos.

Desde entonces, los maestros y alumnos de Bacly han ampliado constantemente la esfera de sus actividades científicas, pero siempre con la preocupación de responder a los problemas planteados por la producción local. Durante cuatro años cultivaron a título experimental, entre otros, la nueva variedad de arroz "Quyet Tam" que se adapta maravillosamente a las tierras inundadas y que fue finalmente adoptada por las cooperativas locales. Como plantas forrajeras intercaladas, desarrollaron el cultivo del **taro acuático** y de otras plantas fculentas que sirven para la alimentación de los puercos. Sus experiencias en la cría de ranas, anguilas, tilapios, siluros, conejos de Angora y patos pequineses y en el cruce de la raza porcina local con la de Berkshire, han comenzado a beneficiar a la cría de animales en las comunas circundantes.

La escuela se ha convertido en una sección de la Asociación de Divulgación Científica y Técnica. Desde hace años, sus maestros y alumnos se han organizado en equipos de monitores voluntarios que van a dar cursos de enseñanza complementaria para adultos en cada caserío. Han contribuido de manera decisiva a la organización de las casas-cunas, de los círculos infantiles y escuelas maternales en la región. En colaboración con los cuadros sanitarios y culturales rurales, han dado una ayuda nada desdeñable al movimiento de higiene y de profilaxis, así como al movimiento cultural de masas. Dando el ejemplo, ellos han logrado incluso incorporar a jóvenes y viejos de la comuna de Chungly a sus sesiones de gimnasia matutina.

Las brigadas de trabajo y de estudio

Poco a poco, al precio de esfuerzos incesan-

tes, los maestros de Bacly han logrado realizar la interpenetración de la escuela y el medio social. Con su método de enseñanza racional, realista y, por decirlo así, "regionalista", la escuela ha dejado de ser una planta decorativa que exige de la sociedad más de lo que le ofrece. Sin embargo, aquello no era más que el comienzo. Su sueño era el de hacer participar plenamente a sus alumnos en la vida del país de manera sistemática y orgánica.

Cada comuna vietnamita comprende varios pueblos en los que está organizada una cooperativa agrícola. Por iniciativa del partido de los trabajadores en la escuela, la dirección fue a discutir con los organismos dirigentes comunales y los comités de administración de las cooperativas con vistas a reunir a todos los alumnos de cada pueblo de Bacly, muchachos y muchachas, de todas las aulas de segundo grado, en una organización denominada "Brigadas de trabajo y de estudio" (BTE) dependiente de la cooperativa local. Cada brigada elige a sus responsables ayudado por varios adjuntos y administra ella misma sus asuntos. Para cada una se designa un comité de apadrinamiento, que tiene como presidente a un profesor de la escuela y como miembros a los representantes respectivos de todas las organizaciones interesadas del pueblo.

Las BTE forman parte de la cooperativa a igual tenor que las "brigadas de producción" de las cooperativas. A diferencia de estas últimas, solo trabajan la mitad de la jornada (la otra mitad está reservada a los estudios) y se les asignan tareas adecuadas a la fuerza física de sus miembros, pero que requieren cierto bagaje de conocimientos científicos y técnicos. Así, por ejemplo, en la mayoría de las cooperativas, el comité de administración ha encargado a los jóvenes alumnos el cultivo de la azolla, de los taros acuáticos, la preparación de los abonos, la selección de las semillas, el cuidado de los búfalos, al mismo tiempo que se les asignan algunas parcelas de arrozal para la aplicación de nuevos métodos de cultivo, a título experimental. Por la labor realizada en la cooperativa, tienen derecho a una remuneración calculada exactamente igual que la de los cooperativistas: a prorrata del trabajo realizado. Al mismo tiempo que se les deja participar en la producción, las cooperativas designan agricultores y criadores experimentados para enseñarles el laboreo, el rastrilleo, la selección de los peces para los viveros, etc.

Las BTE cuidan también de que cada uno de sus miembros aporte una ayuda efectiva a sus padres en diferentes trabajos. Después de consultar con ellos, la escuela fija las tareas concretas de cada uno de sus alumnos, las cuales han sido en cierto modo codificadas.

Estas tareas son, para los alumnos de 11 a 12 años:

- cuidar de su hermano o hermana menor; cocinar el arroz, hervir el agua;
- bañar a su hermano o hermana menor, cuya ropa tienen que lavar también;

- barrer la casa y el patio;
- plantar 3 árboles frutales (por año);
- criar una gallina de 2 kg (por año);
- plantar 50 plantones de "zongrieng" (planta de tubérculos) o bien 1 m² de corredera de agua, o bien 50 plantones de lombarda.

Para los alumnos de 13 a 14 años:

- obtener de 100 a 150 puntos (10 a 15 jornadas de trabajo) en el trabajo de la cooperativa (por año);
- recoger de 5 a 7 quintales de estiércol (por año);
- criar un conejo (por año);
- plantar 100 plantones de "zongrieng";
- plantar 100 plantones de col y de lombarda.

Al final del año escolar 1963-1964, las BTE hicieron un balance honorable de sus actividades:

- 39.500 puntos de trabajo (equivalentes a 3.950 jornadas de trabajo);
- 898.100 plantones de "zongrieng";
- 942 m² de legumbres;
- 158.000 plantones de taro acuático;
- 136 toneladas de estiércol;
- 8.600 árboles frutales y de sombra;
- 55 conejos;
- 380 gallinas.

Estas brigadas conceden una atención particular a la organización de los estudios personales de sus miembros, que se hacen por la noche, entre las 6-7 y las 9-10. Las brigadas también se ocupan de las distracciones de sus miembros, estimulándolos a practicar deportes y juegos sanos, educativos y a evitar los juegos peligrosos o dañinos. Cuidan de su educación ideológica, haciéndolos participar en sesiones de estudios políticos y en trabajos de interés público.

Gracias a sus esfuerzos y a la solicitud de los mayores, las BTE —actualmente son 26— han contribuido efectivamente a la educación extraescolar de sus miembros, por una parte, y al aumento de la producción y al progreso del pueblo. La BTE es una fórmula muy reciente, y sus principios y modalidades de acción no están todavía enteramente determinados. Sin embargo, se puede considerar ya, para los niños de 11 a 14 años, que es el caso de los alumnos de Bacly, que la BTE parece ser hasta ahora la mejor forma de organización para continuar la escuela y completarla.

La educación moral e ideológica

En todos los tiempos, en todos los países, estudiar ha sido para un joven campesino el medio de librarse de los trabajos penosos de los campos; el medio de no tener que chapotear más en el barro, cosechar en la canícula; significaba poder ir a vivir a las ciudades bien iluminadas, trabajar en las fábricas y en las

oficinas. Una especie de selección a la inversa se opera en detrimento de los campos, que pierden sus mejores elementos. El peligro es aún mayor en un país pobre cuya agricultura debe ser impulsada vigorosamente para poder servir de base al desarrollo industrial. No es suficiente enseñarles a los jóvenes alumnos de las escuelas rurales las técnicas agrícolas, incluso renovadas, sino que es necesario también retenerlos en la aldea. La cuestión es tanto más aguda cuanto que la constitución de las cooperativas agrícolas requiere la aplicación de técnicas nuevas, una administración compleja, o sea, requiere cuadros instruidos y amantes de su profesión y de su aldea. La enseñanza debe desarrollar, a cualquier precio, el sentimiento patriótico, el amor al trabajo, el amor al socialismo. Para comenzar debe integrar los elementos locales, regionales, desarrollar el amor al terruño que hace que el joven escolar se sienta ligado por todas sus fibras a la tierra que lo vio nacer.

El primer trabajo del profesor de historia de Bacly fue el de consignar el pasado glorioso del distrito y de la provincia para enseñárselo a los alumnos. Estos conocieron así las tradiciones de lucha de sus padres, que defendieron con abnegación el suelo natal contra los invasores. Ningún alumno de Bacly ignora la historia de los 32 ancianos del caserío de Ductan, quienes, durante la resistencia contra los colonialistas franceses, aceptaron dejarse fusilar por el enemigo antes que revelar los escondites subterráneos de los cuadros dirigentes. Todos recuerdan hasta los detalles de la biografía del héroe del ejército Tran Van Chuong, tan temido por los ocupantes de la región, y del célebre escritor Nam Cao, caído en una emboscada enemiga al realizar una misión, ambos originarios del distrito.

El profesor de literatura también hace lo posible porque los niños amen su pueblo natal. Como el país es rico en cuentos y leyendas, les habla de ello en sus lecciones y los anima a que ellos mismos los relaten. Los hace participar en la compilación de cuentos del terruño, trabajo que los apasiona. Todavía se puede leer en la "sala de tradiciones" de las escuelas —nombre con que se designa el museo— un manuscrito de escritura cuidadosa, con este prefacio:

"Queridos amigos lectores:

"Durante el periodo de revisión trimestral de los textos literarios, hemos colecionado cuentos y leyendas del terruño con vistas a enriquecer el repertorio de los textos de literatura popular de nuestra aula. Hemos podido recoger 64, 12 de los cuales fueron publicados en nuestro mural 'El grillo'.

"Ahora les presentamos los 52 restantes. Les rogamos excusarnos por las faltas de ortografía que hayan podido deslizarse.

Bacly, 1 de enero de 1962".

El profesor de biología también está lleno de espíritu de iniciativa en este sentido. En los cursos sobre los peces, hace que los alumnos traigan los instrumentos de pesca usados en su familia y señala a alumnos conocedores para que expliquen el manejo a toda la clase. En los cursos sobre aves, hace traer las principales especies conocidas en la región. Incluso organizó en el recinto de la escuela una "fiesta de las aves", donde hubo elevada participación y un gran éxito. Los alumnos, profundamente interesados, fueron descubriendo poco a poco toda la riqueza de la fauna y la flora locales, así como los medios y métodos tradicionales para explotarlas.

La escuela considera como una de sus principales tareas la de dar a conocer a los alumnos todos los aspectos de la vida local. Ella organiza con este fin charlas en las que toman la palabra trabajadores de vanguardia sobre diferentes temas, excursiones a lugares históricos, verdaderos cursos de historia al aire libre, visitas a las cooperativas agrícolas mejor organizadas, que han obtenido los mejores rendimientos del distrito, etc... No solo se les muestra a los niños el lado positivo de las cosas. Para ayudarles a agudizar el espíritu crítico y ver de frente la realidad, también se les muestran las innumerables dificultades que confronta el país en la marcha hacia el porvenir.

"Regionalizar" la enseñanza no es de hecho más que la aplicación concreta de uno de los principios fundamentales de la educación en la RDV que dice que el alumno debe compenetrarse profundamente con la vida política y social del país. La formación política e ideológica es la base de la educación moral. El amor a la tierra solo adquiere toda su significación en la medida en que se base en un patriotismo profundo, a su vez ligado al amor por el socialismo. La lucha de liberación de nuestros compatriotas del sur, así como la lucha de todo el país por la reunificación proporcionan a la enseñanza un contenido infinitamente rico y poderosamente formador.

En Bacly, al igual que en las demás escuelas de la RDV, la educación política es muy intensa. Se enseña cuidadosamente la historia nacional, sobre todo la historia de las luchas por la independencia, de las luchas de clases agudas que se desarrollaron durante los últimos años y condujeron a profundas transformaciones económicas y sociales. Los alumnos aprenden, en particular, la vida y el ejemplo de los militantes de la revolución, de los héroes de Dien Bien Phu, de los héroes del sur. Los grandes acontecimientos que se desarrollan en el país son estudiados, comentados, y son el tema de numerosos artículos de los periódicos murales.

Para no citar más que un ejemplo, evoquemos la figura del héroe Nguyen Van Troi. Este joven obrero de 24 años fue fusilado el 15 de octubre de 1964 en Saigón por los soldados imperialistas norteamericanos y los cipayos. Frente al pelotón de ejecución, se arrancó la

venda que le cubría los ojos para mirar tranquilamente el enemigo cara a cara y fustigarlo. En todas las escuelas de Viet Nam del Norte se aprenden y recitan poemas y textos acerca del joven héroe; en todos los periódicos murales han aparecido artículos en su honor. En equipos de maestros y de alumnos han admitido a Nguyen Van Troi como miembro de honor, comprometiéndose a realizar la parte efectiva de trabajo suplementario que corresponde a un nuevo miembro. De este modo, toda la vida política y social del país se refleja directamente en la enseñanza y en la vida de la escuela. Desde hace diez años, nuestro país es objeto de una agresión feroz por parte de los imperialistas yanquis. Nuestras escuelas, entre ellas Bacly, dan también a los hombres una preparación militar adecuada.

Papel de los padres

En Bacly, lo mismo que en las otras escuelas de primero y segundo grados de la RDV, cada aula está colocada bajo la responsabilidad de un profesor principal que dirige todas sus actividades intra y extraescolares. Cuidando al mismo tiempo la instrucción general y la educación ideológica, moral y cívica de los alumnos, el responsable debe además sostener relaciones estrechas con los padres para estar informado de su comportamiento moral y de las condiciones de estudio en la familia. Por su parte, los padres de los alumnos son invitados regularmente en cada fin de semestre a una reunión con los maestros, que los tienen al corriente del trabajo de sus niños en la escuela y de lo que se debe hacer en la familia para ayudarlos a trabajar mejor.

Los primeros consejos de padres de alumnos de Bacly no eran eficaces. Estaban compuestos por respetables ancianos, honrados en la región, pero que solo jugaban un papel simbólico, ya que no conocían los nuevos problemas que se plantean a la educación. En Bacly se reorganizó este consejo, que comprende ahora a los dirigentes de las diferentes organizaciones populares. Estos últimos son más sensibles a las exigencias de la vida nueva y, al mismo tiempo, más aptos para el trabajo de masas. Contando con el apoyo de sus propias organizaciones, ellos han ayudado a la escuela a fundar un círculo de padres de alumnos en cada cooperativa agrícola. Gracias a las actividades conjugadas del consejo de profesores, del consejo de padres de los alumnos y de los círculos de padres de los alumnos en las cooperativas agrícolas, en Bacly se han ligado con éxito la acción de la escuela y la acción de la familia.

Todos los meses, el círculo de padres de los alumnos de cada cooperativa, celebra una sesión conjunta con el comité de apadrinamiento de la BTE. El maestro responsable de las actividades de la brigada hace un informe detallado sobre cada alumno del pueblo desde todos los puntos de vista. Los padres de los alumnos recapitulan su trabajo en la familia, citan en el orden del día aquellos que lo han cumplido mejor y a los mejores alumnos del mes.

Cada miembro del círculo de padres de alumnos se compromete a ayudar y a controlar a sus niños en su trabajo y en sus estudios, en estrecha coordinación con la escuela y con las brigadas de trabajo y de estudio.

Buenas simientes

Varios cientos de alumnos han salido de Bacly desde su fundación. Decenas de ellos se han hecho médicos, agrónomos, ingenieros, maestros de enseñanza del segundo grado y del tercer grado. Algunos prosiguen estudios en el extranjero. Otros trabajan en talleres y en obras de construcción como mecánicos y obreros de la construcción. Pero a medida que se desarrolla la enseñanza general, son cada vez más numerosos los que, habiendo terminado 7 y hasta 10 años de estudios, se quedan en el pueblo para cultivar la tierra.

Lo mismo que en el resto del país, los campesinos cooperativistas de la región forman ya una clase social con sólidas bases, una clase cualitativamente nueva en relación al antiguo campesinado.

En el seno del campesinado socialista liberado de la explotación feudal y colonial, liberado del analfabetismo, pero no totalmente liberado todavía de las tramas del pasado, los antiguos alumnos de Bacly que se han hecho campesinos cooperativistas constituyen en cierto modo la levadura que comienza a impulsar la renovación de su tierra natal.

El grupo de antiguos alumnos de Bacly del pueblo de Noiroi, por ejemplo, ha tomado parte activa en la aplicación de nuevos métodos de cultivo en la cooperativa local. En 1963, en una parcela experimental de un sao (360 m²) que les fue confiada, aplicaron un nuevo método de irrigación: se trataba de traer el agua o de evacuarla en los diversos momentos del crecimiento del arroz con el fin de aumentar el rendimiento. En 1964, el 60% de las semillas sembradas por la cooperativa fueron seleccionadas por sus miembros. Después de haber cultivado a título experimental la nueva variedad de arroz "Quyettan" en dos parcelas de arrozal, en condiciones hidráulicas diferentes, lograron introducirla no solo en el pueblo sino también en toda la comuna. También ayudaron a la cooperativa a reorganizar la contabilidad que, siendo defectuosa, había constituido una de las dificultades mayores para la buena administración.

El papel representado por estos jóvenes llenos de entusiasmo en la vida cultural y social del pueblo tampoco es desdeñable. Ellos ayudaron a la cooperativa a fundar su club donde, junto a los demás miembros de la juventud trabajadora, dan representaciones artísticas y sesiones de proyección de linterna mágica. Han reorganizado la colección de libros de la cooperativa y se han hecho ardientes divulgadores de libros científicos y técnicos en el pueblo. Sostienen una lucha tenaz contra las supersticiones. Estrechamente solidarios, ellos han da-

do a la juventud local un buen ejemplo de camaradería, amistad y espíritu de equipo. Aunque trabajan manualmente, no descuidan por eso su propia instrucción: ellos se organizan en un círculo de estudio y vienen regularmente a su antigua escuela para asistir a cursos complementarios, establecidos para ellos por sus antiguos maestros todos los jueves por la tarde.

Entre los antiguos alumnos de Bacly que se hicieron campesinos cooperativistas, mencionamos el ejemplo de Cao Xuan Thang.

Por su iniciativa se realizó una nueva orientación de la producción en la cooperativa local, que desde entonces experimenta un gran progreso. Ha introducido un nuevo modelo de carretilla, manejable en los caminos vecinales más angostos, modo de transporte que ha reemplazado a la tradicional palanca. Ha hecho triunfar la azolla en su comuna, así como nuevos métodos de crías de peces que han hecho posible un rendimiento elevado en la piscicultura local.

Los maestros de Bacly denominan a sus antiguos alumnos "las simientes de la escuela echadas sobre la tierra natal". Y, como buenos campesinos, cuidan sus simientes. Los aconsejan en el trabajo sobre la vida familiar, sobre la vida social. Organizan para ellos sesiones de intercambio de experiencias con la escuela, cursos complementarios de matemáticas, de física, de química, de biología y de letras, y velan por la organización de sus estudios personales con vistas a enriquecer constantemente su cultura. Al hacer esto, recogen al mismo tiempo datos nuevos para completar sus cursos y mejorar sus métodos de enseñanza. Así fue como introdujeron en el cuadro de un programa escolar revisado, nociones de contabilidad para que los alumnos puedan contribuir a la administración de las cooperativas agrícolas.

Las simientes de Bacly lanzadas a la vida local son sin duda para los maestros de Bacly la más bella recompensa.

Otra recompensa, que no es la menor, fue el movimiento de emulación denominado "Seguir la escuela de Bacly", que se propagó rápidamente a todos los establecimientos escolares del país. Llegaron numerosos visitantes y se celebraron múltiples reuniones, conferencias, congresos para profundizar las enseñanzas de la experiencia de Bacly. El Ministerio de Educación, que ha seguido de cerca y dirigido esta experiencia, ha sistematizado sus enseñanzas para hacer que se apliquen en todas las escuelas del país.

Algunas conclusiones

Bacly es una escuela rural de segundo grado, para alumnos de los dos性os de 11-12 a 14-15 años. Los alumnos ingresan en la primera etapa de la adolescencia, habiendo ya adquirido en el primer grado un mínimo de conocimientos y de instrucción. ¿Qué hay que enseñar a esos

jóvenes campesinos, en las condiciones de un país pobre pero que se desarrolla a un ritmo acelerado y construye el socialismo, como es el caso de la RDV?

¿Cómo hay que enseñar?

Pero la primera pregunta que se presentaba a los maestros era: ¿con qué medios enseñar? De la experiencia de Bacly se puede sacar esta primera lección: en un país pobre, los maestros deben estar animados por la más firme voluntad de contar ante todo consigo mismos para poder obtener todos los medios materiales y pedagógicos necesarios.

Contar con uno mismo significa que los maestros y los alumnos deben desplegar esfuerzos e iniciativas para superar todo obstáculo que encuentren en su camino. Pero también significa apoyarse en las masas populares, en las organizaciones de masas locales, hacer que se interesen directamente por los problemas de la educación, solicitar su contribución, tanto en el plano material como en el educativo, a la construcción de la escuela.

Seguir la línea de masas ha sido la segunda lección.

Pero el punto más importante fue que los maestros de Bacly dispusieron, sobre todo desde que el país ha entrado por la vía del socialismo, de una línea general en el plano de la educación para orientar sus esfuerzos.

El objetivo de la educación es precisado en términos claros, una educación integral, física, intelectual, moral, estética, definida no de manera abstracta, sino concretamente, en relación con las exigencias de la revolución socialista. No un socialismo abstracto, sino en las condiciones nacionales vietnamitas. Se trata de formar hombres socialistas, trabajadores armados de una conciencia socialista, en posesión de la ciencia y de las técnicas necesarias para transformar la sociedad antigua y construir el socialismo.

Bacly, escuela rural, se ha señalado, en particular, la tarea de formar campesinos socialistas, o sea, campesinos cooperativistas, animados por la voluntad de crear una agricultura colectiva, moderna, de contribuir al florecimiento económico y cultural del país, a la reunificación de la patria. La primera tarea de la escuela es la de asegurar a sus alumnos una formación política e ideológica sólida.

La educación del sentimiento patriótico, del amor al socialismo está estrechamente ligada a la educación del amor al trabajo productivo. La participación de los alumnos en la producción local, la participación orgánica en el trabajo de las cooperativas agrícolas ha sido el objetivo esencial hacia el cual se han encaminado poco a poco los esfuerzos de Bacly. El campo norvietnamita ha experimentado y sigue experimentando transformaciones revolucionarias ininterrumpidas: lucha antiimperialista, modernización de las técnicas de cultivo y de la

administración de las explotaciones, desarrollo cultural rápido. O bien la escuela se renueva profundamente, responde a las nuevas necesidades, llega a formar hombres socialistas y deviene uno de los elementos motores de la revolución, o bien se estanca en concepciones burguesas o feudales, completamente caducas, y se convierte así en un freno a la evolución social.

Bacly ha creado su pedagogía sobre la base de una concepción socialista de la escuela, de su función y de sus principios de educación. La formación política e ideológica, por una parte, la participación activa, orgánica en la producción, por la otra, constituyen sus dos pilares fundamentales. La escuela se torna así centro de producción, y sobre todo un centro animador, técnico y cultural para los pueblos circundantes.

28 de junio de 1967. Después de 363 ataques aéreos, puedo hacer hoy el balance de los resultados que dieron los esfuerzos de más de un año de labor de la brigada 89, del mando de la misma, de los maestros y alumnos, al terminar el segundo año de estudio. ¡Cuánta alegría siente uno al hacer el informe sobre los resultados de la superación cultural! Primer ciclo: graduados 100%; segundo ciclo: graduados 98%. Estas cifras son el mayor premio para un maestro de superación cultural...

Es evidente que una escuela así no se podrá concebir sin maestros de un tipo nuevo. El espíritu de los maestros de Bacly es un espíritu revolucionario: un patriotismo ardiente, el amor al socialismo, el amor al trabajo los anima. La escuela vibra con cada hecho, con cada acontecimiento importante en la vida del país y del mundo. La lucha por la edificación del socialismo en el norte de nuestro país, el combate heroico de nuestros compatriotas del sur, son la primera preocupación de maestros y alumnos. ¿Quién podrá expresar la suma de dedicación y de abnegación que han mostrado los maestros de Bacly para construir su escuela?

Bacly ha crecido bajo la dirección atenta y concreta de un movimiento que ha sabido orientar al cuerpo docente por una vía revolucionaria. Con sus organizaciones en el interior de los servicios de educación, de la propia escuela y de las organizaciones locales y regionales, asume su papel dirigente con constancia y firmeza. Ha habido imitaciones de Bacly en el plano pedagógico formal, pero sin esa línea general, sin esa levadura, las tentativas no pueden más que fracasar. Sólidamente unidos por un ideal revolucionario, los maestros de Bacly han avanzado valerosamente por una vía difícil pero qué apasionante.

Adaptación de un artículo aparecido en el libro LA EDUCACION EN VIET NAM. La Habana, 1969.

MARCHA

EL SEMANARIO DE LATINOAMERICA

Casilla de Correo N° 170
Rincón 177 Tel. 58 51 90

Montevideo
Uruguay

CIENCIAS²

JUAN ANTONIO GROMPONE Y LOS INSPECTORES

(Encuentro con inspectores de enseñanza primaria organizado por nuestra revista con motivo del Año Internacional de la Educación)

A. GAGO: De todas maneras es un momento precioso para establecer una motivación con algo que al chico deslumbra: la caída de los cuerpos; de repente, si el maestro no la dio muy bien, no le sirvió de motivación. Lo principal es que en la vida actual, a los inventos, a las cosas que nos están inquietando por nuevas, les busquemos la aplicación de lo tradicional y clásico, que, de pronto, lo dado con una sistematización científica, no alcanza a despertar interés.

GROMPONE: Bueno, a mi me parece que es muy difícil llegar a conectar el viaje a la luna con la caída de los cuerpos, porque se necesita un tipo de imaginación a lo Galileo o a lo Newton. Tenemos que pedir a los chicos que hagan la misma síntesis que Newton.

A. GAGO: Pero permítame. Todos saben de la falta de gravedad y ellos saben, por las películas de la televisión, que es una de las dificultades del viaje a la luna. No es la explicación de todos los mecanismos puestos en marcha para ir a la luna, pero es una de las enormes dificultades que tuvieron que estudiarse o que tuvieron que solucionarse, o que tuvieron que tenerse en cuenta para realizar ese viaje a la luna. Y si fallaba eso, era prácticamente, la falla del viaje.

GROMPONE: Pero eso, en el fondo, es anecdótico. Una simple pregunta como: ¿Para qué necesitan cohetes para ir a la luna? La respuesta está mucho más allá de lo que se pueda explicar. ¿Por qué no puede ser como la nave de Julio Verne? ¿Y por qué una nave que vaya a la luna tiene que tener cohete, aun suponiendo que no aterrice como la Apolo IX que da vueltas alrededor de la luna y vuelve? Y allí hay que callarse la boca porque es imposible explicarlo. Es imposible explicarlo porque es una cosa demasiado complicada, demasiado profunda.

Lo único que uno puede hacer es convertir el viaje en una anécdota o darle una explicación que soslaye el problema o dejarlo en suspenso; pero así no se puede motivar nada. Creo que es un problema que vale la pena enfocar para separar anécdota de formación. El viaje a la luna no es un problema científico, es un problema de actualidad, un problema de noticia y la conexión que se le puede dar con la formación en ciencias es relativa. Del mismo

modo el teléfono era la gran novedad en la época en que apareció, y tenía un valor anecdótico.

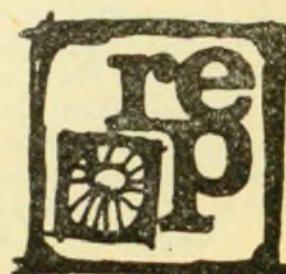
A. GAGO: El teléfono era la convergencia de pocos fenómenos, en cambio esto es de toda la ciencia.

GROMPONE: Pero la electricidad no se ve y allí hay un problema muy serio para enseñarlo. Por otra parte, siempre los últimos inventos son la síntesis de todos los conocimientos: y por eso, lo más difícil de enseñar. La televisión, —aunque ya no es tema de interés el televisor— llegar a dar una idea de cómo funciona el televisor que no sea anecdótica, que tenga valor como formación, creo que es imposible. Yo dudo que aun en la enseñanza secundaria, en el liceo, se pueda dar una idea de cómo funciona ese televisor sin una sobresignificación que lo lleve a una anécdota.

En cambio, hay temas que creo que deben ser estudiados e incluidos como es la caída de los cuerpos, que puede ser enseñada de punta a punta y que tiene un valor conceptual muy importante, que permiten experimentar, que permiten enseñar el método de las ciencias.

Por eso creo que hay que distinguir muy bien entre los temas que tienen un valor formativo en ciencias y que son una enseñanza científica y los temas que solo son anécdotas. Esa es la inquietud que quería plantear. Son dos problemas distintos. La actualización de conocimientos creo que solo tiene valor anecdótico, sirve solamente para que el niño esté en el mundo que lo rodea, pero eso no es ciencia, eso tiene la misma importancia que leer los diarios.

A. GAGO: Yo no discrepo con Ud. porque considero que el punto está muy bien enfocado, pero yo creo que es una forma de introducir en el pensamiento científico, y en el espíritu científico, en la actitud científica, de mirar el mundo, en hacer esa vinculación entre



lo que en un momento puede ser anécdota y lo que es la ciencia pura y estricta.

GROMPONE: Pero yo creo que si el fenómeno es demasiado complejo no se llega a poder hacerlo.

LYDIA GUMIEL: Esto y totalmente de acuerdo. Consiste en llevar una idea más acabada. De otra manera a nivel escolar es imposible.

GROMPONE: El problema es tener una idea de lo que está pasando, no un conocimiento total.

LYDIA GUMIEL: A nivel escolar es imposible. También hay limitaciones porque es tan complejo el fenómeno de los inventos y todo lo que está rodeándolos.

A. GAGO: Bueno, yo veo ahí una faz en que hay que poner el acento para entablar vínculo entre lo que es netamente científico y lo que está marcando el camino para la explicación de cosas que son muy difíciles desde el punto de vista científico pero que tenemos que buscar el hecho; no decir: esto es anecdótico, no podemos explicarlo porque es muy complejo y no lo vamos a explicar significativamente bien y por lo tanto no lo explico.

Yo creo que este punto de contacto, debe tener la responsabilidad del maestro de entablar, de establecer los vínculos. Con la explicación de la caída de los cuerpos, podemos sí explicar en qué momento, en qué oportunidad, por qué mecanismos.

GROMPONE: Claro. Pero eso es lo que yo digo que es solo anecdótico. Es decir, yo no digo que haya que declararlo anecdótico, digo que no hay que contarla como ciencia. La formación en ciencias no es esto, es otra cosa. A eso es a lo que me refiero. Si se le dedica, por ejemplo, 10 clases al viaje a la luna de la Apolo, eso no es ciencia. Tiene valor para situar al estudiante en el mundo, pero no puede ser contado como "horas de ciencias". Las "horas de ciencias" tienen que ser dedicadas a otras cosas.

Lo que creo es que para que exista realmente una formación en ciencias, esa formación en ciencias tiene que tener una serie de características y la primera es, que tiene que ser una enseñanza sistemática: tiene que tener un principio y llegar hasta el fin. No se pueden tomar temas aislados. Hay que armar un curso orgánico, esa es una primera condición.

Una segunda condición es el método, porque en las ciencias lo importante no son las conclusiones sino la manera de trabajar, la manera de pensar, la manera de analizar la realidad. Eso es lo que trae de novedoso y de difícil una ciencia. Por ejemplo, el método de las ciencias experimentales es muy distinto del método poético de análisis del mundo, o el método histórico por ejemplo. Y hay que poner énfasis en las semejanzas y en las diferencias.

De modo que es muy importante elegir el

método, yo diría que es casi el alma de la enseñanza de las ciencias.

En el caso de la enseñanza primaria creo que no cabe la menor duda que el método es la enseñanza experimental: lo que importa es aprender a observar, armar experiencias y sacar conclusiones de ellas.

En la enseñanza secundaria hay que plantear además otro contenido, algunas aspiraciones un poco mayores y plantear con seriedad el concepto de ley que creo que posiblemente escape a la escuela primaria. No quiero decir que no haya que hablar de leyes de enseñanza primaria. Creo que es una cuestión a experimentar un poco más.

De modo que desde este punto de vista, yo creo que la preocupación fundamental de la enseñanza de ciencias en la enseñanza primaria es plantear un curso orgánico que no elimine temas: plantear solo los puntos básicos y esos puntos analizarlos en forma experimental. Todo lo que se explique con tiza sin una experiencia delante, es anecdótico, a ese nivel es anecdótico. Eso no quiere decir que todo lo que se explique teóricamente es anecdótico; si no se experimenta es anécdota.

INSPECTOR: Un profesor me ha dicho que los muchachos de su clase de preparatorios, habían estudiado temas, sin embargo, planteadas las situaciones y explicar por qué no caía un sputnik, ninguno le daba una explicación científica, pero los temas se habían estudiado. ¿Entonces dónde estaba el problema?

GROMPONE: El problema estaba de nuevo en lo mismo.

LYDIA GUMIEL: Si me permite. Yo creo que la falla provenga de Primaria. Lo fundamental para nosotros en Primaria, es que el niño aprenda cuál es el camino de la ciencia, no si sucedió determinado hecho, la caída de los cuerpos, sino cómo llegó a saber aquello; es decir, que aprenda cuál de los caminos que sigue es el científico, cómo observa, cómo experimenta. Con eso estaríamos sumamente satisfechos, si desde la escuela primaria el niño hubiera logrado eso. De ahí la necesidad de que el maestro seleccione dentro del programa, qué es lo que va a trabajar en ciencias. No aceptar y dar todo, sino aquello que sirva para lograr ese propósito nuestro.

GROMPONE: Lo que sucede es que si no se tiene una cierta estructura orgánica, no se logran resultados. Otra de las características de la ciencia es que no puede enseñarse más que de una manera. Por ejemplo, la matemática es muy clara a ese respecto: no se pueden enseñar los quebrados si no se enseña una cantidad de temas antes. En física y en química sucede lo mismo. No se puede elegir un tema aislado porque hay un montón de temas previos.

INSPECTOR: Ahora, yo creo que en este caso que planteaba de los alumnos de Preparatorios, posiblemente se debería a que en realidad tuvieron una mala base en Primaria y

Secundaria, es decir, no supieron observar o experimentar lo suficiente para poder ir razonando y arribar a una conclusión en el momento que quizás lo pudieran haber hecho.

GROMPONE: Diría que todavía es más grave el problema. La física en Enseñanza Secundaria, en la inmensa mayoría de los casos, se enseña en el pizarrón. Entonces no se está enseñando ciencia. La ciencia no es un dibujo en el pizarrón.

Pensemos en matemáticas, pensemos si es posible en matemática enseñar un tema sin haber enseñado lo anterior. En física es similar: ¿cómo es posible enseñar un tema de física si previamente no se enseñó la noción de fuerza que es una noción que está en la base de todo? Supongamos que queremos enseñar —no sé si se enseña— la raíz cuadrada en 6º año y omitimos enseñar la numeración decimal. No es posible. Es posible que uno pueda llegar a enseñar un procedimiento necesario, pero los alumnos no saben lo que están haciendo.

LYDIA GUMIEL: Por eso el compañero decía que es anecdótico. Porque no lo podemos observar ni experimentar. Es un hecho nada más que estamos contando, un hecho aislado.

GROMPONE: Un hecho aislado. La ciencia es una cadena de la que no se puede quitar ningún eslabón. Si uno saca un eslabón, entonces lo que sigue es anécdota. Es cierto que esa cadena a veces se ramifica y allí es donde se puede elegir. Hay temas que no encadenan; pero hay temas que sí encadenan y en esos temas no hay más remedio que respetar la cadena. Hay temas que son previos a todos, a cualquier otra enseñanza de las ciencias. Por ejemplo, la ley de la palanca. Aparece en tantas oportunidades, que sin haber pasado previamente por esta ley, es difícil que se puedan enseñar muchos temas. Yo insisto en estos pun-

tos porque son cuestiones que están muy al comienzo. Esa es otra de las inquietudes que quería plantear aquí.

Otro problema que también se mencionó aquí es el famoso tema de textos para maestros y textos para alumnos. Son dos problemas radicalmente distintos, creo que inclusive tienen una cierta prioridad uno sobre el otro. Creo que si no hay textos para maestros primero, no puede haber textos para alumnos. Creo, además que los textos para niños los tienen que hacer los maestros. La cooperación puede funcionar. Es necesario que se hagan **primero** los textos para maestros, que se estabilice toda una forma de enseñanza. Recién en ese momento se pueden hacer los textos para niños. Yo no creo que se puedan hacer si no es basándose en la experiencia.

Esta prioridad gravitará con un retardo de unos cuantos años entre unos y otros. Posiblemente, se requieran 4, 5 o 6 años de experiencia hasta saber cómo hacer un texto para niños. Porque ni los que saben la materia, ni los maestros tienen experiencia sobre esta nueva forma de enseñar que en el fondo está planteando una modificación. Es previo a todo, que el sistema educativo asimile esa modificación.

LYDIA GUMIEL: Precisamente, textos basados exclusivamente en tipos de experimentos que vaya realizando el niño, que le ayuden a observar. Pero literatura yo creo que estaría de más, porque es difícil que el niño los pueda interpretar.

GROMPONE: Además, no solo interpretar sino plantear exactamente, con la insistencia necesaria, cada uno de los temas, de modo que el niño se interese por los temas y cuáles son las dificultades mayores.

(Continúa en el próximo número)

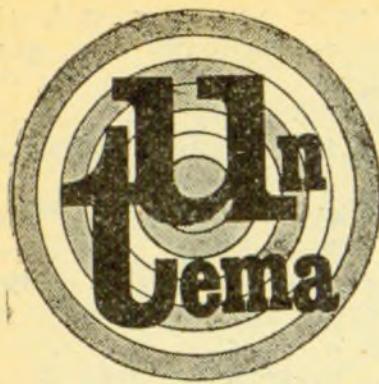


PAPELERIA SUR

- EDICIONES PARA MAESTROS.
- EXLENTO 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 1525

TEL. 984817



poesía

ALEJANDRO LAUREIRO

Aquí no hay sólo un acierto; hay un compromiso que duele.

* * *

Ya suena en los parlantes una de las canciones que más fama han dado al mozo trovador catalán: "Cantares". La escuchamos con renovado deleite. En esa canción hallamos coplas de Proverbios y Cantares del libro meridiano de Machado "Campos de Castilla" (1907-1917). Y coplas añadidas por Serrat. Tal como está ahora la canción es bella, completa.

Lo que importa saber es que dos voces corren por ella. La mayor de Machado y la del joven español de la trasguerra civil (fijaos que Serrat nació allá por 1945), que no vivió en la tragedia, sino en la memoria de la tragedia. Descubre al poeta mayor de España proscrito, caminante. Que lloró al arrancarse de su tierra entre los últimos soldados republicanos que la evacuaban. Y pereció caminando en el pueblecito de Coilloure, allende el Pirineo. Serrat ha añadido justamente las coplas que hablan de esta expatriación del poeta y su yacer en el polvo de un país vecino.

Suenan dos voces en la canción, que es como el Rey de los Alisos de la canción española: voz de padre, voz de niño.

Machado en sus cantares expresa aquel sentido de destino que la palabra caminante cifra: hombre de a pie, hombre que se abre camino, hombre que se libera de la vida vieja para entrañarse en el mar del pueblo y volver desde la raíz con una nueva verdad hacia días mejores. Aquello tan hondamente sentido por la generación del 98, que Unamuno quería poner en su epitafio: "soy villano de a pie, no caballero".

Y este villano de a pie, este hombre que se desgarra del mundo viejo y sale a hacer camino con el pueblo, resuena en el corazón de la juventud de nuestros días con calidez apetecible, como palabra para su acto.

* * *

A los que de muchos años llevamos a Antonio Machado en el corazón, o sea que somos aún Antonio Machado vivo por el mundo, nos ocurre ahora, en este nuncio primaveral de 1970 que abre las ventanas en el Río de la Plata, pararnos junto a una de ellas cautivos de una voz juvenil que echa adelante: "caminante, no hay camino..."

Y cada vez que esto ocurre, lo nuestro no importa, sino sentir cómo el corazón de Machado se ensancha, sobresaltado por el rocio de auroras no soñadas de su voz, todavía demasiado joven para encontrarse holgado en la eternidad.

¿Y de quién es la copla? ¡De náides!

Margarita Xirgú entre otras cosas que evocara de su conocimiento de Antonio Machado, traía esta: durante un viaje que hicieron juntos por provincias recalaron obligados en una posada muy modesta. Alguien dijo que uno de los mozos campesinos que allí estaba era cantor. Y le pidieron que cantara; lo que hizo un poco apartado en el zaguán, mirando al campo.

Entre las coplas que cantó había una que pertenecía a Antonio Machado. El poeta se quedó suspenso —"misterioso y silencioso" lo retrataba Dario—; luego se dirigió hasta donde estaba el mozo y le preguntó:

—¿Sabes de quién es esa copla?

—Y de quién es la copla? —respondió, ¡de náides!

Margarita Xirgú agregaba que ninguno de los presentes dijo nada. Y menos Antonio Machado, que se quedó quieto, como hombre que toca el océano, ¡océano profundo del anónimo popular!, con su canción.

* * *

De nadie es la copla entrañada, ese rarísimo destino de poesía trasminada en habla y alma del pueblo. El la sumerge en su memoria inmensa, y la devuelve al azar, eternamente viva, a veces transformada, enriquecida, otra, salvaje fierecilla sin dueño de la lengua. Y el destino mayor de un creador de la talla de Antonio Machado es sentirse, al fin, de todos, de nadie, propiedad comunal de sentimiento y habla.

Aquel relato de Margarita Xirgú y aquella emoción presentida del gran poeta al tocar fondo como soñara, se me hacen patentes ahora que un joven de la España que Machado no pudo ver lo resucita por estas tierras, provocando entusiasmos mayúsculos.

Juan Manuel Serrat, trovador catalán de antiquísima tierra de juglares, en otro mundo, ¡tan distinto al de la generación del 98: allá el primer automóvil, acá el primer lunauta!, se apodera del bien sagrado y comunal de la poesía de Machado, y forma canciones, y las canta en T.V.

Muchachos y muchachas muy jóvenes, que no saben cuánta agua ha corrido bajo los ojos insomnes de los puentes de la guerra civil, y de la trasguerra civil, sienten la tremenda modernidad de Machado. Y algo más, sienten una emoción inexplicable que palpita más acá y más allá de esas palabras hermosísimas que horadan el cielorraso pintado de las audiciones especiales. Digámoslo de este modo: sienten palpituar la íntima implicación de Serrat tras las palabras de Machado.

alfabetización funcional

CELIA OLIVERA MASSARI

En mayo de 1969 se llevó a cabo en Nicosia (Chipre) la 1ra. Conferencia Mundial sobre Alfabetización Funcional, organizada por la Federación Sindical Mundial (F.S.M.) con el auspicio de UNESCO. El Uruguay estuvo entre los 59 países presentes, en la persona de un delegado de FUDAUT —organización especialmente invitada por su participación en las reuniones preparatorias de Berlín y Turín. No obstante poco ha trascendido en nuestro medio ya que por diversas circunstancias, no hubo un informe de la misma, aun a nivel de la propia gremial o de la U.T.U.

Por eso estimamos oportuno —en circunstancias en que se promociona, por parte de la prensa "más" o "menos" importante y con titulares "más" o "menos" grandes, que 1970 ha sido declarado por la ONU y la UNESCO, como el año de alfabetización— dar a conocer algunos aspectos —a nuestro criterio— relevantes de esta 1ra. Conferencia Mundial, a saber:

- 1º) Qué se denunció en Nicosia.
- 2º) Cuál fue el concepto de alfabetización con que se manejó la reunión; y
- 3º) Qué papel corresponde a los sindicatos en esta lucha por la recuperación de los iletrados del mundo.

1º) Qué se denunció en Nicosia.

Un pormenorizado y magnífico informe de Stana Dangroz —Secretaria General de F.S.M.— denunció la aterradora suma de 1.000 millones, de analfabetos en el mundo - mil millones de seres marginados; de hombres y mujeres desplazados por unos, olvidados por otros, traicionados por todos.

Y esta cifra —que impactó a los 132 delegados de 5 continentes— aunque nos duela, nadie puede discutirla ya. La integran los países latinoamericanos con casi 46 millones; los jóvenes y viejos estados africanos con 121 millones, los asiáticos con más de 744 millones, de los cuales, sólo India absorbe 35 millones y los europeos, aportando su cuota de 27 millones —en penoso contraste con sus culturas milenarias y sus escuelas filosóficas en constante renovación—. Y —por supuesto— que esta cifra no ha de ser estática. No obstante los programas de UNESCO que se han cumplido y se cumplen con resultados más o menos positivos en países latinoamericanos, asiáticos y africanos, debe haberse superado ya. Hay hechos y circunstancias que avalan esta opinión. Por ejemplo, el caso de Marruecos, la mayoría de cuya población en el próximo decenio está llamada a ser iletrada porque —en la

actualidad— el 57% de la misma está integrada por jóvenes menores de 20 años, de los cuales, **uno cada 15**, termina 5º año urbano y **uno cada doscientos**, el ciclo rural. Donde hay carencia de escuelas y la educación no se promueve a niveles medios o bajos. Del caso de Filipinas con 76 dialectos; o países que tienen escuelas "para ricos" y escuelas "para pobres", escuelas "para blancos" y escuelas "para negros". O países neo colonizados que deben arrastrar toda la secuela de libertad disfrazada, de racismo y de terror, todos son factores que incrementan el analfabetismo y que ayudan a que no se derrumbe su estructura de injusticia y miedo.

Pero hay algo más profundo denunciado en Chipre; sobre lo que se enfatizó y donde nosotros queremos también poner el acento: **no es posible considerar el analfabetismo como un fenómeno aislado de la situación económica, política y social de los pueblos**. Por tanto no fue posible allí silenciar ni la acción demoleadora de las dictaduras, ni la nefasta de los imperialismos en los llamados "países en proceso de cambio". Este criterio fue unánime; la voz dominante de esos plenarios (forma permanente de trabajo), donde cada delegado expuso la situación de su país, donde se aplaudió fervorosamente el mínimo de 3.1 % de analfabetos de Cu-

ba liberada y el 99 % de alfabetos de los países socialistas; y donde se escuchó con dolor, no sorpresa, nombrar a Grecia, a Portugal y España, como los países europeos con mayor índice de iletrados y en los cuales los gastos para la educación, están en razón inversa a los que se destinan a los presupuestos militares. Por eso decíamos que era necesario saber qué se había denunciado en Nicosia.

2º) Cuál fue el concepto de alfabetización que se manejó en la reunión.

Por supuesto que el concepto de que "alfabetizar" no es sinónimo de "enseñar el alfabeto" no es nuevo. Y por tanto no vamos a teorizar sobre ello.

Estamos asistiendo a una de las más grandes explosiones de nuestro tiempo: la que Einstein definió como la "explosión del saber" y que resumió en aquellas magníficas palabras: "los que desde siempre "sufrián", en la actualidad han comenzando a "sufrir de sufrir". Y si el hombre sabe que sufre y por qué sufre, es necesario cambiar de actitud ante ese hombre. Pero un cambio de actitud supone una dinámica distinta en la acción y una dinámica distinta, exige una distinta forma de expresión.

Para este caso, ya no basta la palabra **alfabetizar**. Se le incorporó, entonces, **funcional**. Alfabetización funcional, expresión que desde Chipre tomó estado público; salió del plano conceptual y del área de los técnicos. Se consideró necesario que todo el mundo supiera, que la tarea que va a iniciarse en este año de 1970 debe ser la de alfabetizar en función de la realidad económica, política y social del hombre analfabeto.

Y ese fue el sentido de adoptar la expresión alfabe-

tización funcional en esta Ira. Conferencia mundial de la F.S.M.

Alfabetizar —se sostuvo— para dar el hombre los medios y los estímulos necesarios para ubicarlo en actitud de lucha frente a la vida, a las posibilidades que le ofrece y a las conquistas a que tiene derecho. Y es así, que alfabetizar funcionalmente en cualquier lugar del mundo, debe ir unido, no a una formación profesional en el sentido estrictamente técnico, sino al deseo, a la aspiración de superarse y a la posibilidad de lograr, en cualquier área donde desarrolle su actividad, que el hombre que se alfabetiza, adquiera el permanente derecho a saber, a lograr el mismo nivel de aquellos que lo precedieron, porque las oportunidades y los medios, se los ofreció el propio estrato social, o económico o político de donde procedieron. Surge la pregunta ¿no es esta un arma de doble filo? ¿En mundo de "explotadores" y "explotados" no hará esto que los primeros exijan más de los segundos? ¿que los exploten más? ¿No contribuiremos a la alienación en esta sociedad de alienados en que vivimos? Somos conscientes que sí, que puede ser, si nos limitamos a un "traspase de saber", a una "transmisión de conocimientos". O si nos quedamos estáticos, en elegante y cómoda actitud contemplativa, con algunos "descargos de conciencia" como pueden ser la firma de declaraciones, o los gargarismos sobre "cambios de estructura" y "lucha de clases...".

Pero no, si entramos al libre juego de los enfrentamientos; si integramos a cada individuo a la lucha por la verdad, por la justicia, por "sus" derechos que son los nuestros. Y aquí entran a jugar un papel fundamental los sindicatos.

3º) Qué papel corresponde a los sindicatos, en esta lucha por la recuperación de los iletrados del mundo.

Se nos ocurre apropiarnos de la frase de S. Balbi (Rev. de la E. P. Nº 10): "Por cierto que a esta altura de la aventura humana, a nadie se le oculta que solo un cambio material en la economía y en las relaciones sociales, resolvería de verdad, los problemas de la educación". Le agregamos "y de los pueblos". Y ahí está el papel de los sindicatos: ayudar a que el pueblo tome verdadera conciencia de este hecho; en todos los niveles, en todas las áreas y en cada uno de sus hombres.

La Conferencia de la F. M. estuvo integrada por sindicatos de las más variadas disciplinas (maestros, profesores, estudiantes) que fueron, no a discutir técnicas, pero sí a aportar datos, discutir actitudes, sostener principios, a levantar una inmensa torre de verdades, con palabras claras, con lenguaje —violento a veces— pero recio en todo momento. Sin falsos sentimentalismos; con la fría actitud que exige el combate, cuando se da y que se está dando en los hechos, entre el mundo sufriente y el "otro". De ahí un compromiso, formal, para cada sindicato: entregarse, en la medida de sus fuerzas, de sus posibilidades, de su naturaleza, a la lucha por salvar a este hombre, en el más cabal sentido de la palabra: salvarlo para y por sí mismo y a su vez, para y por cada uno de los otros hombres del mundo.

El compromiso formal, para cada sindicato, de romper los viejos esquemas que limitaban su acción al área exclusiva de su disciplina, para integrarse, en el diálogo y en la acción, a toda la masa trabajadora, base y fundamento de las transformaciones que se imponen.

leyendo a paulo freire

EDUCACION
DE
ADULTOS

"LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD"

De este libro de publicación reciente, se han impreso ya dos ediciones, la primera en noviembre de 1969, la segunda en la fecha indicada. Es pues, un libro de moda, un novísimo exponente de las modas pedagógicas tan al uso en los medios educacionales. Su autor es un profesor brasileño, desterrado según creemos, o prófugo al menos, del actual régimen fascista que opreme al Brasil. Actualmente reside en Chile, donde experimenta su método de educación de adultos —más precisamente su método de alfabetización de adultos— que se conoce y se cita (a veces hasta con mayúscula) como "el método de Paulo Freire".

La exposición del método viene precedida en la obra citada, de una profusa exposición de teorías psicológicas, sociológicas, filosóficas e históricas que configuran un verdadero "puzzle" ideológico —expreso y subyacente— que obliga a leerlo con gran vigilancia crítica para saber a dónde quiere llegar el autor.

Trataremos en primer lugar de exponer con la mayor fidelidad posible sus concepciones antes de entrar a su valoración.

Empieza su obra con un intento de descifrar lo que es el hombre y ya en la segunda página desemboca en un planteamiento religioso; al respecto dice textualmente:

"Por otro lado el hombre, solamente él, es capaz de trascender... Su trascendencia para nosotros se basa también en la raíz de su finitud. En la conciencia que tiene de esta finitud. Del ser inacabado que es y cuya plenitud se haya en la unión con su creador. Unión que, por la propia esencia jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación. De ahí que la religión —"religare"— que encarna este sentido trascendental de las relaciones del hombre, jamás debe ser un instrumento de su alienación. Exactamente por ser finito e indigente, tiene el hombre en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su Fuente, que lo libera". (págs. 38 y 39).

Expone después la "historicidad" del hombre: "integrado a su contexto - que resulta de estar no solo en él, sino con él". Destaca la importancia que tiene en su pensamiento la idea

de "integración", cualitativamente distinta a la de acomodamiento o ajuste; la primera implica la capacidad no solo de ajustarse a la realidad sino la de transformarla, "que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la criticidad"; la segunda, el simple acomodamiento, conduce al fenómeno de "masificación" que implica dessarraigo y "destemporalización".

Siguiendo a From, expone extensamente los conceptos del hombre como "sujeto" y como "objeto". El hombre masa se acomoda, se domestica, se rebaja a ser puro objeto, se "categoriza". Por el contrario el hombre se humaniza en cuanto actúa como sujeto, "en una permanente actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse".

Este amago de la "criticidad" del hombre como "sujeto", es decir del hombre humanizado, del paradigma de hombre en el pensamiento de Freire, aparece como el leit motiv central de todo su ideario antropológico. Esto lo lleva a proponer el penoso término de "concientización" para designar la meta de su esfuerzo educativo. A esta "concientización", objetivo supremo de "la pedagogía para la libertad", el autor le asigna un marcado carácter intelectualista. Al respecto, siguiendo a Zevallos Barbu, sostiene que el hombre de nuestro tiempo tendrá que utilizar "cada vez más funciones intelectuales y cada vez menos funciones puramente instintivas y emocionales".

Por supuesto que lo instintivo y emocional queda para lo "gregario", para la "conciencia mágica", para los "irrationalismos sectarios"...

Leamos atentamente este pasaje, que nos hace tropezar abruptamente con la piedra que escondía al cangrejo:

"Este clima emocional, que se prolonga en irrationalismos, es el que genera, alimenta y hace crecer las posiciones sectarias. Los que pretendían detener la Historia, y mantener sus privilegios. Los que pretendían anticipar la Historia, para así "acabar" con los privilegios. Ambos minimizando al hombre. Ambos ocasionando, con su colaboración, la masificación del hombre bra-

DIOGENES DI GIORGI

EDUCACION DE ADULTOS

sileño, que apenas iniciaba su admisión a la categoría de pueblo". (Pág. 61).

Y así, de un plumazo, al sesgo, sin nombrarlo, se coloca en el Index y se pretende mezclarlo en una misma salsa con el fascismo regresivo, el gran ausente de este libro, nada menos que al pensamiento de Carlos Marx, pues, fue él precisamente el que incorporó a la historia del pensamiento la noción fundamental de la praxis revolucionaria para "anticipar la Historia".

Praxis, acción concreta, lucha barrosa y dura a través de la lucha de clases, que por ningún lado aparece en esta pedagogía de la libertad, salvo el uso formal de la palabra "praxis".

¿Qué soluciones, en cambio, propone el autor?

Nada nuevo por supuesto, sino que recurre a las más manidas y refutadas concepciones del pensamiento idealista: la revolución hay que hacerla en "la conciencia del hombre", por la "conciencia crítica", por la "concientización"...

Y mediante ¿qué procedimientos? Y aquí viene el gran descubrimiento de la pedagogía de Freire: por el Diálogo. El diálogo entre el "educador-educando" y el hombre considerado como "sujeto", mediante la transitividad de la conciencia humana, arrancará a los pueblos de la conciencia transitiva ingenua y la elevará a conciencia transitiva crítica, que culmina en una educación "dialogal y activa". Pero cuidado, no vayamos muy lejos, el mismo autores advierte reiteradamente:

"Por la práctica del diálogo y no de la polémica". (Pág. 68).

Pues, la polémica se carga de un fuerte "tenor emocional" (pág. 67) y entonces ¡al diablo la transitividad crítica! que es el meollo de la "concientización".

Y esta "toma de conciencia", esta concientización" no tiene nada que ver por supuesto con las condiciones económicas, ni la lucha de clases, como admonitoriamente lo afirma el autor, sino que solo se logrará "por un trabajo pedagógico crítico". Oigámosle directamente porque es un fragmento de antología:

"De aquí que la concientización sea el desarrollo de esta toma de conciencia. No será, por eso mismo, resultado de las modificaciones económicas, por grandes e importantes que sean. La criticidad, como la entendemos nosotros, ha de resultar del trabajo pedagógico crítico, apoyado en condiciones históricas propicias". (Pág. 68, nota pie de página).

Todos los que se angustian en este momento por dar un paso adelante en la praxis revolucionaria, aun a riesgo de error, pueden ahora tener un respiro, pues, mediante un trabajo "pedagógico crítico" y mediante el "diálogo" (que no sea polémica —nada de pasiones—) tendremos al hombre nuevo, "concientizado" e "integrado", y a no impacientarse, que todo lo demás vendrá por añadidura...

Y ahora que por el azar de la exposición hemos citado esta frase del Evangelio ("todo lo demás vendrá por añadidura") que tanta gravitación ha tenido en el alma de los auténticos educadores de todas las épocas, deseamos acotar que aparte de las razones filosóficas profundas que explican el extravío ideológico de todas las pedagogías "de la conciencia" y aún poniendo entre paréntesis todo el pensamiento del materialismo histórico y dialéctico —que a nuestro juicio ha ubicado, en lo fundamental, en sus verdaderos términos, el gran problema de la formación y desarrollo del psiquismo humano y de lo más humano del hombre—, las posiciones ideológicas que Paulo Freire replantea, son a nuestro juicio, profundamente anti-evangélicas, en lo que el mensaje del Evangelio tiene de más humano y conmovedor, en el pensamiento y los actos de ese Cristo que ofreció su vida enfrentando a la sociedad de su tiempo.

¿Quién se atrevería a afirmar que su mensaje no fue esencialmente "polémico" y "apasionado" y "tenso" contra los fariseos de su tiempo, adquiriendo por eso mismo valores universales para inspirar la lucha contra los fariseísmos de todos los tiempos?

Si no se quiere estudiar a Marx, por lo menos profundícese hasta el final en las propias fuentes —en esta hora de honda remoción cristiana— que por muchos caminos se llega al cielo... y a la verdad.

Volvamos ahora a la valoración de la pedagogía de Paulo Freire: todas estas pedagogías que ponen el énfasis y la prioridad en "la formación del hombre", en la "concientización" (término grotesco, este último, que nos hace añorar las bellas exposiciones desde el punto de vista formal —que son por otra parte su fuente más directa— de Max Scheler y Mounier—, todas estas pedagogías, son en sus verdaderas consecuencias, profundamente... reaccionarias.

Así ya lo denunció Marx en su tiempo y los tremendos acontecimientos históricos de nuestra época lo han plenamente confirmado. Del serio y profundo libro del profesor polaco B. Suchodolski, "Teoría Marxista de la Educación", transcribimos los siguientes pasajes que nos brindan un apoyo decisivo para enjuiciar la posición de Freire:

EDUCACION DE ADULTOS

"En la opinión de Marx, hay que superar ante todo las malas instituciones, sin esperar a la mejora del hombre, porque "las instituciones son más poderosas que los hombres". (Marx-Engels, Werke, vol. I, Berlín, 1956, pág. 25) (Suchodolski - Apéndice, Notal, pág. 336).

"Así pues, la burguesía se esfuerza por trasladar todos los problemas al terreno de la educación, los problemas que solo en la vida social pueden solucionarse. En la medida en que la clase dominante presta a la educación una fuerza extraordinaria para superar supuestamente los negativos fenómenos de la sociedad burguesa, encuentra idealistas prestos al sacrificio, pero ingenuos que no comprenden que "sus sermones de moral educativa" significan una traición a los intereses de las clases oprimidas". (Suchodolski, o.c. pág. 124).

"La producción de ideas y representaciones de la conciencia está íntimamente entrelazada con la actividad material y con el trato material de los hombres, lenguaje de la verdadera vida". (Marx-Engels, Werke, Berlín, 1958, vol. 3, pág. 18).

"Por ello la educación no puede entenderse como "reforma de la conciencia" independiente. Debe estar vinculada a la transformación de las reales condiciones de vida que constituyen la base del cambio de la conciencia". (Suchodolski, pág. 26).

"La liberación de la ideología burguesa, el cambio a un modo de pensar materialista y revolucionario, vinculado a la actividad revolucionaria del proletariado, significa, pues, en la práctica y en la teoría de la educación, rechazar las ilusiones de una pedagogía evocadora, es decir, de una pedagogía que se proponga "reformar la conciencia" con medios puramente espirituales". (Suchodolski, pág. 28).

Nosotros queremos advertir y reiterar que no es indispensable la óptica marxista para comprobar la endeblez y el carácter mixtificador de la ideología de Freire, basta simplemente analizarla a la luz de las verdades admitidas de la ciencia actual y aun en muchos casos simplemente a la luz de un buen sentido común.

¿Qué soporte científico tienen en la psicología actual su escisión de la psiquis humana en actividad intelectual pura, libre de influencias emocionales e instintivas, solo dignas del hombre masificado y gregario?

Sobre todo el libro de Freire está planeando en forma innominada y silenciosa el pensamiento dramáticamente errático de la justamente olvidada obra de José Ortega y Gasset

"La Rebelión de las Masas". ¿Es posible que después de la tragedia histórico - universal de la guerra civil española se insista en estos planteamientos?

Sabemos además, por propia confesión del autor, que una de sus fuentes filosóficas es el pensamiento fenomenológico. Pero la historia ya ha juzgado definitivamente a la Fenomenología —de Husserl, Scheler, Heidegger, N. Hartmann— que sirvió de campo de cultivo y hasta de bandera ideológica a la etapa más sombría de la historia humana: al nazismo. Recordemos una vez más al Evangelio —como muy bien lo hizo Alfredo Stern— y tengamos presente el "Por sus frutos lo conoceréis", de San Mateo para no extraviarnos en esa jungla ideológica en la cual se pierde el verboso educador brasileño.

Recordemos, al respecto, en qué culminó la Ética de Max Scheler. Su teoría de los valores, paralela a la Eidética de Husserl, sostiene que los valores son realidades que existen, que están ahí, pero no en el mundo real y concreto de todos los días, sino que son extratemporales y eternos.

El hombre los capta por "el sentimiento puro", participa de ellos, y por esa vía realiza los bienes culturales. Pero no todos los hombres son igualmente aptos para captar los valores; hay categorías del ser. Y los seres superiores, los "Führer", los conductores, son los que "revelan" esos valores, los hacen descender de la esfera de lo eterno y nos brindan al resto de los mortales ese "ser en sí" de los valores imperecederos.

La captación de los valores se produce por "la intuición fenomenológica", por la visión directa de esas esencias extra - temporales experimentada por los hombres-guías, y así aprehendida en visión trascendental la escala de valores, se entrega a los hombres y solo nos resta admitirla... é

¿Qué consecuencias, qué aportes nos dejaron esas "visiones trascendentales" de Max Scheler? Veamos algunos de sus frutos: por visión trascendental descubrió que la humanidad era un valor inferior a la nación y describió esta última como "una personalidad totalitaria" (ofrendando este término a los escribas del nazismo que estaba a las puertas del poder). Sostuvo que hay condiciones privilegiadas que predisponen a los grandes espíritus al conocimiento de las realidades absolutas y que una de esas condiciones sería... "la guerra, en la que el fuego y la sangre fertilizan el espíritu de una manera milagrosa" (Max Scheler — "Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg", págs. 65, 66 y 119, según cita y traducción de Alfredo Stern, en su artículo

EDUCACION DE ADULTOS

"Significado de la Fenomenología", Revista "Minerva", B. Aires, N° 3, set. oct. 1944.

Por estos motivos —y por muchos otros inmanentes del pensamiento fenomenológico— Alfredo Stern, ex profesor adjunto de la Sorbonne y de la Universidad de Bruselas, profesor "huésped" de la Universidad de Lausanne, estaba exactamente en lo cierto cuando decía en el artículo citado: "No vacilo en afirmar que el fenomenólogo Max Scheler ha sido el verdadero padre espiritual del Tercer Reich".

Pensemos ahora qué penoso es constatar que un hombre que parece imbuido de sincero patriotismo como Paulo Freire —al cual le tenemos respeto como luchador y perseguido por las fuerzas más oscuras de su país— abreve, para caracterizar algunos contenidos de su "educación humanista", en estas turbias fuentes ideológicas. En efecto, volvamos a ver algunos de sus pasajes:

"En lugar de una conciencia "cosa", la concepción humanista, entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un desplegarse del hombre hacia el mundo".

Este desplegarse del hombre hacia el mundo se produce a través de "la intencionalidad de la conciencia"; el mundo existe en el acto intencional de la conciencia y la conciencia se capta a sí misma y al mundo "en visiones de fondo".

Al respecto dice textualmente:

"La concepción problematizadora de la educación sabe que, si la esencia del ser de la conciencia es su intencionalidad, su desplegarse hacia el mundo, éste como mundo de la conciencia, se constituye como "visiones de fondo" de la conciencia a él intencionada".

Todo esto es fenomenología pura, platonismo empobrecido, estéril corriente del pensamiento en los actuales tiempos históricos, ideología preferida de las clases dominantes, que se ha querido contrabandear persistentemente como verdades adquiridas en el campo educacional.

En la medida en que el esfuerzo educativo es centrado en la "conciencia" del hombre, a partir de una "idea del hombre", para forjar un hombre nuevo, etc. (recordemos que en el caso de Freire la meta está puesta en obtener una "conciencia crítica") desligando el esfuerzo educativo de la praxis trastocadora revolucionaria para cambiar al mundo, que no tiene otra vía que la unión con la clase obrera en lucha para humanizar las circunstancias que forman (o deforman) al hombre, estamos solo llenando el tonel de las danaidas de la utopía, fomen-

tando el charlismo pedagógico, creando ese espejismo de educador ingenuo, que aprende a palos cómo el medio social le desmorona sus castillos en el aire y le deshace de un zarpazo lo que quiso construir con devoción y ternura.

Estos tiempos ya no son para la sentimentalina pedagógica: estamos o no estamos con la revolución que se procesa. Es un verdadero dilema shakespereano.

La pregunta de Gorki se clava como un dardo ardiente en nuestras almas:

"¿Con quién estáis maestro de la cultura?"

Sabemos que el camino es difícil, que está plagado de errores y deformaciones, inclusive en aquellos que han dedicado su vida a "anticipar la Historia". Pero no hay caminos reales para la revolución, el camino se forja en la marcha, compartiendo el puesto de lucha, en íntimo y fraternal contacto con todas las fuerzas nuevas que pugnan por su liberación, arrastrando los contenidos contradictorios de lo humano, que no son los que nosotros elegimos, sino lo que la vida es y trae en su curso tan multuosos.

Y esto no lo solucionamos con "diálogos" sino con acercamiento revolucionario, no solo con pensamiento y "conciencia crítica", sino con pasiones, instintos, oscuros anhelos, odios inclusive, que son odios fecundos, indesarrigables en el hondo procesar de una revolución en marcha.

Pensábamos en la última parte de esta nota, analizar algunos contenidos más estrictamente pedagógicos de la obra de Freire. Pero como ya ha resultado demasiado extenso el estudio de algunos de sus presupuestos filosóficos y sus consecuencias políticas, nos limitaremos a enumerar tres o cuatro puntos, que dejamos al análisis de los colegas como simple advertencia.

En primer lugar queremos referirnos a la tendencia a verbalizar, a crear términos y a oponerlos que caracteriza al autor. Por ejemplo "educación bancaria" y "educación problematizadora". Esto nos recuerda la oposición vivida por el magisterio entre "escuela clásica" y "educación nueva", que fue fuente de tantos errores y graves fallas en la justa valoración de nuestro pasado educacional. Para esos efectos recomendamos releer el siempre valioso trabajo del Dr. Carlos Vaz Ferreira: "Exageración y Simplismo en Pedagogía".

Un punto que a nuestro juicio debe ser detenidamente sopesado, a la luz de las corrientes fundamentales del pensamiento pedagógico, es el planteo que hace Freire de la relación educador - educando. Toda su exposición está afectada de una subvaloración del papel del educador en el acto educativo y de casi una negación de la educación como proceso de for-

EDUCACION DE ADULTOS

mación externa. Herbart queda integralmente excluido de la intelección del acto pedagógico. Recordemos que pensadores profundos del campo educacional —como Dewey— saben recoger lo que queda como valor permanente del aporte herbartiano. Y precisamente en estos momentos, en que la revolución técnico-científica plantea graves problemas educacionales y acrecienta las responsabilidades en la transmisión del conocimiento, la función del educador merece un estudio más atento y crítico, exento de caídas literario-románticas y de juegos verbales de paradoja.

Respecto al "diálogo" digamos simplemente que hace muchos años (y permítasenos no decir cuántos...) todos nos inspirábamos en el diálogo socrático y la mayéutica. Y en esa fuente seguimos inspirándonos, pues, es el punto de partida del acto educativo en materia de educación de adultos. Pero Freire deforma el concepto clásico del diálogo socrático, hipostasia su significado educativo, y lo rodea de un halo de contenidos peyorativos para otros contenidos del quehacer pedagógico y político.

En lo que se refiere concretamente al "método de Paulo Freire", nos extraña que el autor haya permitido el uso de estos calificativos. Pues, como todo maestro comprobará, él se limita al uso del método analítico-fonético de palabras normales, ampliamente usado en nuestro país y popularizado por José H. Figueira en su famoso librito "¿Quieres leer?".

Digamos, además, que en materia de alfabetización de adultos, hablar de "un método" de validez general, es partir de una posición falsa. Hay simplemente fundamentos psicológico-didácticos para inspirar metodologías, y el método lo crea y lo renueva constantemente el maestro de acuerdo a las necesidades que le impone el material humano y a las circunstancias económico-culturales que enmarcan el acto educativo.

El uso de carteles que preconiza Freire, en el estado actual de las técnicas audio-visuales, es algo que nos llena de asombro. Como recordarán nuestros maestros, el uso abusivo del cartel y la lámina, fue en nuestro medio un vicio didáctico de la escuela vareliana.

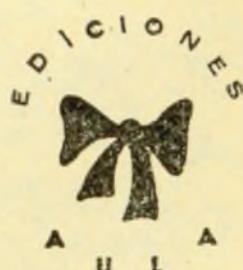
Respecto a los logros que menciona Freire, sobre lo que escribieron en los primeros días de aplicación de su método, algunos de sus alumnos analfabetos, preferimos omitir comentarios, y dejar esa parte a la apreciación crítica de todos los maestros que han tenido experiencia en alfabetización de adultos.

Véase además, la ingenuidad de los contenidos de pensamiento de esos milagros técnicos. En el quinto día de diálogo de "concientización" un alumno escribió: "O povo vai **ressolver** (lo correcto es resolver, dice el autor) os problemas do Brasil votando **conciente...**".

Julio 20 de 1970

AULA

LIBROS Y DISCOS PARA
LA ENSEÑANZA ESCOLAR



Btmé. Mitre 1381. Esc. 2.

Teléf. prov. 98.26.08 - 9.01.76

jornadas de julio

ERIBERTO GESTO

La Revista de la Educación del Pueblo entrevista al responsable de la Enseñanza para Adultos de Montevideo, Inspector Eriberto Gesto, en su calidad de integrante de la Comisión que llevó a cabo las **Jornadas Nacionales de Educación de Adultos**, realizadas en Montevideo en el mes de julio de 1970.

El compañero Gesto nos puede ilustrar en primer término sobre la integración de esta Comisión y la elaboración del temario y trabajos generales de las Jornadas.

R.E.P. — ¿Cómo estuvo integrada la Comisión de preparación de las jornadas?

INSP. GESTO — Por resolución del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, que es el responsable de la Educación de Adultos a nivel de Primaria en todo el país, se creó esa Comisión que estuvo integrada por la División de la Enseñanza Primaria, que la componen el inspector técnico, el subinspector técnico, los cuatro regionales y además el Inspector de Educación de Adultos de Montevideo. En 1903, se crearon los primeros Cursos de Adultos a nivel experimental y por Ley del 12 de octubre de 1907, se autorizó al Poder Ejecutivo a crear hasta 35 Cursos para Adultos en todo el país. Por primera vez en la historia del Curso para Adultos, tuvo lugar un encuentro nacional de todos los trabajadores en esta rama especializada en la educación en el mundo actual y que tiene tanta relevancia y preocupa a todos los países del mundo.

R.E.P. — En realidad estas Jornadas podrían considerarse parte de esta inquietud mundial que hay en torno a la educación de adultos.

INSP. GESTO — Sí, así es. La iniciación de las Jornadas tuvo lugar el 13 de julio y culminaron el 15 de julio. Participaron los integrantes de la División, el Inspector de Educación de Adultos de Montevideo y además representantes de organismos internacionales de la UNESCO —vino un delegado del Departamento de Educación de Adultos para toda el área de América Latina— y un representante del CREFAL.

R.E.P. — ¿Quiénes fueron los delegados?

INSP. GESTO — Los delegados fueron, Miguel Soler por la Oficina de Educación de Adultos que tiene su sede en Santiago; del CREFAL, el profesor Luis Eduardo Soria, que tiene a su cargo el desarrollo del tema Alfabetización Funcional —especialista en esa materia— y que hace 12 años que pertenece al plantel de dicho instituto internacional donde se forman los educadores de adultos en los distintos aspectos que esto comprende.

R.E.P. — ¿Satisfecho con el resultado de las Jornadas?

INSP. GESTO — Sí. Entiendo que ha sido un resultado muy positivo porque de los 400 docentes que trabajan en la educación de adultos en el país, asistieron alrededor de 365. No solo vinieron los docentes que trabajan en Montevideo y en el interior del país, para los cuales el Consejo de Enseñanza les votó un rubro para que pudieran asistir, sino que además asistió un representante de cada una de las Inspecciones del Interior que tienen a su cargo la orientación y fiscalización de la enseñanza del adulto, a los efectos de que estuvieran compenetrados del contenido de lo que se decía en la Jornada.

R.E.P. — ¿Y esto concuerda con la opinión de los maestros asistentes?

INSP. GESTO — Sí. Al término de las Jornadas se le entregó a cada uno de los participantes una encuesta para que pudieran formular su opinión con respecto a las mismas. Y podían subrayar allí, si las consideraban muy útiles, menos útiles o sin ninguna utilidad.

El 25 % se pronunció como muy útiles; el 55% como útiles y el resto como bastante úti-

EDUCACION DE ADULTOS

les. Quiere decir que, no solo es mi opinión personal, sino que está confirmado por los asistentes.

R.E.P. — ¿Esto significa que el conjunto de los asistentes tenía una idea clara sobre el alcance de las Jornadas, o había distintas opiniones en cuanto a lo que se debería haber planificado?

INSP. GESTO — Había distintas opiniones con respecto a cómo se debían planificar estas Jornadas. El propósito de las Jornadas era discutir los siguientes temas:

Fines u objetivos de la Educación de Adultos.

Alfabetización Funcional.

Psicología del Adulto.

Enseñanza de Lectura y Escritura.

Por lo tanto, no era discutir los problemas nacionales de la educación de adultos, que corresponde efectuarlo a los educadores del país en cada curso, en cada centro de enseñanza, a nivel departamental y a nivel nacional luego.

R.E.P. — ¿Con la idea de que la enseñanza para adultos no es, digamos, una especie de departamento autónomo de la enseñanza general?

INSP. GESTO — La Educación de Adultos está comprendida dentro del régimen general de la enseñanza del país. Tiene por finalidad, educar a los que no pudieron concurrir en la edad correspondiente a los cursos de la Enseñanza Primaria, y refrescar sus conocimientos, o permitirle el acceso a otras ramas de la enseñanza.

También, se dictan asignaturas especiales, que tienen que ver con la economía del hogar como son las manualidades femeninas, el mejoramiento en el trabajo, como el que tiene que ver con las actividades de la enseñanza comercial o las actividades vocacionales.

Esto no es invadir el terreno de otras ramas de la educación, como la Universidad del Trabajo, la Enseñanza Secundaria, etc., sino que es nada más que abrir un camino para gente que no ha tenido oportunidad o no ha podido asistir a esos cursos, que es lo que constituye el sistema organizado o sistemático de nuestra enseñanza en todos los grados desde el nivel inferior al superior.

R.P. — Vale decir —volviendo un poco al problema de encaramiento general de la instancia de las Jornadas—, la Comisión no se propuso, digamos, encarar un profundo cambio educacional en el país, dentro del cual iría comprendida esta enseñanza?

INSP. GESTO — Evidentemente. Las Jor-

nadas tenían por finalidad esencial, actualizar los conocimientos y la doctrina, la teoría y el hacer actual, y experiencias que se realizan en distintas partes del mundo, porque estamos todavía en un período experimental de esta rama de la educación que es la más joven de todo el mundo, de modo que los educadores de adultos vieran sus dificultades acá porque no hay formación para el educador de adultos en el país sino que accede por un concurso pero nada más, pero no hay especialización para acceder a ella, pero que vieran lo que constituye la teoría actual y al mismo tiempo comprendieran que hay una nueva visión y que hay una problemática nueva que está tomando cuerpo, y conformando una nueva doctrina y una teoría. Ya se ha llegado hasta formular lo que se llama la Ciencia de la Educación de Adultos, con sus fines y objetivos propios, su metodología propia y con su psicología propia. Porque antes —está en la historia de la educación de adultos—, la educación de adultos era la escuela nocturna, era la escuela para niños trasladada a la nocturna.

Hoy justamente la Alfabetización Funcional, parte de las necesidades del adulto, la educación comprendida por el adulto, porque se da cuenta que él no es un objeto de educación sino que él es sujeto de educación y es participante de ella, y así como el niño recibe la educación que le da el maestro y la formación que le transmite, el adulto o el adolescente casi adulto está con el maestro, elaborando conjuntamente cada día los objetivos, porque el maestro le puede dar técnicas, le puede dar conocimientos científicos, pero el adulto y el adolescente adulto ya tiene una experiencia de vida que conforman toda una cultura. Entonces juntos están trabajando en un objetivo común: tiene también esta educación de adultos entre otros fines —y lo dicen así los países que lo han establecido— desarrollar el espíritu crítico del adulto para analizar el tiempo y el mundo en que le toca vivir, de modo que sea un ciudadano que participa activamente en la actividad de todos los días y de la comunidad a la cual pertenece.

R.E.P. — ¿Podría también el análisis iniciado por Uds. conducir a una investigación más de fondo sobre la Enseñanza para Adultos?

INSP. GESTO — También es cierto. Un tema nuevo que se planteó en la Jornada es por ejemplo Psicología del Adulto, una rama nueva de la Psicología porque existe abundante y copiosa investigación, sobre lo que es la psicología del niño y del adolescente, pero no sobre el adulto: si buscamos en las bibliografías, encontramos que es escasa. Tienen similitudes desde el punto de vista sicológico, en lo que

EDUCACION DE ADULTOS

son las leyes del aprendizaje del adulto y del niño, como la ley de la repetición, la del éxito, la del aprestamiento; pero son distintos los resultados en el niño y en el adulto, porque el adulto analiza más rápidamente que el niño y discrimina más rápidamente. El adulto tiene conceptos que en el niño es necesario formar porque al adulto se los ha dado la vida, se los ha dado su desarrollo biológico. La cultura no viene solamente por lo que le ha instrumentado la escuela, sino por lo que le ha dado la vida. Es un campo nuevo que esta Jornada planteó: la psicología del adulto. Y en todo el mundo en este momento se está investigando. Hay 12 proyectos-piloto de la UNESCO que buscan justamente métodos que permitan incorporar activamente a la gente a la sociedad en continuo cambio.

Entonces, no solamente enseñar a leer y escribir, es un efecto más profundo: es que como hombre se integre en forma total al proceso de la sociedad y la comunidad a la cual pertenece para que participe activamente en ella y que no tengan solamente decisión los que han tenido oportunidad de ser culturizados sino que ellos también puedan acceder a ella. Pero, ¿dónde está la diferencia? En que no puede ser un sistema igual al sistema regular: tiene que ser un sistema que tenga una unidad lógica en Primaria, en Secundaria y Técnica. En algunos países han encontrado una palabra que resume; es lo que se dice el **Parasistema de la Educación**, que comprende todos los grados de la educación del adulto, todos los grados de la enseñanza.

R.E.P. — Entonces, se plantea la necesidad también de considerar la Educación Nacional como una sola cosa: la Escuela como una sola escuela, desde el Jardín de Infantes a la Universidad —como dicen los europeos.

INSP. GESTO — Correcto. Es lo que llamamos Educación Permanente. No podemos perder de vista el hecho de que estamos comprendidos dentro de todo un mismo proceso educativo. Pero el 50 % —de acuerdo al Censo de Población y Vivienda del año 63— de la población del Uruguay, no ha terminado la enseñanza primaria.

R.E.P. — Y aquí caemos en el otro aspecto. Quiere decir que el problema de la reforma educativa, tal como se está agitando por alguna gente en forma demagógica, no significa hacer un aparato nuevo, formal, que se ponga rótulo, digamos, de escuela única a un sistema que no puede ser tal si no se modifican sustanciales realidades del país. Es decir, la reforma educativa es un problema de concepción antes que de forma.

INSP. GESTO — Correcto... también porque hay que considerar las realidades y no se pueden copiar experiencias de otros países. En el Uruguay ha penetrado profundamente la escuela primaria dentro del país. Pero esa realidad de los que no han terminado la misma está ahí como un hecho que hay que considerar en cualquier elaboración de sistema educativo, que permita que toda esta gente que no tuvo su oportunidad de acceder a esos niveles de educación, no llegue a obtener para poder continuar estudios para lo cual no hay que caer en el simplismo en que se caía antes, de copiar los programas de Primaria o de Secundaria para los que siguen el sistema regular, sino, darles contenidos apropiados a esta realidad. Así como el programa de Educación de Adultos se hace en tres años, 1er. nivel, 2º nivel, 3er. nivel y la escuela se hace en seis grados, la palabra nivel, adquiere una diferencia de fondo. Y no es una palabra: significa todo un contenido. Algunos ya han definido la ciencia de la Educación de Adultos hasta con un término, "Andragogía", andros: hombre, gogia: guiar, "guiar al hombre". Por lo tanto, la Pedagogía se dedica al niño y al adolescente. En cambio la Andragogía guía al hombre. Serían dos campos dentro de la Educación Permanente. El hombre está al mismo tiempo guiando al maestro; porque él puede muchas veces saber en la parte técnica y en la parte cultural de cantidad de cosas, pero el adulto sabe mucho en otras cosas que le ha dado la vida, su oficio, su actividad laboral o lo que fuera, que el maestro pueda desconocer la actividad cívica, porque él es participante como ciudadano en las decisiones que se tomen en el país. Entonces no se pueden copiar contenidos sino que hay que discriminálos perfectamente. Por eso ésta es una nueva ciencia.

R.E.P. — Quiere decir que esto ha sido como una especie de toque de atención en la República sobre el problema, no solamente en cuanto a la necesidad de extender la educación sino en su perspectiva.

INSP. GESTO — Eso es. Y no responde nada más que a lo que dice el propio René Maheu, Director General de la UNESCO, en su carta publicada por la Revista de la Educación del Pueblo y a la cual se dio lectura en la inauguración de la Jornada, para ubicarnos justamente en el contenido de la misma. No podemos seguir desperdiando una cantidad de seres humanos valiosos, porque no han tenido esas oportunidades que han tenido otros, pueden enriquecerlo momento a momento con toda esa cultura oral que poseen naturalmente: que les ha dado la vida. Entonces, tendrá que

EDUCACION DE ADULTOS

adecuarse la Educación de Adultos, estar donde se la necesite y no tenerla tampoco como un sistema escolar, sino crear e imaginar procedimientos acordes a los requerimientos de los adultos. No es que el adulto solo se adecúe a determinados sistemas sino que al mismo tiempo el sistema debe adecuarse a las necesidades del adulto, a las exigencias de la vida. Así por ejemplo, en adultos, aquel alumno que en el transcurso del año demuestra que se ha capacitado como para seguir rápidamente y pasar al otro nivel, se le pasa y no se espera a que termine el período escolar. Porque de lo que tenemos necesidad es de su voluntad de seguir adelante. No es el sistema escolar, ese era el criterio antiguo de base para emplear en los Cursos para Adultos. Eso es historia también de la Educación de Adultos. Y por eso la Educación de Adultos es una rama nueva de la educación, es la más joven de todas y está en la etapa experimental. Y la propia UNESCO está buscando con estas experiencias en todos los continentes. Y señalamos que también en los países más adelantados, no es solamente en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo que la Educación de Adultos es una necesidad, sino que los avances continuos de la ciencia, hacen que haya que estar reacomodando continuamente el tiempo de ese hombre o darle distintas habilidades, o instrumentándolo para que trabaje en otra cosa al ser sustituido por los avances tecnológicos. Y las sociedades más desarrolladas, los países más industrializados dan cursillos para aprestarlos o formarlos en una nueva técnica de modo de no desperdiciar su experiencia e incorporarlos a la producción porque la ciencia sustituye o disminuye la cantidad de mano de obra de hombre, pero ese hombre tiene que seguir viviendo, transformándose y educándose. Por lo tanto no es un problema que lo tenga solamente nuestro país; es un problema a nivel mundial. Nosotros tenemos que adecuarnos a nuestra realidad nacional.

R.E.P. — ¿Se ha visto reflejada ya en la práctica la influencia de la realización de las Jornadas? ¿Las Jornadas han creado en la vida del Curso para Adultos una nueva situación?

INSP. GESTO — Las Jornadas han cumplido en ese aspecto una poderosa, fértil inquietud, que se viene gestando de hace mucho tiempo, en el sentido de que todos deseamos renovarnos; porque es difícil para el maestro que trabaja todo el día en la escuela, ubicarse luego en la noche en un trabajo con adultos que es totalmente distinto a la escuela. Habría si un toque de atención en que hay que repensar, a pesar de los esfuerzos que se han hecho, que lo hacen muy bien y como lo encaran algunos colegas en la enseñanza pero que lo que demuestra es, que hay que renovar toda la concepción y adecuar entonces los planes de trabajo, el uso del tiempo y además no esperar que el alumno venga al Curso para Adultos, sino que el educador debe ir al centro social, al centro cultural, a la fábrica, al sindicato.

Las jornadas han cumplido su objetivo a nivel nacional durante tres días en forma intensa.

R.E.P. — ¿Cómo han reaccionado las autoridades frente a eso?

INSP. GESTO — Las autoridades han tomado con mucho calor este problema. La División de Enseñanza Primaria ha formado una Comisión para definir los objetivos y finalidades de la Educación de Adultos a nivel nacional. La Educación de Adultos necesita actualizarse porque tuvo sus objetivos y finalidades perfectamente delineados cuando se crearon los Cursos para Adultos, pero en este momento, hay que darle otros objetivos referidos a la realidad que vive el país, la enseñanza, el avance de la técnica, de la ciencia y en función de eso organizar los recursos que tenemos y atender las apetencias de nuestro pueblo, en este campo.

RAUL AMARO DIAZ

En el transcurso de los días 13, 14 y 15 de julio se desarrollaron en Montevideo las Jornadas de Educación de Adultos, organizadas por el Consejo Nal. de Enseñanza Primaria y Normal a través de la Inspección Departamental de Educación de Adultos.

Contó con la asistencia de educadores de todo el país y concurrieron además, como invitados especiales desde el extranjero, el maestro Miguel Soler (UNESCO) y el profesor Luis E. Soria (CREFAL), quienes tuvieron a su cargo las disertaciones junto con un equipo de sicólogos y educadores de adultos de nuestro país.

Un análisis crítico y objetivo de estas jornadas nos lleva a establecer aspectos positivos y negativos.

Aspectos positivos.

1) Por primera vez en nuestro país, un elevado número de educadores de adultos se reúne para atender al planteo de problemas referidos a su específica función. Cerca de 400 educadores de toda la República estuvieron en contacto entre sí durante los tres días que duraron las jornadas. Aunque la asistencia era obligatoria y controlada, debemos suponer que la mayoría estaba allí movida por un interés de información (sin equivocados pruritos de autosuficiencia) sobre temas que como los de la Educación de Adultos solo son tratados y expuestos en las es-

casas publicaciones que nos llegan desde el exterior.

2) No obstante el carácter oficial del evento, limitador —por naturaleza— de un tratamiento abierto de temas considerados "tabú" no bien se tratan los problemas fundamentales de la educación, no obstante ello decíamos, tuvo que informarse y aceptarse públicamente por algunos expositores entre otras cosas: a) que no puede haber para los países latinoamericanos campañas de alfabetización y de educación de adultos profundas si no hay un previo desarrollo económico de la sociedad y que no puede haber tal desarrollo económico sin un efectivo cambio de estructuras; b) que el país que en América tiene mejor organizada su educación de adultos es Cuba; c) que es Cuba también la única que ha llevado a término su campaña de alfabetización; d) que no se financian las campañas educativas de los países subdesarrollados con "ayudas" de agencias para el desarrollo, sino pagándoles a estos el justo precio de los productos que venden en el mercado internacional.

3) Otro aspecto positivo a tener en cuenta, y este no como objetivo directo de las jornadas sino consecuencia de la iniciativa de un grupo de maestros, facilitada por el hecho de encontrarse reunidos tantos educadores de adultos, fue la formación de la Asociación de Educadores de Adultos del Uruguay, iniciativa que contó con el

respaldo y la general aceptación de los asistentes.

Se trata esta de una Asociación de carácter técnico-científico que se propone, mediante publicaciones técnicas, didácticas, organización de seminarios, etc., elevar el nivel formativo e informativo del educador y propender a un mejoramiento de la Educación de Adultos en nuestro país.

Aspectos negativos.

1) En las jornadas no se trató un tema tan fundamental como es el de la realidad de nuestros Cursos para Adultos y de las connexiones que este problema tiene con la crítica situación económico-social que vive nuestro país. Era un tema insoslayable, que "flotaba" como preocupación en el ambiente, mientras —por ejemplo— todo el auditorio tenía que estar supuestamente en una definición académica del concepto de alfabetización funcional, definición que según el disertante había llevado varios años de estudios para concebirla y aún no estaba totalmente "pulida".

2) Las jornadas fueron organizadas para oír conferencias y no para dialogar y discutir. Es evidente que con un salón repleto como lo estaba aquél en que se desarrollaron las sesiones, otro sistema hubiera fracasado. Pero no es menos cierto que varias horas diarias escuchando a los conferencistas fueron agotadoras. Se habría logrado un resultado

EDUCACION DE ADULTOS

más fructífero y un trámite más dinámico formando Comisiones de estudio y discusión de temas, culminando los trabajos con una sesión plenaria. Pudo observarse cómo las inquietudes de los educadores pudieron tener una pequeña válvula de escape cuando se les permitió efectuar preguntas por escrito al profesor Soria; entonces sí se dinamizó la sesión y pudo pensarse qué

beneficioso hubiera sido un debate abierto.

3) Pese a la presencia de muchos maestros del interior de la República, el contacto entre estos y los colegas de Montevideo fue mínimo, obligados —como estábamos todos— a estar siempre sujetos a la actitud de escuchas y no al diálogo que posibilita el planteo y discusión de problemas mutuos.

4) Faltó el tratamiento de temas que interesaran específicamente a los Profesores Especiales de Cursos para Adultos, que constituyan un elevado número de asistentes.

En definitiva: jornadas bien inspiradas, con solo resultados que podríamos denominar "mecánicos" (productos de su realización en sí) pero no "fermentales".

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

la caracola en los mitos precortesianos (II)

ALBERTO SORIANO

(Continuación del número anterior)

Pasando a otro aspecto, creemos importante que en la determinaciones relativas a estas tradiciones míticas, algo quede aquí definido. Se trata especialmente de un punto que nos parece indispensable destacar, y es que, en lo referente a **Macuilxóchitl**, como dios de la música, muy pocas veces (y nos aventurariamos a decir que nunca), en las pictografías de los códices, lleva la insignia del caracol. Puede suponerse que esta ausencia no es ocasional, pues si a otros dioses, en sentido estricto y exclusivo, de uno u otro modo es habitual verlos representados en conexión con dicho instrumento, ha de considerarse que preexiste una intencionalidad, cual la de singularizar así funciones inherentes a otros fenómenos. El Caracol marino, como ya lo señalamos, se vincula en estos mitos a una dinámica de distinto plano (la resurrección) afirmativamente desarrollada en **Quetzalcóatl**, en su hermano gemelo **Xolotl**, en **Tepeyollotl** y el **Tecciztécatl** el dios lunar.

La insignia que siempre acompaña a **Macuilxóchitl** es el **tlapapalli**, un cuadrado pequeño de cuatro colores verticales. Es un atributo que algunos comentaristas clasifican como significando los cuatro puntos cardinales. También, en algunos códices, se distingue tanto a **Macuilxóchitl**, como a **Xochiquéztal** y **Xochipilli** llevando en la mano el **yollotopilli**, varilla en la cual se encuentra ensartado un corazón.

Para el caso de este tema nuestro, donde el objeto del trabajo es estrictamente el de definir y delimitar, en las pictografías de los códices precortesianos la trayectoria mítica de la **Caracola**, mucho aún podríamos particularizar. Hemos dado entretanto algunos de los elementos esenciales en la materia, aún cuando cabría advertir algo, sobre las dificultades que se presentan para el estudio de estas cuestiones, toda vez que el investigador se ve privado de un conocimiento directo, diríamos una convivencia e integración dentro del campo fenoménico, conformado más allá de los códices, por las obras, restos o meras supervivencias, de estas sorprendentes culturas.

No nos referiremos en esta cuestión, a aquello que pudiera ser simplemente superado por un viaje al legendario México, o por la promoción de algunas visitas a sus museos antropológicos, si bien que no cabe subestimar la importancia de tan valiosas posibilidades de observación. Lo que se torna necesario es que, entretanto, no nos limitemos a este tipo de experiencia primaria, donde por lo general no nos desprendemos de nuestra propia formación cultural, y consecuentemente distorsionamos el prisma real desde el cual se analizan y determinan valores y significados. Lo decisivo es poder asir la constitución interna de las dinámicas culturales, sin la arbitrariedad de ecuaciones extrañas a la esencia impulsora de sus fenómenos.

En lo que se refiere al caracol marino, utilizado como bocina, lo que nos parecería importante sería, poder contar con estudios y constataciones, en un sentido **cuantitativo**. Sin ello, lo real es que una serie de problemas relacionados con las vibraciones de la columna de aire contenida en su interior, pueden surgir proporcionándonos algunas sorpresas. Y esto tanto en lo que se refiere a la **periodicidad** como también a la **frecuencia** y **amplitud** de dichas vibraciones, pues en virtud de la conformación de este instrumento natural, pueden variar los prototipos a los cuales estamos acostumbrados.

Los tres tipos básicos de interiores de tubos sonoros (cónicos, cilíndricos y prismáticos), por lo general no se mezclan en los instrumentos artificiales de soplo fabricados por el hombre. Pero no estamos en condiciones de asegurar que la misma **univocidad** se verifique, **cuantitativamente**, en los interiores de los caracoles marinos, y en realidad nos inclinaríamos a suponer lo contrario.

Nos encontraríamos, como consecuencia, con una particularidad permanente de cambios accidentales, no existentes en la **síntesis** de los tubos artificiales, donde se sabe que **cuantitativamente** no se verifican, en los tipos espe-

cíficos, diferencias de importancia en la concreción de los principios de **interferencias**, de **periodicidad** y de **dirección** en las ondas sonoras. Tampoco en las **diferencias de fases**, o en la actuación de las llamadas **ondas reflejadas** o de las leyes de los **armónicos** y de las **longitudes**.

No es una cuestión superflua esta que aducimos, pues los caracoles marinos conforman un **campo fenoménico**, en cuanto a su utilización como instrumentos musicales, que bien podríamos decir, sea de por sí, ignorado por nosotros. No basta en este terreno que se conozcan las leyes inmanentes, las cuales no por ser invariables en sus esencias, pudieran libremente disociarse de la especificidad del **campo** en el cual actúan.

Se comprenderá que el estudio que propiciamos no se refiere a una simple recolección de caracoles. De lo que se trata es de la posibilidad de constatar, directamente, el uso que, en algunas áreas de supervivencia, aún se hace de este instrumento natural, y de los respectivos efectos funcionales.

Si nos atenemos a lo que nos informa Fernando Ortiz, en el tomo V de "Los Instrumentos de la Música Afrocubana", tanto en las costas antillanas como en otras regiones, sería posible una investigación de este género. Transcribimos de la obra citada, y como evidencia de tales posibilidades, los fragmentos siguientes:

Pág. 317) "Entre los campesinos de Las Villas se empleaba el **fotuto**, para llamar a fuego, o como instrumento de música en las fiestas de la Pascua, especialmente en la Nochebuena. Alguna comarca rural de Cuba acostumbraba usarlo por las Pascuas de Navidad, en que los guajiros o campesinos suenan los **guamos** durante las noches, desde sus bohios. De loma a loma se oye el imponente bramido del **guamo**. Se pudo observar esta costumbre navideña el año 1926 en Madruga, en cuya población se ofan los toques y se decía su procedencia. No sabemos si era costumbre local de aquel lomerío madrugueño ni cual debió de ser su origen. Quizás era simple supervivencia religiosa de antiguas fiestas pascuales en el solsticio invernal".

Pág. 318) "Todavía se usa en Cuba el **guamo** por marineros, pescadores y carboneros para llamadas, anunciar su arribo, pedir auxilio o tocar alarma. Lo empleaban también los potrereros para conducir el ganado y entre los montunos para comunicarse a largas distancias. El **fotuto** fue a veces como corneta de las tropas mambisas en las guerras cubanas de liberación. José Martí llamó poéticamente a los **guamos** de las playas para que se unieran a los soldados de la libertad. Asimismo se usa el **fotuto**, hecho de un **caracol grande**, en Puerto Rico, sobre todo por los **jíbaros** para anunciar los "golpes de agua", o sean las imprevistas crecidas de los ríos. En la República Dominicana, particularmente por los pescadores, para avisar al

pueblo de su llegada con la pesca del día. Y en Haití también se emplea mucho el **guamo**, que allí llaman **lambi**, para esos diversos mestesteres".

Pág. 319) "su nombre parece derivarse del vocablo quechua **pututú**, que significa **trompeta de caracol**. Era de los artefactos tenidos en más estima por los indios; venían traídos desde la costa, de tribu en tribu, y los cambiaban en el interior por sal gema y mantas. Aparecen delineados con caracteres importantes en muchos actos de la vida indígena, en las ceremonias religiosas, en las guerras y en los velorios. Varios aborigenes que actualmente viven en los llanos orientales, como los sálivas y achaguas, usan igualmente **fotutos** de bambú, los cuales tienen encajado en su extremidad un calabozo agujereado por el peciolo; producen sonidos que el padre Fabo denominaba **bramidos espantables**.

El **fotuto** continúa todavía en las ceremonias de los cultos practicados por los indios aruacas y caribes de las Guayanas, o sea por los pueblos que fueron invasores de los antillanos. El **fotuto** es venerado por los indios de los ríos Orinoco, el Atabapo, y el Inirida, y es tañido como rito propiciatorio de la abundancia. También tiene aplicaciones religiosas en varios otros pueblos de las Guayanas. En el Alto Orinoco ha estado más arraigado el carácter sagrado del **botuto**. Aquellos de los indios, dice Humboldt, que pudiéramos llamar doctores de la ley, tienen a su cargo, la **trompeta sagrada**, que tocada solemnemente por los **piaches** al pie de la palma seje, aseguraba una abundante cosecha del árbol al año siguiente".

Pág. 320) "Hoy día es tan sagrado como antes el **botuto** ritual entre Banibas y Curripacos, y ha de morir por el veneno la mujer que tenga la mala suerte de verlo. Matos Arvelo refiere un caso ocurrido en Victoriano que prueba la severidad de semejante ley. Mencionaremos, bajo la autoridad del P. Buno, la procesión del Cachimé, que es en todo semejante, como objeto de veneración, al **botuto**, así como su nombre recuerda el **Cochimana**, el **Espíritu Bueno** de los ribereños del Orinoco. El **botuto** fue en esa parte de Sudamérica objeto de culto especial en sociedades secretas, análogas a otras de Norteamérica, de África y de Oceanía. El **botuto** era el **ser del terror** que significaba el **Gran Espíritu** y con sus rugidos el **Viento Todopoderoso**. El **botuto** se extendió aún a regiones más meridionales. Los indios peruanos llamaban al caracol marino **putatu**. En la iglesia católica de Pisac las trompetas de **caracol marino** se empleaban los domingos en los servicios eclesiásticos".

Pág. 321) "Tanto que por el año 1480, o sea antes del descubrimiento de América, los españoles que comerciaban por dicha Costa de Oro hallaron a los indígenas tan codiciosos de poseer ejemplares de tales trompas marinas como preservativos contra las tormentas, que daban cualquiera cosa por conseguir-

las. "Por lo cual tantos **caracoles** marinos se sacaron entonces de España que llegaron a escasear de tal modo en este país que ni aún por dinero podían encontrarse". Esto parece demostrar también la escasez de trompas-caracoles en África, pero no el desconocimiento de su sonoridad mágica".

A estas citas, transcribiendo al mismo autor, se podrían agregar muchas otras además de las constataciones logradas por otros estudiosos. Recurrimos así, a propósito de estas supervivencias, a testimonios de base fehaciente que nos revelan una difusión, más amplia de lo que generalmente se supone, en lo que se relaciona con el empleo del **caracol marino** en múltiples finalidades de índole, diríamos, musical.

Es muy posible que en la actualidad, y en virtud de los ya logrados medios técnicos de grabación, la labor de los etnógrafos en cuanto al caracol usado como bocina, alcance a reunir la cantidad de ejemplos necesarios para el análisis más detenido de esta cuestión. Sería de utilidad, incluso para el tema que abordamos en el presente trabajo, pues varias son las oportunidades en las cuales el dato mítico, a propósito de tal o cual resultado acústico-ritual, podría delucidarse con mayor objetividad, pues en tal sentido son muy insuficientes, y muy poco aportan, las menciones que hacen los cronistas respecto al sonido del caracol.

La enseñanza de la ejecución de este instrumento era evidentemente especializada, pues Bernardino de Sahagún en la *Relación de los edificios del gran templo de México*, nos habla sobre el cuadragésimo segundo de sus recintos, al cual se le denominaba **Mecatlán**. En este lugar se reunían los ministros de los ídolos para adiestrarse en el tañido de trompetas y caracoles.

No deja de ser también interesante, tratándose de la enseñanza de la música y de la danza, el hecho de que encontramos (más profusamente que sobre otras artes y aun de la arquitectura) muchas referencias a los **Cuicacallis** o **Cuicacálicos** además del famoso Mixcoacalli, lugar este último donde se conservaban los más diversos instrumentos. Estos edificios y la enseñanza que en ellos se impartía, eran dirigidos por dos sacerdotes. Uno de ellos, como representante del dios del pulque, se denominaba **Ometochtli**, y el otro, en cuya traducción obtendríamos una acepción equivalente a "**Señor de la casa de las flautas**", se conocía con el nombre de **Tlapitzalzin**.

También en lo relativo a estos menesteres de las casas de enseñanza musical, se conoce una otra figura que se denominaba **Epcova Tepictoton**. Tal designación es traducida por los especialistas como una conexión de **Epcohua** "serpiente de nácar", título este que también se da a **Tláloc** (dios de la lluvia) y **Teoictoton** que significaría "pequeño ídolo o miniatura de un dios". De acuerdo con algunos comentaristas, al **Epcova Tepictoton** le estaba reservada únicamente la misión de supervisar y orientar

la creación, la composición de los cantos sagrados.

En las pictografías de los códices son muy frecuentes las representaciones plásticas de los cantos (**cuicatl**), mediante blancas volutas que salen de la boca del cantante, y además muchas son las referencias relacionadas con los **cuicapicque** (compositores) y los **cuicaní** (cantantes).

En la *Historia General de las cosas de Nueva España* (Tomo II, LVIII, cap. XIV, pág. 312) Sahagún nos informa que en el Mixcoacalli se juntaban los cantores de México y Tlatelolco. Transcribimos a continuación las correspondientes referencias:

"aguardando a lo que les mandase el Señor, si quisiese bailar o probar a oír algunos cantares de nuevo compuestos y tenían a la mano aparejados todos los atavíos del areito, atambor y atamboril, con sus instrumentos para tañer el atambor y unas sonajas que se llaman ayacachatl; y tetzilacatl, y omichicauaztli, y flautas con todos los maestros tañedores y cantores y bailadores, y los atavíos del areito para cualquier cantar. Si mandaba el señor que cantasen los cantores de **Uexotzincayotl**, o **Anahuacayotl**, así los cantaban y bailaban con los atavíos del areito de **Uexotzincayotl** o **Anahuacayotl**; y si el señor mandaba a los maestros y cantores que cantasen y bailasen el cantar que se llama **Cuextecayotl** tomaban los atavíos del areito conforme al cantar y se componían con cabelleras y máscaras pintadas, con narices agujereadas y cabellos bermejos, y traían la cabeza ancha y larga como lo usan los **cuextecas** y traían las mantas tejidas a manera de red. De esta manera que los cantores tenían muchas y diversas maneras de atavíos de cualquier areito, para los cantares y bailes".

Valioso contenido relacionado con tales prácticas, pueden encontrarse en las obras y trabajos de Angel María Garibay, de Miguel León Portilla, de Vicente Mendoza y de Samuel Martí, quienes en compañía de otros estudiosos han proporcionado un caudal de conocimiento sobre la materia muy conciente y de gran penetración. Pero los obstáculos con que se enfrentan estos dignos investigadores son enormes. Es que junto a la destrucción de las casas de los códices (**Amoxcalli**), los conquistadores no tuvieron en cuenta la extraordinaria importancia cultural de estas pictografías, y se perdió en definitiva la tradición de aquellos que sabían interpretarlas (el **amoxpohua**), así como también la herencia de los sabios de los cantares, los **cuicamatinis**.

Muy meritorios son los actuales esfuerzos para asir cabalmente la noción más precisa, que el **náhuatl** daba al origen de los cantos (**Cuicapeuhcayotl**) y también por reconstruir los fundamentos más trascendentales de una rica tradición (**Ixtlamachiliztli**). Difícil es entretanto —por no decir imposible— lograr un conocimiento que nos revelara el significado más

auténtico de las representaciones del **caracol marino**, y de su tan extraño uso en los cometidos de los ministros de los ídolos. No deja de provocar nuestra perplejidad leer en Sahagún (libro 7, cap. 3, Códice Florentino) lo siguiente:

"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 **tlatlapitzalizpan netetequizpan**, "donde se tañían las caracolas, donde uno se cortaba la carne".

Y los mismos cuando describíéndonos las costumbres de las casas de los guerreros célibes (El **Telpochcalli**), Sahagún vuelve a referirse a tales caracoles (Suma india, pág. 80) de la manera como transcribimos a continuación:

"De esta manera iban subiendo de grado los mancebos que allí se criaban, y eran muchos los que se criaban en las casas del **telpochcalli**. Y la vida que tenían no era muy áspera, y dormían todos juntos cada uno apartado del otro, en cada casa del telpochcalli, y castigaban al que no iba a dormir en estas casas, y comían en sus casas propias... y los hombres valientes poníanse unos sartales de caracoles mariscos que se llaman **chipolli**, o sartales de oro, y en lugar de peinarse escarrapuzábanse los cabellos hacia arriba por parecer espantables, y en la cara ponían ciertas rayas con tinta y margarita, y en los agujeros de las orejas poníanse unas turquesas que se llaman **xiuhnacochtli**, y en la cabeza poníanse unas plumas blancas como penachos; y vestíanse con las mantas de magüey que se llama **chalcaáyatl**, las cuales eran tejidas de hilo de magüey torcido, no eran tupidas sino flojas y ralas a manera de red y ponían unos caracoles mariscos sembrados y atados por las mantas; y los principales vestíanse

con las mismas mantas, pero los caracoles eran de oro".

En relación tanto con las **caracolas** del oficio de la medianoche, como también con el adorno jerárquico de los **caracoles de oro** ostentados por los guerreros del **telpochcalli**, queremos precisar que en tales ciclos no nos parecería del todo ajustado, generalizarles un mismo significado mítico-sagrado de la reurrección, equivalente al que hemos aceptado para algunas representaciones pictográficas de los códices. Es que ahí, más que en las simples opiniones de los comentaristas, creemos exista en cuanto a los elementos agregados o surgientes del **caracol marino**, una real demostración funcional de una definida dinámica de un despertar o de un renacimiento, tema este que en cada caso, en las páginas que anteceden tuvimos la oportunidad de detallar.

Sería de nuestra parte ingenuo adoptar la conducta de atenernos a una confiada persuasión en la cual, supusiéramos que en las **caracolas** de los oficios nocturnos de penitencia y mortificación, aquellos sacerdotes trascendentalizaban la eternidad, (*) o que mediante los **caracoles de oro** que llevaban en sus vestimentas, los guerreros de más alto rango del **telpochcalli** se aseguraban la existencia perenne que luego de la terrenal, han de disfrutar metamorfoseados ya en los colibríes míticos (*huitzilzilin*) cuando todas las mañanas han de acompañar al Sol desde el Este hasta las horas de m diodía. Es a propósito de estas transformaciones, que Eduard Seler en el tomo II de sus **comentarios al Códice Borgia**, pág. 70, nos dice lo siguiente: "El Sol es el guerrero juvenil, que sale radiante en el Este, que arroja contra sus adversarios el **cuezalmamazyo mitl**, "la flecha adornada con plumas de arará", y que despedaza a su enemiga, la diosa lunar, con la **xiuhcóatl**, la serpiente azul... sus servidores, su séquito, son los héroes de antaño, los guerreros valientes que luchaban con la espada y el escudo y que sucumbían al destino del guerrero...". (**)

Auh monteneua mitoa
ca ilhuicatl iitic
in tlatauhitiaya, in moteohuaya
au in quinotzaya
Citzalin icue Citzallatónac
Tonacacihuatl y Tonacatecuhtli
tecolloquenqui vezilaquenqui
tlallamácac tlallichcatl
auh ompa ontzatzia
iuh quimatiá omeyocan
chiucnauhnepaniuhcán inic mani
ilhuicatl
auh in iuh quimatiá
vehuantín ompa chaneque
in quinotzaya, in quitlatlauhtiaya
huel nomattinenca tlaocoxtinenca

Y se dice
que en el interior del Cielo
adoraba como dioses
e invocaba
a la diosa del faldellín
de estrellas, que brilla con resplandor
de jade,
a la Señora y al Señor de nuestra carne,
a la que se viste de carbón, al que se
viste de sangre
Y clamó hacia arriba
según lo supieron ellos,
(los antiguos) hacia el Omeyocán,
que está sobre los nueve
travesaños del Cielo
y como lo sabían,
a quienes allá moraban
a ellos clamaba, los adoraba
viviendo en humildad y abstención.

Estas cuestiones conforman otro género de investigaciones, atendidas por los mitólogos que se preocupan por ubicar los exactos conceptos, que en confiada persuasión y como verdad pùblicamente reconocida ocupaba la mente de tantas colectividades en la antigüedad. Si las abordamos es que entre tanto para la etnomusicología, aparecen como complejo cultural —de importancia, ciertamente— en la concepción de los **encuadres cualitativos** en cuyos límites, sin el dominio del acaso o del capricho, se desenvuelven y son concebidas las creaciones y los fenómenos del sentimiento.

Sin embargo, desde un principio ha de concederse atención especial también a ciertas características instrumentales, por lo cual en lo que se refiere a la caracola de los sacerdotes **náhuatl**, y su efecto acústico, transcribimos del libro quinto de Sahagún, un fragmento traducido por Mariana Frenk. Se trata de uno de los augurios funestos, **tetzáhuitl** y se expresa del modo siguiente:

Cuando alguien oía
rugir al jaguar,
rugidos como de jaguar,
como cuando alguien hace resonar un caracol,
las montañas responden, hacen eco, rugen,
rugen,
como si llorara una anciana.

Las definiciones de naturalezas de contenido, como las que se encuentran en el fragmento transcripto, a propósito del sonido que se obtiene haciendo resonar el caracol, pueden ser comprendidas en la medida que se tenga experiencia sensorial previa, es decir, que antes se hubiera realmente oído las extrañas vibraciones que se logran en dichas caracolas. Es que en los hechos musicales, en cuanto solo se los trata en forma de conceptos, aun estos en sí mismos dejan de ser ya un algo inmediato. Esto sucede inconscientemente, pues tratamos realidades que solo adquieren su genuino significado, si acaso preexisten no aisladas ni abstractamente, en el recuerdo o en la memoria de sus concretas determinaciones. De ahí que principalmente en lo que se refiere a la música de tan lejanas culturas, no basta una mención o aun muchas, para legitimar una creencia de que con meras explicaciones se haya realizado todo, o por lo menos lo esencial, en la necesidad de verdaderamente "concebir" realidades.

Por lo que se puede leer en los estudios etnográficos, se llega a la conclusión de que en el sonido vibrado en el caracol, se verifican particularidades a las cuales en cuanto al sentido musical se refiere, nosotros no estamos acostumbrados. Gonzalo Fernández de Oviedo, en su *Historia general y natural de las Indias, Islas y Tierra Firme del Mar Océano*, Madrid, 1851, hace referencias a la gran amplitud e intensidad del resonar de dichas caracolas. Es interesante también el hecho de que los negros de Guinea (John Barbot —*A description of the Coasts of North and South Guinea*— Londres, 1732, pág. 306) creían y llegaban a identificar el retumbar de los truenos, con el resonar de caracoles producido por el soplo colérico de un

númen de las tormentas. Impresionan igualmente los relatos que hace Gardner a propósito de los extraños velorios funerarios de los negros de Jamaica, en los cuales los ritmos de las danzas de carácter orgiático están dados con trompetas de caracoles (Pág. 233 —*History of Jamaica*— Londres 1909).

Fernando Ortiz (obra citada) informándonos sobre varias constataciones obtenidas por S. M. von Hornbostel (*The Ethnology of Africa Sound Instruments*, Londres, 1933, "Africa", Vol. VI, N° 2, pág. 156) hace la siguiente referencia: "Hornbostel informa que en África, el gran **caracol marino** suena en los ritos propiciatorios de la lluvia y la fertilidad. La trompeta de caracol es en un sitio el instrumento musical de las iniciaciones de los jóvenes, de los ritos esotéricos de los hombres, del culto al Sol, de la guerra y del terror. En otro lugar está excluido de las danzas de los hombres, pero lo suenan las mujeres para celebrar la primera preñez".

Harold Courlander en *Dance and dance-drama in Haiti*. En Fransciska Boas "The function of dance in human society", New York, 1944, Pág. 45), nos indica que en Haití, es mediante el resonar de un **caracol marino** que se convoca a los iniciados para las ceremonias de los ritos **vodú**.

Tratándose por otra parte, de las resonancias interiores que se oyen toda vez que acercamos estos caracoles a nuestro oído, en la *Hastings Encyclopedia of Religion and Ethics*, (Vol. VI, pág. 484) A. Mair escribió un interesante trabajo, donde sobre el tema "**Hallucination**" que relaciona con las colectividades primitivas, entre otros motivos también incluyó dichas resonancias de los conivalvos, como provocadoras de terror y de sobresalto para esta gente tan propensa a intensas reacciones emotivas.

Muchas otras referencias y transcripciones podríamos ir sumando a propósito del uso del citado instrumento natural. En lo que comprende, entretanto, a dicho empleo en las grandes culturas precortesianas de México y América Central, principalmente en lo que atañe a las posibilidades de precisar y determinar características expresivas, nos vamos a encontrar con un ámbito que abarca un círculo demasiado amplio de particularidades. Y es que si mucho podemos deducir, en tales colectividades, en cuanto a un sentido, diríamos bárbaro y agresivo de la expresividad, también ahí mucho tenemos para admirar en lo relativo a sutilezas, muy evidentes en obras de arte que resistieron a la destrucción de los hombres y del tiempo. Plaquetas, cerámicas, esculturas, etc., lo mismo que láminas de preciosos códices, nos asombran no solo por la originalidad de formas, sino que también por la fineza extraordinaria de concepción y esmerada elaboración. Veremos así, dibujados con exquisitez, en tales láminas de piel de ciervo dónde se ordenan los vaticinos, entre muchos otros adornos el **yecómafl**, aderezo sacerdotal consistente en una calabaza para tabaco; la **quetchqué**

mitl, roja capa guarnecida de flecos; el cicitallo, dibujo de estrellas; el teoicpalli, incrustaciones de piedras preciosas; el oltelolotli, blanca vasija de sahúmerios; el aztamécatl, símbolo gladiatorio; el cuauhxicalli, vaso de águila destinado a recibir el corazón de los sacrificados; el teocuitlacomalli, gran disco de oro; Itz-papálotl, la mariposa de obsidiana y otras representaciones de varios númenes además de multitud de signos y jeroglíficos asociados a los ritos, y que los artistas y dibujantes ejecutan con una noción de la armonía y de la estética, que no por su extraña naturaleza podemos dejar de admirar.

Lo mismo corresponde señalar en cuanto a muchos textos poéticos, en los cuales las funciones míticas se ensamblan en un contenido sustancial. Transcribimos como un ejemplo, del Códice Matritense de la Biblioteca del Real Palacio, el noveno de los **Cantares que dezian á honra de los dioses en los templos y fuera dellos** (Sahagún). Ahí, Xochiquétzal, la divinidad del amor habla a Pilzinteculi, uno de los nueve Señores de las Horas Nocturnas, y en su canto, traducido por Mariana Frenk, dice lo siguiente:

Atl ayavican ni xochiquetzalli tlayca nivitzaya,
motencalivan tanvancha oay,
ya quitichocaya tlamacazecafle piltzintecutle
xoyavia ay topa miaz oay.
quiyatemoaya ye xochinquetza.

De la región del agua y la niebla vengo yo
Xochiquétzal, de la casa de la ribera de Tamoanchan,
ahora lloras, sacerdote del viento. Piltzintecuhtli,
ya buscas a Jochiquétzal,
iré a la región de nieblas color de turquesa.

Si en muchas de las manifestaciones que hemos reunido en los ejemplos dados, subsisten aún infinidad de enigmas, lo cierto es que pese a todo, una evidencia se torna muy sensible y patente; a tal punto que muy poco es lo que sería aún necesario argumentar, para obtenerse una demostración que en dichas culturas, en la objetividad primaria de los elementos presentes (ruinas, códices, dicteles, mitos, etc.) se conserva, en existencia real, una inmediatitud de particularidades desarrolladas, es decir, de realizaciones que aun en su más simple exterioridad, y sin recurrir a sus momentos inmanentes, nos revelan un nivel elevado de suyo imposible de obtenerse sin previos tránsitos procesuales.

Es muy posible que en lo que a la música se refiere, también en un amplio círculo de sus propiedades, niveles válidos y adecuados se hubieran alcanzado.

No nos está dado en ello, como elementos de convencimiento, posibilidades inductivas, tal cual lo logramos en presencia de una piedra tallada, o de pictografías de bella factura. Forzoso, es por lo tanto, atenernos a lógicos procesos deductivos que en sí llegaran a proporcionarnos otras posibilidades, por lo menos, de concepciones hipotéticas en dicha materia.

A las referencias y transcripciones que efectuamos en el curso del presente trabajo, suma-

remos por consiguiente algunas otras, con el propósito de que mediante los testimonios que aportan, pudieran aceptarse en cuanto a las costumbres musicales verificadas en estas culturas, la presunción de habilidades lamentablemente imposibles de precisar en sus justos términos.

Samuel Martí, en su libro **Canto, Danza y Música Precortesianos**, reúne importantes citas de los antiguos cronistas, relativas a la práctica y enseñanza de la música. Entre las más interesantes señalariamos la que comprende las referencias de Fray Diego Durán **Historio de las Indias de Nueva España y Islas de Tierra**. México, 1867). En el tomo II de esta obra, pág. 230, Durán se extiende sobre este tema indicándonos una verdadera trascendencia de dicha enseñanza y el rigor y dedicación con que se llevaba a cabo. No nos ofrece, como es natural, detalles técnicos, pero entre sus testimonios, importante es destacar el siguiente: "En todas las ciudades había junto a los templos unas casas grandes, donde residían maestros que enseñaban a cantar y a bailar y a las cuales casas llamaban cuicalli, que quiere decir "Casa de Canto" donde no había otro ejercicio sino enseñar a cantar y a bailar y a tañer a mozos y mozas...".

Muchas otras referencias hacen los cronistas de la conquista, sobre la gran popularidad de la música y de la danza en estas culturas. Nosotros queremos destacar también otra mención de Sahagún. (Libro I de su obra citada, capítulo 14). Es a propósito de Macuilxóchitl y Xochipilli, en la calidad de númenes de la música. El texto indica lo siguiente: **Za neneuhque, ynic neteoñiloya tecpanzinca ynteouh**, y Eduard Seler en los **Comentarios al Códice Borgía**, lo traduce como a continuación lo transcribimos: (tomo I, pág. 104) "eran iguales, así se les veneraba, como los dioses de los que moraban en las casas de los Señores, o en los palacios de los principales".

En aquello que podría particularizarse respecto a la enseñanza del tañido del **caracol marino**, tuvimos la oportunidad ya de recurrir a un relato del mismo Sahagún, cuando nos dice que en el Templo Mayor (El Camecac) existía un recinto especial para dicho adiestramiento. Pero es de interés para el tema que estamos tratando, indicar también, que en el dramático relato mítico que este notable y benemérito cronista (padre de la literatura náhuatl) realiza en lo que se refiere, al abandono de **Iulla** (ciudad de los juncos) por **Quetzalcóatl**, vamos a encontrar el trozo siguiente: (Suma india, pág. 50):

"Así iba caminando el dicho Quetzalcóatl, e iban delante tañéndole a flautas, y llegó a otro lugar en el camino donde descansó y se asentó en una piedra y dejó las señales de la mano en la dicha piedra".

Siendo los instrumentos de **Quetzalcóatl** los caracoles marinos, la antedicha referencia "e iban delante tañéndole a flautas" puede indicarnos una determinada característica de ejecu-

ción, que en tratándose del resonar del conivalvo, no ha de interpretarse únicamente, como es frecuente, a la manera de "un graznido triste e intenso", definición esta última que mucho utilizan los etnógrafos de nuestro tiempo, en cuanto se refieren al sonido obtenido en esta caracola.

Curiosa es también la mención de que **Quetzalcóatl** "dejó las señales de la mano en dicha piedra". Coincide con la insignia permanente, que siempre lleva en su pintura facial, **Macuixóchitl**, númer de la música, y que como antes lo destacamos, consiste en una mano blanca dibujada sobre su boca. A esta coincidencia no se refieren los comentaristas de los códices.

Para finalizar este nuestro modesto trabajo, debemos precisar que, en lo relativo a la mítica de la resurrección, no será únicamente en los códices precortesianos que la encontraremos en un sentido de conexión particularizado con el **caracol marino**. Muchos autores, que han estudiado detenidamente varios de los mitos de la antigüedad, también señalan en lo que se refiere al **caracol**, un similar nexo en otras culturas y otras regiones. G. Elliot Smith indi-

ca en muchas páginas suyas, que en Egipto se creía poder lograr con el resonar de dicha **caracola**, la resurrección de los muertos. Existía allí la costumbre de ubicar un **gran caracol** en las proas de los barcos. También los romanos utilizaron el resonar de **caracoles** para señales e indicaciones de comando hacia sus soldados y guerreros. V. Dufourgère, en *Reine des Antilles*, París, 1929, nos dice que los indios caribes colocan **caracoles** en sus tumbas, y otros autores, ya con referencia a la mítica de Asia y Oceanía, suelen igualmente referirse al **caracol marino** con la misma función revitalizadora la vida y de su resurgimiento.

Nuestro propósito aquí, abarcaba dicha función de la **Caracola**, solo en cuanto al sentido similar con el cual la podemos encontrar en los códices precortesianos. El tema es vasto, por lo cual en esta apretada síntesis, solo hemos tratado aquellas representaciones que en las pictografías mencionadas nos parecieron más esenciales e importantes. Sobre el contenido particular de esta mítica, mucho más podría aducirse en cuanto a otros aspectos funcionales. Pero, no se trataría ya entonces, de un cometido para el etnomusicólogo.

(*) En lo relacionado con el tema de la penitencia y de la mortificación, donde los sacerdotes imitan y evocan a **Quetzalcóatl** en los **Anales de Cuauhtitlán** pueden encontrarse las siguientes expresiones: (traducción de Mariana Frenk)

(**) "los pájaros príos: **tlazototome**", los **huitzitzilti**, **xochitótoli**, **totocoztli**, **mixtētlilcomolo**, los colibríes, el pájaro flor, las aves amarillas de orejas negras (que muestran la pintura facial de la Estrella de la Mañana), pájaros en que se transforma, al cabo de cuatro años, el alma del guerrero muerto".

APARECE EN NOVIEMBRE:

ELENA PESCE

EL CANGURAFO BIZCO

Premio Banda Oriental, categoría "narrativa infantil", año 1969.
Jurado del concurso: Elsa Lira Gaitero de Tomeo, Julio Barreiro y
Julio C. Da Rosa.

Ilustró: Jaime Parés

Es el número 4 de nuestra colección "HORNERO"

Nº 1: **J. J. MOROSOLI**: Perico

Nº 2: **J. J. MOROSOLI**: Tres niños, dos hombres y un perro.

Nº 3: **JULIO C. DA ROSA**: Buscabichos
(1º edición agotada; segunda edición en prensa).

EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL
Yí 1364 casi 18 de Julio - Tel. 98 28 10 - Montevideo

Mei maestra
mela en
Aritalia

1er. concurso de plástica infantil

Alitalia

PARA *NIÑOS
 *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.

*en el próximo número
publicaremos la lista de premios*

Laicismo de nuevo (II)

— III —

Acertadamente consideraban nuestros reformadores: que la ignorancia y el despotismo, que el autoritarismo y el oscurantismo, iban siempre juntos, y que la cultura desatenta a las circunstancias concretas del progreso histórico pronto devendría un mero decorado de los más mezquinos intereses regresivos. El espectáculo padecido por ellos de nuestro atraso educacional y las depredaciones del despotismo, bajo una élite de estéril saber, estaban tras su ideal de una transformación democrática afirmada por la difusión del saber, abierta según el avance científico y la introducción de técnicas que de por sí elevarían la prosperidad y la racionalidad, llevando a una igualdad real. Suponían que la obra educacional, suprimiendo la ignorancia coartaría al despotismo y elevaría la productividad, pero las cosas no sucedieron así. Advirtieron la dependencia de clase del adoceñado saber constituido previo a su gestión, pero no la esencial dependencia clasista, de las instituciones educacionales en su propia gestión. Supusieron la autonomía total de la ciencia y la técnica, que tomaron como si fueran fuerzas impersonales, actuantes en una libre competencia, que iría elevando el nivel del equilibrio económico, nada de lo cual correspondía a la realidad aunque sí a las teorías en boga, a la ideología más difundida. Tampoco las poderosas fuerzas exteriores a nuestro país, que con la introducción técnica labrarían la dependencia y la pobreza, fueron advertidas, aunque de sus centros se tomaron las ideas más progresistas. Para esa obra educacional, para esa difusión de un saber real racionalizador en todos los órdenes, el laicismo era condición imprescindible. Con él se luchaba contra la tendencia oscurantista más difundida y se abría el camino para la introducción de nuevas concepciones, en un momento en que el movimiento estudiantil era incipiente, y justamente aspiraba a esas nuevas concepciones a las que el régimen reiteradamente obstaba. Participaba ese momento de la ideología democrática de los reformadores, y sus cuadros se integrarían a los partidos políticos de la clase dominante, a la que pertenecían muchos, junto con integran-

CARLOS A. MOURIGAN

tes de las capas medias en ascenso, estando desvinculado, salvo algunas individualidades, de la lucha obrera. El laicismo no obstaba entonces al afianzamiento de una política educacional y una mentalidad que eran esencialmente compatibles con el poder de clase instaurado y con las modificaciones que sobrevenían en él.

La crisis de la ilustración liberal, la incapacidad de orientación de la clase dominante por la educación, se ha hecho manifiesta, aquí y en los centros capitalistas, en los movimientos de la juventud; ante ellos se ha hecho evidente cuán grávido de contradicciones está hoy el concepto de laicismo y cómo se lo ha tergiversado, cómo hoy se quiere usar para neutralizar una consigna que otrora fuera para avanzar. Por ser en el enfrentamiento de la juventud que se han renovado las luchas por ese principio, es menester hacer su caracterización suscinta. La juventud ha sido siempre activa, por su situación, en todas las revueltas y revoluciones. Esto ha sido particularmente así para las capas medias y superiores de nuestro sistema a partir de los comienzos del siglo XIX, cuando se extendió el lajso transicional del paso del círculo familiar a la integración en la sociedad y las tareas colectivas, creándose una situación de disponibilidad en la que están en conflicto: la maduración psicobiológica con la posición social y ocupacional. Para las capas inferiores persistió la integración prematura al trabajo, con el desquicio consiguiente de la juventud, ya minada en la infancia por la desintegración familiar.

Esa juventud estudiosa en situación de disponibilidad, proveniente mayoritariamente hoy de las capas medias, que en todo el sistema mundial del capitalismo (en formas diferentes) están en crisis, por sus luchas, objetivamente, forma parte de los múltiples movimientos de grupos desplazados, marginados, no integrados por el sistema, lo que impugnan, formando un torrente cuya corriente principal es la lucha de la clase obrera. Pero esa brega tiene en nuestro medio peculiaridades que la distinguen de las movilizaciones de los centros capitalistas.

En esas luchas, lo que en las metrópolis son conflictos por necesidades crecientes por la concentración capitalista, es aquí combate por mantener niveles logrados antes y que se deterioran y pierden aceleradamente. Lo que allá es aspiración al progreso por mayor cultura consciente del avance científico y técnico, es aquí advertencia de las trabas y distorsiones para ese avance. En las movilizaciones de allá y de aquí ha dejado ya de ser individual y excepcional el paso de intelectuales y estudiantes a las luchas de los trabajadores, se trata de desplazamientos masivos de esos sectores; pero mientras allá son por una situación opresiva en un régimen que los absorbe y convierte en asalariados, aquí es por obra de un régimen que los expelle cuando no los tiene sub-empleados. Pero en uno y otro lado: seleccionismo clasista y desocupación y represión por un lado, frente a apertura a la sociedad por otro; pero en este último aquí: una tradición ya instituida, para cada vez mayor concentración en torno a la vanguardia obrera.

En una y otra parte el papel de la juventud es mayor que en otras épocas y sus problemas son más acusados. Por la prolongación del período juvenil que señaláramos: la aceleración de la maduración psico-fisiológica se encuentra con un período de aprendizaje más largo y una incorporación a la sociedad más difícil. Determina cambios también una mayor autonomía proveniente de: una influencia mayor de los grupos sociales, una menor influencia de la familia en crisis, y la caída de la educación autoritaria sin sustitutos. Los conflictos generacionales se agudizan por el ritmo social acelerado que provoca encuentros multiplicados por la prolongación de la vida activa.

La juventud, así más prominente hoy, es desquiciada por el sistema. Es reducido el número de cuadros que este asimila como efectiva fuerza de trabajo. Pero el capitalismo sabe sí de su gasto y trata de aprovecharlo orientando su consumo, aunque no pueda orientar sus espíritus. Trata de domesticar a los jóvenes que no puede educar, evitando que tengan organizaciones propias que los integren a la lucha social, y al efecto propugna organizaciones para la juventud pero no de ella, para convertirla a sus prácticas y usarla. Solo proyecta precarias formas de absorción que no alteren el sistema. Por su propio funcionamiento el capitalismo genera actitudes evasivas y destructivas: alcohol, drogas, místicas varias, culto del ego, delincuencia preccz; si la violencia, el desprecio, el crimen, la deshumanización en todas sus formas, son ingredientes normales de su funcionamiento cotidiano más ostensible del sistema! ¿de qué se escandalizan sus señores?

El capitalismo está en profunda crisis ideológica a todos los niveles, y desde sus bases mismas genera el desconcierto en la conciencia de los hechos. Así es que en las metrópolis, junto a las actitudes evasivas apuntadas, genera una rebeldía en desconcierto que salta al extremismo y es fácil presa de los ideólogos del sistema (y de su policía). Estos tratan de aislarla, para combatirla mejor, reforzando el spontá-

neísmo por el que queda encerrada en sus contradicciones. Estrato medio que de súbito accede con fuerza a la lucha, con un pasado allá desvinculado del movimiento de la clase obrera, tiene todas las bases de prejuicio para que se pueda inducir en ella una ideología neutralizadora y escisionista. Así, se permite el pronunciamiento contra el capitalismo si va contra el socialismo existente también; y es natural que se postule un exacerbado individualismo pequeño-burgués contra el estatismo capitalista así como contra la organización socialista; y que ese mismo espíritu propugne prematuros intentos de autogestión, caros a la tendencia anarquista. Los ideólogos de la reacción con gusto ven expresada, por los rebeldes que ellos han educado, su cantilena de la convergencia de los sistemas capitalista y socialista, con la variación de que el movimiento obrero es integrado por la dirección comunista al sistema establecido. Desde estas posiciones y ante el espectáculo de la corrupción del régimen, es natural que se recaiga en las tendencias éticas del socialismo utópico y en los extremismos terroristas, como es natural que, por un subjetivismo de clase se sueñe con una revolución del tercer mundo en la que los campesinos sean guiados por los intelectuales, o con que la violencia aislada de estos excite las luchas obreras. Toda esta ideología marginante las editoriales capitalistas gustosamente la difunden por el mundo, en todos los idiomas, para aislar a los jóvenes; y cuando esa difusión excita demasiado la represión, la contiene. La clase dominante no suministra a los jóvenes otra orientación que la del refuerzo de las confusiones espontáneas dimanantes de su situación crítica, por medio de un simple cambio de acentos de su más gastada predica neocapitalista, de la que desde largo la viene imbuyendo en sus centros de estudio.

Toda esta problemática de la juventud, que es mucho más que una cuestión de orientación, que pone en jaque al sistema, es planteada por ese amplio sector juvenil de las capas medias y superiores en todas sus actividades, pero es sobre todo en la enseñanza que adquiere su forma más consciente, y también las posibilidades de ser un movimiento masivo, orgánico y más contundente. Si se agrega a esto que las propias estructuras educacionales están de por sí en crisis, tanto en el orden financiero, como en el organizativo, y si se considera además que sus agentes efectivos, docentes y funcionarios, son parte de esas mismas capas sociales en crítica transformación, fácilmente se comprenderá que la lucha de esa juventud se agudice e imbrique con el resto de los conflictos sociales. En nuestro medio esa lucha de la juventud estudiantil presenta peculiaridades. Desde sus comienzos se ha vinculado a la lucha de los docentes por la autonomía de la enseñanza, y ha tenido un claro contenido anti-imperialista; se ha integrado siempre a la defensa de las libertades públicas; se ha abierto a las cuestiones sociales, y rápidamente ha propugnado la unidad con la lucha de la clase obrera; y por encima de toda discrepancia se ha pro-

nunciado por el socialismo; ha formado en acciones de masas en lucha con la política de los partidos de la clase dominante, empeñados estos en politizar la enseñanza. Es natural que estas cuestiones afloren en la educación, su planteo es compatible con el laicismo en su sentido primigenio de nuestro sistema. Pero también es obvio el cambio de la situación; la clase dominante no puede absorber ese cambio, y se ve puesta en cuestión en nombre de uno de sus principios originales. Para esa juventud que, con toda su problemática específica, plantea cuestiones cardinales de su educación y del sistema educacional, que para ella es fundamental como mecanismo de integración a la vida colectiva, cuestionando la funcionalidad social del sistema, la clase dominante no tiene ni respuesta teórica viable ni posibilidades prácticas efectivas de solución.

Embarcada en una política colonizada de saqueo subdesarrollante, solo procura una educación que suministre cuadros estrechamente técnicos de dominio, formados en un clima política y socialmente prescindente, para que acaten mejor los dictados burocráticamente impuestos. Y para esto solo necesita docentes que sean minoristas de la cultura, que repartan al detalle los conocimientos suficientes para su proyectos de dominio, que pongan sus planes a escala y los hagan aceptables.

Por muy errados que fueran los supuestos del laicismo de nuestros reformadores respecto a las condiciones del saber, y por distante de la realidad que fuera su concepción de la democracia, lo cierto es que el laicismo, en la acepción amplia que le dieron, pone en jaque al descripto proyecto actual de la clase dominante para la enseñanza, y es el principio más adecuado de nuestro actual régimen educacional para la orientación que la juventud urge. Las luchas del presente profundizan también ese principio democrático del pasado. Más todavía, profundizan la moderna elaboración que los pensadores progresistas han hecho de él.

— IV —

Es insuficiente el concepto de laicismo que podemos derivar de la política o la administración educacional; en ella se mantiene por compromisos precarios entre fuerzas encontradas en relaciones de poder variables, según las cuales cambia el contenido de los conceptos o la adhesión a ellos. Laicismo, libertad de enseñanza, monopolio de la educación, cambian de significación de una situación a otra, según un juego de dominaciones que tiene más que ver con la diplomacia que con la ciencia pedagógica, de cuyos conceptos se dan definiciones neutras que encubren las contradicciones inconciliables de posiciones muy diversas. Comprendiendo esta limitación la pedagogía burguesa ha ensayado una aclaración radical, no ya de compromiso, del laicismo según las ciencias y la filosofía.

Se fundamenta al laicismo en la oposición al saber como una serie de verdades absolutas, en

la conciencia de la relatividad de sus logros, y en la afirmación de la cultura como una búsqueda permanente que requiere una actitud perpetuamente abierta. La época es caracterizada como una de avance técnico hacia el porvenir, a cargo de personalidades libres, reconocidas en sus derechos, o por lo menos esto se da por su ideal. La razón común de estos principios es: el reconocimiento de la temporalidad como rasgo dominante de lo humano; y así el laicismo es la consecuencia o condición para el dinamismo esencial al hombre. El laicismo corresponde también a un esencial cuidado por la personalidad humana de la que se señala que no es un objeto entre otros sino acto y serie de actos libres que no están sujetos a leyes inmutables afirmadas desde el exterior. En la práctica pedagógica esos principios implican el cultivo de la reflexión libre y del sentimiento de igualdad, la lucha contra las alienaciones rectificadoras. Esto impone la aplicación de métodos activos, la práctica de la observación objetiva, una organización igualitaria. Y también supone asistencialidad y acción transformadora del entorno socio-económico. Por estos conceptos las tendencias progresistas de la pedagogía burguesa se han opuesto a todo sectarismo y tiranía, han requerido la práctica efectiva de la democracia respecto a la educación, y la aplicación de métodos científicos.

Los nuevos enfoques del laicismo, nacidos de la renovación de la pedagogía de las primeras décadas de este siglo, de la asimilación de los avances de la psicología, y los aportes del existencialismo, confluyeron con una transformación de las concepciones democráticas respecto a la educación. La agravación de las tendencias burocratizantes de los estados capitalistas en la entrada a la última etapa de la crisis general del sistema, llevó a los teóricos progresistas de la educación a postular para ella el ejercicio efectivo de la democracia y a poner el laicismo como modo de esa práctica. Trataron, entonces, de crear en la organización política de la sociedad, que se hacía reaccionaria, un medio modelo de democracia, en cierta forma escindido y contradictorio con él (Dewey sería buen ejemplo de esto). En la lucha contra el nazi-fascismo y tras la guerra en la transformación de la educación de las potencias del eje derrotadas (Alemania y Japón particularmente) se tomó a la democracia como algo definitivamente consolidado e idéntico a los postulados de los regímenes capitalistas triunfadores, que estos trataron de imponer dogmáticamente por la educación, traicionándose la idea de la democracia y el laicismo. Esto mismo, con un dogmatismo atemperado por el encuentro de diferentes tendencias y situaciones de los regímenes capitalistas, informó las tendencias educacionales difundidas desde la UNESCO, por la que el laicismo se invistió de un ecléctico humanismo, por encima de la lucha de clases y de las formaciones sociales en que el mundo real se divide. En este vago eclecticismo identificó bajo una común rúbrica de totalitarismo al fascismo y al socialismo, cerrándose el camino para comprender los principios de la edu-

cación comunista. Así como opuso el laicismo a las tiranías reaccionarias lo opuso también a la dictadura del proletariado y al partidismo clasista obrero; mientras, dejaba las manos libres a las dictaduras derechistas y al macarthismo del capitalismo monopolista de Estado, encubierto bajo una formal democracia. En esas concepciones tampoco se indicaba un agente definido para imponer el laicismo; se contaba para ello con los docentes, inscriptos en el sistema de la clase dominante, para su gestión técnica; se pensaba la acción pedagógica y organizativa con prescindencia de sus condicionantes clasistas; se hablaba del hombre en general y se contaba con poder persuadir a los dirigentes políticos de la clase dominante para emprender una obra contraria a sus intereses. Esas tendencias ideológicas no se enlazaban teóricamente con la lucha de los sectores docentes y estudiantiles, los que efectivamente defendieron la democracia en la educación e hicieron viables muchos de los efectos queridos por la teoría burguesa progresista.

Esa orientación objetiva y científica que pro-pugnaba la teoría burguesa progresista también se vio obstaculizada por la crisis ideológica del capitalismo a nivel superior. Las ciencias sociales llamadas a dar conciencia del entorno están cuestionadas por su subjetivismo, su idealismo y las tendencias vulgares que campean en ellas, y son objetos de profundos debates. Las ciencias naturales, llamadas a guiar la transformación tecnológica, también están en cuestión por su supeditación a las exigencias de las empresas capitalistas y a la deformación que este sistema impone al avance tecnológico. Toda esta temática, cuando no es soslayada en la discusión del laicismo y la democracia en la educación, es encarada en un plano abstracto, como si en la sociedad no existiera lucha de clases y esas deformaciones fueran accidentes enmendables dentro del sistema capitalista, cuyos fundamentos no se entra a cuestionar.

En tales condiciones ideológicas en lo político, lo pedagógico y lo científico, la integración de la educación a la sociedad y la vida difícilmente puede ir más allá de las buenas intenciones, salvo que el pueblo tome en sus manos lo progresivo de los mencionados desarrollos y lo profundice y lleve a la práctica. Los reclamos de las masas por educación y las movilizaciones de los docentes que se radicalizan y pasan a la lucha, vienen ya abriendo ese camino. Esa misma situación ideológica de debate y cuestionamiento hace hoy, como nunca antes quizás, necesario un efectivo laicismo. El contenido ambiguo del ideal laicista elaborado por la ideología burguesa progresista, que

sabe reconocer a pesar de todo en el marxismo una posición humanista, dinámica, desalienadora, exaltadora de los poderes creadores del hombre, que en modo alguno contradice su fondo democrático, antidogmático, y promotor de la personalidad, esa ambigüedad que acatamos, decimos, está requiriendo justamente una profundización de ese ideal y no su rechazo.

La defensa y ahondamiento de ese ideal es hoy todavía necesaria no solo por la reducción neutralizadora que intenta la reacción, sino también por el ataque oscurantista. Los sectores más reaccionarios de la Iglesia pueden encontrar para su acción que la encíclica conciliar Gravísimo Momento de la Educación, no solo mantiene la posición tradicional respecto al laicismo sino que además propone una puesta al día en materia pedagógica para incrementar su efectividad, tomando lo que pueda de la nueva educación, al tiempo que insta a una activa militancia de sus cuadros a todo tipo de institución de enseñanza en que actúen, mismo en las no católicas, aunque haya sectores progresistas de la iglesia que se pronuncien por el laicismo, apoyándose en los mismos documentos conciliares. Esto llama a una actitud vigilante aunque abierta, máxime por las apuntadas endeblecias de la ideología burguesa progresista, y teniendo en cuenta el favoritismo a la enseñanza confesional que caracteriza hoy (como siempre) a la reacción.

En realidad el laicismo ha probado ser un ideal actual, en transformación, solo definible como tendencia, cuyos conceptos metodológicos y políticos están en crisis. Por lo mismo es necesario sustentarlo profundizándolo, partiendo del punto común a todas las posiciones progresistas del momento: que nuestra educación, como lo sostenían sus reformadores y los ideólogos progresistas del pasado en la historia del pensamiento educacional moderno, ha de tener el laicismo por principio organizativo si queremos un sistema respetuoso de la personalidad del educando y del docente, que integre a los jóvenes al avance de su sociedad, libremente, según el adelanto del saber. Es la condición para las respuestas que la juventud requiere, radicalmente opuesta a la asepsia neutralista que el capitalismo quiere hoy imponer para esterilizarla. Tras nuestra revisión crítica parece quedar del laicismo solo una indicación formal; pero esta discusión ha servido para ver, tras esa apariencia, un nudo de contradicciones fecundas de posiciones progresistas coincidentes, enfrentadas a la negación reaccionaria. Posiciones progresistas correspondientes a sectores sociales en lucha común, contra un sistema que se derrumba, por encima de sus matices diferenciales y sus antagonismos inconciliables.



una tarea y su futuro san josé

HECTOR PERERA - OSCAR MARTINEZ

La idea de editar "Cuadernos" nació en el ambiente normalista de San José ligada a nuestra actividad en el quehacer docente y como respuesta a una necesidad: la tarea del profesor normalista no debe quedar reducida al ámbito de la clase, sino que debe trascender en otras formas de actividad cultural que estimulen la creación y permanente reflexión en lo pedagógico.

En este sentido "Cuadernos" aparece como un instrumento de trabajo, como ensayo de una actividad indispensable en un instituto docente de nivel medio-superior.

Como instrumento de trabajo creemos que sirve al profesor para la expresión de su labor y al alumno para hallar en él la fuente del pensamiento pedagógico universal (documentadas en secciones específicas) en gran parte inaccesible por las carencias de las bibliotecas de los Institutos Normales del interior.

La estructura en secciones de los dos números publicados obedece a la necesidad de darle organicidad y coherencia:

- Documentos de Nuestro Siglo.
- Para la Historia de la Educación Nacional.
- Aportes a la Teoría Educativa.
- Historia del Pensamiento Pedagógico Universal.
- Trabajos de Profesores y Estudiantes del Instituto Normal de San José.

En un primer momento nuestro propósito fue editar un número en el año 1968 —lo cual se cumplió— y dos en el año 1969; esto último no fue posible debido fundamentalmente a las carencias de recursos materiales (entiéndase financiación) pudiéndose editar solamente uno. Estas son las verdaderas dificultades a vencer para continuar nuestra tarea. Entendemos que en los ambientes culturales del interior la dificultad estriba no en la carencia de recursos humanos, sino en estímulos adecuados y recursos específicamente económicos (aún en nuestro caso concreto en que la empresa editora Los Principios S.A., allanó en gran parte dichas dificultades).

"Cuadernos" se ha difundido ampliamente —en función de su contenido— entre estudiantes magisteriales y maestros concursantes del departamento. Ese interés, hoy, se constituye

en un compromiso de futuro y en una labor a perfeccionar.

Explicitamos nuestros propósitos —sin duda ambiciosos—:

— Continuar la tarea iniciada haciendo de "Cuadernos" una publicación semestral.

— Jerarquizar el aspecto específicamente creativo. Por encima de la transcripción de páginas pedagógicas, de gran valor para el estudiante, y que se contemplará en el futuro a través de la creación del Servicio de Documentación en Ciencias de la Educación (ya en marcha con el decisivo interés de la Directora y el aporte económico de la Asociación de Padres y Amigos del Instituto Normal) pretendemos que "Cuadernos" sea un medio para la expresión de trabajos originales de profesores y estudiantes. Permitiría, a título de ejemplo, la publicación de las mejores monografías realizadas en los seminarios de Filosofía de la Educación, hoy oficializados.

— Modificar el esquema estructural de la revista en la forma de posibilitar la participación de otros sectores docentes y culturales del departamento.

— Ampliar el ambiente de difusión incluyendo una sección didáctica que conecte el quehacer del Instituto con la tarea del Maestro en la escuela. Para ello es indispensable contar con la valiosísima colaboración de los Supervisores de Enseñanza Primaria, Directores de Escuelas de Prácticas del Departamento y de aquellos maestros que con experiencia e inquietudes contribuyen a la jerarquización de la Escuela Pública. Consideramos así, que la publicación es uno de los instrumentos —no el más importante, por supuesto— de que pueden servirse los Institutos Normales para realizar la tarea de extensión técnico docente a nivel de maestros en actividad.

— Integrar un equipo permanente de trabajo con profesores y estudiantes que compartan la tarea de orientación y dirección.

Los propósitos de futuro son ambiciosos por los motivos arriba apuntados, pero, en la base de nuestra modesta actividad estas finalidades ofician como estímulo.

escuela industrial de fraile muerto

PALERMO SANGUINETTI

Este artículo no pretende ser un fiel reflejo de la realidad de la prestigiosa Escuela Industrial de Fraile Muerto. Solo un mero esbozo de algunos aspectos de su fecunda actividad.

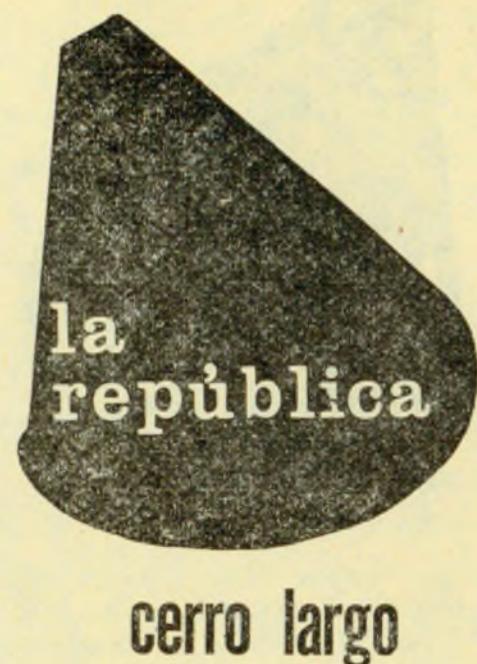
Alrededor del año 1950 la Escuela Industrial de Fraile Muerto, en el departamento de Cerro Largo, no pasaba de ser una escuelita común con un limitado número de alumnos que vegetaba sin ninguna posibilidad de futuro. Corrió el riesgo de ser trasladada para Guichón. Lució en su destortalada puerta el "Cedulón" de desalojo judicial por mal pagador. Por esa época llegó a la Dirección el Prof. Julio Cremona. Un hombre joven, dinámico, pleno de optimismo y generoso en ideales, empecinado en liberar de la triste situación a este baluarte de la cultura. No se limitó a seguir por los trillados caminos que condenan, a estas escuelas industriales en medio del campo, irremediablemente a perecer.

Generalmente los hijos de familias pudientes y de la ex-clase clase media concurren a los liceos: todavía sobrevive el prejuicio que el destino superior de la juventud son las carreras llamadas liberales y el liceo el primer paso.

Los hijos de los trabajadores, en especial los rurales, desde muy temprana edad deben abandonar sus estudios para tropear su miseria por los caminos desolados de la patria.

La escuela adquiere un nuevo ritmo de trabajo. El taller funciona en doble horario con un grupo entusiasta de muchachos del pueblo. Se hacen los ejercicios que fija el programa y se trabaja "para afuera". Se estimula el aprendizaje mediante el pago a los estudiantes; el saldo, para la adquisición de materiales.

La escuela-taller está al servicio de la comunidad, funciona al comienzo con tres maestros de mecánica (el director), carpintería y cursos



de corte y confección. Maestros y alumnos superan los horarios de las escuelas comunes.

Se perfila ya su futuro. Se mejora el local y se construye un galpón —madera y tela asfáltica— ya que un frondoso plátano servía de techo en los días templados recurriendo a una carpeta para los días de lluvia.

Superadas las primeras necesidades se esboza la creación de una cooperativa con los egresados, que los trámites burocráticos, pensamos, se encargaron de hacerla fracasar pero que permitió que la escuela tuviera su primer torno mecánico y otras herramientas. Se construye la sierra para carpintería que hasta hace muy poco tiempo fue sustituida por otra construida también en la misma escuela.

Las primeras generaciones se forjaron en esa tremenda y titánica lucha por la subsistencia. El apoyo oficial se limitaba a pagar los sueldos de los pocos funcionarios.

La escuela ya era el orgullo del pueblo y su prestigio se extendía por toda la zona. Todos los días llegaban "visitas" de localidades vecinas y muchos jóvenes absortos observaban el milagro del trabajo, deseando ser ellos también actores de su propio destino.

Pero la vida tiene sus sorpresas que muchas veces son indicios de procesos en marcha y para quienes saben interpretarlos tienen la fuerza de un deber a cumplir. Un día del año 1957 se presentan muy ligeros de equipaje tres muchachos de Tres Islas —poblado a 25 kmts. de Fraile Muerto—, con la firme decisión de seguir los cursos en la escuela (Mecánica y Carpintería). No tienen donde alojarse ni dinero para pagar pensión. Tres Islas es casi un rancherío y ellos provienen de familias muy humildes. El director no dudó en resolverles la situación y los alojó en el garaje de su casa, único lugar disponible por el momento. Una familia se hizo cargo de

la alimentación de los tres por unos pocos pesos. Otra oportunidad que se le presenta al director Cremona y a sus colaboradores maestros, profesores y vecinos, para demostrar cómo es posible el "despegue" silencioso, abnegado, positivo. Muchas veces tuvo alguien que limitar sus propios gastos, estirar los pesitos del sueldo, para cumplir con obligaciones que demandaba el internado. Para este tipo de obra se necesita gente que sea capaz de sacrificar lo mejor de su tiempo por amor a la juventud y a su destino que es el del país.

Tras los tres muchachos llegaron el año siguiente alrededor de 16 jóvenes con ansias de futuro, de los alrededores de Fraile Muerto. Se funda entonces el internado. Se alquila una humilde vivienda y pasa a residir como jefe del mismo un profesor de la escuela, tarea que la realiza en forma honoraria. Se paga solo un "sueldo" a una señora que cocina y lava la ropa a los muchachos. Todo el servicio es desde luego, gratuito.

Al tercer año son 35, la casa es chica, se alquila otra, y adelante. Se encuentra en la Dirección General de U.T.U. en el año 1961 el Ing. Balparda Blengo, uno de los mejores directores que ha pasado por esa institución sin lugar a dudas. El Ing. Balparda apoya con todo entusiasmo la experiencia Fraile Muerto y oficializa, sin nadie solicitárselo, el internado y la forma de enseñanza de la escuela. El cuerpo de técnicos de UTU e inspectores lo apoya. Logra así vencer el Ing. Balparda cierta resistencia, diríamos natural, que tiene la gente de enfrentarse a cosas nuevas que requieren estudio, más trabajo y nuevas soluciones. Su plan era extender esta experiencia a diversos puntos del país, fundar escuelas industriales pilotos, con la finalidad de brindar una enseñanza industrial "integral y a fondo" y rescatar al mismo tiempo mano de obra especializada, que de otra manera se perdería, y que tanto necesita el país para salir del pozo donde se encuentra.

El alumnado llegó hasta el número de 180. Hay que construir en el predio de la Escuela dormitorios, talleres, cantina, refaccionar salones y todo se hizo sin muchos trámites oficiales. Hoy se levanta un hermoso edificio de dos plantas donde eran unos míseros cuartuchos. Tirar una pared y levantar otra, replantear permanentemente el local en función del incremento de la población estudiantil era una de las tantas preocupaciones del Director J. Cremona.

Los días de "pago" reconforta realmente ob-

servar la satisfacción de los jóvenes aprendices de recibir el esfuerzo de su trabajo, que les permite enfrentarse a gastos extras; algunos dejan acumular sus haberes para cuando en vacaciones regresen a sus hogares.

No escapa a la más simple observación el valor de un aprendizaje realizado, además de la preparación teórica, cumpliendo trabajos como cualquier taller de producción. Maestros y alumnos deben de esmerar al máximo la calidad de la realización. El joven tiene clara conciencia de que lo que él hace sirve.

Los trabajos que realiza la escuela son de significación: sembradoras, fertilizadoras, equipo de soldadura eléctrica, fresadoras, sierras combinadas para carpintería, juegos de muebles, obra blanca, etc. etc. Muchas veces las exposiciones que se realizan fuera de la localidad son asombro y sorpresa para el público que desconoce cómo trabaja la escuela. Y pensar que se derrochan tantas divisas en importar máquinas que se pueden construir en la escuela de una humilde villa.

Los egresados, que provienen de 11 departamentos y más de 50 localidades, son muy soli-experiencia. Se han formado en una vida de trabajo intenso, estudios, camaradería y responsabilidad social. Muchas veces los muchachos ofrecen horas de trabajo sin ninguna remuneración

Donaron 800 horas para diversos trabajos para el Hogar de Ancianos "Blanca Argenzio de Castro" que se construye en la villa. Contribuyen también en las 35 viviendas que M.E.V.I.R. (Movimiento de Erradicación Vivienda Insalubre Rural) levanta en Fraile Muerto. Hoy —1970— la escuela sufre también el impacto de la tremenda carestía junto a las deudas de UTU (Hacienda le debe 170 millones) y nuevos reglamentos que trapan su normal funcionamiento y evolución.

Es necesario construir nuevas comodidades que escapan al esfuerzo privado. El pueblo de la villa reclama de los poderes públicos la atención de acuerdo a la magnitud de la obra. Si se habla, en serio, en promover el desarrollo del país corresponde prestar todo el apoyo oficial a esta obra de orientación juvenil. En estos momentos la juventud del interior está marginada de toda posibilidad de futuro y es atrapada por los cuarteles. A un aprendiz de policía se le paga alrededor de \$ 10.000 mensuales y con esa misma cantidad de dinero se podría promover el aprendizaje de oficios de 10 muchachos.

así nuestra tarea así nuestra escuela

JESUALDO

Y juntarse, como primera consigna, en torno de su gran casa, que puede ser su Escuela de Educación, casa para esperar eizar la victoria hacia su cumbre. Tenéis que hacer de esa casa una fortaleza a la que ningún viento huracanado pueda destruir. Tenéis que componer con ella la tribuna por excelencia para proyectar las reformas de vuestras educaciones, mejorar vuestros métodos, elevar las preparaciones, lograr un estudiante interesado —con vuestro interés por el interés en juego, el de la educación y formación cultural—, que no esté nunca, en ningún instante, de espaldas a la realidad y a sus voces, al convite y a la discusión, a la polémica y a la superación. Ha de ser una casa ni grande ni chica, ni austera ni vocinglera; ha de ser una casa, que sea respetada por el eco que hallen en su seno las voces que la habitan, los silencios que denuncian la parición en un laboratorio o en un instituto que investiga o en el simple marco de un aula en donde crecen semillas que hasta con el viento llegan a sus bancos. Ha de ser respetada por el eco que llenen las palabras que llegan al corazón de los que escuchan. Ha de ser la gran casa de los que allegan verdades y saberes, como sucedió en aquellas antiguas que se llamaron Academias y Liceos, porque el saber tenía cuerpo y la armonía de sus cifras remecía el tiempo y le alargaba al futuro los preceptos que nos alimentarían por siglos. Así vuestra casa, así vuestro oficio, así vuestras enseñanzas.

de Palabras para Maestros
Dicho en Venezuela — 1966.

Cuaderno Top Pedagógico

nuestro sistema educativo

ORIGENES DE LA ESCUELA RURAL

La situación educativa de un país, es en último término, el resultado de las políticas que implícita o explicitamente fueron adoptadas en el pasado. El análisis y evaluación de las mismas ayuda a identificar la índole de los cambios, la dirección, el sentido, que habrán de imprimirlle al sistema de educación nacional.

Sabido es que los sistemas educativos de una región presentan un marcado paralelismo con los sistemas políticos, económicos y sociales. Nuestra escuela en sus orígenes y evolución, es un ejemplo de dicho condicionamiento. La manera de surgimiento a fines de siglo de nuestra escuela, y en especial de nuestra escuela rural, está unida a la manera de surgimiento de los grupos rurales marginados. José Pedro Varela, con gran visión, y encajando en el movimiento de democratización de la segunda mitad del siglo XIX, señalaba: "El objeto primordial de todo buen sistema de educación común, no es dar instrucción esmerada a unos pocos, sino educar concientemente a todos...". "La idea de educación común, es decir, de educación igualmente difundida a todos es una conquista del espíritu moderno..." "El propósito de todo buen sistema de educación común debe ser formar no grandes hombres, sino grandes pueblos: y serán más grandes y más prósperas las naciones cuanto más educada e ilustrada sea la masa total de sus pobladores, y no cuanto más elevado sea el nivel de sus grandes hombres" (1).

Paradójicamente, sus propósitos encuadraron, en muchos aspectos con los de la clase



gico

na educativo

MARTHA DEMARCHE DE MILA

territoriense de fines de siglo. "Si la tarea de liquidación de la economía precapitalista, fue dirigida por el gobierno, se hizo a impulso de la clase capitalista rural. Durante ese periodo 1875-1920, ésta demostró una especial aptitud para dar respuesta a las nuevas situaciones que se iban creando; propició y financió la creación de la superestructura jurídica y de poder; fue permeable a los nuevos elementos provenientes de la inmigración, poniendo en evidencia, el carácter capitalista que tenía la propiedad de la tierra; actuó racionalmente, respondiendo siempre a las incitaciones de la demanda y la técnica generada en los centros capitalistas (transformación de la estancia cimarrona, mejora de las condiciones sanitarias). . ." (2)

Creemos que la escuela es una institución estratégica, de gran importancia potencial en los procesos de reestructuración social; la manera de surgimiento de nuestra escuela, a fines de siglo, su visión histórica, quizás sea una aproximación a la de los conflictos actuales.

PANORAMA POLITICO Y ECONOMICO DEL PAIS EN EL SIGLO XIX

La Convención preliminar de Paz (1828), consagró la existencia de un estado americano independiente. Sin embargo, es después de 1828 que se cumple el proceso de forma-

(1) Varela J.P.- La Legislación Escolar. Tomo II. Cap. XVII, Pág. 139-140. Colección clásicos uruguayos.

(2) Inst. de Economía "El proceso económico del Uruguay" pág. 31 F.C.U.

ción de la nacionalidad oriental, ya que en ese momento faltaba aún organizar las instituciones, obtener los límites, dar personería internacional al Estado, promover la vida económica, poblar el territorio, etc.

El Estado se inició sobre un terreno bastante débil, no solo desde el punto de vista político, sino también económico y social. Las primeras acuñaciones nacionales fueron de 1839 y recién en 1862, se aprobó la Ley que definía el régimen monetario nacional.

La participación del Estado se marca en la creación del Banco Nacional (1887), pero se concreta con la creación del Banco República en 1896, y en su transformación en organismo estatal en 1911.

La administración, en todos sus aspectos, era realmente modesta.

La enseñanza no escapaba a esta debilidad inicial; las primeras generaciones intelectuales se formaron en establecimientos extranjeros. Su concepción de la nación y su postura frente a ella, dejaban bastante que desear.

En 1828 el territorio estaba despoblado y signado ya por el enfrentamiento, como veremos característico, de todo nuestro proceso entre ciudad y campaña. El número de habitantes oscilaba entre 40.000 y 70.000, de los que se afincaban en Montevideo alrededor de 10.000. El territorio situado al norte del Río Negro era el más deshabitado; salvo Montevideo, la población era dispersa, falta de conciencia de unidad y separada por la incomprendición y hostilidad entre la ciudad y la campaña.

La inmigración tuvo gran influencia a partir de 1835. En 1860, los extranjeros representaban el 31% de la población. La inmigración dotó al país de franceses, brasileños y sobre todo, españoles e italianos.

Tres hechos de significación se dan en la segunda mitad del siglo XIX para la modificación de la estructura económica:

1) Consolidación de la cría del ovino (1860-70).

2) Mestizaje de nuestros bovinos con ejemplares puros, después de 1887.

3) Alambramiento de los campos (1872-1882).

Fundación de la Asociación Rural en 1871.

Todo esto tuvo consecuencias sociales. El alambre determinó una menor necesidad de mano de obra, la consiguiente expulsión de la estancia, de peones y agregados, la formación de núcleos suburbanos y rurales (pueblos de ratas) que los congregaban; es decir:

1) Marginalización de la población pobre.
2) Desaparición progresiva del gaucho.

“Cada estancia que se cerca, representa 10, 15, o 20 individuos o familias que quedan en la miseria, sin otro horizonte que una vida incierta, degradada por el servilismo del que tiene que implorar la caridad para vivir y alentando en su corazón odios hacia esos

cercos, causa de su terrible estado, que quisieran ver destruidos y que mantienen como única esperanza la risueña expectativa de una revolución, que les permita la destrucción de todos ellos”. (3)

Además del despido de peones, se produce el de agregados y puesteros, como consecuencia de la disminución de trabajo y de la necesidad de resarcir la inversión del cercamiento.

Pero también supuso la desaparición del minifundista ganadero que pastoreaba su pequeño ganado en las grandes estancias.

B. Nahum calcula sobre un total de 400.000 hombres del medio rural, que la desocupación alcanzó en la década del 80, a unos 40.000 hombres, es decir, un 10%. La gravedad del problema fue percibida y de ello dan muestra los múltiples artículos que aparecen en la Revista Rural de la época.

Los grupos rurales vienen como solución y la población desocupada se dedicará a la agricultura, a fin de pacificar, sedentarizar al desplazado.

La solución fracasó por falta de recursos y mala administración, pero también por la resistencia del desplazado a convertirse en agricultor. Con el militarismo se produce la incorporación al ejército; como resultante, “el ejército de Latorre en 1879 contaba con 2190 soldados y el de Santos, en 1886, llegó a tener 3795”.

Sin embargo, las dos soluciones que se dieron en el país al peón ganadero, no pueden considerarse viables; ni el rancherío, ni el ejército. Así, esta población quedó en el campo; inulta, desunida, sin conciencia de clase. Dblemente marginada, no solo de la estancia sino también de la vida económica del país.

En 1868 se calcula una población de 380.000 habitantes, distribuidos: 80.000 en Montevideo y 4.000 o 5.000 en las ciudades del interior; de esta población, el 60% eran inmigrantes.

La dicotomía Montevideo-Interior se acuñaba por la influencia de una acelerada europeización de la capital y un lento crecimiento del medio rural.

El proceso de descolonización se cumplía bajo los influjos europeos, producidos por los grupos inmigrantes, las inversiones de capitales extranjeros y la aceptación rápida de nuevas corrientes ideológicas, sobre todo francesas.

El período que se inicia con Latorre en 1876 y que dura 10 años, hasta la caída de Máximo Santos en 1886, supone el ascenso del militarismo y de las clases altas, hecho que repercutió sobre todo en la campaña. Implantación del principio de la autoridad y de la propiedad privada.

El problema era hacer “habitables la campaña”.

(3) Belparda, Federico. Revista Rural, 1879.

"El gobierno no trepidó ante la presencia de tanta relajación moral. La persecución al criminal y a todo hombre vicioso y perjudicial por sus malos hábitos, se comenzó sin tregua ni consideraciones, y esa laboriosa tarea tan eficazmente secundada por los Delegados del Gobierno, ha sido de proficiosos resultados para el país y bien recibida por la opinión imparcial". (4)

La moralización se cumplió "a sangre y fuego" en la campaña y los grupos representativos del poder en el medio rural, así lo comprendieron. Un ejemplo de ello lo tenemos en lo que escribe el estanciero D. Ordoñana en 1878: "La campaña está entrando en caja, y solo por tener nublada la vista y tupida la inteligencia, es que puede negarse esta palpable verdad. La campaña ha entrado en caja y para reconocer cómo se reconoce el principio de autoridad, basta visitar un galpón de esquila; en él se observa un comedimiento, una puntualidad, un deseo de agradar y de cumplir cada uno con su deber, que nos eran desconocidos en otros tiempos en que tales trabajos infundían temor y hasta dudas de tranquila y sosegada conclusión".

La peonada insurrecta estaba doblegada por el terror y en esto puede considerarse al militarismo como el ejercicio del poder de la clase terrateniente.

La Asociación Rural se alió al militarismo a través de la significación que tuvieron para ella:

- 1) El cercamiento de los campos.
- 2) La organización de la policía.
- 3) El código rural.

Quizá en ningún momento como en éste la Asociación Rural se comprometió tanto con una determinada orientación política.

Vemos que lo nuclear de la situación económica, política y social del país deriva de la ganadería. La posesión de tierras y ganado otorgaba un elevado status social, en tanto los agricultores ocupaban un rango secundario en la estructura. La agricultura se nucleó en Canelones, San José y Colonia y fue la parte más débil de la economía. A ella no llegó la modernización.

El sistema crediticio deficiente conspiró durante el siglo XIX, contra la transformación económica del país, dificultando la actividad, no solo del pequeño, sino también, del gran hacendado.

De hechos tecnológicos producidos en la segunda mitad del siglo XIX, deviene prácticamente el afianzamiento del estado moderno de la autoridad a través del proceso militarista, comenzado en 1876 con Latorre. El grupo de presión lo constituyeron los estancieros progresistas, asociados en la Asociación Rural, fundada en 1871.

En este momento también surge un nue-

vo grupo social, el de los marginados, que nuclea a peones, puesteros, etc.

La situación educativa del momento es pintada por la misma Revista de la Asociación Rural, haciendo referencia a los relatos de un maestro:

"En la campaña de este Departamento que debe tener 4.000 niños diseminados en una superficie de 450 leguas, no hay más que dos escuelas de la Junta, con una asistencia, cuesta creerlo, de 19 niños, siendo los matriculados 51. En cuanto a la otra escuela cuya asistencia media peligra de verdad, puede calcularse en 4 niños; hay muchos días en que no frecuenta ninguno". (5)

Y en otra denuncia de la Asociación Rural, se plantea la situación del Dpto. de Durazno, que en 20 leguas no poseía una escuela:

"La ignorancia en que está sumido este humilde vecindario sigue y seguirá dando sus malos resultados. La pizarra es sustituida por la taba, la pluma por el facón y el libso por la baraja, y eso da margen a que cada día haya un homicidio o un ateriado". (6)

La crisis del Estado había provocado el abandono casi completo de la educación en la campaña.

En 1868, Montevideo contaba con 43 Escuelas Públicas y el interior con 78.

Vaillant calculaba que mientras en la capital se educaba un niño cada 12 3/4 habitantes, en la campaña se educaba un niño cada 45 1/2 habitantes.

Llama la atención que los miembros de la Asociación Rural se preocuparan por la educación; sin embargo, existe una explicación: la instrucción era un factor para lograr el orden, necesario a la modernización que los estancieros querían establecer en el país.

La Asociación Rural fue posteriormente a la década militarista (1876-1886), una especie de órgano consultorio del Gobierno en materia rural; esto muestra el poder de la clase alta rural e incluso justifica ciertas acusaciones que la tildan de "corporación semi-oficial". (7).

Esta clase alta fue fundamentalmente ganadera y obtuvo el poder económico y social mediante dos posesiones: campo y ganado. Para ellos, la riqueza del país estaba en la ganadería y evidentemente no estaban equivocados si examinamos las exportaciones que en ese momento dependían en un casi 95% de los productos ganade-

(4) Montero, José María. — Memoria correspondiente a los años 1876-1878.

(5) Revista Asociación Rural. 15 de octubre de 1873. N° 21. Pág. 389/91.

(6) Revista Asociación Rural. Año 1874. N° 28. Pág. 49/50.

(7) Acusación del periódico rochense "La Libertad" en 1882.

ros: cuero, tasajo, gorduras, etc. De aquí surge la insignificancia, para esta clase, de la agricultura.

La transformación propugnada por la Asociación Rural, se daría por medidas tecnológicas, pero también educativas. Era necesario cambiar las estructuras mentales de las clases bajas rurales. Modificar su tradicionalismo, su apego a las costumbres, su indolencia, su gusto por el juego y el derroche.

Esta ideología rural progresista en lo económico, fue totalmente conservadora en lo social; la población rural quedó en condición de asalariada, desocupada o marginalizada.

La educación y la religión fueron pensadas por la clase alta como el freno para todo tipo de subversión social. Se pensó en civilizar, pacificar la población, para que no robara, para que no pidiera, evitando así la anarquía y el desorden; en una palabra, para acallar los reclamos.

La educación es concebida por la Asociación Rural, como un elemento conservador del orden social adquirido, pero también como elemento para incentivar la producción. De ahí la insistencia con que reclama estudios realistas, científicos, productivos, prácticos.

Son de interés los enfoques educativos que un miembro de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, realiza desde las páginas de la Revista de la Asociación Rural.

"No basta la instrucción si ella no va acompañada de la educación preparatoria del trabajo; y es por eso que a la par que en las ciudades se fundaron Escuelas de Artes y Oficios, vemos que en Suecia, Italia y recientemente en Francia, se trabaja asiduamente para que la gente del campo tenga por la educación en el trabajo agrícola, un vínculo a la tierra en que nacieron, consiguiendo así que en vez de irse a corromper entre el lujo, los placeres y los vicios de los grandes centros de población, puedan tranquilamente gozar de la salud y la paz que obtienen los que con inteligencia se dedican a las tareas rurales". (8).

Conviene resaltar que si bien la predica resulta acertada, no lo era en su totalidad, ya que la sustitución de la ganadería por la agricultura, se mencionaba sólo para la clase baja, y por otra parte, las actividades agrícolas eran concebidas como totalmente dependientes de las ganaderas.

Resumiendo, se valora:

- 1) La finalidad política de la educación: terminar con la anarquía y las luchas civiles.
- 2) La finalidad moral de la educación: evitar los vicios, las malas costumbres, etc.
- 3) La finalidad económica de la educa-

ción: elevar los conocimientos técnicos de la población, convirtiéndola en mano de obra capacitada. El progreso requiere nuevos técnicos y los técnicos requieren instrucción y aprendizaje.

En este sentido, la educación es pensada como un instrumento de cambio económico, pero no de cambio social. La Asociación Rural no admitía la modificación de la estructura de clases.

Este período es de gran significación a nuestro juicio, desde el punto de vista no sólo político, sino también económico y social. Signa en lo esencial, la evolución de los servicios educativos en el medio rural.

La paz de 1851 encontró al país arruinado prácticamente, y a las clases altas tradicionales en grandes problemas. Las clases altas, que siempre habían detentado el poder político y lo habían ejercido en forma directa a través de sus integrantes, lo que prueba la escasa diferenciación social, encuentran dificultades cada vez más grandes para poder mantener su predominio. Se produce un fenómeno bastante mal conocido, de relativa disolución de las clases altas tradicionales que crea un vacío de poder, que termina en el militarismo. Pero el militarismo coincide con el ascenso de grupos sociales de una naciente clase media, inmigrados recientemente, enriquecidos muchos a través del comercio, otros a través de la explotación de los campos, que tienen en el sentido relativo de la expresión, un sentido mucho más moderno que las clases altas tradicionales. Este grupo social está ejemplarizado por los grandes ganaderos que fueron fundadores de la A. Rural y también algunos comerciantes. En lo fundamental la clase alta ligada a la propiedad de la tierra, está vinculada a la integración de la economía uruguaya en el mercado internacional, lo que, en la época, significa de hecho la integración en la órbita de la economía inglesa. La integración completa suponía el cese de las guerras civiles, la pacificación de la campaña, los ferrocarriles, los caminos, en fin, todos los elementos necesarios para convertir al país en exportador, e iniciar la etapa del crecimiento hacia afuera. Esta obra fue cumplida por Latorre. Latorre realizó en gran parte, con la violencia desatada de la espada desnuda, la pacificación de la campaña y dictó una serie de medidas que fueron esencialmente nacidas de la A. Rural. A esta misma época corresponde la idea de que el país para progresar, necesitaba crear un sistema de educación universal, gratuito y obligatorio". (9)

(8) Balparda, Federico. Rev. Asociación Rural. Diciembre 1880, N° 24, pág. 681/82.

(9) Solari, Aldo. "El desarrollo social del Uruguay de post guerra". Pág. 58/59.

En el campo educativo, José Pedro Varela se mueve con el mismo realismo de la A. Rural; diferenciándose solamente en su predica positiva frente al laicismo. Sin embargo, su concepto de escuela laica, reducido al mínimo en el Proyecto Ley de Educación Común, no se hace viable en el Decreto de 1877. Dicho Decreto establece en el Art. 19 que todas las escuelas del Estado impartirán enseñanza de la religión católica, exceptuándose solamente aquellos niños cuyos padres así lo solicitan. La acción del grupo de poder que pedía escuelas e iglesias para pacificar la campaña se hace evidente una vez más en este caso.

La situación educativa en 1872 era, según Vaillant, la siguiente: "Se educaban 16.786 niños distribuidos: 5.494 en escuelas privadas y 11.292 en escuelas públicas". El número total de escuelas era de 245 para toda la República.

Sobre estos datos Varela apunta un aumento de más de un 30% para Montevideo y de un 10% para el total del país, y observa que la distribución de escuelas por kilómetro era aproximadamente la siguiente: (10)

Montevideo	1 escuela para	11.20 km
Canelones	1 "	204.48 "
Colonia	1 "	412.62 "
Seriano	1 "	824.38 "
San José	1 "	1212.72 "
Maldonado	1 "	1261.50 "
Florida	1 "	1563.00 "
Minas	1 "	1900.20 "
Salto	1 "	2143.30 "
Durazno	1 "	2376.00 "
Tacuarembó	1 "	3583.70 "
Paysandú	1 "	3605.70 "
Cerro Largo	1 "	3690.42 "

¿Por qué se ofrece a unos departamentos y se descuida a otros? ¿Por qué hay más escuelas aquí que allí, cuando es lo contrario lo que debe suceder? Se cuentan por decenas y centenas los privilegiados y por millares y decenas de millares los desheredados". (11)

El Decreto Ley de Educación Común crea dos tipos de escuelas obligatorias y gratuitas: urbanas (10., 20. y 30. Grado) y rurales. Varela con gran visión advierte al adjuntar el reglamento de las escuelas a las Juntas, sobre la diferencia entre medio rural y medio urbano.

"Aún cuando la organización general de la escuela y el programa deben ser sustancialmente iguales para toda la República, cree la Comisión que pueden sufrir modificaciones las disposiciones reglamentarias y que podrían acentuarse más o menos las materias de enseñanza según las exigencias propias de cada Dto. En Montevideo, donde la mayoría de los habitantes se dedica al comercio, el programa se ha desenvuelto encaminando los estudios, señaladamente

hacia la adquisición de aquellos conocimientos que más útiles son para el que ha de dedicarse al comercio. En las secciones agrícolas de la República, allí donde la masa se dedica al cultivo de la tierra, sería más conveniente favorecer la adquisición de aquellas nociones indispensables para el cultivo del suelo. En los Departamentos que se dedican a la ganadería, el programa podría desenvolverse con más aplicación al cuidado y mejora de los ganados".

La idea de articular los servicios a las necesidades del medio, haciendo de la escuela, "escuela de comunidad", queda perfectamente señalada en el discurso que pronuncia Varela en el Primer Congreso de Inspectores realizado en Durazno, en 1878: "...en lugar de esperar a que los niños vengan a la escuela, el maestro va hacia los niños; en lugar de esperar que la familia mande los niños a la escuela, el maestro se convierte en misionero y va a llevar la enseñanza donde se encuentra el ignorante que es necesario civilizar".

Propone como solución escuelas para zonas de estancias, que podrán ser, según la densidad de población, fijas o volantes, y escuelas chacras para las zonas agrícolas. Ve también la necesidad de diferenciar programas, introduciendo nociones de agricultura, zootecnia, y taxidermia.

Cabe señalar que, a punto de partida de su origen se vieron los problemas y se encararon las soluciones que hasta hoy, no han sido totalmente cumplidas en nuestra escuela rural.

El censo realizado en 1878 por las autoridades escolares y la policía, arroja los siguientes resultados:

106.255 niños en edad escolar; de los que se educaban 19.669 en escuelas públicas y 13.226 en escuelas privadas. No recibían educación 73.361 niños o sea el 69% de los niños en edad escolar.

En 1877 existían 196 escuelas municipales con una inscripción de 17.541 niños. A tres años de iniciada la reforma (1880), existían 310 escuelas con una inscripción de 24.785 niños.

Pese a que se constata un crecimiento de escuelas y de inscriptos, es decir una evidente extensión del servicio, a punto de partida del Decreto Ley de Educación Común, las condiciones cualitativas no son todo lo positivas que Varela había deseado. No se cumplen los planteamientos de descentralización y de desconcentración propuestos, ya que Latorre era absolutamente partidario de la centralización; la cobertura de los servicios no se hizo racionalmente sino que obedeció a presiones de grupos de poder.

Así en 1895 el Congreso de Ganadería y

(10) Varela, José Pedro. Legislación escolar, tomo 2, Apéndice.

(11) Varela, J. P. Obra citada. Apéndice.

Agricultura realizado bajo la dirección del Dr. Carlos Ma. Pena, entre otras conclusiones (estimular el crédito rural, fomentar el sistema vial, etc.), señala que: "en materia de educ. rural debe propenderse a la reforma de los programas vigentes de las escuelas primarias y a la creación de escuelas ambulantes y al aumento de escuelas fijas".

A fines de siglo, en 1897, recién se establece el programa diferenciado, que más que reconocer el condicionamiento del hecho educativo por la realidad socio-económica significa la necesidad de adecuar el ciclo escolar a las posibilidades de concurrencia de los alumnos. Creemos de importancia para fundamentar tal afirmación, transcribir algunos párrafos de la nota con la que eleva los programas de escuelas rurales, el entonces Inspector nacional Urbano Chucarro:

"Hemos preparado dos programas, uno para esc. rurales y otro para esc. urbanas. Esta dualidad la reclaman las diferentes condiciones en que se hallan los alumnos en cada distrito. Por los datos estadísticos se ve que los alumnos de esc. urbanas frecuentan la enseñanza durante cuatro o cinco años, mientras que apenas un escaso número va a las mismas más allá de este límite; constatándose también que en las esc. rurales no son muchos los niños que llegan a sumar más de tres años de asistencia".

A fines de siglo, luego de setenta años de vida independiente, el país había vivido el período de más incessantes guerras civiles (41 revoluciones). El censo general de la República arrojó en 1900 una población de 509.165 habitantes para el interior, de la que 90.199 eran extranjeros entre los que sobresalían los brasileños, los italianos, los españoles. De esta población englobando los habitantes de seis años para arriba, resultaba que más de la mitad de la población era analfabeta.

La inscripción en escuelas urbanas era de 32.986 alumnos y en escuelas rurales de 19.488. La dicotomía medio urbano-medio rural se mantiene a nivel de las instituciones educativas. Si bien se evidencia un progreso de la enseñanza primaria, este se concreta más en Montevideo que en el interior, lo que está indicado por la casi totalidad de los análisis (crecimiento de matrícula, crecimiento de escuelas, índices cuantitativos, etc.).

Los planteamientos de denuncia que hacia Varela en el año 1869 desde el diario "La

Paz", si bien unilaterales, son verificables aún:

"...vemos que entre nosotros progresó Montevideo con una rapidez extraordinaria mientras que la campaña se despuebla y se empobrece. Aquí la riqueza, el bienestar, las condiciones de las naciones civilizadas; allí la miseria, el abandono de los pueblos primitivos".

De acuerdo a los datos del censo de 1963, la ciudad de Montevideo recluta el 46% de la población (1:202.890), y en su formación ha jugado un papel importante la migración desde el resto del país.

En 1878 en el discurso de clausura del Congreso de Inspectores, Varela señala: "Nuestro punto de mira ha sido la campaña. Hasta ahora, por causas diversas, las autoridades se han fijado principalmente cuando se ha tratado de difundir la enseñanza, en los grandes centros de población y principalmente en ese gran centro que constituye la ciudad de Montevideo".

Los problemas se mantienen pese a algunas experiencias ampliamente positivas que fueron destruidas bajo presiones políticas y económicas. Nos referimos:

1º- A la creación de escuelas granjas en 1944 por iniciativa de Don Agustín Ferreiro.

2º) A la estructuración del programa de escuelas rurales de 1949.

3º) A la creación del Núcleo Experimental de La Mina, en 1954.

Estas experiencias fueron desbaratadas por razones de orden político y económico pese a los informes favorables de los sectores técnicos. Vemos por tanto, que los factores políticos y económicos, como indicamos al comienzo, siguen marcando y condicionando los servicios educativos en el medio rural.

El panorama expuesto es sin duda, incompleto, pero creemos que es sumamente revelador. El factor histórico es en este caso, un factor de peso. La sociedad rural surgida sobre bases de extrema injusticia y desigualdad en la que priman los poderosos, la clase alta sobre los débiles, la clase baja, se sigue manteniendo. El capital afincado en el medio rural sigue siendo, en la segunda mitad del siglo XX como lo fuera en la segunda mitad del siglo XIX, el elemento determinante de nuestra estructura política, económica, social y por ende, educativa. El capitalismo surgido en el siglo XIX, sigue presionando nuestra estructura social toda.

el nudo está en la base

(SDE) se reagrupó

MARIO A. MANACORDA

Quizá, en el futuro, el historiador deberá señalar los años 60 de nuestro siglo como años de profundas transformaciones y de objetivo progreso en la pedagogía y en la escuela; pero seguramente, sobre todo para nuestro país, deberá registrar incertidumbre, estancamiento y renuncias que aparecerán mucho más graves frente a aquel progreso.

Tratemos de comprender qué ha sucedido (y qué no ha sucedido) ante nuestros ojos. Ya los años entre 1957 y 1959 pusieron los problemas sobre el tapete. La señal de partida, por así decirlo, fue dada por el lanzamiento del primer *sputnik*, que abrió la era espacial indicando, hasta al hombre de la calle, el sentido de la nueva revolución industrial, con la electrónica, la automatización, la petroquímica y, en definitiva, los nuevos nexos entre la "big science" y la tecnología. Estábamos en el 4 de setiembre de 1957. En la primavera inmediata, con una coincidencia en el tiempo y en los temas que ya no será posible volver a encontrar, en la URSS y en China Popular se abren los grandes debates sobre la vinculación de la escuela con la vida que en setiembre de 1958, a un año de distancia del *sputnik*, serán completadas por las decisiones de los comités centrales de los respectivos partidos comunistas sobre la escuela política y la unión de la instrucción y el trabajo y luego, en la URSS, con la ley Jrushov. En los años siguientes, los otros países socialistas de Europa realizaban reformas en la misma dirección. Pero entretanto, aún los EEUU., sacudidos por el choque del *sputnik*, se apresuraban a recuperar las distancias, sometiendo a la crítica más severa a sus propias instituciones escolares e inaugurando sin



alarde de leyes pero con no menor empeño investigador, el "new look" pedagógico que apresura los preparativos de la Conferencia de Woods Hole. Era en setiembre de 1959, a dos años de distancia del *sputnik* y a un año de las decisiones de los dos mayores partidos comunistas.

Sé asistía así al nacimiento de una moderna tecnología de la enseñanza, en el doble sentido de una invasión de la escuela por parte del instrumental puesto a punto por la producción industrial y, sobre todo, de la inclusión de la enseñanza en el campo de la actividad directa con criterios tecnológicamente rigurosos. El aspecto más evidente de este proceso puede quizá ser descubierto en la enseñanza programada y en las máquinas para enseñar, cuyo "boom" resalta en los mismos años; pero en realidad, todo el proceso educativo y didáctico estaba sujeto a revisión. Los contenidos se modernizan poniéndose a tono con los últimos progresos de la ciencia; nuevas metodologías que presuponen la planificación previa y organizada del acto educativo, son verificadas e introducidas en amplia escala; la evaluación misma modifica sus propios criterios y su propia finalidad, incorporándose al control de la validez de los resultados educativos reunidos. Pero, sobre todo, medios e intenciones de la instrucción se amplían en la perspectiva rigurosamente perseguida de la posibilidad y aun de la necesidad de crear aptitudes, de enseñar todo a todos.

Agreguemos que en los mismos años también el tercer mundo volvía a despertar: África abría su proceso de descolonización y "miraba hacia el 60"; también Asia y América Latina aceleraban las eta-

pas. Asistimos a una toma de conciencia y a las primeras tentativas de afrontar con elementos de choque también el problema de la escolarización de masas, abandonadas antes a la ignorancia o malamente adoctrinadas, a los fines de la "despersonalización" nacional. De modos originales e irrepetibles, Guinea, Cuba, Argelia, para recordar ante todo los países nuevos de inspiración socialista, iniciaban en primer lugar el establecimiento de una escuela nacional y popular. Pero más o menos en todos los países, en todos los niveles y en todos los regímenes sociales, se verificaban impulsos análogos. De este modo, los años 60 fueron los años en que se abrió el proceso hacia un sistema mundial de instrucción que, mientras parece perpetuar y propagar el esquema de nuestras escuelas, contribuye en realidad a poner en discusión estructuras, contenidos, métodos y fines.

Los años 60 fueron, por esto, también los años de la revolución cultural y del movimiento estudiantil, es decir, de la toma de conciencia por parte de los jóvenes de la "gran hipocresía social" —como se podría decir con Gramsci—, esto es, la falsedad y la insostenibilidad de la relación educativa existente entre la generación adulta y la adolescente, en la que se ve reflejada la relación social entre las clases y la relación política entre los estados del mundo entero. Así se ha planteado —ninguna estasis podrá ya borrar su marca en la conciencia y la posibilidad de su reiteración— el problema del autoritarismo, del conservadorismo cultural, del condicionamiento implícito en toda la enseñanza. En el juicio sobre la escuela fueron implicados todos los otros instrumentos de información de masa, precisamente, de la "masa media" a los lugares de trabajo. Se vio que la relación enseñanza - profesión, perfectamente coincidente en cuanto ambas alienan y someten, por el hecho de que en las condiciones existentes, la modernísima tecnología libera al hombre del trabajo solo cuando lo transforma en un desocupado, sin proveerlo de mayor tiempo para lo que Marx llamaba "una vida de ser humano". Grandes desarrollos y grandes contradicciones signan, pues, en el campo de la enseñanza, el decenio transcurrido. ¿Y nosotros?

Nosotros sobre todo, contradicciones, no desarrollos: pagamos, como siempre, el precio de lo nuevo, sin lograr deshacernos de lo viejo.

Ciertamente, también nosotros hemos te-

nido en los años mismos del viraje pedagógico mundial nuestro pequeño emplume pedagógico, cuando la batalla por una escuela obligatoria, igualitaria, moderna (1959) contrajo a los grupos dominantes a una serie de precipitadas revisiones de sus proyectos de cristalización de las estructuras clasistas de la enseñanza media y a un mínimo de revisión de los contenidos y de las metodologías de la enseñanza, para agregarlos también a una concepción unitaria y apenas modernizada de la escuela de los pre-adolescentes (leyes de 1962).

Por cierto, también nosotros tuvimos el momento de la toma de conciencia de los jóvenes, con el movimiento estudiantil; pero ni siquiera esto, por su escasa y ambigua vinculación con las fuerzas populares, ha llevado a una efectiva ruptura.

Así la escuela ha permanecido tal cual era en todos sus niveles, con el agregado de su engañosa complicidad, a la que nadie, conservador o progresista, con la única condición de no ser estúpido, puede ya sustituirse, aunque se trate de una máquina arcaica e inservible, aun cuando —faute de mieux— debamos continuar sirviéndonos de ella. Nada más alucinante y de ficción científica, a la inversa, que la consideración desencantada del uso inhumano de la época juvenil que se hace en aquellas clausuras absurdas que son nuestras escuelas. Nada más humillante para los docentes que el ser ungidos administradores de esta época inhumana, el haberlo querido; y el haberlo solicitado. No nos interesan aquí las posibilidades que cada uno pueda tener de salvar su alma con una enseñanza seria y avanzada: lo que cuenta es, para usar el lenguaje de los sociólogos, el papel social que tiene asignado y la expectativa que esto comporta.

¿Y ahora? Ahora, luego de la casi reforma de la escuela media, estamos, según parece, trenzados con otras reformas: la universidad, la escuela secundaria superior. Reformas que hay que hacer, ciertamente. Pero no podemos olvidar que el nudo está también allí, está todavía allí, en toda la enseñanza básica. Las premisas técnicas y políticas están detrás, en el decenio del 60, y ellas son el nuevo curso pedagógico, la universalización de la escuela, el proceso de tecnificación, la toma de conciencia del movimiento estudiantil y de las masas populares. Las perspectivas residen en nuestra capacidad de comprender y de actuar.

matemática su problemática elemental

CELIA R. SILVA REHERMANN

Las siguientes notas son, en su mayor parte y esencialmente, transcripciones de pasajes insertos en trabajos del autor de este artículo, publicados o en proceso de publicación, singularmente en "Nociones de Matemática Moderna", obra editada por el Instituto del Libro de la República de Cuba; por otra parte, algunas de las cuestiones concernientes a la enseñanza de nivel liceal, se han procurado aplicar en la Colección de Iniciación Matemática, destinada al correspondiente ciclo de enseñanza, que hemos venido elaborando en colaboración con el Prof. Jorge H. Cánepa. Estimamos que su reproducción ofrece alguna contribución al movimiento de ideas y confrontación de criterios y opiniones que, a propósito de la enseñanza actual de la Matemática, se ha suscitado a través de la "Revista de la Educación del Pueblo".

A los efectos de que la enseñanza elemental —sin salir de su órbita específica— trate de reflejar adecuadamente nuevas concepciones que el progreso matemático va perfilando, parece acertado promover el estudio y análisis crítico-polémico-constructivo, desde diversos ángulos y con aporte de distintos niveles de especialización. Asimismo, nos parece plausible actitud la de incorporar, ya en los grados inferiores o primarios de la educación, resultados que en el consenso autorizado se van obteniendo y tendencias cuyo amplio y creciente recibo no debe soslayarse. Así, es admisible hablar de un enfoque "moderno" o, diría mejor, "actualizado" de la enseñanza matemática, siempre que se reconozca el carácter relativo de estos términos y no se ignore el riesgo de que, inadvertidamente, se tome por tal la novelería incompetente o la exageración caricaturesca, inconducentes y nocivas ambas. En verdad la ciencia, la verdadera ciencia de cada época, ha sido y es moderna, en tanto no queda estancada sino que progresá nutriéndose de los últimos aportes que se integran —en nuevas síntesis dialécticas— con los conocimientos y experiencias del pasado; lo importante es recordar que la Matemática, como toda ciencia

a *and the rest of the population is aware of the
importance of the single nucleotide polymorphisms*

cia, está constantemente haciéndose. No obstante, cabe considerar conceptos cardinales o teorías que singularizan la ciencia de una época; así, el concepto de **estructura**, cuya polivalencia y capacidad unificante dan filosofía propia a la Matemática de hoy. Lo que no cabe, es hacer pasar como "matemática moderna" todo cuanto miente los **conjuntos**, ni mucho menos a lo que sea mera policromía —comercializada o no— que parece estar de moda (dicho esto sin menoscabo del recurso didáctico que el color bien empleado puede ofrecer, sobre todo en grados inferiores). Ciertamente, al lenguaje conjuntista debe sacársele buen provecho; pero, como se ha advertido bien, debe tenerse el escrúpulo de distinguir (incluso en cualquier mención que al mismo se haga) entre las primeras manipulaciones intuitivas del **Álgebra de Conjuntos**, factibles desde la escuela primaria, y una **Teoría de Conjuntos** que supone una delicada problemática no accesible, por ejemplo, en la enseñanza secundaria.

Es claro que la mera repetición de palabras (a veces traídas y llevadas sin ton ni son) o aun de símbolos más o menos nuevos o de moda, no alcanza para definir una enseñanza conceptual o metodológicamente distinta. Y hay peligro de experiencias poco afortunadas como la que recordaba Jean Léray acerca de una pequeña escolar que relegada como "conjunto unitario" en un rincón del aula, manifestaba airadamente luego: "yo no quiero ser un conjunto!"

El primer trozo enunciado, se refiere a la significación de la Matemática y está destinado, por supuesto, a quienes no tengan mayores nociones de la misma; su contenido es, pues, predominantemente informativo. El segundo es solo en parte del mismo tipo y concierne a la Geometría, particularmente a algunos aspectos de su enseñanza; aunque, desde luego, dada la unidad esencial de la matemática actual no cabe hacer una separación estricta, la importancia histórica en tanto elemento básico de la educación matemática, como algunas controversias re-

cientes en cuanto al enfoque de la misma, justifican algunas consideraciones expresas acerca de la Geometría.

Sobre la significación y descripción de la Matemática

La matemática es, quizás, la ciencia más universal, en una amplia acepción de este adjetivo; en efecto, ha sido y es, en todas las sociedades civilizadas, un instrumento imprescindible para el conocimiento y transformación de la realidad que caracterizan la acción humana. Aparte de su valor específico como disciplina prototípica del razonamiento, es, en mayor o menor grado, auxiliar indispensable de todas las demás ciencias, la interacción con estas es reciproca, ya que no solo considera y aporta soluciones a problemas concretos que otras ciencias plantean, sino que, además, anticipándose a veces, ofrece métodos y enfoques capaces de aplicarse a situaciones no previstas; y más aún, sugiere a menudo ideas aprovechables en logros técnicos de elevadísimo valor; baste citar la computación electrónica que ha revolucionado la técnica moderna, y la prodigiosa exploración del espacio extra-terrestre por naves teleguiadas con y sin tripulación; pero también en más modestos y sencillos menesteres es obvia la múltiple importancia de la Matemática.

¿Cómo se ha edificado este vasto y complejo cúmulo de conceptos, métodos, teorías, procedimientos, resultados, problemas propuestos e ideas esbozadas que constituyen el acervo de la Matemática actual y el quehacer de los matemáticos que la desarrollan y de los profesores y tratadistas que la enseñan y difunden? Es, sin duda, obra acumulativa realizada en el decurso de la civilización; creación personal y colectiva, suscitada y enriquecida en la acción práctica y en el desarrollo de la actividad pensante de la humanidad.

Ahora bien, aunque las vertientes son muchas y de naturaleza diversa, la acumulación de sus aportes no es caótica; cada vez más se acentúa la necesidad de clarificar el camino sistematizando los conocimientos y precisando la naturaleza, el alcance y los objetivos de la actividad matemática, que, aunque no estén nítida y definitivamente delimitados, cuentan en cada época con un consenso de opinión autorizada (sobre todo en la medida que se acrece la comunicación y confrontación de opiniones, en cada nación e internacionalmente).

Por otra parte, para la enseñanza de la Matemática y adiestramiento en el razonamiento peculiar de esta ciencia, es menester simular una especie de reconstrucción que, desde luego, no tiene por qué (ni podría) repetir el camino histórico, aunque algunas

pautas pueden resultar útiles. En la práctica, también es natural apoyarse en conocimientos previos del educando, aunque conscientemente pueda en ciertas etapas hacerse abstracción de ellos a los efectos de la "simulación" que ilustra acerca de la esencia del método matemático.

El quid de la eficacia de la Matemática, quizás resida en la precisión de sus formulaciones y sobre todo en la aplicación consecuente del método **hipotético deductivo** característico de esta ciencia, que provee resultados cuya verdad puede asegurarse inequívocamente siempre que se cumplan las premisas de partida; y la amplitud aplicativa acaso provenga precisamente de su carácter descarnadamente **abstracto** que permite corporizar luego cada concepto con muy variados contenidos. No obstante, cabe advertir (y en lo que sigue volveremos sobre esto) que en la Matemática que importa y ha importado siempre, la "arbitriedad" de las premisas es relativa, y que tanto el origen como el destino del razonamiento matemático es la actividad práctica concreta y con proyección social, sin perjuicio del ansia de conocimientos, curiosidad intelectual y solaz individual del matemático.

Ahora bien, a menudo la exposición y enseñanza de la Matemática aparecen desconcertantemente alejadas de las realidades concretas, a los ojos de los principiantes que suelen preguntar y preguntarse ¿para qué sirve esto? Ocurre que las aplicaciones prácticas casi nunca son inmediatas —por eso se ha dicho justamente que "el principal dominio de aplicación de las matemáticas son las matemáticas mismas"— y además, dicha ciencia, tiene como las otras, su propio terreno y su técnica específica, cuyos rasgos esenciales vale la pena conocer.

Refiriéndonos, desde luego, a un nivel en que esta ciencia no puede presentarse sino como una disciplina deductiva, toda exposición sistemática de una **teoría matemática** debe partir de una base constituida por estos dos pilares:

a) Algunos **terminos**, enunciados mediante palabras del lenguaje corriente o por signos convencionales, pero que no se definen explícitamente, y que se llaman por eso **objetos primitivos** de la teoría en cuestión.

b) Ciertos enunciados llamados **axiomas**, que se refieren a dichos objetos y que se aceptan como eslabones básicos en que se apoyarán los razonamientos ulteriores.

Estos **axiomas** no tienen carácter de verdades objetivas ni expresan realidades físicas; en primer lugar, porque se refieren a conceptos y relaciones abstractos, aunque puedan inspirarse en dichas realidades; y además, porque solo se enuncian como hipótesis provisionales a los efectos de averiguar —mediante el razonamiento lógico—

qué consecuencias encierran esas premisas, es decir, qué nuevas proposiciones pueden extraerse de ellas sin hacer intervenir más indicaciones que las que aquellas a texto expreso contengan. En definitiva, se trata de una especie de traducción a lenguaje distinto, o desenvolvimiento de algo dado; la ventaja consiste en que de pocos axiomas bien elegidos (que a menudo son sugeridos por motivaciones prácticas) es posible derivar una cantidad muy grande (eventualmente ilimitada) de proposiciones que tienen apariencia muy distinta y que precisamente así transformadas suelen tener importantes aplicaciones prácticas.

A menudo, para explicar cómo funcionan los **axiomas** se acude al símil ofrecido por las reglas de un juego; pero en verdad, lo único realmente similar es lo de la inviolabilidad de esas reglas; porque el objeto de un juego no es derivar consecuencias lógicas de las reglas (aunque puedan concebirse "teoremas de ajedrez") sino ganar el juego mediante habilidad, ingenio, penetración sicológica o suerte de los contendientes, según los casos. Ciertamente, en el ajedrez (o en los juegos de damas, dominó, etc.), hay en rigor reglas o "axiomas" y "teoremas", pero, aparte de que no son estos los que interesan en el juego, las "teorías" a que darian lugar carecen (y verosimilmente carecerán siempre) de valor científico, ya que no tienen relación alguna, ni directamente con la realidad concreta, ni con otros dominios del saber. En cambio en el "juego matemático" (que en verdad no es un juego) son precisamente los teoremas los que importan; y como derivan de axiomas que no se imponen por capricho como fuente de entretenimiento, sino por la fundada presunción de que constituyen (o es verosímil que puedan posteriormente contribuir) a una mayor información o esclarecimiento científico. Claro, pudiera decirse que no es posible demostrar a priori que un sistema axiomático no contradictorio cualquiera no tendrá nunca aplicación interesante; pero tampoco es nula la probabilidad de que un analfabeto tecleando al azar, por entretenimiento, una máquina de escribir, obtenga el texto del **Quijote** o de la **Iliada**; y sin embargo no parece procedimiento aconsejable ni ejemplo interesante para un aprendiz de escritor.

Conjuntos

Aunque en la historia de la Matemática, el concepto de **conjunto** (al menos en su consideración explícita y sistemática) aparece tarde (fines del siglo XIX) desde hace muchos años se prefiere considerarlos como los **objetos primitivos** (1) de la Matemática; esto es cierto en tanto no aludimos aquí a los intentos de formalización total (en que pueden aparecer primero otros

vocablos tales como "signos", "assemblages", etc.) que exceden la intención de este artículo que pretende mantenerse dentro de la realidad vigente en los textos y enseñanza oral corrientes.

De hecho, los términos primitivos empleados son "**conjunto**" y "**elemento**" o "**miembro**" de un **conjunto**, que se usan ligados en oraciones como "tal objeto es miembro de cierto conjunto". En ciertas expresiones se introduce el verbo "**pertenecer**"; así, la proposición anterior suele enunciarse en esta forma equivalente: "tal objeto pertenece a cierto conjunto". La notación simbólica usual, como es sabido, es del tipo $a \in A$, donde a representa un objeto, A otro objeto, y el signo \in indica que el primer objeto pertenece al segundo.

La teoría de conjuntos puede fundarse en axiomas bien precisos (2); no obstante, en la enseñanza elemental, tomamos los conjuntos y el concepto de pertenencia en su sentido intuitivo; los conjuntos o colecciones concretas sirven como referencias objetivas para la exemplificación, y los conjuntos propiamente matemáticos que interesan se construyen a partir de conceptos muy simples que se suponen conocidos (como el de número natural). Lo esencial es que cada conjunto que se mencione esté bien definido, es decir, que estén bien determinados los elementos que lo integran.

Definiciones

a) Los **axiomas** concernientes a ciertos **objetos primitivos**, se dice que **definen implícitamente** tales objetos; por ejemplo, el **punto**, la **recta** y el **plano** quedan implícitamente definidos por los axiomas de la Geometría. Ello quiere decir que de dichos objetos solo se afirma que cumplen las propiedades y relaciones mutuas indicadas expresamente por los axiomas, y que solo estas intervendrán al mencionar estos objetos en los razonamientos ulteriores.

b) Si se imagina el desarrollo de la Matemática con uso exclusivo de pocos **objetos primitivos**, las expresiones llegarían a tener una engorrosa complejidad y una extensión inabarcable en la práctica. Por tal razón se acude a **definiciones explícitas de conceptos derivados**, es decir, de nuevos objetos y de relaciones (3) entre objetos; se trata simplemente de sintetizar, dándole un nombre a un objeto que se enuncia combinando algunos de los objetos ya definidos, en una cadena que parte de los objetos primitivos. De esta manera, en vez de ferirse cada vez a los objetos de partida, se van construyendo sucesivos "escalones conceptuales" que ofrecen nuevos puntos de apoyo; así, se habla de un **círculo**, de un **número primo**, etc., como conceptos ya incorporados sin necesidad de remontarse al origen de la cadena. Desde luego, en la

medida que se estima conveniente, se usan palabras y giros idiomáticos, procurándose siempre que sean apropiados y tengan interpretación inequívoca. Por lo demás, si se llama "objetos primitivos" a todos los definidos implícitamente por axiomas, hay que aclarar que el carácter de "primitivo" es relativo a la teoría especial en que se insertan; así suele decirse que punto, recta y plano son los entes primitivos de la geometría, aunque el enunciado de los axiomas correspondientes pueda hacerse en lenguaje conjuntista, es decir, empleando a su vez términos primitivos de la teoría de conjuntos.

Proposiciones y teoremas.

Proposición matemática es una afirmación acerca de un objeto matemático ya definido, expresada por una oración del lenguaje corriente o por una fórmula integrada por signos convencionales, tal que, en el contexto de la teoría en que se insertan, tenga claro sentido la posibilidad de que sea verdadera o no lo sea; se entiende que la proposición es verdadera, si es un axioma de la teoría, o bien un teorema, es decir, una consecuencia lógica que se deduce inmediatamente de los axiomas o definiciones explícitas, o como resultado de un proceso o cadena deductiva en que intervienen proposiciones intermedias cuya veracidad se ha ido demostrando sucesivamente. Cuando una proposición es verdadera, diremos también que ella "se cumple", "es cierta", o "es válida". (4)

Así pues, los teoremas son proposiciones que se demuestran mediante reglas de inferencia lógica (que corrientemente se aceptan tácitamente sin enunciado expreso) apoyándose en axiomas, definiciones, o teoremas ya demostrados.

Implicación.

Un teorema se expresa afirmando la validez de una proposición constituida a su vez por una proposición antecedente (denominada hipótesis) y una proposición consecuente (denominada tesis); tal proposición compuesta es una implicación, o sea, una proposición que consiste en afirmar que "si la proposición antecedente es verdadera, entonces también es verdadera la consecuente"; esto debe entenderse precisamente así: la implicación es verdadera en todos los casos excepto cuando siendo verdadera la proposición antecedente no es verdadera la proposición consecuente.

Simbólicamente, se indica una implicación interponiendo el signo \Rightarrow entre las proposiciones antecedentes y consecuentes; y se lee sustituyendo dicho signo por el vocablo "implica":

Cuando tal proposición compuesta es verdadera, se dice también que la implicación

es correcta, y que "la proposición antecedente implica la consecuente".

Equivalencia de proposiciones.

Llámase equivalencia o a veces implicación recíproca a una proposición formada por otras dos, que se indica separando éstas por el signo \Leftrightarrow y que consiste en afirmar que cada una de ellas implica la otra.

Por consiguiente, la equivalencia es verdadera únicamente cuando las proposiciones que la integran son ambas verdaderas o ambas falsas.

Diremos que dos proposiciones son equivalentes, cuando ellas integran una equivalencia verdadera. La afirmación de que una equivalencia es verdadera se enuncia a menudo diciendo que la primera proposición se cumple si y solo si se cumple la segunda.

Estructura matemática.

En la matemática actual, se habla a menudo de estructura de orden, estructura algebraica, estructura topológica, etc. Se procura así referirse al tipo general de cuestión tratado independientemente de la naturaleza de los objetos considerados en los casos concretos. Cada estructura se caracteriza generalmente por una o más relaciones (referentes a objetos no especificados) que satisfacen ciertas condiciones que son los axiomas de la estructura en cuestión. El estudio de estas estructuras abstractas se ha presentado naturalmente en el desarrollo de la Matemática, en la medida que se ha sentido la necesidad de encontrar criterios unificadores que permitan orientarse en el fárrago de nuevos resultados descubriendo las líneas esenciales de su desarrollo.

Se comprende la triple importancia de la consideración de tales estructuras:

- Por la potencia y economía metodológica que se consigue con el amplio alcance y generalidad de consecuencias inferidas de relaciones muy sencillas.
- Por la posibilidad de destacar lo esencial de las propiedades y el verdadero quid de los problemas.
- Como fuente de nuevas ideas, sugeridas por la revelación de conexiones en tres conceptos aparentemente muy distintos.

Sobre los caracteres de "verdadero y "falso".

"Demostrar" o "deducir" quiere decir precisamente aplicar las reglas lógicas (5) para pasar de una o más proposiciones supuestamente verdaderas a otra proposición que queda entonces aceptada como verdadera en virtud de esa demostración.

Dada una proposición, está claro lo que significa "negar" esta proposición: es afirmar que no se cumple; la aseveración se-

gún la cual se niega aquella, es una nueva proposición que se denomina "negación" de la dada. Ello sentado, diremos que una proposición se reputa en Matemática como falsa (o refutable) cuando se sabe como falsa (o refutable) cuando no sabe que su negación es verdadera.

Aunque anticipamos que estas denominaciones tienen un matiz diferente a las que se adoptan comúnmente en las nociones elementales de Lógica Matemática, no pretendemos elucidar aquí pormenorizadamente la sutil distinción que cabe hacer entre proposición "falsa" y proposición "no verdadera"; solo informamos para "poner en guardia" que en 1931 el matemático vienes Kurt Gödel hizo esta sensacional demostración de la limitación intrínseca de todo intento de formalización total del razonamiento matemático (y por tanto de la "maquinización" de este razonamiento); demostró que es imposible demostrar formalmente la no contradicción de la Aritmética de los números naturales o más precisamente, llegó a un resultado que puede expresarse así: En términos de la Aritmética formalizada no es posible demostrar (mediante las reglas lógicas actualmente aceptadas) que de los axiomas de la Aritmética no pueden inferirse dos proposiciones contradictorias, es decir: es imposible demostrar formalmente que una proposición y su negación, no pueden ser a la vez verdadera y falsa (mientras que la lógica bivalente corriente solo considera proposiciones que son excluyentemente verdaderas o falsas). Por lo demás, la prueba de Gödel incluye la construcción de una proposición (representable dentro del formalismo matemático) tal que si ella es demostrable, entonces también lo es su negación. Y dando un paso más en esta dirección, con método similar demostró J. Barkley Rosser en 1936, esta otra sorprendente conclusión: si la Aritmética es "coherente", o sea "no contradictoria", ello implica la existencia de una proposición aritmética indecidible, es decir, que no es verdadera ni falsa (en el sentido de que no puede formalizarse ninguna demostración de ella ni de su negación).

Todo ello parece dar, tanto un llamado a la modestia en cuanto a la pretensión de una formalización total viable y segura, como una corroboración de la irreductible singularidad del razonamiento matemático y de la imposibilidad de sustituir completamente al hombre. A las futuras generaciones de matemáticos, y no a autómatas, queda la tarea de depurar, renovar, enriquecer y continuar siempre la inacabable obra matemática.

Nota acerca de la Geometría

Blandiendo el jocoso "abajo Euclides" como lema de su polémica y desafiante heterodoxia, muchos matemáticos preconizan

desde hace unos años una profunda remoción de la enseñanza de la Geometría, que estimamos razonable en la medida que erradique la farragosa casuística tradicional e incorpore métodos dinámicos ligados a ideas de tipo general que predominan en la Matemática de nuestros días.

No obstante, creemos que un estudio bien orientado y ceñido a los conceptos más importantes, de la Geometría elemental (disciplina ésta curiosamente venerada antes por todos, y ahora a menudo desdenada) además de su valor práctico (que no entendemos por qué habría de desecharse) sigue siendo un modelo de sistema hipotético-deductivo de valor formativo difícilmente superable, aunque no sea como antaño un campo particularmente fértil para la investigación de los matemáticos profesionales. Hasta el lenguaje (y hay quienes sostienen que la matemática no es sino un lenguaje) usado en las teorías abstractas de la Matemática moderna, revela el origen geométrico de muchos conceptos. Si al referirnos a estos, aun con el máximo grado de abstracción, se prefiere usar un léxico familiar y sugerente y seguir hablando de "distancia", "esfera", "cono", "proyección", "arco", "desigualdad del triángulo", etc., no es acaso conveniente que también los alumnos de hoy puedan, en sus estudios secundarios, conocer el modelo concreto?

Los orígenes y motivaciones de la Geometría hay que buscarlos sin duda en la actividad social práctica; históricamente hablando, los primeros "objetos geométricos" fueron seguramente objetos materiales y, más precisamente, visibles y tangibles; sólo un proceso ulterior condujo a la idealización abstracta que hoy llamamos Geometría; por lo demás, las aplicaciones muestran que este no constituye un mundo irreconocible en la vida práctica. En tal sentido, cabe hablar de las "dos Geometrías" a que aludían J. Grompone y J. L. Massera en sendos artículos recientes (6); pero concordamos con este último en que el valor principal (e inmenso) de los famosos "elementos" radica en la impecable estructura matemática (salvo algún defecto aislado, y la inconsistencia de las "definiciones", soslayable precisamente por la aplicación esencial del método axiomático). Porque si bien la geometría ha partido de motivaciones concretas, y sus conceptos fueron primigeniamente sugeridos por la observación y manejo de objetos reales, en la etapa propiamente matemática (etapa que no debe considerarse desligada, sino como fase especial del conocimiento humano) los objetos matemáticos tienen carácter abstracto y puede entonces decirse que se insertan en una nueva realidad sui géneris construida por los matemáticos, que no se opone a la realidad física sino por el con-

trario contribuye a conocerla. En efecto, como dice Lenin, en los **Cuadernos Filosóficos**, "el pensamiento que se eleva de lo concreto a lo abstracto, siempre que sea correcto, no se aleja de la realidad sino que se acerca a ella". "Todas las abstracciones científicas (correctas, serias, no absurdas) reflejan la naturaleza en forma más profunda, veraz y completa. De la percepción viva al pensamiento abstracto, y de éste a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva". Y es prueba inequívoca de ello que —contrariamente a las reglas arbitrarias de un juego— la Matemática de todos los tiempos (como también otras ciencias) se ha revertido eficazmente a la realidad práctica.

En virtud de todo ello (y sin perjuicio de la necesaria enseñanza de la Física y atención a la **labor manual**) estimamos que el alumno que comienza el ciclo secundario —que por cierto tiene ya ciertas nociones de algunos entes y construcciones geométricos, adquiridos no solo en la escuela sino también en la experiencia de su entorno ambiental— debe comenzar cierta actividad propiamente matemática. Tomando la realidad física como base, se trata ahora de estimular cultivar el sentido crítico en cuanto a la conveniencia de precisión y, sobre todo, promover la captación de ese aspecto más típico de la Matemática que es la **deducción**. Creemos realmente provechoso que (en vez de conducirlo a un practicismo artifioso, por ejemplo "a fabricar rectas" por métodos de seguridad más que dudosa) se le inicie en algunos razonamientos y se le muestre la posibilidad de que éstos culminen en construcciones de efectivo valor práctico.

Por lo demás, no vemos ningún inconveniente — y al contrario, tratar de evitarlo nos parecería limitación absurda — en usar los números relacionados con cuestiones geométricas; aparte de que, desde el punto de vista matemático, no hay diferencia esencial entre la **Geometría** y la **Aritmética** (o **Algebra**) es obvia la conveniencia práctica de utilizar todos los recursos e instrumentos aptos para encarar adecuadamente cada situación.

Tendiendo a destacar cada vez más el substracto esencial de los conceptos, estimamos que, luego de una introducción intuitiva que incluya también ingredientes experimentales (7) y de cierta práctica en la deducción matemática (aunque no reposa esta en impecable basamento lógico) es conveniente ajustar los términos ayudando al alumno a asomarse a lo que la Matemática realmente es.

En el momento que se estime oportuno, se utilizarán los instrumentos, de más poder unificador como los **espacios vectoriales**. Como criterio o tendencia muy general opinamos también que, cualquiera sea el

lenguaje geométrico usado o el sistema de axiomas que expresa o tácitamente se toma como base, es bueno en todos los grados poner énfasis en las **transformaciones geométricas**, comenzando por los **movimientos** (o **desplazamiento** o **isometrías** si así quiere llamárselas) que pueden definirse con precisión —aunque en los primeros grados se acuda a la imagen intuitiva— como **aplicaciones biyectivas** del espacio en sí mismo, caracterizadas por ciertas propiedades (**grupo**, etc.).

Ahora bien, en relación con las observaciones anteriores, cabe recordar que (como a menudo ocurre) el "gran problema" es también aquí plasmar en hechos los enunciados programáticos. Si un enfoque de los elementos introductorios, a nivel digamos de un primer año liceal, no ofrece grandes dudas ni concita irreductibles discrepancias, es en cambio más problemático el acuerdo —y sobre todo difíciles las soluciones concretas que vayan más allá del comentario general o enunciado de aspiraciones — en lo concerniente a la ascociación a llevar a cabo en años subsiguientes.

También en este terreno hay en nuestro país mucho que mejorar y por hacer; todo intento de renovación — digámoslo aunque la expresión pueda parecer ampulosa — debe apoyarse en la experiencia universal y a la vez en las enseñanzas diimanadas de nuestro propio ambiente educacional, todo ello referido a la insoslayable situación presente y a los recursos efectivamente disponibles. Hay que trabajar con humildad y pacientemente, procurando superar la rutina sin caer en esquemas ideales alejados de la realidad; y no está de más el análisis autocrítico ni tampoco el ecuánime señalamiento de aciertos.

Sin pretender un análisis histórico (que no correspondería a este lugar) digamos de paso que en nuestra enseñanza tradicional (como en la de otros países) se consideraban los temas separadamente sin ninguna preocupación por advertir y aprovechar las vinculaciones conceptuales; en particular (aparte de algunas deformaciones oportunamente superadas como el culto a la **Trigonometría**) se le ha dado excesiva importancia a la **Geometría**. Los profesores, de indudable calidad docente, que a nivel de los cursos **preparatorios** enseñaron a nuestra generación (me refiero a las tendencias de mayor influencia y proyección futura) enamorados de la **Geometría proyectiva** (rama esta de singular belleza y valor educativo) exageraban la importancia de la "**geometría pura**", a pesar de que en esa época ya venía perfilándose el movimiento que, poniendo énfasis en las disciplinas madres "**Algebra Moderna**" y "**Topología**", se consolidara en la actual tendencia "**estructuralista**" (8). Afortunadamente, dicha predominancia estaba contrapesada por una buena dosis de "**Análisis**" (aunque mejor

hubiese sido, tal vez alguna suerte de fusión o enfoque unificado). Debe señalarse, en descargo, que era la época de la guerra, que acentuaba el alejamiento de los grandes centros de la cultura mundial; lo malo fue, sobre todo, la prolongación de aquel estado de cosas, en cuya responsabilidad no estamos por consiguiente totalmente exentos muchos de nosotros, a pesar de alguno que otro intento en distinta dirección. Por otra parte, es justo consignar que, si bien faltó una temprana introducción a las estructuras generales, aquellos gérmenes formativos encontraron en muchos casos un buen terreno receptivo que, con oportuna reorientación mediante, ha dado algunos frutos estimables; creemos que deben tomarse en cuenta aspectos revalidables de aquella enseñanza.

La axiomatización clásica, que puede quizás simplificarse (y rigorizarse, si cabe, más), por el consecuente uso del lenguaje conjuntista, ofrece una introducción no solo sugerente sino además útil por su adaptabilidad a diversas aplicaciones concretas: además de los procedimientos artesanales de la construcción, suponemos que recursos más técnicos como la llamada **Geometría descriptiva** (aunque esta suele resultar poco grata a quienes trabajamos en Matemática) mantienen utilidad y valor práctico. Por lo demás, esa presentación llamada "sintética" ofrece buena exemplificación de "otras geometrías" aptas para el estudio, desde otro punto de vista, de la realidad física (aunque es interesante señalar que la creación de estas no fue suscitada por motivaciones prácticas); y a propósito de ello agregamos la opinión de que, sin perjuicio de reconocer el aporte genial de grandes matemáticos, no cabe hablar de "creaciones libres del espíritu"; la matemática ya creada es en cada etapa una realidad objetiva que sirve de base a nuevas creaciones.

Los **espacios vectoriales** que surgieron naturalmente, no de la nada (como sabía ya Perogrullo) sino de la propia **Geometría**, han devenido dialécticamente en cómodo y conciso recurso ulterior que —aparte de otras aplicaciones— ilumina y enriquece el propio panorama geométrico. Pero hay cuestiones geométricas, extremadamente sencillas —y no por ello menos útiles— que no dependen de la estructura vectorial ni se adaptan bien a su lenguaje (piénsese, por ejemplo, en la Geometría **esférica**). La presunta "vía real" (que a menudo se menciona repitiendo a Choquet) y que en verdad no permite recorrer todo el magno edificio geométrico, sería tal vez mejor calificarlo como "interesante avenida lateral" que permite acceder más cómodamente a muchos sectores. (9)

Con vista a la cultura general del edu-

cando en la cual no debiera faltar, una visión histórica de los problemas, parece pues sensato no omitir en una primera enseñanza el enfoque más natural e introducir posteriormente los instrumentos más refinados (que en este caso suponen cuando menos la noción de número real); el tiempo que ello insuma dependerá, claro está, de una adecuada distribución del curso en su conjunto.

El estudio de las **transformaciones euclidianas** (isometrías y semejanzas) da buena oportunidad para la introducción de conceptos **algebraicos** que aparecen entonces vinculados a motivaciones que a nuestro juicio añaden interés a los fríos esquemas formales, permitiendo a la vez vislumbrar el amplio alcance de éstos. Contrariamente a lo corriente, en lugar de buscar entre las aplicaciones lineales aquellas que son isometrías, nos parece más natural estudiar primeramente las **isometrías**, demostrar luego que entre éstas las "**ortogonales**" están caracterizadas precisamente por la "**linealidad**", y entonces advertir que todas las **isometrías** son transformaciones "**afines**".

Ahora bien, después de alcanzar cierto nivel de abstracción, es posible ser conscientes y tomar los propios **espacios vectoriales euclidianos** (por ejemplo R^3) como modelo del "**espacio geométrico**"; en cambio la introducción aquí del llamado "**espacio afín**" supone a nuestro juicio, paradójicamente, una concesión a la imagen intuitiva del espacio físico, ya que sin esta la definición que lo introduce parecería inútilmente complicada; en efecto, se tiene presente precisamente dicha imagen cuando se dice que el espacio es "**isótropo**", o más llanamente, que no tiene punto "**privilegiado**" o "**distinguido**", como lo es el o en la estructura vectorial; pero la preocupación parece en este caso innecesaria porque en las definiciones de **punto**, **recta**, **plano** y **entes derivados**, no influye para nada el carácter de **neutro** de un determinado **vector** (por ejemplo al definir la recta que pasa por dos puntos distintos, puede uno de estos ser o no el o, sin que haya nada que cambiar en un caso y otro). Por lo demás, un **espacio vectorial** es de hecho un espacio afín, provisto incluso de un "**referencial canónico**". ¿Para qué pues aquí el rodeo que supone esa axiomatización más complicada que debe distinguir **puntos** y **vectores**, y además definir la **equipolencia** como cuando se introdujeron los vectores partiendo del espacio intuitivo, por ejemplo en el plano?

Algunos de los puntos de vista expresados se refieren a cuestiones controvertibles, pero dignas de reflexión, análisis colectivo, discusión y experimentación concreta. Por lo demás, para terminar esta ya excesiva-

mente extensa exposición, reconozcamos de antemano que, si las clases experimentales aisladas, charlas, exposiciones, conferencias artículos, etc., son plausibles contribuciones al estudio de la problemática didáctica,

(1) Se trata de "objetos matemáticos", es decir, entes abstractos que solo existen idealmente en la mente del que crea, estudia o aplica conocimientos matemáticos, lo cual no excluye que en muchos casos sean sugeridos por objetos y hechos reales, y que en muchos otros se apliquen exitosamente a realidades concretas.

Insistimos reiteradamente acerca de la significación tanto ideal como real y efectiva de la Matemática; ella se entenderá mejor cuanto más práctica se tenga en el cultivo o manejo de esta ciencia. Una consideración sistemática de las cuestiones aquí esbozadas correspondería a un estudio especializado de las mismas; precisamente para contribuir didácticamente a dicha práctica, es menester apoyarse tácitamente en consideraciones intuitivas y en la experiencia adquirida en estudios básicos.

(2) Por ejemplo en la teoría axiomática de Zermelo, y en algunas posteriores se toma, entre otros, un axioma que permite formar sistemáticamente conjuntos a partir de otros, evitando así paradojas como la que surge de un presunto "conjunto de todos los conjuntos"; tal axioma es el siguiente: dado un conjunto **A** y una función proposicional definida en **A** (esto es, una proposición referente a un objeto indeterminado **x**, que se transforma en proposición concreta cuando **x** se sustituye por cualquier elemento del conjunto **A**, entonces existe un conjunto cuyos elementos son aquellos elementos de **A** para los cuales la proposición es verdadera.

Posteriormente nos referiremos al significado matemático del vocablo "proposición"; aquí puede interpretarse como "propiedad" en el sentido corriente de esta palabra. Otras teorías axiomáticas (Bernays - Gödel - von Neumann) evitan dichas paradojas tomando como primarios el concepto que llaman "clase" y la relación de "pertenencia" de una clase a otra; entonces denominan "conjunto" a una clase que pertenece (como elemento) a otra clase.

En el caso anterior, sin embargo, el concepto de "conjunto" es algo de orden más elevado que las entidades en las que se aplica el concepto de "pertenencia" entre sus miembros; esto es, se habla de un tipo de "conjunto" que no es un tipo de "conjunto". Sin embargo, en el caso de la teoría de Zermelo, el concepto de "conjunto" es más elevado que el concepto de "pertenencia" entre sus miembros, ya que el concepto de "pertenencia" entre sus miembros es más elevado que el concepto de "conjunto".

es indudablemente más difícil la articulación y práctica efectiva de la enseñanza general que los jóvenes necesitan y de algún modo ya reciben sin esperar nuestras conclusiones.

(3) Usamos aquí este vocablo en el sentido corriente; aludimos a relaciones tales como la inclusión de un conjunto en otro, la determinación de una recta por dos puntos, etc.

(4) En algunos textos de matemática (Bourbaki, etc.) se usa el vocablo "relación" reservándose "proposición" para aludir a un teorema; según como se inserta en la exposición, y teniendo en cuenta la inmediatez o el interés relativo, son usuales las denominaciones "lema", "teorema" y "corolario". Por otra parte, en los textos formalizados, la denominación "teorema" incluye también a los axiomas.

(5) Tales reglas: "axiomas", "criterios formativos", "criterios deductivos", se enuncian explícitamente en los textos formalizados o que dan pautas para la formalización. La aplicación tácita que de estas reglas se hace, no ofrece duda alguna ya que ellas son de tenor similar a la siguiente: si las proposiciones $p \rightarrow q$ son ambas verdaderas, entonces q es verdadera.

(6) Revista de la Educación del Pueblo N° 8 y N° 10.

(7) Aunque actualmente no sea realizable en nuestro país el ideal de la "enseñanza politécnica", creemos que los profesores pueden orientar "trabajos prácticos" y vincular en lo posible su enseñanza con la actividad de la vida real.

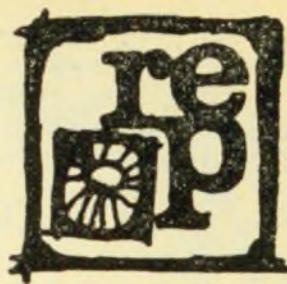
(8) No aludimos aquí a ciertas filosofías; el concepto de "estructura matemática" puede interpretarse (errónea o correctamente, según los casos) con diversos criterios filosóficos. Por supuesto, no entramos aquí en este terreno.

(9) Dicho sea esto, sin desconocer las interesantísimas contribuciones que G. Choquet, J. Dieudonné y otros destacados matemáticos han aportado al enfoque moderno de la geometría elemental.

En el caso de la teoría de Zermelo, el concepto de "conjunto" es algo de orden más elevado que las entidades en las que se aplica el concepto de "pertenencia" entre sus miembros; esto es, se habla de un tipo de "conjunto" que no es un tipo de "conjunto".

En el caso de la teoría de Zermelo, el concepto de "conjunto" es algo de orden más elevado que las entidades en las que se aplica el concepto de "pertenencia" entre sus miembros; esto es, se habla de un tipo de "conjunto" que no es un tipo de "conjunto".

Sección Didáctica



adultos

Pensamos con Williams Gray que "el mundo necesita de una instrucción básica mediante la cual todos los adultos puedan adquirir una alfabetización funcional, que se base en principios pedagógicos adecuados y se adapte a las necesidades y condiciones de la comunidad de que se trate.

¿Qué cometido se le asigna a la enseñanza de la lectura y la escritura en este concepto de alfabetización funcional?

Coincidimos con los objetivos señalados por el mismo autor en su estudio internacional "La enseñanza de la Lectura y la Escritura" publicado en 1957 por la UNESCO, y transcripto en su parte fundamental en el Boletín N° 11

del mundo, ensanchar el horizonte cultural y satisfacer necesidades y aspiraciones religiosas".

Los esfuerzos específicamente educativos que puedan realizarse, aun siendo muy útiles, no podrán abrir sino una brecha insignificante en el muro de la ignorancia y de la miseria y, a su vez, toda política económica y social que pretenda elevar el nivel de vida no podrá prescindir de la educación. Esta va primero a despertar conciencia del problema porque los individuos pueden padecer enormes carencias, pero eso no quiere decir que tengan conciencia de ellas y menos aún que el llenar esas carencias se conviertan en sus aspiraciones que va

enseñanza de la lectura y la escritura

**CAPOCASALE - SANCHEZ DE RUBIO -
DI PAULA DE CHIACCHIO -
BIDEGAIN - GASTAMBIDE**

de la Inspección de Cursos para Adultos de abril de 1968, recientemente reimpreso, cuya atenta lectura recomendamos y que podríamos sintetizar así:

"...ayudar a resolver las necesidades prácticas de la vida diaria para mejorar la salud y las condiciones de vida, adquirir un espíritu cívico cada vez mayor y la voluntad de trabajar para el bien común, ampliar la comprensión

después a estimular y guiar al pueblo hacia el progreso económico y social y va a acompañar y a ayudar dicho proceso.

Técnicos especializados en educación se han encargado de un diagnóstico de la situación de nuestro país nos da el punto de partida y de fijar los fines, el punto de llegada, así como de planes de trabajo (investigación, evaluación y coordinación) y muy especialmente, de la al-

fabetización en relación con los problemas de desarrollo, porque la educación de adultos no puede ignorar los diversos elementos, que, con distinta jerarquía, configuran nuestra realidad nacional.

Pero mientras los estudios en marcha dan sus frutos, vamos a concretarnos sobre la realización de los cursos para adultos, ya que sobre ellos recae actualmente el grueso de la educación sistemática de adultos.

Fundados a principios de siglo, sus objetivos fundamentales eran superar los déficits educacionales de las personas que no habían ido a la escuela o que no habían terminado ese ciclo. Hoy los fines de la educación de adultos han variado en extensión y profundidad, pero nuestros cursos siguen estructurados en base a aquellos primeros objetivos. Sin desconocer esta realidad que estimamos trascendente, nosotros vamos a centrar nuestro enfoque en el educador. No se imparte actualmente en los cursos magisteriales para post-graduados, una especialización teórico-práctica que atienda la formación del educador de adultos. Los maestros llegamos a los Cursos para Adultos buscando complementar nuestra actividad docente, sin un conocimiento sistemático de la sicología del adulto, ni de las características de su aprendizaje, con los conocimientos teóricos que nos proporcionó la preparación del concurso y un cúmulo de buenas intenciones, pero pensamos que una actividad tan compleja y de tanta proyección como es la atención del "hombre" no puede quedar librada a los aciertos y desaciertos que se suceden en nuestra tarea.

Mientras no surjan soluciones de más vasto alcance, encontramos sumamente valiosas estas jornadas que reúnen a los educadores. Hablar de problemas que pueden ser comunes, aún cuando no seamos dueños de la varita mágica que los resuelva, es ya resolverlos en parte o ir en camino de ello.

El maestro actuando muchas veces solo, como sucede frecuentemente en el interior del país, puede no sentirse integrante de un conjunto que debe realizar una obra armónica. Es factible que se vea enfrentado a problemas cuya solución no encuentra o de cuya bondad no está convencido, puede sentirse inseguro, desvinculado, en una palabra, solo. Y son especialmente importantes a nivel nacional porque si bien podemos tener en cuenta lo actuado en otros países, no hay que olvidar la profunda originalidad de los pueblos, la diversidad de sus condiciones de vida y de trabajo y la variedad de sus tradiciones culturales. La herencia sicofisiológica recibida de nuestros antepasados, influida por el medio físico y el medio político-social en que actuamos, configura una sociedad determinada con características propias.

Precisamente por estar destinado a un encuentro de maestros, este trabajo no se extenderá en consideraciones teóricas —es obvia la preocupación individual por mejorar la capacitación teórica —sino que más bien aspira a constituir un aporte práctico, un intercambio de experiencias, al que todos podemos aportar

algo, el punto de partida para un diálogo fecundo.

Veamos lo que sucede cuando llegados a un Curso para Adultos. Se nos asigna un Primer Nivel. He aquí una posible integración de grupo:

1 — Algunas personas de edad, jubilados o pensionistas, unos cuantos adultos dentro del ciclo de producción, varios adolescentes en plena etapa de organización de valores.

2 — Alumnos bien adaptados socialmente que aportan al grupo deseos de superación, serenidad, reflexión. Alumnos con problemas de integración, que intentan alterar la disciplina y que pueden absorber la atención del maestro. Los adultos reaccionan con frecuencia frente a algunas actitudes de los adolescentes, que se contraponen al concepto arraigado que ellos tienen del respeto a la persona del maestro y de la clase, a veces se cansan y no vuelven. Lo lamentable es que los causantes de estas deserciones muy pronto abandonan también el curso por inconstancia, por no adaptarse a las exigencias del trabajo, etc.

3 — Obreros que acaban de cumplir una jornada, casi siempre intensa; vendedores de diarios, amas de casa, empleadas, domésticas.

X Hoy es lunes. Doña Juana es lavandera. Tiene las manos hinchadas. No puede escribir...

X Doña Delia se levanta a las seis de la mañana. Atiende a su familia, lava, cuida a sus nietos. No descansa un momento, ni para almorzar. A las diecinueve, después de encaminar la cena, se apronta y viene al Curso. Por fin se sienta y hay alguien que la atiende. Conversa, se siente importante.

X Pedro dormita. No tiene ánimo para trabajar esta noche, pero no quiso faltar,... por no perder mucho...

X Luis no falta nunca, está siempre atento, siempre dispuesto. Tiene un empleo bien remunerado, que ofrece perspectivas al que tiene una preparación más completa.

4 — La preparación de los alumnos difiere mucho. Aún entre los analfabetos hay algunos que tienen un desconocimiento total, otros reconocen algunas letras, otros leen algo. Hay quien viene por un aspecto del aprendizaje:

X Necesito aprender a firmar. Se casa mi hija y soy la madrina.

X Yo quiero entender los descuentos que me hacen en el sueldo.

X A mí no me interesa nada más que aprender a leer. Mi esposo es marinero. Cuando está embarcado me escribe. No me gusta que me tengan que leer las cartas.

Hay alumnos extranjeros que tienen conocimientos en su idioma pero ignoran el nuestro. Plantean un problema especial. Generalmente son bien dotados pero requieren atención individual.

Hay también alumnos "olvidados", fueron

un poco a la escuela, no estuvieron más con el quehacer escolar. La mayoría viene porque quieren ayudar a sus hijos y "como ahora es tan distinta la enseñanza...". Por lo general se recuperan rápidamente.

5 — Hay alumnos que concurren normalmente todo el año. Otros debido a problemas personales o motivos de salud, faltan a menudo, especialmente en invierno. Otros llamados "turnantes" deben ajustar sus asistencias a los cambios de turno que se producen en sus empleos. (Fábricas, hospitales, etc.).

6 — Algunos grupos son excesivamente numerosos. En el interior esto se agrava dado que en la mayoría de los Cursos un solo maestro debe atender los distintos niveles.

7 — Las condiciones intelectuales y físicas de los alumnos son también muy variadas. Hay alumnos normales, alumnos de bajo cociente intelectual, alumnos de muy bajo cociente, imbeciles de tres a siete años de edad mental o más bajo aún. Alumnos disléxicos. Alumnos con déficits físicos: problemas de audición, de visión, etc. Las anormalidades que presentan tienen distinta gravedad, según se trate de alumnos de edad mediana o avanzada, ya perfectamente integrados, o de jóvenes que buscan su integración. Enfrentado el educador a todos o a algunos de los problemas que anteceden debe ir a la búsqueda de soluciones que le permitan cumplir eficazmente su tarea.

¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?

Primero el clima, después los métodos.

Con reiterada frecuencia, refiriéndonos a la realidad de nuestros Cursos para Adultos, señalamos que funcionan en locales prestados, con aulas dispuestas y ambientadas para niños, con bancos que resultan inadecuados y hacen sentir incómodo.

Ya señalamos la heterogeneidad del alumnado, pensémosle en ese ambiente y concluiremos: ¡qué importante una primera actitud nuestra tendiente a hacerlos sentir cómodos, esperados, necesarios! Llamémosle aprestamiento social, integración al grupo, preparación para la enseñanza... más allá del nombre interesa entender y compartir el concepto de una actividad que si para los niños es importante, para los adultos nos parece fundamental e impostergable. El analfabeto que se acerca al Curso venciendo la mayoría de las veces importantes resistencias sicológicas, sensible a su condición de marginado cultural y casi siempre socialmente, temeroso del éxito de esta empresa que acomete con demasiadas reservas, necesita al llegar, encontrarnos y encontrarse.

Resulta muy difícil señalar normas para esta primera etapa que alcanzará para cada alumno, duración y características propias, pero quizás algunas reflexiones resulten provechosas. Si cuando llega un alumno nuevo al grupo, el maestro estrecha su mano, se interesa por su nombre y apellido, lo presenta al resto de los compañeros y se presenta él mismo y le hace sentir eso tan sutil pero positivo de que lo esperaban, el maestro habrá avanzado un buen trecho y el alumno se irá con un motivo para volver.

El alumno de primer nivel, se acerca por lo general intimidado por su ignorancia, apesadumbrado por todo lo que no posee. Si el maestro crea en su clase el clima propicio para que aquel vaya descubriendo que él también tiene algo para los demás, que no ha venido solo para recibir, se siente útil, integrado, igual a los demás.

Un día es Juan que se asombra de la atención con que sus compañeros escuchan en qué consiste su trabajo. Otro día es don José que, a requerimiento del maestro, explica con indisoluto orgullo, el alcance de una expresión bien ligada a su niñez campesina.

Y más tarde, en una fiestita de la clase, Laura sorprende a todos con una canción y doña Luisa explica satisfecha los secretos de su torta de manzanas.

Y cuando todos y cada uno empiezan a comprender que los sentimientos y las reflexiones que las experiencias personales y las habilidades y que muchas cosas más, en apariencia pequeñas, tienen valor, entonces la distancia entre el que sabe, entre el que enseña y el que aprende, entre el que tiene y el que no tiene, empieza a acortarse y la clase puede aspirar a convertirse en una rueda amiga a la que valga la pena volver cada noche.

Entonces podemos hablar de los métodos que emplearemos para enseñar a leer y a escribir.

¿Cuáles son las ventajas de los distintos métodos de enseñanza de lectura?

¿Cuáles son las destrezas y habilidades esenciales para desarrollar buenos lectores?

¿Qué factores afectan el progreso en lectura?

¿Qué principios generales deben seguirse en la enseñanza de la lectura?

Volvemos a W. Gray: "Es imposible determinar cuál de los métodos de enseñanza de la lectura actualmente es el mejor.

"Cada uno tiene sus ventajas y sus limitaciones y ningún método produce idénticos resultados en todas las circunstancias. Cada uno inicia al alumno en el desarrollo de una serie de habilidades necesarias para el lector. Pero es el conjunto de esas habilidades lo que logra desarrollar un lector eficiente. Hay una serie de factores que deben considerarse antes de decidirse por un método u otro. Los problemas de la lectura revisten formas y exhiben diferencias en armonía con la idiosincrasia de los pueblos, con su nivel cultural, educativo y socio-económico, con sus necesidades inmediatas, con los objetivos fundamentales de un sistema educativo y con el número y la preparación de sus maestros. Un hecho importante que de tan sabido a veces se olvida es que cada idioma tiene sus características esenciales que lo diferencian de los demás. El método alfabetico y fonético, por ejemplo, se aviene mejor a la naturaleza de ciertos idiomas, mientras que el silábico está más en consonancia con otros como el español y el portugués.

Las circunstancias de cada país afectarán pues la selección de los métodos. En no todos los países se puede o se debe empezar de la misma manera, dependiendo como se ha indi-

cado, de las necesidades, recursos e intereses de la región, pero no debe perderse de vista el hecho de que determinados principios pedagógicos y sicológicos que caracterizan la buena metodología deberán tenerse en cuenta independientemente de las circunstancias especiales del país de que se trate.

"Así por ejemplo dar la debida motivación y aprestamiento para la lectura y la escritura, basar el material de lectura y escritura en las necesidades e intereses de los alumnos y enseñarles con tal vitalidad y esmero que adquieran la sensación de que están aprendiendo algo nuevo cada día.

"Los adultos tienen una sicología distinta a la del niño, tienen responsabilidades, experiencias y un modo distinto de aprender. No nos parece redundante repetir aquí, que no podemos acercanos al adulto con los métodos, los planes, los libros y la mentalidad con que lo hacemos con el niño. Del mismo modo no esperemos que el proceso siga en el adulto el mismo ritmo que en el niño, ya que si bien al principio puede ser más lento que en éste, una vez integrado el alumno al método y al maestro, nos sorprenderá la rapidez con que sortea obstáculos".

Para enseñar lectura y escritura a los adultos hay que adoptar técnicas distintas, combinadas y un empleo eficaz de los nuevos modos de comunicación del saber.

No perdamos de vista el concepto actual de la lectura que la define como un proceso global complejo, mediante el cual el lector percibe correctamente los símbolos escritos, comprende lo que quiere decir el autor, analiza y juzga las ideas encontradas, las selecciona y las aplica en la solución de sus problemas y en su mejoramiento.

Está precisamente en nosotros el crear las combinaciones que nos permitan facilitar el proceso enseñanza - aprendizaje.

Es importante armonizar la experiencia directa del adulto con la información que le damos, aprovechar las habilidades que posee y ayudarle a encontrar los elementos que le permitan vencer sus dificultades.

En muchos casos puede resultar ventajoso enseñar a leer y a escribir partiendo del dibujo global que forman el nombre y el apellido de cada uno.

Muchos adultos entran al curso sabiendo dibujar su nombre y lo reconocen e identifican cuando se les presenta mezclado en un conjunto de palabras para él desconocidas. Después de haber logrado la correcta grafía y el reconocimiento podemos comenzar el proceso gradual de análisis y penetrar en el mecanismo de las combinaciones silábicas, prosiguiendo luego con la síntesis. Es decir: del nombre y apellido aislanos primeramente las vocales para aprovechar la ventaja fonética que presentan. No olvidemos que nuestro idioma es esencialmente fonético. Además, ya puede escribir las dibuja y las reconoce al escribir su nombre.

Cuando el adulto ya diferencia bien las cinco vocales, vamos aislando las consonantes

que presentan su nombre y apellido y realizamos las combinaciones silábicas directas, indirectas y aun inversas, utilizando palabras que contienen esas combinaciones. La confianza que va tomando el adulto al ver que puede leer cláusulas en las que se incluyen su nombre y otros vocablos ya visualizados y memorizados por él, es de gran valor, pues aumenta su interés por leer.

Un ejemplo:

C. R.; 44 años, trabajo relacionado con Conaprole. Llegó al Curso para aprender a firmar; no quería poner la huella digital al cobrar. Empezaba su trabajo a las 4 de la mañana. Venía al Curso de 20 a 22 horas. Tuviimos en cuenta que este adulto era un ser sensible, carente de instrucción, que asistía a clase voluntariamente y que poseía cierta madurez mental desarrollada por la experiencia del diario vivir.

—Señora, yo no sé nada, ni firmar.

—Usted sabe.

—No señora, no sé.

—Veamos: ¿qué dice aquí? C O N A P R O - L E.

—Ahí dice CONAPROLE.

—¿Qué dice aquí? L E C H E

—Ahí dice leche.

—¿Y aquí? M A N T E C A

—Manteca.

C. R. reconocía y leía varios vocablos. Aprendió a dibujar, reconocer, leer y escribir su nombre y apellido en todos los caracteres de letra.

Lo interesante es usar al mismo tiempo la función visual y la función motriz y usar las tres memorias, visual, motriz y auditiva.

Los sicólogos nos dicen que el adulto "analiza" y nos aconsejan también que hagamos intervenir en la enseñanza de la lectura y de la escritura, todas las funciones que nos permitan el feliz logro del fin.

Ejercitación oral y escrita, y al escribir, usar todos los caracteres de letra a la vez: manuscrita, imprenta, script, mayúscula y minúscula, para que después pueda leer todo.

Para la enseñanza de la lectura usamos pues, los dos caminos del aprendizaje; uno analítico, racional, deductivo y sistemático; el otro intuitivo, sintético e imaginativo.

Una vez vencidas las dificultades que entrañan el nombre de cada uno tratamos de continuar con palabras o expresiones que tengan una relación emocional con el alumno.

El nombre de sus familiares, los elementos relacionados con su trabajo, lo que en un determinado momento puede ser noticia, lo que de una u otra manera impacta, emociona o interesa.

Frente a la heterogeneidad de los conocimientos de los alumnos nos ha facilitado la tarea el uso de fichas escalonadas de lectura y escritura, fichas que deben ser amenas y variadas. Permiten al alumno ejercitarse los conocimientos que va adquiriendo y al maestro disponer de ese tiempo para atender a aquellos que necesitan una atención individual.

Estas fichas se prestan también para ser

resueltas en pequeños equipos, lo que agrega al aspecto ya señalado el alto valor del trabajo en común y la mayor seguridad de éxito en el esfuerzo de sus integrantes.

Con respecto al libro, consideramos conveniente usar en lo posible el que por lo general cada alumno trae, cuando llega al Curso. Si no está efectivamente ligado a ninguno, vamos formando en su propio cuaderno "un libro" que se adapte al proceso de su aprendizaje.

Para terminar recordemos "que la conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida".

Enseñarle a leer y a escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión.

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar es auténticamente humanista, en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad".

CAMPAÑA DE COLABORADORES 1968/69

(Devolución y préstamos de \$ 3.000.00)

BONOS FAVORECIDOS POR SORTEOS TRIMESTRALES

956	765	051	825	907	733	803	710	279	803	978	230
455	533	646	812	585	679	061	134	907	587	868	233
015	560	424	840	168	370	764	747	546	638	096	098
431	869	564	439	035	140	087	410	277	818	854	666
267	727	122	811	261	928	186	981	229	476	777	654
156	708	944	466	833	789	408	383	813	235	313	388
731	225	741	515	965	871	492	140	481	713	206	158
249	846	084	107	418	757	329	863	516	564	318	609
498	353	810	861	450	762	272	876	179	853	507	217
917	899	834	954	327	997	681	412	534	222	520	580

Los siguientes colegas: Elsa T. de Camargo, Alicia Pereyra, Alida S. de Blois, Rosa Márquez de Laureiro; Amelia M. de Márquez, M. C. E. de Ritorni, Elsa Rivas; Margarita Berreta; A. Virola de Yemurenko; Lírica E. de Bernadet; Nair Martínez M. de Castiglioni; Nilda Ch. de Fernández; Emilio L. Sila; Ma. C. Orique; Esther E. Ohaco; Ma. F. de Bresciano; Esther F. de Cuadrado; Elsa K. de Grecco; Irma Acevedo; Sara González Varela; Neffert González Ferreira, no han remitido el pedido de libros correspondiente.

Próximo sorteo: última lotería de diciembre.

UN SERVICIO CULTURAL AUTENTICO

FUNDACION DE CULTURA UNIVERSITARIA

25 DE MAYO 537

HALL DE LA UNIVERSIDAD

2 juegos de matemática

ALBA LOPEZ DE FORTEZA

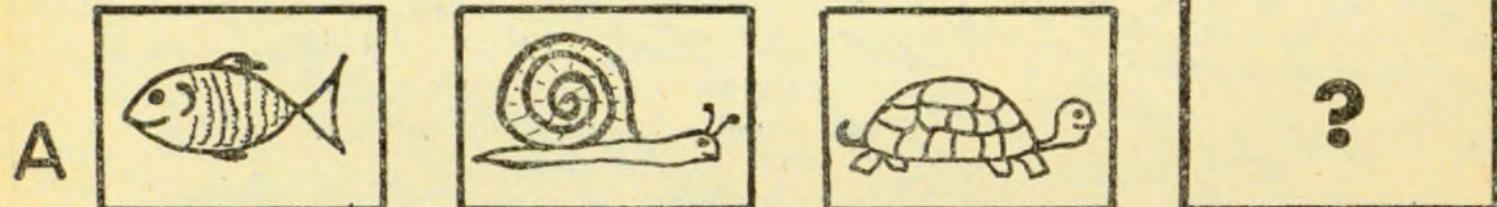
En la enseñanza de la matemática escolar, ocupan un lugar importante por su gran valor educativo los juegos con conjuntos.

Los que presentamos hoy se realizan con materiales sencillos y nada costosos y que pueden prepararse con participación activa de los niños.

Juego a buscar subconjuntos

Material individual

- a) Tres cartoncitos de 6 cm. por 6 cm. en



El juego consiste en poner en la caja elementos del conjunto A.

¿Cuáles son las opciones posibles?

Puedo colocar en la caja todos los cartoncitos, uno, dos, ninguno. Los niños proporcionan diversos hallazgos:

- a) se colocó la tortuga, el caracol y el pez.
- b) se colocó solo el caracol.
- c) se colocó el pez y la tortuga, etc.

En cada una de las opciones se han obtenido dos partes o subconjuntos del conjunto A. El niño debe descubrir que el conjunto que queda fuera de la caja es complementario respecto a A, del conjunto que se colocó en la misma. Se estimulará entonces a los alumnos para realizar la búsqueda de todas las partes" del conjunto A.

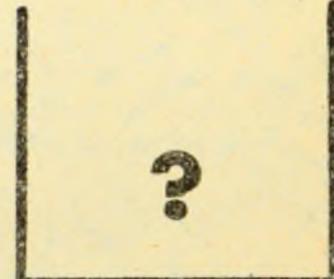
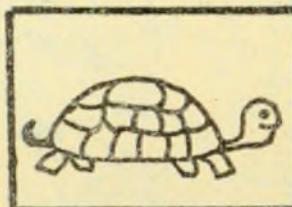
El cardinal de conjunto de parte de un conjunto de 3 elementos es igual a 2^3

que los niños dibujarán respectivamente un pez, una tortuga y un caracol.

- b) Una cajita.

Este juego fue ensayado en un 2º año en el mes de agosto y permitió afirmar las nociones de conjunto, subconjunto o parte inclusión y conjunto complementario. El niño deberá primeramente jugar con el material que él mismo ha preparado y luego ordenará guiado por su maestro los hallazgos matemáticos utilizando para ello un diagrama dispuesto en árbol.

Sea el conjunto:



Número de elementos del conjunto

1	2
2	4
3	8
4	16

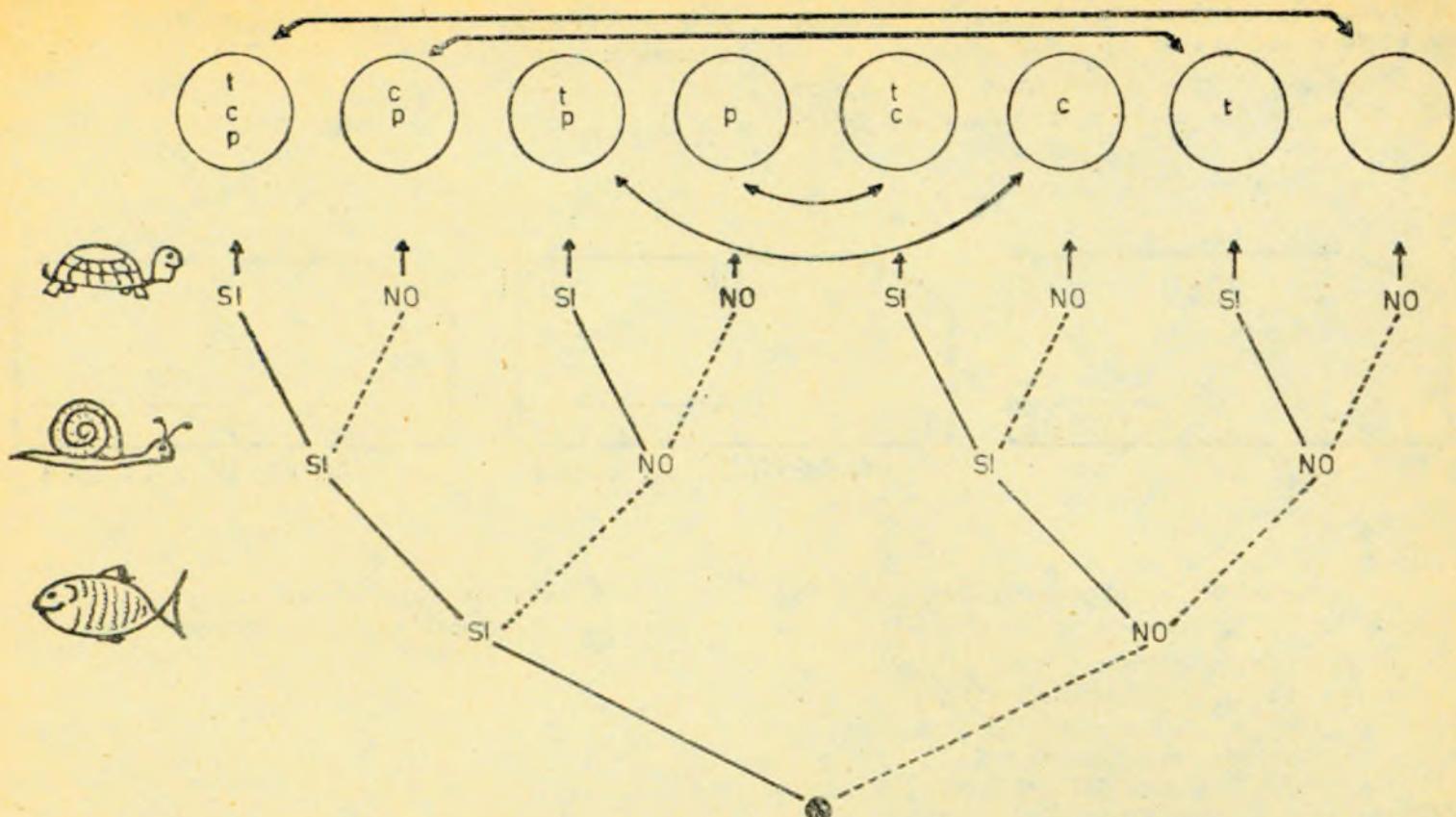
El cardinal del conjunto de partes de un conjunto de n elementos es igual a 2^n . (El conjunto vacío y el propio conjunto, se consideran parte de él).

La representación siguiente permitirá pasar, como lo hemos dicho anteriormente, del sencillo juego a la interpretación matemática. Se usarán dos colores: el rojo indicará el sí; el azul, el no.¹

¹ Por razones de impresión usaremos:

—→ representa el rojo

..... representa el azul



El camino del extremo izquierdo es "si, si, sí" y conduce al conjunto o parte:

(pez, caracol, tortuga)

El camino del extremo derecho es "no, no, no", conduce al subconjunto que no tiene ningún elemento: es el conjunto vacío.

Las flechas indican los conjuntos complementarios respecto del conjunto A.

Luego se agruparán los subconjuntos obtenidos:

tres elementos	_____	(t, c, p.)
dos elementos	_____	(c, p); (t, p) y (t, c)
un elemento	_____	(p); (c) y (t)
ningún elem.	_____	(x)

A los niños que se interesan por estas actividades se les sugerirá ampliar el juego y buscar el número de partes de un conjunto de cuatro elementos.

Juego con tarjetas perforadas

A fines del siglo pasado Herman Hollerith inventó máquinas calculadoras de tarjetas perforadas que se utilizaron inmediatamente en los Estados Unidos para analizar los datos del censo de 1890. Desde entonces el uso de las tarjetas perforadas se ha extendido ampliamente al trabajo administrativo, industrial, comercial, científico y técnico.

En la actualidad en varios países se han introducido en la enseñanza primaria y secundaria juegos con tarjetas perforadas que permiten a los alumnos descubrir y afirmar sencillos conceptos matemáticos.

Los conceptos de elemento de un conjunto, pertenencia, subconjunto o parte, inclusión, reunión, intersección, diferencia sincrética, partición, etc., pueden ser enriquecidos por el uso de las tarjetas perforadas adaptadas a nivel escolar. La corriente eléctrica que detecta en las computadoras la presencia o ausencia de una perforación se sustituirá en nuestros juegos por una aguja de tejer o una varilla de plástico.

En "Didáctica del cálculo, algunas reflexiones y experiencias", presentamos un juego aplicado en un 2º año de la Escuela Cervantes que recoge sugerencias del profesor inglés Fletcher.

Posteriormente, hemos preparado series de juegos utilizando animales, flores de árboles, niños y números que se inspiran en experiencias realizadas en Francia y divulgadas por revistas pedagógicas y por las ediciones O. C. D. L. de París.

El juego que presentaremos a continuación pertenece a la SERIE ANIMALES.

¿Qué técnica aplicamos en nuestras tarjetas?

En las tarjetas perforadas de Hollerith las contestaciones a preguntas que admiten sólo las respuestas "sí" y "no" se representan con la presencia o ausencia de una perforación en determinada posición.

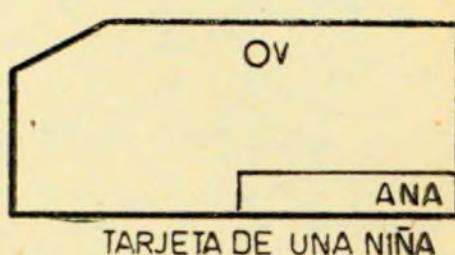
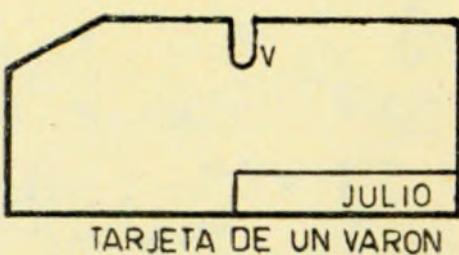
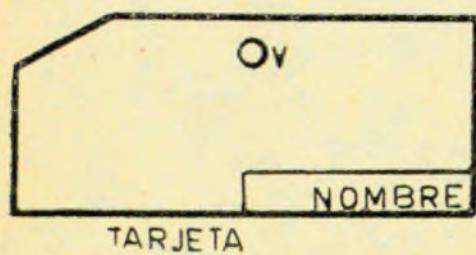
En casi todas nuestras tarjetas hemos procedido de la siguiente manera: toda vez que una pregunta no admite más que dos respuestas, mutuamente excluyentes, **hacemos una única perforación en determinada posición**. So-

lo cuando la respuesta es afirmativa se hace un corte o muesca en la perforación.

Supongamos que preparamos las tarjetas perforadas de los alumnos de una clase y de-

seamos indicar en ellas la característica o propiedad:

v: "..... es varón".



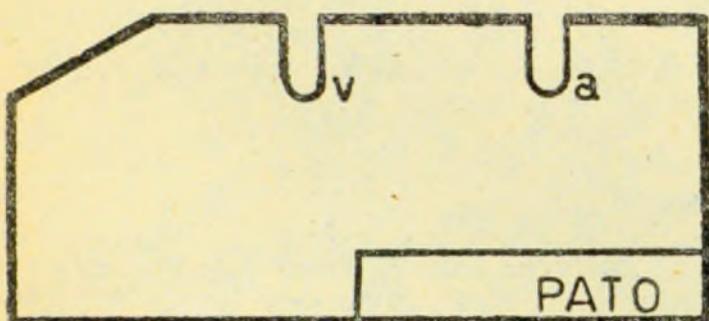
Las tarjetas de los varones llevan la muesca; las de las niñas, solo la perforación.

Si pasamos la aguja de tejer por la perforación del conjunto de tarjetas, caerán las tarjetas de los varones y solo quedarán en la aguja las tarjetas correspondientes a las niñas. Se realizó así una partición del conjunto de alumnos en dos subconjuntos complementarios. Hecha esta introducción presentamos nuestro juego.

Partimos de un conjunto de animales. Se han elegido, como en las restantes series, animales, árboles o flores que los niños conocen porque han sido estudiados en las actividades de observación o expresión.

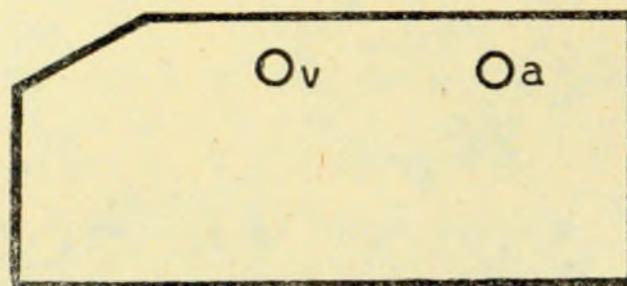
A = mariposa, caracol, tero, pato, araña, estrella de mar, cangrejo, conejo, perro, benteveo, paloma, abeja.

Para cada animal se prepara una tarjeta con el nombre o el dibujo o ambas cosas a la vez. Dependerá de la clase. Hemos visto algunas usadas por alumnos de 5 a 6 años con frutos muy conocidos por ellos, con muy bellas ilustraciones. Como en "Alicia en el país de las maravillas" y en "A través del espejo" de Lewis Carroll el propósito en este tipo de actividad es vincular lo recreativo y estético con el pensamiento matemático.



Estudiaremos dos características o propiedades de los animales que pertenecen al conjunto A:

v: "..... es un vertebrado"
a: "..... tiene alas"

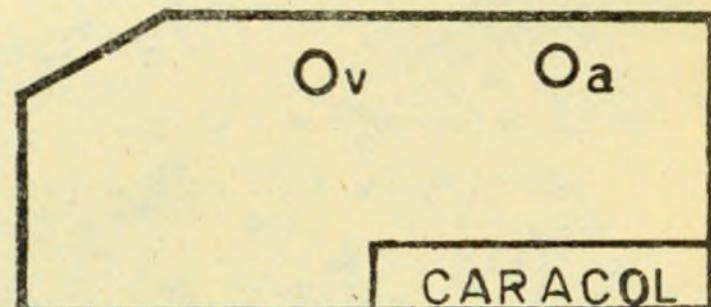


Cada tarjeta de acuerdo a lo convenido anteriormente, tendrá dos perforaciones.

Cada tarjeta tiene dos perforaciones en la misma posición, correspondiente a cada una de las propiedades a considerar:

v ——— es un vertebrado
a ——— tiene alas

Estas serán las tarjetas perforadas del pato y del caracol respectivamente:



El corte en el extremo superior asegura la correcta colocación de las tarjetas.

¿Cómo se jugará?

1) Coloco una aguja en la perforación "v" y

caen todas las tarjetas correspondientes a animales vertebrados.

2) Coloco la aguja en la perforación "a" y caen entonces las tarjetas correspondientes a los animales que tienen alas.

- 3) Reúno nuevamente todas las tarjetas e introduzco ahora una aguja en "v" y otra en "a". Caen entonces las tarjetas correspondientes a los animales que poseen las dos propiedades. Los conceptos de conjunción e intersección comienzan a ser intuidos por los alumnos.
- 4) Observa qué pasó hasta ahora, con las tarjetas correspondientes a la estrella de mar, al caracol, la araña y el cangrejo.

¿Por qué no han caído en los tres juegos anteriores?

Después que el niño haya jugado con alegría y libertad y realizado sus observaciones y descubrimientos, el maestro lo orientará para pasar del juego a la situación matemática.

En este momento los diagramas de Lewis Carroll, el matemático anteriormente citado, constituyen auxiliares muy valiosos.

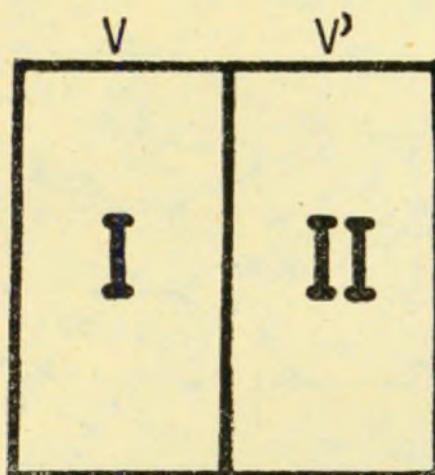


fig.1

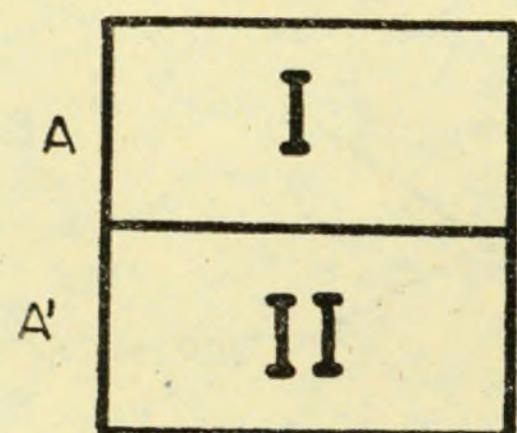


fig.2

Fig. 1

v ————— corresponde a los animales vertebrados.

v' ————— corresponde a los animales no vertebrados.

Fig. 2

a ————— corresponde a los animales con alas.

a' ————— corresponde a los animales sin alas.

Si superponemos los dos diagramas será:

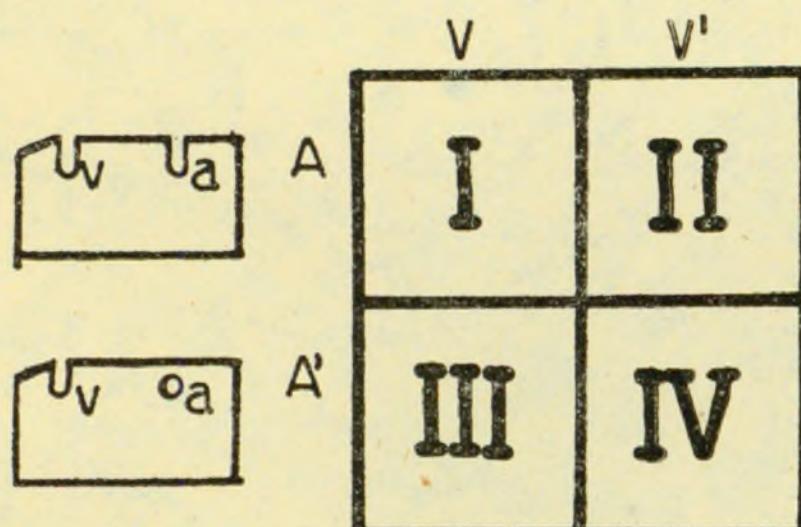
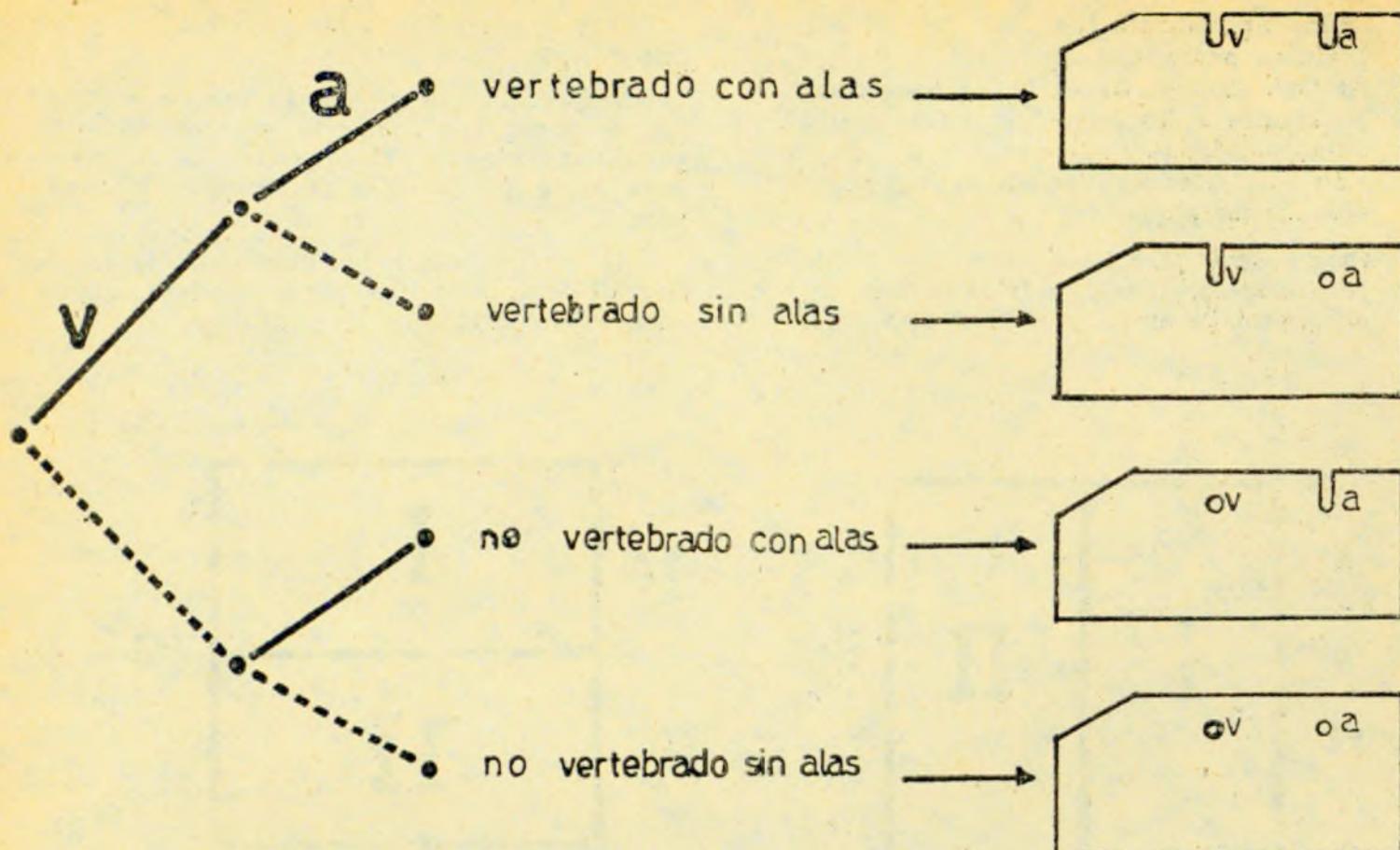


fig.3

A cada uno de los cuatro dominios del diagrama de Carroll (fig. 3) está asociada un tipo de tarjeta perforada, hay pues cuatro tipos de tarjetas perforadas en nuestro juego.

Esta actividad nos permitió además ejemplificar una vez más la representación en ár-

bol, que sugerimos utilizarla todas las veces que la situación problemática propuesta lo admita. Su uso aislado sin una adecuada secuencia en nuevas y reiteradas situaciones no es educativo. Como en el juego anterior, usamos el rojo para el "si" y el azul para el "no"



Cada extremidad del árbol está asociada a un subconjunto o parte de A, con propiedades especiales. El alumno tiene una nueva oportunidad de agrupar las tarjetas.

Agregamos a este breve trabajo un vocabulario de algunos términos matemáticos que hemos empleado.

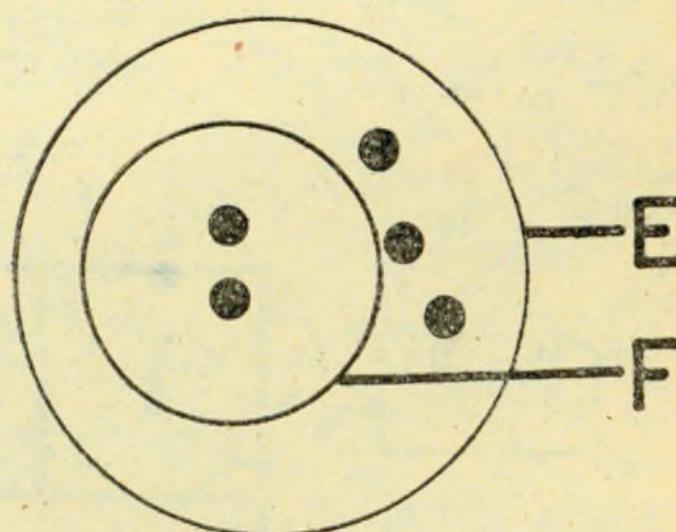
parte: Un conjunto E es una parte de un conjunto F si E está incluido en F, dicho de otro modo, si todo elemento de E es elemento de F (ver inclusión). En particular el conjunto F es una parte de sí mismo. El conjunto vacío es una parte de F, llamada parte vacía de F. El conjunto vacío es parte de cualquier conjunto.

subconjunto: La edición 1969 del Dictionnaire Larousse des Mathématiques Modernes de Lucien Chambadal, dice: "sinónimo de parte. La palabra subconjunto tiende a abandonarse visto la pesadez de la expresión el conjunto de los subconjuntos de un conjunto".

inclusión: Un conjunto E está incluido o contenido en un conjunto F, si todos los ele-

mentos que pertenecen a E, pertenecen también a F.

conjunto complementario: El conjunto complementario de una parte P de un conjunto E, está formado por los elementos de E que no pertenecen a P.



conjunto de partes de un conjunto: Cuando F es un conjunto finito de n elementos, el cardinal del conjunto de partes de dicho conjunto es igual a 2^n .

COLABORACION

"... la acción individual por muy decidida que sea no basta para responder a las múltiples y grandes exigencias de la educación, es necesario el concurso de los ciudadanos y la acción resuelta del Estado".

TACUAREMBO

JOSE P. VARELA

I

En número anterior de la "Revista de la Educación del Pueblo", hablamos extensamente del grave problema que representa en la actualidad la redacción en la enseñanza primaria. Creemos haber sido precisos y, por ello, no insistiremos en las consideraciones generales que el tema nos mereció. Pensamos, no obstante, que hay mucho más por decir y nos parece oportuno y conveniente iniciar el desarrollo de cuatro o cinco puntos muy importantes dentro de este tema.

Según lo expuesto en el artículo anterior, el redactar implica el conocimiento de ciertos y determinados principios, que tienen carácter de inevitables, que son imprescindibles siempre y cuando se quiera expresar con real funcionalidad lo que se piensa. Entre ellos, el primero, dentro de un orden de prioridades, se refiere a la organización de lo que se escribirá, al desenvolvimiento que hay que dar al

cesita un esquema previo que sirva de sustento.

III

Veamos cómo funciona el plan dentro de la redacción.

Puestos en la situación del que tiene que expresar lo que siente o lo que sabe, comprendemos que no es productivo otorgarlo al lector en forma desorganizada, como quien tira a la marchanta un puñado de golosinas. El fin perseguido, la comunicación de algo a alguien, impone la elaboración de líneas de desarrollo, que preanuncian lo que luego resultará. Es decir: un esqueleto o andamiaje se ve como lo primero y más necesario, dentro de todo un aparato que llegará a su término cuando se ponga el punto final. Este esqueleto es ordenador, impulsor de desvíos, enderezador. Su función primordial es permitir el desen-

enseñar redacción

cúmulo de pensamientos o ideas que surgen frente a un asunto dado; en una palabra, al plan previo al desarrollo.

II

A nadie escapa la importancia que tiene el preparar antes de construir. El hombre, en cualquier actividad, esboza los lineamientos, generales o particulares, de aquello que es su preocupación. No se concibe la existencia de alguien que, queriendo obtener resultados positivos de algo propuesto, descuide el principio o las bases de su trabajo. Se da como punto de partida insoslayable la preparación de un apoyo firme para levantar la estructura deseada. Improvisar es sinónimo de fracaso o, por lo menos, de resultado insatisfactorio, que no cumple los requisitos de una concreción validera. Si bien cabe el triunfo al término de una tarea improvisada, hay que ver en ello la conjunción del trabajo con factores ajenos que rozan la fortuna o entran plenamente en ella.

No hay que ir muy lejos para demostrar lo antedicho. Una sencilla recorrida entre quienes tienen tareas creadoras nos dará la respuesta, la cual no es otra que la que expresa la necesidad de echar los cimientos antes que nada.

Para el caso que nos ocupa, de corte netamente intelectual, también se aplica el principio de la planificación. Váyase en busca de un objeto físico, váyase en busca de un objeto espiritual, no hay escapatoria posible: se ne-

el plan

HECTOR BALSAS

volvimiento organizado de las ideas, el cual suprime lo accesorio, inútil, secundario y concentra la atención en lo que imperiosamente importa para establecer la relación entre un agente, el redactor, y un paciente, el lector. (Este último, muchas veces, no tan paciente como el término dice, pues la lectura con todas sus posibilidades de elemento fermental, recreador, vital, transforma al individuo sobre la base de lo que ella contiene, por un lado, y de la sensibilidad que él posee, por otro).

Si no se toma en cuenta el plan, se puede caer —se cae— en el precipicio de la transmisión desmembrada o inconexa del pensamiento. Se va zigzagueando en vez de avanzar por el camino recto; se produce una vinculación entre receptor y redactor que está fundada en el bamboleo, en vez de hacerlo en la estabilidad. Se comprenderá que, sin plan de trabajo, el redactor, aunque redacte, suprimirá un valor de peso decisivo en el resultado final.

La enseñanza de la redacción no puede descuidar o menospreciar el elemento citado. El niño que tiene ante sí el cumplimiento de un trabajo escrito, sea cual fuere su naturaleza, debe estar en posesión de esa verdad y al maestro le corresponde impartirla rodeándola de convicción desde un primer momento. Por eso, no es posible trabajar en redacción sin dedicar clases preparatorias que ayuden al niño —redactor en potencia y algún día redactor logrado— a entrar en el siempre resbaladizo camino de la expresión escrita. El ma-

estro deberá insistir en este punto sin pensar en que el tiempo se le va de las manos. Aunque no haga redactar desde el comienzo, dedicará constante atención al primer paso que hay que dar en cualquier tarea escrita.

La práctica de planificación, si bien cansadora a veces, es útil siempre y el niño se acostumbra a ver de antemano, en forma sintética pero ordenada, lo que quiere escribir. Mejor aún: el niño adquiere un hábito intelectual de aplicación indiscutible y recompensadora.

I V

Conviene ahora llevar al plano de la práctica lo que quedó teóricamente expresado. Algunos ejemplos ayudarán.

Supongamos al maestro en su aula con los alumnos. Está en la primera quincena del curso y tiene como misión destacar, antes que nada, la necesidad del plan. Deberá valerse de trozos seleccionados por su claro desarrollo y adecuados al grupo humano al que van dirigidos. En el tiempo que juzgue necesario, pondrá en relación a los alumnos con los trozos, con el fin de hacerlos entender. Como la meta perseguida no es dar vocabulario ni practicar lectura ni explicar contenido, tratará de que los fragmentos empleados reduzcan al mínimo los inconvenientes que lo aparten de su objetivo. Si no encuentra material literario propicio, no vacilará en prepararlo él mismo, pues tanto vale lo ajeno como lo propio, aunque la calidad literaria se vea en lo de otros y no en lo de uno.

Cuatro o cinco textos sirven. Conviene que mantengan entre sí un lazo de unión, un denominador común, que puede ser un personaje animal, un ambiente determinado, una situación. Entregados a los destinatarios, el maestro los toma individualmente para tratarlos por separado y reunir la atención general en un solo fragmento por vez. Uno por día, por ejemplo, es lo deseable. Mientras sondea el grado de comprensión del grupo, el maestro agiliza la práctica de conversación y da elementos para futuras lecturas, cuando el fin perseguido sea otro. Cierra el trabajo diario basado en los textos, con la anotación de los puntos esenciales tratados en cada uno, lo que equivale a decir que culmina su labor de lectura con la formulación de una guía de desarrollo del tema o episodio contenido en el fragmento. Destaca la importancia de dicha guía, le da el nombre de "plan" y recalca que ahí está el asiento sintético, reducido a líneas, convertido en esqueleto, de lo que quiso comunicar el autor.

La elaboración del plan para cada lectura se hace con la fundamental colaboración del grupo de alumnos. El maestro encontrará el medio para llevarlos directamente a expresar cada plan y, con esa orientación, irá inculcando la necesidad de este, indiscutiblemente ligado a la inteligibilidad de lo escrito. El plan podrá o no coincidir con el trazado por el autor. En realidad, si se trata de verdaderos fragmentos (parte de capítulo, varias estrofas

de un poema muy largo, parte de una escena teatral) y no de trozos íntegros (un poema, un capítulo, un cuento, una anécdota) es seguro que el plan que se logra no haya pasado por la mente del autor, pues este habrá planificado para algo mucho más extenso. No importa que ello ocurra. Siempre existe la posibilidad de dividir en secciones referidas al contenido y eso es lo que se hace cuando se anotan los pasos que se encuentran en el desenvolvimiento de un tema, por más que este quede reducido a una parte corta, integrante de un todo mayor.

La preparación de tantos planes como textos haya es el punto de partida para cumplir ejercicios de redacción. Para el caso, se pueden tomar los mismos temas de las lecturas (convenientes, de seguro, pues el maestro debe elegirlos de modo que no alejen al niño de la realidad ni lo envuelvan en mantos de fantasía). Si en ellos figuran animales (un perro, un caballo, un gato) se elige uno para convertirlo en personaje de un hecho que girará a su alrededor. Sin caer en la imitación de lo leído (por ende, en la copia del plan), se trabajará en forma colectiva para que quede registrado en el pizarrón el plan general, de todos, que luego se cumplirá fielmente o se sustituirá por otro. En esto queda el alumno librado a su entera voluntad. Lo que interesa sobremanera es que sepa que para escribir debe apoyarse con tenacidad en la firmeza que brinda un plan previo, meditado. Quien no quiera idear otra guía, diferente de la que tiene en el pizarrón, estará en su derecho; pero, para trabajar, se verá obligado a seguir lo que le ofrece el grupo.

El resultado mostrará, con seguridad, el apego que siente el niño por lo que se le da elaborado. Pocos ensayarán el tratamiento del tema con otro plan, personal, novedoso. Importa poco, ciertamente. Lo que se perseguía se obtuvo, pues nadie dejó a un lado el ordenamiento de las ideas y todos crearon un producto literario (en el sentido lato del vocablo) de base sólida. Que habrá fallas en otros aspectos es indiscutible. Como primer paso, no es útil señalarlas con rigor, pues el camino trazado por el maestro conduce, por el momento, a despertar el interés y la preocupación por trabajar con plan, con orden expresivo.

La afirmación de este principio en la mente del alumno es, pues, el primer objetivo y su adquisición lleva poco tiempo. Resulta quizás el más sencillo de todos los resortes que hay que dominar para la correcta redacción de las ideas.

V

Seamos más claros aún con algún ejemplo. Empleemos la lectura o capitolillo "El perro sarnoso", de Juan Ramón Jiménez. Es un trozo excelente para sexto año.

Luego de estar seguro el maestro de que los discípulos comprenden las líneas generales del texto, para lo cual habrá necesitado algunas referencias al contenido de significación

estro deberá insistir en este punto sin pensar en que el tiempo se le va de las manos. Aunque no haga redactar desde el comienzo, dedicará constante atención al primer paso que hay que dar en cualquier tarea escrita.

La práctica de planificación, si bien cansadora a veces, es útil siempre y el niño se acostumbra a ver de antemano, en forma sintética pero ordenada, lo que quiere escribir. Mejor aún: el niño adquiere un hábito intelectual de aplicación indiscutible y recompensadora.

I V

Conviene ahora llevar al plano de la práctica lo que quedó teóricamente expresado. Algunos ejemplos ayudarán.

Supongamos al maestro en su aula con los alumnos. Está en la primera quincena del curso y tiene como misión destacar, antes que nada, la necesidad del plan. Deberá valerse de trozos seleccionados por su claro desarrollo y adecuados al grupo humano al que van dirigidos. En el tiempo que juzgue necesario, pondrá en relación a los alumnos con los trozos, con el fin de hacerlos entender. Como la meta perseguida no es dar vocabulario ni practicar lectura ni explicar contenido, tratará de que los fragmentos empleados reduzcan al mínimo los inconvenientes que lo aparten de su objetivo. Si no encuentra material literario propicio, no vacilará en prepararlo él mismo, pues tanto vale lo ajeno como lo propio, aunque la calidad literaria se vea en lo de otros y no en lo de uno.

Cuatro o cinco textos sirven. Conviene que mantengan entre sí un lazo de unión, un denominador común, que puede ser un personaje animal, un ambiente determinado, una situación. Entregados a los destinatarios, el maestro los toma individualmente para tratarlos por separado y reunir la atención general en un solo fragmento por vez. Uno por día, por ejemplo, es lo deseable. Mientras sondea el grado de comprensión del grupo, el maestro agiliza la práctica de conversación y da elementos para futuras lecturas, cuando el fin perseguido sea otro. Cierra el trabajo diario basado en los textos, con la anotación de los puntos esenciales tratados en cada uno, lo que equivale a decir que culmina su labor de lectura con la formulación de una guía de desarrollo del tema o episodio contenido en el fragmento. Destaca la importancia de dicha guía, le da el nombre de "plan" y recalca que ahí está el asiento sintético, reducido a líneas, convertido en esqueleto, de lo que quiso comunicar el autor.

La elaboración del plan para cada lectura se hace con la fundamental colaboración del grupo de alumnos. El maestro encontrará el medio para llevarlos directamente a expresar cada plan y, con esa orientación, irá inculcando la necesidad de este, indiscutiblemente ligado a la inteligibilidad de lo escrito. El plan podrá o no coincidir con el trazado por el autor. En realidad, si se trata de verdaderos fragmentos (parte de capítulo, varias estrofas

de un poema muy largo, parte de una escena teatral) y no de trozos íntegros (un poema, un capítulo, un cuento, una anécdota) es seguro que el plan que se logra no haya pasado por la mente del autor, pues este habrá planificado para algo mucho más extenso. No importa que ello ocurra. Siempre existe la posibilidad de dividir en secciones referidas al contenido y eso es lo que se hace cuando se anotan los pasos que se encuentran en el desenvolvimiento de un tema, por más que este quede reducido a una parte corta, integrante de un todo mayor.

La preparación de tantos planes como textos haya es el punto de partida para cumplir ejercicios de redacción. Para el caso, se pueden tomar los mismos temas de las lecturas (convenientes, de seguro, pues el maestro debe elegirlos de modo que no alejen al niño de la realidad ni lo envuelvan en mantos de fantasía). Si en ellos figuran animales (un perro, un caballo, un gato) se elige uno para convertirlo en personaje de un hecho que girará a su alrededor. Sin caer en la imitación de lo leído (por ende, en la copia del plan), se trabajará en forma colectiva para que quede registrado en el pizarrón el plan general, de todos, que luego se cumplirá fielmente o se sustituirá por otro. En esto queda el alumno librado a su entera voluntad. Lo que interesa sobremanera es que sepa que para escribir debe apoyarse con tenacidad en la firmeza que brinda un plan previo, meditado. Quien no quiera idear otra guía, diferente de la que tiene en el pizarrón, estará en su derecho; pero, para trabajar, se verá obligado a seguir lo que le ofrece el grupo.

El resultado mostrará, con seguridad, el apego que siente el niño por lo que se le da elaborado. Pocos ensayarán el tratamiento del tema con otro plan, personal, novedoso. Importa poco, ciertamente. Lo que se perseguía se obtuvo, pues nadie dejó a un lado el ordenamiento de las ideas y todos crearon un producto literario (en el sentido lato del vocablo) de base sólida. Que habrá fallas en otros aspectos es indiscutible. Como primer paso, no es útil señalarlas con rigor, pues el camino trazado por el maestro conduce, por el momento, a despertar el interés y la preocupación por trabajar con plan, con orden expreso.

La afirmación de este principio en la mente del alumno es, pues, el primer objetivo y su adquisición lleva poco tiempo. Resulta quizá el más sencillo de todos los resortes que hay que dominar para la correcta redacción de las ideas.

V

Seamos más claros aún con algún ejemplo. Empleemos la lectura o capitolillo "El perro sarnoso", de Juan Ramón Jiménez. Es un trozo excelente para sexto año.

Luego de estar seguro el maestro de que los discípulos comprenden las líneas generales del texto, para lo cual habrá necesitado algunas referencias al contenido de significación

d ciertas dicciones, pasa a lo que más lo preocupa. Mediante preguntas orientadas con habilidad, sacará el plan, que es este:

- I) Presentación del personaje.
- II) Situación en el tiempo.
- III) El hecho.
- IV) La reacción.

El punto I corresponde al primer párrafo, el que sirve al autor para dar una visión rápida de las costumbres del animal: la de ir al huerto periódicamente, la de huir siempre sometido a pedreas, gritos y amenazas de congéneres, la de volverse monte abajo. Hay aquí una presentación del personaje hecha a través de ciertos hábitos suyos.

Se continúa con una reducidísima indicación que sitúa en el tiempo los hechos. Abarca una línea escasa y es suficiente para hacer ver que, desde ese momento, se pasa a un período de tiempo determinado, en el cual ocurre algo digno de señalar. La extensión de este punto nos enseña que la longitud no se mide, sino que se acomoda a las necesidades del autor. Si le basta un renglón para desenvolver un aspecto del plan, no debe preocuparnos. Lo mismo si se explaya largamente.

Se pasa luego a la parte central del tema. Se produce un hecho claro, objetivo: la muerte del perro a manos del guarda. De ahí en adelante se llega al fin a través de la reacción de los testigos. Cada uno procede según el grado de comprensión de lo acaecido. Platero queda inmóvil; Diana, temerosa; el guarda, confuso y quizá arrepentido. El autor, mostrado por trasparencia, pues hay referencia a él sin nombrarlo, se identifica con la Naturaleza y permanece acogojado y abatido. Se cierra redondamente, como corresponde, lo iniciado de modo amplio. En este plan hay un estrechamiento temático que conduce de lo general, cotidiano (la visita periódica del perro al huerto) a lo particular, circunstancial (una reacción definida ante un suceso).

Fuimos proljos en la consideración del plan, porque nuestro propósito, una vez más, es realizar la atención que debe merecer al redactor la primera etapa de su trabajo.

V I

Por último, veamos cómo sacar provecho de lo preparado.

El maestro, que trabajó con la lectura de Jiménez y con otras, practicó durante una o dos semanas la elaboración de guías y subrayó el valor que ellas tienen. Dejó en poder de los alumnos un precioso recurso de encauzamiento de las ideas. Está, pues, en el momento exacto de pedir que apliquen el conocimiento incorporado. Basándose en los temas vistos en las lecturas, puede proponer uno similar. Si se trata de animales, tiene la oportunidad de pedir que los niños hablen de algún animal doméstico, que tengan en su hogar o que conozcan de la casa de vecinos o parientes. Solicitará que lo conviertan en protagonista de un episodio sencillo. Como todos se hallan relacionados con un gato, un perro, un conejo, etc., no habrá mayores inconve-

nientes para acometer el trabajo. La realidad del tema ayuda a su tratamiento; el interés natural del niño por los animales, contribuye a favorecer la tarea.

Antes de dar orden de actuar libremente, conviene crear un plan colectivo, que luego se seguirá o no, pero que se tendrá presente en el pizarrón. El plan del alumno podrá ser escrito o mental. Si lo prepara, se verá apenas hecha la lectura de su trabajo. El ojo experto del maestro encuentra los puntos del plan, así como encontró los contenidos en los trozos que sirvieron de preparación.

Aquí anotamos tres posibles entre una variedad casi infinita:

A)

- I) En la vereda con mi perro.
- II) Llegan amigos.
- III) Incidente entre mi perro y un amigo del grupo.
- IV) Disculpas.
- V) Penitencia para el perro.

B)

- I) Salgo a pasear con mi perro.
- II) El parque (o la plaza o la playa o el campo).
- III) Se escapa el animal.
- IV) La búsqueda.
- V) Mis sentimientos.
- VI) La aparición.

C)

- I) En la calle.
- II) Un carro y un caballo.
- III) El dueño castiga al animal.
- IV) Mi reacción.
- V) Reflexiones personales.

Son tres planes que encuentran correspondencia en la realidad escolar. Muchos niños los prepararán así, aunque no se valgan de las mismas palabras. Y, por el estilo de estos, gran cantidad más.

V II

La planificación debe exigirse desde que se comienza a redactar. Interesa poco que se dé el plan con lujo de detalles o con escueta expresión. Se comprende que el niño de segundo año no puede crear un andamiaje como el más adelantado de quinto o sexto, pero puede y debe pensar con tranquilidad, con sumo cuidado, en lo que pondrá en la hoja que le dieron para que expresara por escrito sus pensamientos. Ese pensar, ese discurrir, por modesto que sea, es equivalente a la preparación de una guía de auxilio. Si queda librado a sus propios medios, derivará en un mar de dificultades y una de ellas será la de organizar las ideas. Puede ser que algunos lo logren sin mayor esfuerzo, pero nuestro trabajo va dirigido a todos por igual y nuestra intención es que nadie permanezca sin recibir lo mejor. Esto es más que suficiente para justificar que se enseñe la redacción partiendo del plan.

fomento de la

salud oral



**VIRGINIA
GIFFONI DE CALCAGNO**

Según la O. M. S. salud es "un estado de completo bienestar físico, mental, y social y no simplemente la ausencia de afecciones o enfermedades". Esta definición no es más que la fundamentación del derecho a la salud que tienen todos los seres humanos sin distinción de razas, religión, ideología política o nivel socio-económico.

Esto se logra: trabajando en equipo, para lo cual es necesario una comunicación entre profesionales dirigidos a un objetivo común perfectamente definido.

En el caso de los educandos para la salud oral tendremos que tener en cuenta los diferentes métodos de que disponemos para resolver los problemas en Odontología sanitaria; entendiéndose por método "cualquier medida o acción que una vez adoptada resulte o deba resultar: 1º) la prevención de la ocurrencia de una enfermedad; 2º) en la limitación del daño causado y 3º) en la rehabilitación del individuo atacado por ella".

Para la mejor comprensión de este concepto presentamos los niveles de prevención.

Estos niveles agrupan las diferentes etapas en las que podemos actuar, poniendo un obstáculo a la progresión de la enfermedad, o una barrera a la misma.

CUADRO I

- | | |
|-----------|-------------------------------------|
| 1º Nivel: | Fomento de la salud |
| a) | Nutrición |
| b) | Cepillado y su técnica |
| c) | Visitas periódicas al Odontólogo |
| 2º Nivel: | Protección Específica |
| 3º Nivel: | Diagnóstico y Tratamientos precoces |
| 4º Nivel: | Limitación del Daño |
| 5º Nivel: | Rehabilitación del individuo |
- De los niveles presentados en el Cuadro I los padres y maestros deben encarar y coordinar los aspectos inherentes al Fomento de la Salud Oral.

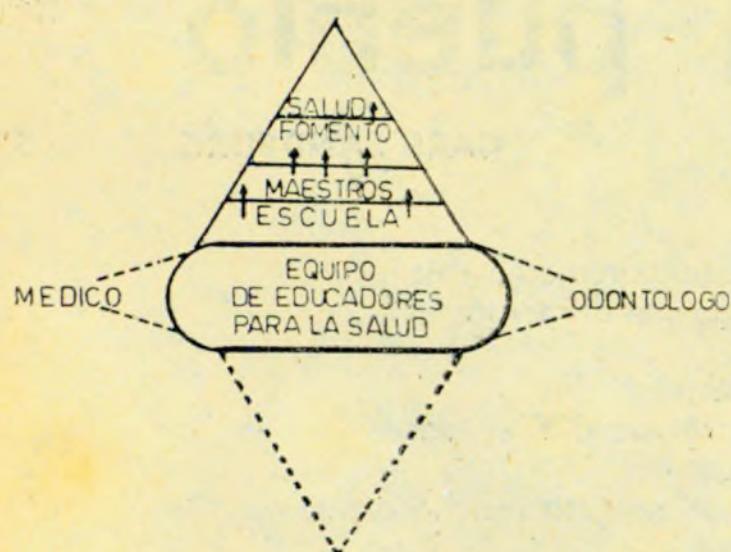
- A) Nutrición adecuada de acuerdo a las posibilidades socio - económicas.
- B) Cepillado correcto o sustituto
- C) Visita periódica al Odontólogo.

Tales prácticas hay que desarrollarlas desde niño, y ello se consigue en dos medios primordiales; el **hogar** y fundamentalmente la **escuela**, que es la Institución que tiene la responsabilidad en la formación del carácter, la moral, y educación general.

Debe destacarse la importancia que tiene la Escuela dentro de la Educación para la Salud y lo fundamental de impartirla.

La colaboración del maestro en este equipo de educadores para la Salud es invaluable; debido a que trabaja en el terreno plástico que es el niño.

Por lo tanto los maestros son cimientos que determinarán la educación para la Salud a equivalencia de felicidad.



Los maestros por consiguiente deben contar con los conocimientos indispensables que permitan enseñar los hechos esenciales sobre la dentición y su cuidado, y estimulándoles a que cumplan diariamente con los hábitos ya mencionados.

Con respecto a la nutrición adecuada interpretamos las Reglas básicas para alimentar los niños satisfactoriamente.

- 1) No se les fuerce a comer. De 2 a 4 años es el período de negativismo, donde se alimentan menos porque hay una disminución del crecimiento. Los padres, cuando los fuerzan, lo que logran es que odien la comida.
- 2) No se les dé de comer entre horas (convéñamonos de que después de cada ingestión de alimentos ningún niño se hará bueches ni cepillado).

- 3) No discutir por las comidas. No se les fomente interés por el postre porque no querrán comer lo anterior.
- 4) Evitar darles excesiva cantidad de leche, porque reduce el apetito y el deseo natural de otros elementos básicos.
- 5) Evitar excesivas cantidades de carbohidratos, galletitas, cereales con azúcar y caramelos.
- 6) Hacer que las horas de las comidas sean una reunión familiar agradable y la comida pase a ser algo accidental.

Con respecto al cepillado dental, para que este sea eficaz, debemos tener en cuenta dos elementos fundamentales.

Cepillo y técnica adecuada

El **cepillo correcto** tiene que tener las siguientes características:

- A) Todos los penachos de la misma altura.
- B) Parte activa y mango rectos en la misma dirección.
- C) Penachos de nylon duro dispuestos en dos filas de 6 penachos cada uno.

Técnica adecuada.

La técnica de un correcto cepillado se efectúa de la siguiente manera:

Deben cepillarse todas las caras de los dientes conjuntamente con las encías, siguiendo el mismo orden. Las caras de afuera, de adentro, por ende las caras laterales o interproximales.

Debe hacerse con un movimiento de barrido vertical; las superiores de arriba-abajo y las inferiores de abajo-arriba.

Las caras masticatorias de los molares se harán de adelante-atrás y viceversa.

Esta técnica puede emplearse con pasta dental o no, lo primordial es que el cepillo se use seco.

Como sustituto del cepillo en aquello casos de que no se disponga del mismo, se utilizarán elementos detergentes como ser frutas y vegetales tales como: manzanas, naranjas y zanahorias.

Al no contar con estos elementos se debe recurrir al enjuagatorio.

CONTROL PERIODICO

Se debe visitar al Odontólogo dos veces por año como mínimo. El dará las normas a seguir para obtener una buena salud oral, indicando las diferentes aplicaciones del Fluor, que es el único elemento con el que puede obtener una reducción de hasta un 67 % de las caries según experiencias realizadas. Se administra el mismo ya sea en forma de ingesta que puede ser gotas o comprimidos, topico o recomendándoles pastas medicamentadas e indicándoseles bueches.

CUL TU RA

yo soy el pueblo

CARL SANDBURG

Yo soy el pueblo, la chusma, la turba, la masa.
¿No sabéis que el trabajo del mundo se hace por medio mío?

Yo soy el operario, el inventor, yo hago los alimentos
y vestidos, el mundo.

Yo soy el público que presencia la historia.
Los Napoleones salen de mí y los Lincolns. Mueren. Y entonces
saco de mí más Napoleones y más Lincolns.

Yo soy la semertera. Soy la pradera que soporta mucho arado.
Terribles tempestades me pasan por encima.

Olvido.
Me es chupado y derramado lo mejor de mí.

Olvido.
Todos menos la muerte vienen hacia mí para hacerme trabajar y
dar todo lo que tengo.

Y olvido.
A veces gruño, me agito y esparzo unas cuantas gotas rojas
para recuerdo de la historia.

Luego, olvido.
Cuando yo, el Pueblo, aprenda a recordar;
Cuando yo, el Pueblo, aproveche las lecciones de ayer
Y ya no olvide a los que el año pasado me robaron;
a los que me engañaron como un tonto,
entonces no habrá nadie en el mundo que miente el nombre de
"El Pueblo" con cierto retintín de sarcasmo en la voz
o con una lejana sonrisa de escarnio.

La chusma — la turba —,
la masa
arribará entonces.

PEDRO MIGUEL ASTAPENCO



astapenos
70

A G U S T Í N F E R R E I R O

Carlos Alberto Garibaldi

Por su talento, por sus virtudes, por su obra, por su dimensión terrestre, es, sin duda, Agustín Ferreiro, el más grande maestro en lo que va del siglo y solo tiene un antecedente: José Pedro Varela.

Nació Agustín Ferreiro en Montevideo, en el año 1893. Fue su infancia pobre y dura, al igual que su adolescencia.

De hogar humildísimo, alternaba el trabajo con el estudio, ambos con la tenacidad propia de los espíritus predestinados a un futuro de grandeza.

Dedicó con intensidad y pasión notables, todos los instantes de su vida a la educación. Era un vocacional, había nacido para educar al niño, para darle lo mejor de sí mismo, y formar hombres. Todo su esfuerzo, en enseñar y educar sin desmayos, tenía como fin que la escuela fuera una verdadera formadora de hombres, que le diera al niño todas las posibilidades de serlo mediante la educación. Luchó permanentemente por este ideal. Fue el instrumento de una decisión incombustible.

La dignidad del hombre y su destino, seguramente alimentaron sus renovadoras savias pedagógicas. Fue un Reformador. La escuela uruguaya del siglo puede dividirse en dos períodos: antes y después de Ferreiro. Siempre se le vio enseñando, enseñando y predicando las nuevas de una pedagogía enraizada en la vida, profundamente.

Fueron tan claros siempre sus conceptos sobre el enseñar, tan elevados, aunque sencillas y diáfanas, sus ideas sobre ello, tan paralelo su actuar y pensar de maestro al de los grandes pedagogos de todos los tiempos, que su ser viviente fue en todo momento paradigma de sabiduría y grandeza. Era natural y sencillo. Humilde en su aspecto físico, humilde en su vestimenta, de andar desmañado y mirada como ausente de la tierra. Su vida intelectual y afectiva andaba siempre alrededor de los problemas de la enseñanza. Siempre la enseñanza, siempre el destino del niño, siempre la perfectibilidad del maestro, su sagrada función.

Mucho dejó Agustín Ferreiro a la Escuela Uruguaya. Fue su obra la de un Reformador y realizó la Reforma.

En métodos de enseñanza, en su programa, en institutos docentes, en orientaciones, en nuevos conceptos sobre educación, en nuevas actitudes del maestro frente al niño, en ideas, en normas morales de la profesión.

Rodeando todo esto, acaso fundamentándolo, su **ejemplo viviente**, su actitud humana, su diálogo profundo con los problemas, raíz de sus iniciativas, fue lo más fino y secreto de su Reforma que, a pesar del clima silencioso, la sustentó y la sustenta aún firmemente.

Lo fundamental de su esfuerzo fue dirigido hacia el niño campesino, hacia la escuela rural. Quiso que la enseñanza fuera orientada en el sentido de crear aptitudes para que el niño, luego el hombre, sintieran el medio en que viven como algo suyo y en él pudieran realizar su vida integralmente.

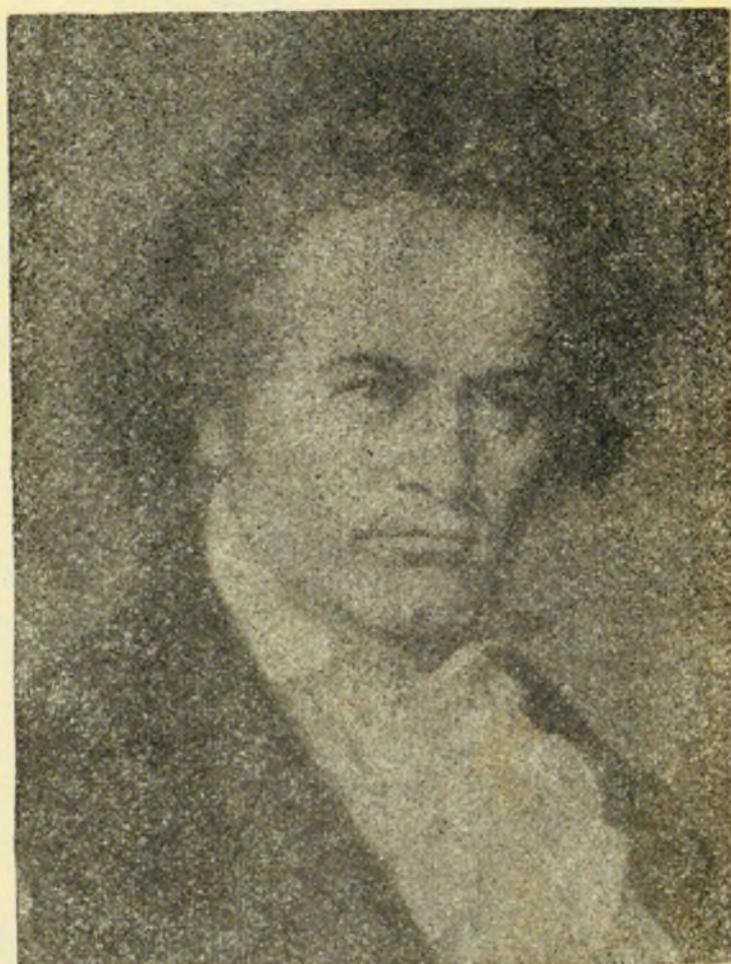
Este maestro se llamó Agustín Ferreiro. La savia de su pensamiento, cada vez más rica y vigorosa, anda por adentro de la Escuela Uruguaya como algo vivo y permanente.

El día 10 de diciembre de 1960 se extinguió la vida del Maestro. Su muerte, podríamos decir con el gran Martí, "no llena el pecho de angustia, sino de ternura. La muerte es una victoria, y cuando se ha vivido bien, el féretro es un carro de triunfo. Ya cubren hojas de rosas las heridas que en las manos y en los pies hizo la vida al muerto".

beethoven

músico entre dos mundos

C. de la R.



a los 200 años

Beethoven es el nombre, para muchos, del más grande músico de todos los tiempos. Para otros es el prodigo de un absurdo: un músico sordo. Otros le recuerdan como el autor de la Novena Sinfonía o de la Apassionata. Pero para los miles de millones de hombres que hoy habitan la tierra, Beethoven es una palabra desprovista de significación; para seiscientos millones de chinos y cuatrocientos millones de hindúes, por ejemplo, no significa nada.

En 1970 se celebra el bicentenario de su nacimiento. En todas las salas de concierto del mundo occidental esto ha significado una inclusión forzosa en sus programas. ¿Qué significa entonces Beethoven?

Beethoven descendía de una familia de músicos, de una familia flamenca radicada en Alemania. En ese entonces la música era un adorno de los salones de los aristócratas o un acompañamiento para la liturgia religiosa. Cuando los señores celebraban sus fiestas acompañaban los banquetes con la música que componían sus músicos de corte. Cuando los emperadores iban al teatro, los músicos les presentaban nuevas óperas y ballets. Cuando los

señores no podían dormir, los músicos ejecutaban el clavecín para distraer el insomnio. La música era por excelencia el arte cortesano de la aristocracia.

El músico de corte debía producir días tras días sus obras para renovar las distracciones de sus señores. El músico de corte debía ser un prodigo de composición y un virtuoso ejecutante, debía ser culto e ingenioso y capaz de alternar con los aristócratas. Así por ejemplo, Bach era un virtuoso de varios instrumentos y era capaz de componer domingo a domingo una nueva cantata para Santo Tomás de Leipzig. Mozart unía a su condición de virtuoso, la condición de niño prodigo; compone más de seiscientas obras. Haydn compone un centenar de sinfonías.

Beethoven nace en este momento. Su vida se desarrolla entre dos épocas. Nace en la Europa de los aristócratas, pero cuando cumple 19 años, la aristocracia pierde el pie por primera vez: estalla la revolución francesa. Los más de sus años transcurren en medio de la creciente ruina de la aristocracia, en medio de la destrucción del Antiguo Régimen por los

ejércitos franceses que llevaban las nuevas ideas. Esta vida de Beethoven nos suministra la clave para comprender su papel en la música, su posición frente a los problemas estéticos.

La obra del artista es la expresión de una sociedad que habla por su boca. La música de Beethoven es entonces la expresión de un conflicto, de un acontecer histórico que lleva de un mundo que se derrumba a un mundo nuevo que nace. Si Beethoven tiene un papel destacado en la música occidental es por ser el intérprete musical de este cambio histórico.

LA OBRA

Sus biógrafos insisten en reconocer tres estilos en su obra: un primer estilo de juventud, uno de madurez y uno final que desafía las clasificaciones. También se ha dicho que en todo artista existen tres estilos que responden a estas características. Pero también se puede analizar la obra de Beethoven desde otro punto de vista.

Beethoven estudió cuidadosamente a sus predecesores. Sabemos que analizaba día a día el "Clave bien Temperado" de Bach y que estudiaba con cuidado las partituras de Mozart. Sus primeras obras son la continuación natural de Mozart, de la música cortesana, de la música para la aristocracia. Pero mientras el Beethoven de la corte se ganaba el pan maduraba otras ideas.

Durante mucho tiempo preparó una obra dedicada a las nuevas ideas que venían de Francia. Tomó uno de los temas de las "Criaturas de Prometeo", un ballet para la aristocracia vienesa. Posteriormente lo elaboró en sus variaciones para piano opus 35 y finalmente armó con él el movimiento final de su Tercera Sinfonía, la obra dedicada a la Revolución Francesa. La leyenda quiere que esta obra fuera dedicada a Napoleón, pero que a su coronación, Beethoven cambió su dedicatoria por la actual: Sinfonía Heroica para recordar un gran hombre.

Esta Sinfonía Heroica señala la rotura con un pasado musical. Ya no está dedicada a un protector, ya no es música de corte. La orquesta se ha ampliado y no recuerda a las lánguidas orquestas de pocos músicos. Su longitud es considerable. Está llena de audaces innovaciones que rompen con el molde clásico de la sinfonía: el segundo movimiento es una marcha fúnebre, el tercero cambia el tradicional minué de los cortesanos por un "scherzo" con audaces pasajes de corno, el cuarto movimiento es un insólito tema con variaciones, inaudito en la sinfonía clásica (el tema de "Prometeo").

A partir de este momento, la vida de Beethoven es una continua rebeldía. El conflicto será la nota dominante de su vida. El conflicto entre la revolución francesa por un lado y su fracaso en la práctica, su sordera creciente y su necesidad de frecuentar la sociedad vienesa para ganarse la vida, su espíritu rebelde y la forma musical rígida de los antecesores, su socialismo ingenuo y el romanticismo que gana día a día el mundo artístico. De esta mezcla

de contradicciones nace la obra de Beethoven, puente entre dos mundos musicales.

Tenemos en primer lugar las sinfonías. Beethoven se rebela en su Quinta e introduce la unidad temática. Se rebela en la Sexta sinfonía y compone la primera música con "programa", con un argumento explicativo; nace así la Sinfonía Pastoral y de ella el futuro poema sinfónico que desarrollarán los músicos nacionalistas del siglo pasado. Beethoven se rebela en la Novena Sinfonía e introduce la voz humana como instrumento sinfónico. Elige un texto romántico, la "Oda a la Alegría" de Schiller. Si bien esta sinfonía es considerada una de las obras musicales más importantes, en nuestro análisis solo representa un nuevo y definitivo peldaño de la rebeldía.

Beethoven en su obra sinfónica se caracteriza por la liberación creciente de las formas musicales de Mozart y Haydn y por el crecimiento incansable de la orquesta. Por un lado introduce modificaciones importantes en la estructura clásica de los tiempos de la sinfonía. El antiguo minué se convierte en el scherzo, se introducen las variaciones (en la Heroica y la Novena por ejemplo), fugas o marchas. La orquesta de Beethoven crece continuamente. Vemos en la Quinta y la Novena incluir el flautín y el contrafagot, en la Quinta, Sexta y Novena a los trombones y finalmente, en la Novena, al coro, solistas, triángulo, platillos y bombo.

En sus conciertos para piano, Beethoven emplea al solista con cada vez menor libertad. En el concierto de la aristocracia, el solista disponía de un pasaje (la Cadenza) en el cual podía ejecutar libremente lo que deseara para mostrar sus habilidades como ejecutante. A partir del quinto concierto de piano, la partitura fija el contenido de la cadenza y el intérprete nunca más podrá promocionarse delante de sus protectores.

Beethoven ha sido uno de los compositores para piano más importantes. Sin embargo una parte importante de su obra se ha perdido: como gran virtuoso del piano, solía improvisar variaciones que jamás escribía. Nos quedan hoy sus 32 sonatas, algunas de las variaciones escritas y sus conciertos.

Las 32 sonatas constituyen un impresionante monumento musical que muestra con continuidad la evolución de la estética de Beethoven. Desde las primeras sonatas mozartianas, su música de corte, se nota una renovación de fondo en la estructura musical, así como un aumento creciente de la sonoridad, un cambio en el color de la escritura pianística. Detrás de este cambio no se encuentra solamente una teoría estética nueva sino también un elemento tecnológico: la evolución del piano. Desde los tiempos de Mozart el piano crecía en registro y sonoridad y se alejaba del velado sonido a guitarra del clave, el instrumento cortesano por excelencia. En buena medida, de la síntesis del órgano y del clave nace el piano de Beethoven, ni cortesano ni religioso, el piano para la música de las nuevas ideas.

Hacia la mitad de sus sonatas se encuentra la más famosa: la Apassionata. Ya estamos

en el terreno de las nuevas ideas. La grácil sonata de Mozart de los salones vieneses se ha transformado en una música tempestuosa para un público diferente. Con la multiplicación del sonido del piano, con el pasaje del selecto auditorio empolvado a las plateas y los palcos de la burguesía, con la proclama estética de los nuevos tiempos, la música deja de ser un juego, una danza de salón, para convertirse en un medio de comunicación diferente. Es esta Apasionata, libre de formas, audaz, disonante a los oídos de la época, la que abre el camino a los músicos románticos del siglo pasado.

Sobre el final de las sonatas nos encontramos con una de las mayores empresas de Beethoven, la sonata 29 (conocida con el nombre de Hammerklavier, esto es, piano). Todo en esta sonata es audacia. De longitud exagerada, de estructura antiacadémica (el segundo y el tercer movimientos intercambiados, uno reducidísimo y el otro gigantesco; un cuarto movimiento en forma de fuga) y prodigiosamente difícil y disonante, será la apertura hacia una nueva teoría estética que será retomada a fines del siglo pasado.

La obra de Beethoven se dirige también hacia el cuarteto de cuerdas. Siendo este un género de salón por excelencia es donde se encuentra la reforma más musical. Sus 16 cuartetos y su fuga siguen la evolución estética de las sonatas: 6 académicos, 5 "apasionados" y 5 finales. Estas cinco obras finales (y la fuga) serán las últimas obras de Beethoven y su concepción final sobre la música. Estos cuartetos están a una distancia considerable de la música de "cámara" de la aristocracia, necesitan un espacio más amplio, son una música más sonora y más audaz. Estos cuartetos abrieron un horizonte demasiado amplio. Los continuadores de Beethoven no retoman en ningún momento estas obras, prefieren continuar sus cuartetos /"apasionados". Recién Bartok en este siglo transforma los cuartetos finales en una música adecuada para el siglo veinte.

Cuando Beethoven debe componer un oratorio elige a Cristo en el Monte de los Olivos, el momento patético en la vida de Jesús. Cuando debe componer una ópera, transforma un argumento trivial en un canto contra la tiranía absoluta: nace así su tantas veces fracasada Leonora, hoy llamada Fidelio.

Todos estos son escalones de la rebeldía del músico Beethoven. Naturalmente, queda muchísimo más por analizar que no puede ser realizado en el espacio de esta nota.

MITOS Y REALIDADES

Beethoven está cargado de mitos. Sobre su vida contradictoria se han tejido las leyendas más dispares. Algunas anécdotas le presentan como el rebelde entre dos mundos, tal como la celebrada historia con Goethe. Venían ambos caminando cuando ven acercarse la carroza imperial. Goethe, cortesano y adulón, se hizo a un lado, se quitó el sobretodo y esperó con una reverencia. Beethoven, indignado, se encasqueñó más el sombrero y continuó caminando. La carroza pasó de largo y dejó a Goethe lleno

de polvo. Se detuvo para saludar al indiferente Beethoven que continuaba caminando.

Se cuenta que Beethoven era irascible al punto de escupir su imagen en el espejo y de arrojar sillas por la ventana. Pero también existen tres legendarias cartas sin destinataria a la "amada inmortal".

Sobre sus obras hay versiones contradictorias. Muchas veces la leyenda pretende justificar nombres arbitrarios de sus obras, nombres que fueron puestos por los editores y no por Beethoven. Tal es el caso de las sonatas "Claro de Luna", o "Tempestad" por ejemplo. Otras veces se atribuyen comentarios a sus obras: "así llama el destino a la puerta de la vida" como explicación del tema de cuatro notas de la quinta sinfonía o "debe ser así" en la frase inicial del cuarto movimiento del cuarteto 16.

La sordera de Beethoven ha generado muchas leyendas. Un músico bien puede ser sordo. Un músico no necesita oír sus partituras, del mismo modo que un poeta no necesita ver sus poemas escritos. La mayoría de los compositores escriben su música sin un instrumento al lado. Es más, es imposible que tenga el instrumento a su lado. Como se comprende de inmediato si fuera necesario disponer de un instrumento para saber como suena un pasaje, un músico solo podría componer para los instrumentos que sabe ejecutar; sería imposible componer una obra para orquesta. Un músico bien puede ser sordo y no hay allí ninguna contradicción.

Un **músico cortesano**, un músico que debe alternar con sus protectores y ejecutar en público sus obras para piano **no puede ser sordo**. Cuando Beethoven siente que le amenaza la sordera se siente morir como músico porque no puede alternar con la corte. En su adiós juvenil al mundo, el llamado testamento de Heiligenstadt dice:

"Hombres que me creéis rencoroso, huraño o misántropo, que mal me comprendéis... no era posible decir: hablad más fuerte, gritad, porque soy sordo. Cómo hubiera sido posible confesar la debilidad de un sentido que debía estar en mí más desarrollado que en los demás..."

La sordera fue un factor de aislamiento progresivo en Beethoven y sin duda contribuyó a la separación de su obra musical de las antiguas formas cortesanas. Goya es un excelente ejemplo del mismo aislamiento que se da en Beethoven por causa de la sordera. Por esto y por ser contemporáneo y puente entre dos mundos, distinguimos en Goya el mismo proceso que en Beethoven. Una pintura cortesana de juventud, un período negro de vejez, correlativo de los últimos cuartetos. En ambos, el concepto estético sufre un cambio, una modificación hacia los tiempos nuevos.

PERMANENCIA DE BEETHOVEN

De lo que hemos analizado en esta nota surge que la obra de Beethoven es el pasaje de la música cortesana a la música de la burguesía del siglo XIX. Beethoven es la expresión musical del conflicto entre dos mundos,

entre dos momentos de la historia de occidente. Su música de juventud es cortesana, su obra de madurez es la música del auditorio burgués. En Beethoven se da la renovación total de la forma musical, la creación de nuevos estilos, la rotura con el barroco, el puente al romanticismo musical, al nacionalismo y a la música del siglo veinte. Beethoven es el padre de la música de la burguesía porque la sociedad en la que vivía Beethoven es la sociedad paterna de la burguesía. Como primer intérprete de la contradicción histórica entre dos mundos, debe ser al mismo tiempo el más profundo. En él, la contradicción se da con mayor agudeza, en forma más frontal y directa. Por eso, de él surge con mayor fuerza la música nueva. Esta es la razón de su permanencia.

En otro orden de análisis, la música de Beethoven cambia **porque cambia el público**: de las reducidas audiencias cortesanas se pasa al teatro y la sala de conciertos de la burguesía. La multiplicación por diez del público del músico, la pérdida del carácter "secreto" de la audiencia lleva a un cambio en calidad que genera una nueva música.

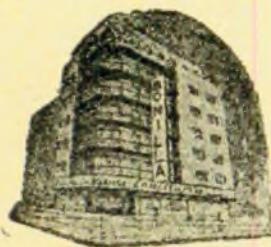
FRAGILIDAD DE BEETHOVEN

Nada hay en una cultura tan personal como la música. Si la literatura, la arquitectura o la pintura tienen algo de universal y de válido para todos los hombres (tesis muy aventurada por cierto) esto es completamente falso para la música. Cada una de las grandes culturas ha creado un mundo musical diferente e irreconciliable. La música del Islam, de la India o del extremo oriente son incompatibles en su fondo. No se trata de razones estéticas —que siempre son de menor importancia— sino por

razones técnicas. Cada cultura crea un sistema tonal diferente, divide la octava de diferente manera y en partes diferentes. De allí surge una estructura musical incompatible.

La educación musical es un fenómeno irreversible en la formación de un niño. Una vez que se educa el oído para percibir ciertos acordes, ciertas divisiones en la octava, ciertas consonancias y disonancias, se crea una estructura musical que no puede ser alterada. De allí que la música de una cultura ajena es incomprensible. En un símil pobre, podemos comparar lo que ocurre en la literatura. El mejor trozo literario y el más aburrido de los textos resultan por igual inexpresivos si se desconoce la lengua. En la literatura solo es posible comprender una obra una vez traducida. Con la música no ocurre nada de esto. Nos es imposible establecer una traducción de un sistema musical a otro, por la estructura física de los sistemas tonales y por la educación recibida. Por eso es imposible traducir la Novena Sinfonía al sistema hindú. Por eso, 400 millones de hindúes ignoran e ignorarán siempre —en tanto sean hindúes— la música de Beethoven.

Esta fragilidad de la música, que tantas veces se olvida, disminuye la importancia de nuestros músicos. Inmersos en una cultura occidental, solemos creer que nuestros valores estéticos son universales y por eso cometemos el abuso histórico de decir, por ejemplo, que la Novena Sinfonía de Beethoven es la obra más importante de la música. Sin embargo para la abrumadora mayoría de la humanidad esta obra será siempre incomprensible. Nuestra tendencia a sobrevalorar las manifestaciones estéticas y a extrapolalar los acontecimientos con una magnitud y una trascendencia que no tienen, es responsable de estos abusos.



Confitería BONILLA

La casa de los bocaditos deliciosos

Sandwiches - Masas - Saladitos - Postres

Un Lunch de calidad para fiestas más lindas

S A L O N D E T E

Paysandú y Ejido

Teléfono: 8 81 75

la cuestión matemática

Recibimos de la Fundación Editorial "Unión del Magisterio", el libro **La Cuestión Matemática**, conteniendo trabajos de Paul Vissio y Marc Barbut traducidos especialmente para el Uruguay.

Resulta de gran oportunidad su lectura como valioso aporte al conocimiento de la matemática moderna, que a todos nos interesa en estos momentos. Con certeza ha de ayudarnos a completar nuestra preparación para emprender decididamente esos nuevos caminos en la enseñanza de esta ciencia, cuya rápida evolución para quienes nos formamos en otras concepciones, resulta serio escollo superar.

Recomendamos su lectura a todos los maestros, pues brinda conocimientos aplicables a todas las clases de las escuelas".

De Hilaria Melazzi de Cabrera, Inspectora Departamental. — (Del Boletín oficial de la Inspección de Enseñanza Primaria de Montevideo).

un libro 

editorial

nuestra tierra

presenta
a través de sus dos series
un panorama completo de la
realidad nacional

NUESTRA TIERRA

Un estudio exhaustivo y científico del Uruguay a través de 48 temas que abarcan las ciencias antropológicas, biológicas, económicas, geográficas, sociales y políticas, preparados por calificados especialistas.

LOS DEPARTAMENTOS

Los 18 Departamentos del Interior del Uruguay tratados y analizados a fondo por sus habitantes. Indispensable para conocer el Uruguay que hay más allá de los límites de Montevideo.

Distribuidor exclusivo:

ALBE Soc. Com. Cerrito 566. - Teléfono: 85692.

¿cómo escuchar a los grandes músicos en la escuela?

LILY VIVES DE FIRPO

"En los dominios de la música, Beethoven es la primera afirmación del individuo que se expresa con un lenguaje particular, suyo, de sentido universal". (Gaetano Cesari).

Confesamos que no nos fue fácil abordar el tema, ni plantear una serie de interrogantes a las que desde hace tiempo buscamos darles contestación. Porque, si consideramos a la música como un elemento formativo en la vida del niño y si la escuela, de acuerdo con ello, posee un plan que contemple los procesos de desarrollo infantil y convierta a la música en una vivencia más ¿qué problema habría en escuchar a Beethoven o Bach de tal o cual manera? Todos los caminos serían buenos.

Ahora bien: ¿Se da en la escuela la experiencia en forma total?

O sea: ¿El niño vive la música, además de oyente e intérprete, como creador e investigador, como medio de expresión o, por el contrario, se le presenta en forma aislada como disciplina coral o a través de aprendizaje de danzas, juegos y/o audiciones de discos?

Conociendo el potencial de sensibilidad que posee el niño, podemos lograr un acercamiento pleno hacia todas las artes. Lo difícil es presentárselas de manera que no las sienta inasibles o inalcanzables.

La música, como toda actividad de expresión, no solo debe recibirla, sino vivirla y, en nosotros, en nuestro respeto hacia sus primeros garabatos melódicos, estará el que surjan en él sentimientos de vida, de aceptación, y logre muchas veces una identificación e integración plena.

En nuestros largos años de labor en la escuela, vivimos diferentes experiencias. Comenzamos con la banda rítmica, estereotipando ritmos, con sesiones de tedioso mañanacar; proseguimos con la Rítmica de Dalcroz, donde no había un gesto que no estuviera dirigido o sincronizado.

En la colección de Kapelusz sobre técnicas artísticas, descubrimos "El niño actor y el juego de libre expresión", de Michel Small y aprendimos que por el juego organizado se llegaba al dominio del gesto y de la voz, que se traducía en una "plástica animada, cuya técnica produce el arte de la pantomima o el mimodrama", según definición del autor.

Mantuvimos, así, a la actividad en un plano de ejercitación y desarrollo rítmico-melódico en lo que casi todo estaba previsto y muy poco se dejaba librado a lo espontáneo. Se trabajaba con las clases inferiores y las superiores; hacían actividades diversas, como danza, canto, con otros profesores que, a su vez, tenían otros criterios y otras metas.

El oportuno conocimiento de personas que habían sido pioneras en actividades de libre expresión por la música y la plástica, nos aportó el fundamento psicológico, el por qué, el para qué, y el cómo utilizar la música, para que esta dejara de ser un elemento de lucimiento y recreación y se convirtiera en materia sumamente formativa en los procesos de desarrollo y personalidad infantiles.

Se elaboró un plan integral que abarcó talleres de libre expresión y actividades recreativas para las clases inferiores; técnica, información histórica y audición en vivo, para las superiores.

El coro general se suplantó por el de clase, evitando la frustratoria selección de voces, la disciplina rígida del conjunto, la obligación de cantar aunque no se sienta la necesidad de hacerlo.

Por primera vez obtuvimos un panorama completo que se fue retocando y puliendo con el tiempo.

El maestro encontró en la actividad un auxiliar para la mejor comprensión del alumno.

La actividad técnica e informativa de los años superiores despertó vocaciones, ayudó a integrar a niños en la clase como el caso de P., niña rechazada por el grupo, de difícil ubicación en el ámbito escolar, aparentemente sin apetencia de intereses. Al final de una audición, comenzó a tocar en el instrumento de la solista invitada. A la semana siguiente, tocó para su clase demostrando tener dotes y temperamento muy especiales, con la consiguiente admiración de sus compañeros.

Como tratamos de incentivar el hábito de la investigación del hecho musical pasado, actual, nacional y universal se hicieron carteles informativos, charlas sobre puntos claves como: instrumentos musicales, épocas, "ballet", la orquesta, etc. Es común que los niños traigan material conocido o desconocido para ellos de la casa. Es así como Beethoven ha llegado a la clase en forma fortuita, debajo del brazo de algún compañero, en forma de disco, o por la biografía descubierta en alguna colección infantil.

Recordamos la vez en que A. trajo a clase la biografía de Schubert. La leímos, la situamos en la historia, en el estilo, en la época, explicamos la técnica vocal y la importancia en la historia musical, de la forma "lieder". A la semana siguiente, otra compañera descubrió en su casa "La bella molinera" y apareció con el álbum de discos. Uno de ellos, "La caza", fue oído tres veces consecutivas.

Con la biografía de Haydn, leída durante varias semanas, surgió el deseo de escuchar varias de sus obras y me pedían que interpretase al piano los trozos que venían en el libro.

Siguiendo en el plano anecdótico, estaría L., alumno de 6º año, que, inspirado en todo lo visto y oído sobre música concreta, aleatoria y electrónica, inventó con una caja de zapatos y otros elementos adicionales un instrumento musical de percusión de diferentes efectos sonoros, lo que completó con un sistema especial de notación y partituras inéditas, creadas a propósito.

Resumiendo: Nuestro interés ha sido favorecer el desarrollo y la personalidad del niño y hacer de él un ser sensible, seguro de sí mismo.

El camino que nos hemos trazado no creemos que sea el único, ni que la experiencia termine aquí, como dice el profesor francés Jacques Ardoino: "Educar es dar la oportunidad de existir y existir es cambiar".

Para completar este comentario, nos interesaría indicar algunas obras de Beethoven que, por ser pequeñas, no son tan conocidas y que en el ambiente escolar tienen buena acogida, porque no son extensas, ni lentas, ni muy elaboradas, condiciones estas muy importantes para tener en cuenta cuando se va a hacer oír una partitura ante un auditorio infantil.

Son ellas: Danzas vienesas

Sonatinas
Escocesa
Danzas campestres
Bagatelas
Rondó a capricho
Marcha turca de "Las ruinas de Atenas"
Para Elisa
Piezas fáciles y valses

Si no están grabadas, pueden ser oídas al piano, pues han sido escritas para este instrumento.

Como lectura de clase recomendamos la biografía de Beethoven de la colección Anaconda, láminas de los instrumentos de la orquesta sinfónica, facsímil de manuscritos, fotografía de la casa museo de Bonn. La invitación a la clase de un director de orquesta que hable de su trabajo y del primer encuentro con Beethoven podría completar la información.

Bibliografía:

Romain Rolland
Ed. Tor
Beethoven
Beethoven y Goethe

Emil Ludwig
Cartas de amor
Beethoven

el descubrimiento del invierno

**La montaña,
la nieve,
el sol,
las viejas ciudades,
los grandes espectáculos.**

La apertura de una sección de excusiones de extensión cultural dedicada preferentemente a los maestros, profesores y amigos de la educación del Uruguay ha permitido a la Revista de la Educación del Pueblo organizar con éxito su primer grupo de viaje.

Estamos satisfechos de este primer intento en un año pleno de dificultades, especialmente en el sector de la enseñanza y dispuestos a ampliar las posibilidades, en el mismo momento en que la situación se normalice.

La seria y responsable ayuda de Agencia de Viajes TEI con las garantías de **POLVANI** y **ALITALIA**, nos permitirá saludar el 14 de enero la partida de nuestro primer grupo, que viaja al descubrimiento del invierno europeo. De todo lo nuevo que puede ofrecer la vieja Europa a los latinoamericanos.

**VIAJES
TEI**

don muniz y los merengues

JOSE MARIA OBALDIA

Se llamaba Segundo Muniz y, desde siempre, el único oficio que había tenido era el de milico. En aquella zona un buen oficio. Buena gente, honesta y trabajadora, se reunía para divertirse en bailes, pencas, riñas, etc. Pero nunca había "propasaus"; aunque no faltaran algunos "pasaus" en la blanca brasilera, cuyo tráfico y consumo, así como el del tabaco de la misma procedencia, jamás nadie consideró delito. Así que el de Muniz era lindo oficio. Acompañar un superior en recorrida; llevar un aviso a algún vecino, en fin, poca cosa. Y sin apuro. Porque Muniz no era hombre de eso. Siempre al tranco; se hamacaba la enorme vaina de lata de su sable que nunca, nadie, había visto fuera de aquélla.

Esta vez había tenido que ir a lo de Perdomo, donde pudo quedarse hasta el día siguiente. Pero prefirió, llegando incluso hasta a trotar, hacer la noche en la Estancia Vieja. Le gustaba de veras entrar en la rueda de la cocina de los peones, donde era por todos conocido y en la que, cuando se ofrecía oportunidad, Don Muniz —como le llamaban— también solía tallar fuerte.

Después de desensillar entró a la cocina y encontró la rueda armada; la encendía una prosa en la que alternaban los más diversos temas y para cuyo tratamiento no se exigía una inflexible adhesión a la verdad.

Cuando entró se estaba hablando de dulces. Cada uno iba exponiendo su gusto en la materia, agregando, a veces, a modo de fundamentación, las características más notables del postre de su preferencia.

—A la nativa con azúca quemada hay que sacarle el sombrero!! decía Eustaquio.

Y fueron desfilando los "caseros" o "compraus". Los ticholos, el de "moñate", la rapadura, la guayabada, el de zapallo, la "conserva 'e durazno", etc.... Evocados cada uno por ardientes defensores.

—Pa' mi no hay como el merengue, dijo Macario. Haberá dulce lindo, pero como el merengue... es dura la vida pa'llar!!!

Don Muniz se había apuntado con el arroz con leche con canela, afirmando que no le daba la derecha a nadie; enalteciendo sus virtudes con el mismo fervor con que podría defender las condiciones de un caudillo.

Pero Macario, tampoco aflojaba con sus merengues y, lógicamente, terminó enfrentándose con Don Muniz.

—¿Y usté ha probau los merengue alguna vez?, le dijo.

Muniz se sobresaltó, sorprendido por una pregunta que no esperaba. El no era embustero pero confesar su desconocimiento de los merengues era flaquear y ayudar a la derrota del arroz con leche con canela.

Aunque no con mucha firmeza, respondió:

—Vos 'tás loco... ¿Cómo no vi'a probar los merengue!!

Mascario desconfió pero... Don Muniz era una persona mayor y no podía decirle que desconfiaba una mentira. Pero... había que defender los merengues!!!

—Y dónde comió merengue...?, preguntó, casi gritando.

Don Muniz ya se había recobrado. Entonces, se compuso el pecho y serenamente, comenzó a responder, con todo aplomo:

—Güeno mirá... hace como dos veranos yo venía pa este lau y en la Picada 'e Passano había un árbol que se caía de cargau. Comí dos o tre nomá... taban caliente del sol y tuve miedo que m'icieran mal. Había muncho en el suelo... pero muy picau de la hormiga y los dejé.

Del libro en preparación "20 mentiras de verdad"

los cuentos de mis hijos

Horacio Quiroga
Editorial ARCA - Bolsilibros N° 81
128 págs.

Este libro, presenta una selección de cuentos de Horacio Quiroga, adecuados para niños, que son casi desconocidos para la generalidad de los lectores.

Como en "Cuentos de la selva para niños" el personaje principal de cada relato es uno o varios animales.

Dejan traslucir toda la fuerza de Quiroga y esa ternura que tiene para cada ser que lo rodea en la selva tropical.

La unidad temática es el animal en casi todos los relatos, exceptuando el último: "El diablillo colorado".

A diferencia de otras selecciones, no hay unidad en cuanto al tratamiento de los temas: hay relatos objetivos como: "Perros de monte" y "De caza"; en otros, la fantasía campea por todo el cuento, enriqueciendo la visión de un mundo lejano y extraño, por ej.: "El hombre sitiado por los tigres" y "Anaconda".

Algunos maestros pueden resistirse frente a relatos como "Anaconda" y "La serpiente de Cascabel" pero creemos necesario recordar que el rechazo por víboras y serpientes es adquirido y no tenemos por qué transmitirlo a los alumnos, y, en el caso de que ya lo tengan, se deben manejar estos temas con naturalidad, para que los alumnos vayan superando esos temores que les fueran transmitidos.

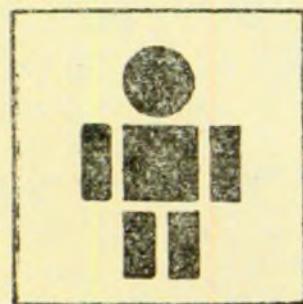
La parte final de esta edición trae una serie de ejercicios gramaticales y ortográficos preparados por el maestro Héctor Balsas, que se adecúan a las clases superiores, especialmente 5º y 6º y que creemos serán una ayuda muy valiosa para los maestros. Como lo aclara el autor de estos ejercicios, no pueden servir para todo un curso de lenguaje, aunque abarcan puntos importantes del programa escolar.

Nos parece interesante hacer notar, que en los ejercicios dedicados a enriquecer el vocabulario, las palabras seleccionadas aparecen siempre dentro del contexto en el cual las emplea el escritor y no aisladas, como es frecuente ver en este tipo de ejercitaciones.

D.D. — M.E.H.

Ayudas Audio - Visuales

TALLER PEDAGOGICO



Materiales de discriminación
visual — motricidad
aprestamiento — textos
Diapositivas —
Discos, etc.

Consúltenos:

CASA DEL MAGISTERIO

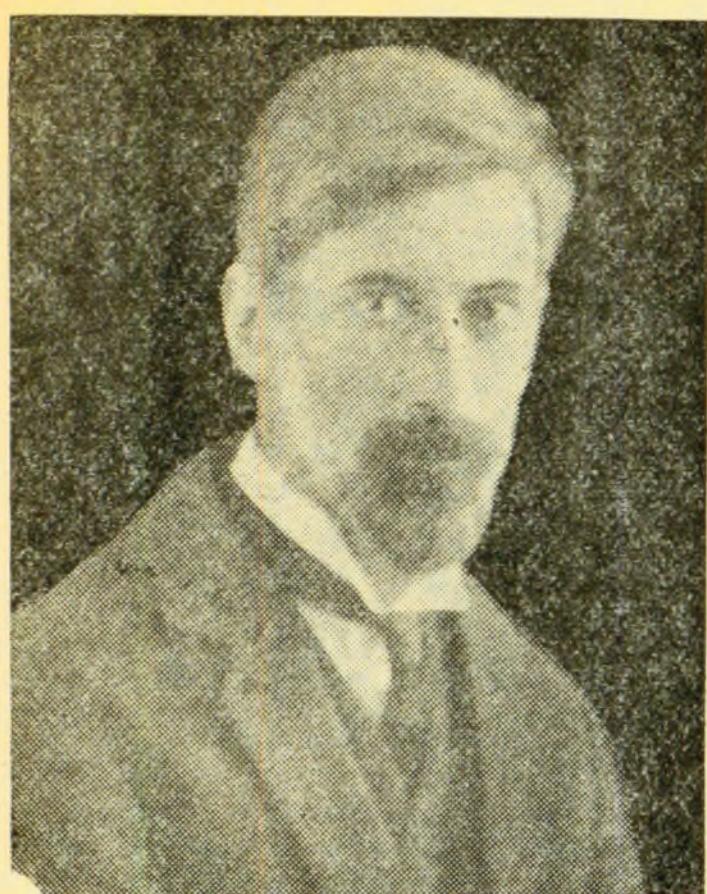
— Maldonado 1170

CRESPI

De todo para el hogar

25 de Mayo 285 - Tel. 340

TACUAREMBO



el cine su historia



robert w. paul
w. friese-greene

JORGE ANGEL ARTEAGA

Las primeras proyecciones públicas en Londres del cinematógrafo de los Lumière se registraron en el Royal Polytechnic, de Regent Street, el 20 de febrero de 1896. El programa fue presentado personalmente por Felicien Trewey, amigo de los inventores franceses, y estaba constituido por filmes breves realizados por los camarógrafos de la casa Lumière sobre la base de acontecimientos captados en diversas ciudades europeas. La función tuvo un éxito sensacional e hizo olvidar fácilmente las experiencias de William Friese-Greene, a quien muchos historiadores ingleses califican de "verdadero padre del cinematógrafo", definiéndolo Will Day como "el real y auténtico inventor de la cinematografía comercial, el primer hombre que patentó y publicó su método para uso del celuloide como soporte de la fotografía animada". En 1889, este apreciado fotógrafo, nacido en Bristol en 1855, había logrado plasmar en el celuloide un paseo de sus amigos Alfred J. Carter y su hijo Bert, por Hyde Park. El invento llegó a interesar a la Convención Fotográfica de Bath (su aparato podía impresionar hasta 300 imágenes a la velocidad de diez por segundo), pero la mala suerte se ensañó con este precursor y detuvo el desarrollo de su obra. Su verdadera situación dentro de la historia del cine sigue siendo discutida, así como la del alemán Skladanowsky, pero lo que no admite duda alguna es que los filmes de Lumière fueron los primeros en exhibirse, con entrada paga, ante el público inglés.

También Robert William Paul trabajaba en esta época con entusiasmo. Había llegado a perfeccionar el kinetoscopio de Edison y explotaba el aparato con éxito y a beneficio propio, ya que este no había sido patentado en Gran Bretaña. En marzo de 1895, realizó sus primeros filmes y pocos meses después (la casualidad quiso que fuera el mismo día en que Trewey presentaba el Cinematógrafo Lumière) daba a conocer su definitiva máquina de proyección, que denominó teatrógrafo. Esta se impuso de inmediato no solo en Gran Bretaña, sino también en el continente. Recuérdese que Georges Méliès adquirió una de ellas para experimentar en el nuevo invento que lo apasionaba. Aquellos primeros filmes imitaron temas y enfoques pertenecientes a los títulos más exitosos de los Lumière, pero, en marzo de 1897, Paul decide realizar su primer intento argumental que titula *The Soldier's Courtship*. Su efecto cómico final fue muy aplaudido e

impulsó al realizador a seguir explotando este género. La producción de Paul se hace cada vez más heterogénea y se descubren en ella innovaciones, consideradas fundamentales, como el paso de un decorado a otro, escapando así a la férrea concepción teatral de entonces, y las "humorous facial expressions", utilización de los primeros planos como efectos humorísticos. Experimenta en los géneros más variados y se entusiasma hasta con los filmes "con trucos" al estilo Méliès. Para cumplir sus propósitos de perfeccionamiento hace construir un estudio en New-Southgate durante el año 1899. Su concepción sencilla, imitada luego por otros realizadores ingleses, es bastante distinta de la de los más completos estudios franceses, y es en él donde realizará filmes tan festejados como *The Magic Sword* (1902) y *El viaje al Ártico* (1903), que inspiró nueve años más tarde la última muestra importante de Georges Méliès.

Paralelamente a los esfuerzos de Paul, se desarrolla la actividad de Charles Urban, un representante norteamericano de Edison que había llegado a Londres en 1897 para imponer el bioscopio de aquél. Urban se afincó en Gran Bretaña, se dedicó a la producción de filmes de carácter educativo y fundó la Warwick Trading Company, primer organismo industrial que tuvo el cine inglés. Surgieron luego nuevas productoras y realizadores de valía, como Cecil Hepworth —que se hizo famoso, junto con Paul, por sus documentales reconstituidos a propósito de la guerra de los boers y, sobre todo, por una versión de *Alicia en el país de las maravillas* (1903)—, Will Day, Claude L. McDonnell, A. E. Coleby, Walter Haagar. Todos hicieron brillar una industria cinematográfica que de la noche a la mañana pareció erigirse en la más seria competidora —y también fuente de inspiración e imitación— de la francesa.

LA ESCUELA DE BRIGHTON

Friese-Greene residió durante un tiempo en el balneario de Brighton y no tardaron algunos fotógrafos profesionales en interesarse por sus experiencias filmicas. Se formó así un grupo de realizadores que trabajaron con máquinas construidas por ellos mismos, destacándose los nombres de Esmé Collings (quien en 1896, su único año de actividad, produjo una serie de treinta filmes), George Albert Smith y James Williamson.

A Smith se le atribuye la aplicación en un filme, simultáneamente a Méliès, de la sobreimpresión, del truco del desdoblamiento de personajes, como sucede en su particularísima versión de *Los hermanos corsos* (1898), inspirada en la novela de Alejandro Dumas, y en otros títulos como *La Cenicienta*, *Fausto*, *Aladino*, *San Nicolás*, que popularizaron su nombre y lo enriquecieron. En 1900, es contratado por Urban y para él realiza algunos filmes cómicos dentro de la serie "humorous facial expressions" que, según Sadoul, resultan originales por su factura, "ya que sistemáticamente acentúan la expresión de los rostros en una

época en que Méliès, mostrando siempre a sus personajes de cuerpo entero como sobre un escenario teatral, insistía en apoyarse en la mimica de los cuerpos. Smith no se apoya en la óptica del hombre de teatro, sino en la del fotógrafo". Construye un estudio en St. Ann's Well Garden y en él realiza filmes importantes, como *La lupa de la abuela*, *Lo que se ve en un telescopio*, *Durante la noche* o *El policía y su linterna*, en los que el montaje, aunque en estado rudimentario, ya ejerce una función fundamental en el relato, virtud que se advierte mejor aún en *Las desventuras de María Juana* (1901) y en *El sueño de Dorotea*.

También James Williamson aportará novedades importantes. Al igual que Smith, evoluciona desde los filmes al aire libre, estilo Lumière, hasta conferir cierta vibración dramática, cierto valor expresivo a sus documentales reconstituidos, a sus más ambiciosos filmes de argumento. *Ataque a una misión en China*, realizado en 1901, será al respecto la muestra más representativa y sobre ella dirá Sadoul que "es incomparablemente más evolucionada que cualquier filme americano o francés de esta época. Sin duda, la anécdota original es baladí, pero se encuentran ya en este filme los medios dramáticos propiamente cinematográficos que constituirán el éxito de los filmes americanos durante la gran época muda. Williamson utilizaba un procedimiento que no es teatral y descubría uno netamente cinematográfico: el desarrollo de las acciones simultáneas efectuadas en dos lugares alejados entre sí".

En otro filme al aire libre de Williamson, *Detengan al ladrón!* (1901) se apreciará por primera vez el recurso de la persecución expuesto a través de tres planos sucesivos, recurso que luego explotarán con más intensidad y éxito tanto los filmes cómicos de Alfred Collins como los dramáticos de Mottershaw, realizador recordable aún por su *El robo del coche correo*, que imitará el norteamericano Edwin S. Porter en su *El gran robo del tren* (1903).

También en filmes posteriores, calificados como "fragmentos de la vida real", llámense *El regreso del soldado* (1902-1903) o *El desertor* (1903). Williamson intenta pintar algunos problemas contemporáneos (para el caso, la guerra de los boers), a través de un enfoque crítico-social que lo convierte también en un precursor en el género.

Pero esta cinematografía inglesa tan pujante desaparecerá de repente del mercado internacional para recién reverdecer sus laureles veinticinco años más tarde con el impulso de la escuela documental de John Grierson.

El aporte inglés fue muy importante en los albores de la cinematografía y, como señala muy bien Sadoul, se lo recordará porque "introdujo en ella el montaje, la persecución, las acciones simultáneas, cierto realismo social y la realización efectuada al aire libre. Con Smith y Williamson, los ingleses fueron los primeros en quebrar la jaula de vidrio en la que Méliès pretendió encerrar sus filmes".

por nuestras escuelas

- 1 — ¿Cuál es el problema que usted siente como más apremiante con respecto a la escuela pública?
- 2 — ¿No cree usted que los maestros en conjunto, estamos demasiado adaptados a las insuficiencias y deficiencias que nuestra escuela vive?
- 3 — ¿Cuál es la situación deficitaria que considera usted que necesita una solución más inmediata?
- 4 — ¿Qué iniciativas o proyectos maneja en estos momentos?
- 5 — ¿Cuál es la actividad que desarrolla la Comisión de Fomento?

Reportó MARIA ELIDA HERNANDEZ

Alida Bassagoda, Directora de la Escuela N° 156.

1º — La limitación en lo que se refiere a disponibilidad de local, mobiliario y material. El local funciona mal, porque la cantidad de alumnos es excesiva, para la cantidad de salones y baños.

2º — Yo pienso que cada uno debe buscar su solución, pero que esto tiene un límite. Hay casos en que el magisterio se ha conformado demasiado. ¿En qué casos? En los casos en que la escuela no compensa lo que la familia no le puede dar al niño, por ej.: baños, un lugar donde hacer los deberes, etc.

3º — Lo que necesita en realidad es una

reorganización que nos permita reajustar la escuela al aumento de población y a las exigencias que la vida de los alumnos nos están formulando continuamente.

4º — Proyectos muy limitados por el carácter del cargo. Lo importante que habría que hacer es buscar un predio para la construcción de un local nuevo, dándole un local apropiado.

5º — Arreglo del local para que se mantenga con aspecto aceptable, ya se han realizado tareas en ese sentido. Además se realizó la ayuda de invierno, que consiste en dar ropa y calzado a los alumnos que lo necesitan.

Roberto Milano, Director de la Escuela N° 193

1 — Falta de recursos materiales. La falta de locales, la inadecuación de los mismos, la falta de personal secundario que permita una mejor organización dentro de la labor escolar. Hay una necesidad de ir a una labor más tecnificada dentro de la escuela, con personal adecuado. Se están asignando demasiadas tareas a los maestros, que los distraen de su tarea específica.

2 — Sí, lo creo. Han llegado a tal punto

las carencias que, por ejemplo, tener una clase de 25 alumnos parece excepcional. Las condiciones normales de trabajo, parecen inalcanzables. Hemos llegado a esa conclusión. Eso, es evidente que lleva a una disminución de la calidad de la enseñanza.

3 — La alimentación. Ropa y calzado. Salud. Edificación adecuada.

4 — La labor de este año en la escuela es mejoramiento y acondicionamiento del local.

Introducción de las tareas técnicas nuevas de la enseñanza de la matemática y de las ciencias, es decir, capacitación del maestro para adecuarlo a las exigencias de la nueva didáctica. Preparación del padre para enfrentar los

problemas de la educación actual a través de clases de psicólogos.

5 — Evitar el deterioro que tendría la escuela pública en el caso de no estar apuntalada por la labor de esta comisión.

Ma. Angélica Tierno de Alé Directora de la Escuela N° 167

1 — La superpoblación en numerosas escuelas, sobre todo en aquellas cuyos locales no son funcionales, ni fueron construidos para la actividad docente.

Otro problema que agudiza esta situación es el alto porcentaje de niños con coeficiente intelectual bajo, que deben convivir con la población escolar normal, perturbando el trabajo docente y no recibiendo de la sociedad nada más que el afecto y la preocupación de los maestros, que en definitiva, ven que su labor, por más técnica y eficiente que fuere, está limitada hasta el punto de considerarse a veces impotentes.

2 — El conjunto de dificultades generales que el maestro debe afrontar para resolver los problemas socio-económicos de los alumnos; las deficiencias de los locales, cierta complejidad de carácter administrativo, dificultan la labor del maestro, pero un muy honesto afán

creador, con una preparación técnico-docente eficaz y una esperanzada visión en el hombre del futuro, hacen que muchos maestros olviden las dificultades que mencionábamos en primer término y en definitiva se conforman con las soluciones inmediatas, pequeñas y simples, relegando sin quererlo, las soluciones medias, únicas para formar al hombre que debe ser.

3 — Multiplicación de los locales escolares funcionales, para los que debe necesariamente consultarse las orientaciones no solo del arquitecto, sino de la experiencia de nuestros maestros y de los psicólogos.

4 — Multiplicación de gestiones para la continuación de un local escolar adecuado a la zona.

5 — Una campaña zonal para la eliminación de focos de infección causados por los numerosos basurales que infectan la zona.

Marta García Selgas de Sánchez Directora de la Escuela N° 134

1 — El problema más grande que tiene en este momento la escuela pública, es estar insertada dentro de un servicio de cuya seguridad y futuro, si no ocurre un cambio radical, existen cada día menos garantías. La política educativa que se ha seguido en la Enseñanza Secundaria, es elocuente ilustración.

2 — El conformismo y la adaptación a las carencias se dan, en la medida en que los maestros no están suficientemente esclarecidos. Las exigencias técnicas y materiales son sin duda producto de la concientización, que le asigna a la escuela pública el verdadero lugar de vanguardia que le corresponde.

Día a día nos sentimos requeridos en la solución de problemas, que no tienen que ver directamente con la enseñanza y para los que, sin embargo, se nos entrega la responsabilidad; así nos convertimos en vacunadores, visitadores sociales, psicólogos, etc. Todo ello distrae o pretende distraer al maestro de su labor educativa y formadora.

3 — La falta de suficientes cargos docentes y los enormes problemas relativos a locales; en Montevideo se dan clases en gabinetes higiénicos, comedores, cocinas y existen grupos de ochenta niños. Existe también la preoccupa-

ción de que la Comisión de Fomento llegue a valorar las condiciones verdaderamente excepcionales, propias de la escuela de práctica, para lo cual es necesario una permanente información y discusión de los problemas generales de la escuela pública uruguaya.

4 — Unificación del enfoque de los problemas de la comunidad y la escuela pública en un esfuerzo común de las dos escuelas que ocupan este local.

5 — Como actividad especial: organización de la biblioteca incrementando el uso de la misma, no solo en los alumnos, sino también en los practicantes y padres. En ese sentido, junto con la conservación del local, que supone una erogación importante, es en lo que se ha invertido más dinero.

En conjunto con la escuela de la mañana, se ha iniciado un plan cultural para lograr el acercamiento de los padres: por ejemplo, mesas redondas con presencia de psicólogos, ferias de libros, festivales artísticos, actividades de recreación, es decir que la intención general de las dos escuelas, es hacer extensiva la labor de la Comisión de Fomento a la obra social y cultural que las escuelas realizan en la comunidad.

Reporteo ISMAEL RODRIGUEZ

a Ariel Duarte

1 — ¿Cuál es el problema o los problemas que le preocupan más profundamente?

- a) con respecto a la enseñanza en si?
- b) con respecto a los medios materiales?

1 — a) Me preocupan la escalada en la pérdida de las libertades, y particularmente el avasallamiento de la Autonomía.

La rica tradición educativa uruguaya está amenazada. Es preciso ubicarla en el contexto de la orientación política del gobierno, para generalizar sin mucha violencia que nos comprenden las generales de la ley igual que UTE, ANCAP, PLUNA, AFE, empujadas como la Enseñanza a la bancarrota.

1 — b) Sin medios materiales para desarrollar su quehacer, la enseñanza está condenada.

Aceptar la pobreza y la falta de recursos es aceptar sin más ni más mediatisarla; resignarse a que la ciencia, la técnica, la vida que avanzan tumultuosas dando un perfil inequívoco a nuestro tiempo, queden marginados del proceso creador al que tiene derecho la educación uruguaya.

2 — ¿Qué ideas, qué proposiciones plantearía Ud. en este momento?

Los educadores somos conscientes de nuestras limitaciones y de las del sistema. La superación de estas dificultades estará siempre en primer plano; pero, en este momento la tarea cardinal, señera, la más fértil —porque compromete el porvenir— está dada en lograr que todos y cada uno de los orientales tome como el pan y el agua, cotidianamente, la defensa a la enseñanza pública.

Todos los medios, todas las acciones que conduzcan a ese fin sean bienvenidos.

3 — ¿En qué centra su trabajo esa Institución en el aspecto educativo y en las tareas con la Comisión de Fomento o en APAL?

La Escuela "Migliaro" tiene planeado y en marcha, ambiciosos proyectos que continúan en grandes líneas el trabajo iniciado el año pasado. Queremos referirnos, en particular, al trabajo que estamos desarrollando con el Grupo de Niños que en la Escuela Rural dio resultados sastifactorios.

Este grupo generalmente desperdiaciado, puede desarrollar una actividad que beneficie la dinámica habitual de la Escuela para descubrir, formar y encauzar personalidades y al grupo todo.

Desde la elección, el funcionamiento regular, presentación de temas y discusiones, delegación de autoridad —caso concreto de la dirección de juegos al recreo— formulación y realización de proyectos, manejo de sala de lectura y otros, pueden ser medios para lograr cambios cualitativos que todavía no estamos en condiciones de evaluar.

La Comisión Fomento de la Escuela N° 2 se reúne semanalmente trabajando sobre un plan anual. Ha promovido la integración de la Comisión de Ex Alumnos que construye y repara el casco de la vieja Escuela con fondos propios y ayuda municipal.

En junio promovió una organización de Comisiones de Fomento del Dpto. que desembocará en la constitución de una Federación. Como tema aglutinante se tomó Edificación Escolar, pero seguramente no escaparán a su quehacer todos los grandes temas que afligen a la Escuela vareliana.

del ministerio de cultura

Esta Secretaría de Estado ha desarrollado en el curso de los últimos meses un intenso programa de actos culturales, en cumplimiento del plan de actividades aprobado oportunamente por el Poder Ejecutivo, con motivo de haber sido declarado el corriente año, por parte de la UNESCO, como "Año Internacional de la Educación".

Dicha programación se desarrolló fundamentalmente en el interior del país por considerar que esa constituye la única forma, en que muchas manifestaciones artísticas-culturales pueden acceder a ese medio.

Simultáneamente se realizó un vasto plan de actos en escuelas de Montevideo y del interior del país, —que han alcanzado a cerca de cuatrocientas presentaciones—.

De esta forma los alumnos de las escuelas han tenido oportunidad de tomar contacto directo con manifestaciones artísticas y culturales de jerarquía.



educadores uruguayos en berlín

**INFORME DEL DELEGADO DE LA FEDERACION URUGUAYA DEL MAGISTERIO,
VICTOR BRINDISI, SOBRE LA CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCADORES.
BERLIN. 6-10 DE ABRIL DE 1970.**

La Conferencia Mundial de Educadores, convocada en Berlín, entre los días 6 y 10 de abril de 1970, con el lema "La Escuela, los Educadores y el Sindicalismo Docente en la Sociedad Actual" fue convocada por un Comité Internacional Preparatorio de la misma, integrado por las siguientes organizaciones:

Fed. Internacional de la Enseñanza (F.I.S.E.)
Confederación de Educadores de América (C.E.A.)
Fed. de los Sindicatos de Educadores Arabes (F.A.T.S.)
Sind. de Trabajadores de la Enseñanza y de la Educación
Sind. Nal. de Trabajadores de la Enseñanza de Guinea (afiliado a U.S.P.A.)
Sindicato Nal. de Educadores de Marruecos (filial de U.S.P.A.)
Sindicato Nal. de Educadores de Secundaria de Francia (afiliado a F.I.P.E.S.O. y C.M.O.P.E.)
Fed. Colombiana de Educadores (afiliada a O.E.A.)
Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza y la Cultura de URSS (afiliada a F.I.S.E.)

Esta Conferencia fue proyectada en las reuniones que se realizaron el 21 de julio en Helsinki y los días 20 y 21 de octubre de 1969 en Budapest.

Entonces se acordó convocar a la Conferencia, para lo cual se encomendaron dos informes:

- a) "La Escuela y la Sociedad Actual", al Dr. Bogdán Suchodolski, profesor de la Universidad de Varsovia.
- b) "Los Educadores y el Sindicalismo Docente en la Sociedad Actual", confiado al Profesor F. Blanchard, Secretario Nacional del Sindicato Nacional de Educadores de E. Secundaria de Francia.

También se resolvió elaborar un Llamamiento y un Reglamento Interno de la Conferencia que fue distribuido a las organizaciones invitadas a participar.

Participaron en la Conferencia más de 70 organizaciones sindicales de 47 países y 10 organizaciones internacionales vinculadas a la educación y a la vida sindical.

El trabajo de la Conferencia se realizó en cuatro comisiones, y las conclusiones fueron aprobadas en plenaria sobre los siguientes temas:

- 1) El papel de la escuela en el progreso científico, técnico y social de la sociedad actual.
- 2) Los sindicatos de educadores en la lucha por la democratización de la Enseñanza.
- 3) La situación material y jurídica de los educadores y su función social en la sociedad actual.
- 4) La formación y el perfeccionamiento de los maestros.

Las resoluciones aprobadas son de gran amplitud en función de la composición de la Conferencia en que participaban organizaciones filiales de varias instituciones internacionales como F.I.S.E., C.E.A., F.A.T.S. —integrantes del Comité Internacional Preparatorio (C.I.P.) y C.M.O.P.E.— (15 organizaciones afiliadas a la misma).

Dichas resoluciones se encuadran dentro de los principios de la F.U.M. y de C.E.A., y se aprobaron por unanimidad, salvo unas pocas abstenciones en casos particulares en que se impulsó mayor dureza en la calificación de algunos países.

A efectos de fortalecer la unidad del Congreso, F.I.S.E., C.E.A. y F.A.T.S. convocaron a una Jornada de Solidaridad Internacional para el día 12 de abril donde se consideraron diversas ponencias sobre algunos aspectos de la actualidad internacional. Las resoluciones de esta Jornada, en la cual participaron 52 organizaciones, se enmarcan, en general, en la línea de los educadores uruguayos.

Fue de utilidad la Conferencia para intercambiar opiniones y contactos con casi todas las delegaciones participantes del mismo, y en especial con las de Latino América, con las cuales, y con la participación de los representantes de C.E.A., se tomaron acuerdos sobre la organización continental y en especial sobre la realización del próximo Congreso Americano, analizando la situación en la organización y el país sede del mismo, Colombia, en el sentido de que el Congreso se realizaría en el mes de enero en Bogotá, o ante la posibilidad de no poder realizarse en Colombia, se llevaría a cabo en Caracas en la primera semana de febrero de 1971. (La Federación Colombiana dará respuesta antes del mes de julio de 1970 sobre la posibilidad de realizarlo).

En torno al planteamiento sobre la situación en Uruguay —sobre Intervención a la Enseñanza Media y detención y separación de sus cargos de docentes— efectuado por los delegados uruguayos, se acordó, dadas las características especiales del caso, que el C.I.P. sobre la base de lo expuesto en la Conferencia efectuara una declaración al respecto.

Corresponde señalar que este encuentro permitirá estrechar vínculos con otras organizaciones sindicales, en especial de América Latina, de donde participaron delegados: las Federaciones nacionales de educadores de Cuba, México, Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Chile, pero también de Europa.

Cabe destacar la importancia dada en la República Democrática Alemana al encuentro, que contó, en su sesión inaugural, con la presencia de la Ministro de Educación, y en todo su desarrollo con la atención de todas las organizaciones sindicales y culturales de la misma.

Asistieron como delegados uruguayos, Víctor Brindisi, Presidente de la Federación Uruguaya del Magisterio y María Esther Nicolini de Pagola de la Federación Uruguaya de Docentes y Administrativos de U.T.U. (F.U.D.A.U.T.).

Ciclos en 5º

FICHA DE LIBROS

1. TITULO — CICLOS EN 5º AÑO
2. AUTORA — Iracelia González de Guimaraens
3. CARACTERISTICAS — 128 páginas en rústica.
4. CONTENIDO — Selección de lecturas de carácter literario, histórico, geográfico, científico, preparada de acuerdo con las exigencias del programa oficial de 5º año de Primaria.
La Comisión de Lectura de la Fundación Editorial, al dar su aval para la publicación de la obra, ha destacado la gran calidad de la selección, el acertado criterio, el buen gusto, la elección de autores modernos y el alto porcentaje de uruguayos entre los mismos. Ello permite ceñir la selección a la edad promedio del alumno de 5º, y utilizarla como un buen texto de lectura.
5. A QUIEN INTERESA — Maestros y alumnos de 5º año. Maestros en general. Estudiantes Normalistas. Alumnos de Cursos para Adultos. Público que busca orientación en lecturas y especialmente, padres de alumnos. Escuela pública y privada. Bibliotecas: Todas.
6. PRECIO DE VENTA — \$ 250.

MAZZ Hnos. CASA SARANDI
Tienda y Mueblería

25 de Mayo 273
TACUAREMBO

un maestro debería trabajar

40 años

JUAN IGNACIO MACHADO

Según es público y notorio, hace algunos meses el Directorio del Banco de Previsión Social elevó al Poder Ejecutivo un proyecto de reforma de todo el régimen jubilatorio actual, tanto para la Caja Civil y Escolar, como para la de Industria y Comercio y Rural. El Poder Ejecutivo hizo suyo este proyecto y lo elevó al Poder Legislativo, que aún no ha empezado a tratarlo.

Hemos podido enterarnos de tal proyecto, y consideramos que el magisterio debe tomar conocimiento urgente de algunas de las disposiciones que contiene y que configuran un verdadero atentado al actual régimen jubilatorio de Enseñanza Primaria.

El magisterio de todos los Organismos de Enseñanza Primaria del Estado (Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, Consejo del Niño, Maestros del Ejército, de Institutos Penales, de Educación Física, de Organismos Policiales), se jubila de acuerdo a lo dispuesto por el art. 1º de la Ley N° 11.021 de 5 de enero de 1948 con 25 años de servicios sin límite de edad, pudiendo llegar, previa la autorización del Organismo del que dependa, a 30 y 35 años de servicios (2 prórrogas de 5 años). Esta Ley, la N° 11.021, no hizo sino repetir lo dispuesto por la N° 10.014 de 23 de mayo de 1941, la de 28 de octubre de 1926 y la de 26 de mayo de 1896; en todas ellas se estableció la jubilación de los maestros a los 25 años de servicios sin límite de edad.

Pues bien: por el proyecto elevado por el Poder Ejecutivo, no solamente se deroga la Ley N° 11.021 de 5 de enero de 1948, sino que se establece un régimen por el cual todo maestro deberá trabajar por lo menos 40 años para poder jubilarse; así lo determina el art. 37, inc. 2º, apartado C, que dice: "El cumplimiento de 60 años de edad y 30 de servicios reconocidos". Nadie empieza a trabajar a los 30 años de edad.

Normalmente, los maestros se gradúan entre los 18 y los 20 años de edad; si empiezan a desempeñar su carrera inmediatamente, deberán trabajar desde los 20 hasta los 60 años para llegar al límite establecido por el proyecto en cuestión: es decir, 40 años de servicios.

Por otra parte, el Inc. 4º del mismo art. 37 establece el derecho a la jubilación por la causal "Edad avanzada": Inc. L) "El hombre que preste servicios generales, al cumplimiento de los 65 años de edad y 10 de servicios". "Inc. LL) El hombre que preste servicios especiales o especialísimos, y las mujeres, al cumplimiento de los 60 años de edad y 10 de servicios".

Como puede verse, en todos los casos, aun tratándose de servicios especiales, se exigen 60 años de edad.

Por otro lado, en el Art. 43, inc. 1º, se establece cuáles son los "servicios especiales"; y entre ellos NO SE INCLUYE a los maestros, ni siquiera a los que ahora trabajan con Sordomudos o en Escuelas de Recuperación Psíquica o del Consejo del Niño, para los cuales existe actualmente la bonificación especialísima de 4 x 3 (Leyes de 22 de octubre de 1942 y 22 de junio de 1961, que también se derogan). En una palabra: a los maestros, que hasta ahora estaban incluidos en el régimen de "servicios especiales", se les incluirá en "servicios generales", sin ninguna bonificación.

También suprime la bonificación del 25 % sobre el promedio jubilatorio que se obtiene actualmente con 30 años y 9 meses de servicios, puesto que se deroga todo el art. 9º de la ley de 28 de noviembre de 1961; lo que significa que también queda derogada la devolución de montepíos a partir de los 30 años de servicios.



Librería

EJIDO

"La Librería del Maestro"

Julio C. Saettone Permuy

MANUAL DEL DIRECTOR ESCOLAR

Administración — Técnica Escolar —
Reglamentación vigente

\$ 520.00

Distribuidores exclusivos de:

Editorial TEIDE

envíos
contra - reembolso

Solicite su bonificación: 15 %

EJIDO 1467

TELEFONO: 8 35 39

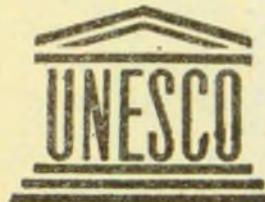
¿NECESITA MUEBLES?

EN CARMICA — MADERA — HIERRO —
JUEGOS DE JARDIN — HAMACAS — INSTALACIONES
COMERCIALES Y PARA EL HOGAR.

SU MODELO ♦ SU DISEÑO ♦ SU CREDITO
en SIMECAR, de Julio Etchecury

LA PAZ 1420

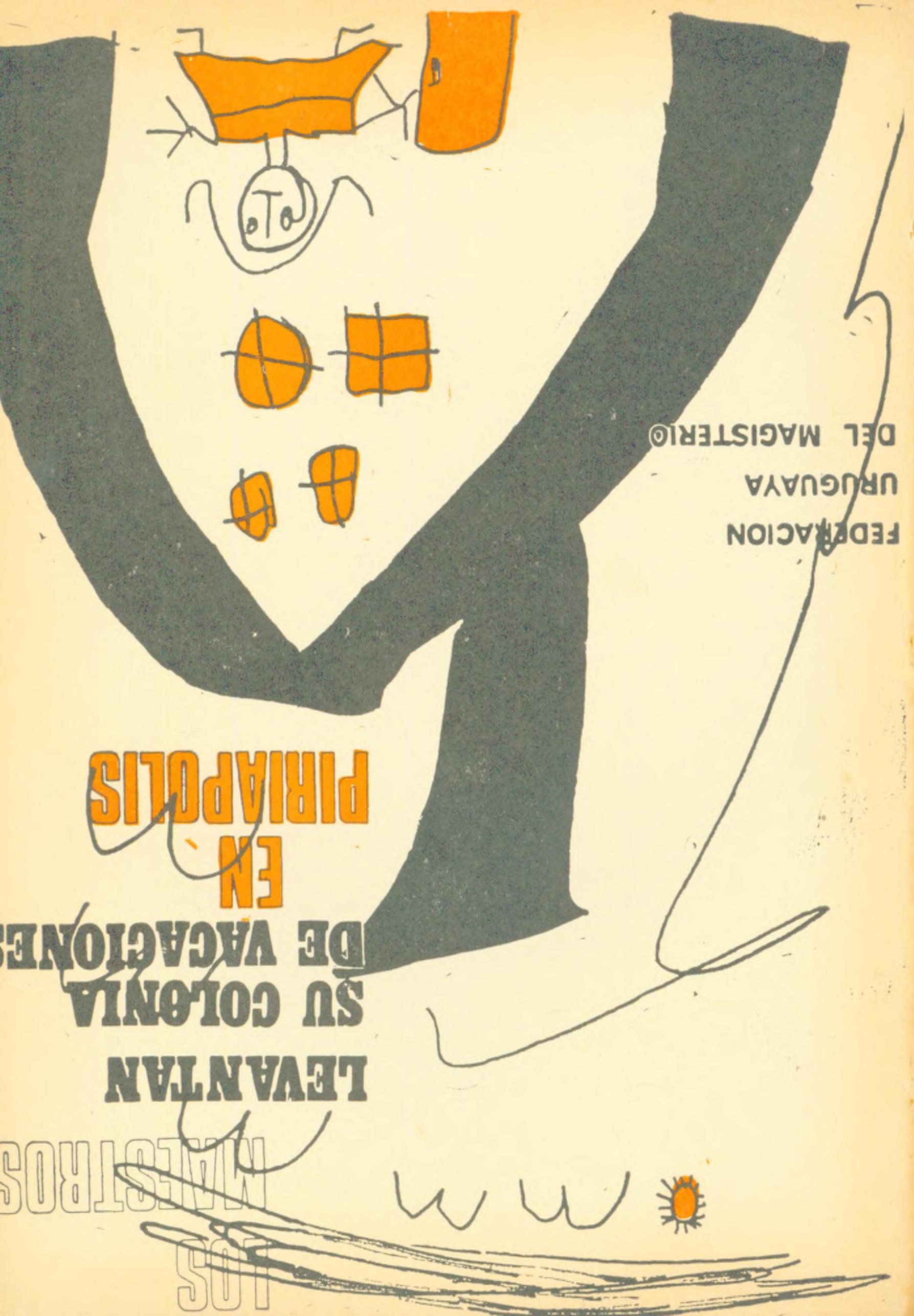
TEL.: 4 50 93



El Correo

UNA VENTANA ABIERTA SOBRE EL MUNDO

La Revista de mayor prestigio internacional
PARA RENOVAR LA SUSCRIPCION: LOSADA - Colonia 1340



Se acabaron los tocadiscos quietos... nació

UNA DISCOTECA GIGANTE

donde yo elijo 5 Long-Plays

por mes y me los llevo a mi casa

cuota mensual \$ 300

Hágase Socio del DISCO CLUB

Primer Discoteca Circulante del Uruguay

Un Club de discos para todos. Con la experiencia de Clubes similares en otros países, hemos creado una organización que posibilita la divulgación masiva de todo lo referente al disco y su técnica.

Tenemos una discoteca gigante a su disposición para que Ud. pueda llevar a su casa long-plays de todos los géneros.

La Discoteca del Disco Club es cuidadosamente seleccionada y cuenta con el asesoramiento musical de conocidos dis jockeys.

No sólo satisfacer plenamente su afición a la música es nuestro objetivo, sino también alcanzar metas más trascendentales en la amplia escala de posibilidades, que va desde la música joven y moderna de palpitante actualidad hasta los géneros y temas de interés a todas las generaciones. Para el estudiante material informativo; para el docente material didáctico a todos los niveles, incluso para los niños de edad escolar.

En fin, una Discoteca que siempre estará creciendo, con miles de discos para todos.

Conozca nuestro plan y hágase socio, como asimismo difunda el Disco Club entre sus amigos.

Conozca el DISCO CLUB

otra creación de

LA CASA DEL TOCADISCO - Colonia 1169