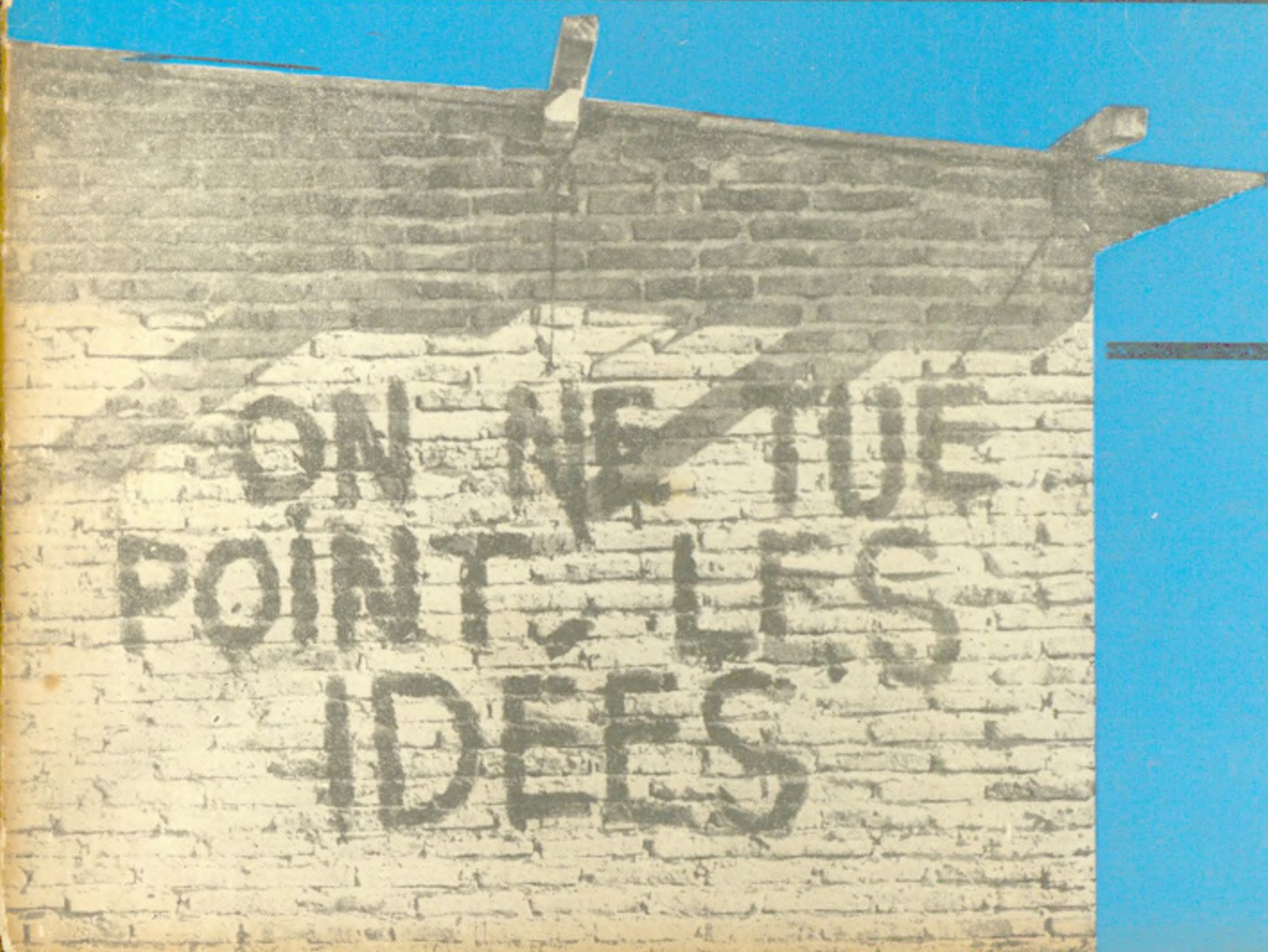




revista de la educación del pueblo

número 17





71

El surgimiento de la nación australiana constituye el tema central del presente libro. Douglas Pike, profesor de Historia de la Universidad de Tasmania, ha elaborado en su libro una visión total de aquel continente, tanto desde el punto de vista geográfico e histórico como económico y social. Esta visión nos presenta Australia en su doble vertiente natural: tendida, una, desde las zonas costeras hacia los lejanos horizontes marítimos, y lanzada la otra tierra adentro, por las vastedades de tierra firme.

79

Esta obra es una apreciable novedad para todos los que quieran iniciarse a un serio estudio de la psicología. Consiste en una introducción general a los problemas básicos y a los métodos de la psicología en su corriente contemporánea, con varios capítulos dedicados a los fundamentos de la psicología educativa y al correspondiente estudio de los fenómenos propios del desarrollo infantil, así como de los más generales de la educación y la memoria, del pensamiento y la comunicación.

80

Bruno Munari, conocido creador estilista, revela las razones de ser y posibilidades del diseñador proyectista cuya omnipresente estética industrial nos acecha en cada esquina de la ciudad contemporánea. Mediador entre el productor y el consumidor, estilista y publicitario, con una capacidad de difusión que corre parejas con la gran audiencia social de los productores que diseña y presenta, esta función del proyectista queda exactamente valorada en las páginas de este libro.

- 72 S. M. Weinstein y A. Keim: Principios básicos de los computadores
- 73 N. E. Christensen: Sobre la naturaleza del significado
- 74 Maurice Aubert: El cultivo del océano
- 75 C. Rodríguez-Aguilera: Picasso 85
- 76 Clara Malraux: La civilización del kibbuts
- 77 Antonio F. Molina: La generación del 68
- 79 Harry G. Johnson: La economía mundial en la encrucijada.

MERCEDES 1125
TEL. 7 43 11



número 17

Contenido

NUESTRA PALABRA

- 1 S. B.- Laicismo. Por la enseñanza laica y democrática.
- 3 Pierre Juquin.- Laicismo. Concepción positiva.
- 6 SECUNDARIA. Seis preguntas a Walter Schettini.
- 11 UTU. María del Carmen García - Daniel Pérez.- La realidad en la enseñanza técnica hoy.
- 15 PRIMARIA. Ruben Fernández Chaves.- Primaria año 100.
- 18 Alexander Galkin.- El fascismo corriente.
- 27 Eugenio Petit Muñoz.- La lección de España.
- 31 Carlos A. Mourigán.- ¿Qué es el pragmatismo?
- 36 Dra. Lil Cardozo - Dr. Carlos María Morales.- VACUNACION II. La Rubeola - Varicela.
- 39 Dr. Raúl Casamayou.- SALUD ORAL. La odontología preventiva.

CUADERNO PEDAGOGICO

- 41 "ON NE TUE POINT LES IDEES". Nuestra carátula.
- 42 René Van Santbergen.- Objetivos de la enseñanza de la historia.
- 47 Lucien Goldman.- INVESTIGACIONES DIDACTICAS. La psicología y la epistemología de Jean Piaget.
- 56 Filomena Grieco.- Del debate en Cámara.

LA REPUBLICA

- 57 Olga Pedrón.- ARTIGAS. Reportaje a un barrio.
- 61 Marta Merklen de Cuelho.- DURAZNO. Uso de la música en los institutos normales.

DIDACTICA

- 65 Aída Santoro de Sambucetti - Norma C. de Chappuis - Ma. Rosa Verdúm de Ceballos.- ORTOGRAFIA. Bases para la elaboración de un plan general.
- 70 Franklin Gambetta.- La precisión de los conceptos matemáticos.
- 78 Yolanda Vallarino.- Orientaciones relativas al desarrollo del tema "La precisión de los conceptos matemáticos".
- 83 Perla Rodríguez Bello de Artucio - Sergio Benvenuto - Lucía Sala de Tourón - Roque Faraone - José de Torres - Washington Rodríguez.- La enseñanza de la historia - II parte.

- 91 Didaské Pérez.- La "comunicación educativa".

CULTURA

- 95 Jesualdo.- El garañón blanco.
- 98 Carlos S. Bayarres.- De porque sí, nació mi pueblo.

HISTORIA DEL CINE

- 100 Jorge Ángel Arteaga.- Louis Feuillade y los filmes en episodios.

CRONICA

- 103 Crisólogo Gatica.- César Godoy Urrutia.
- 105 EDUCACION POPULAR. Un aniversario que importa.
- 107 JOFI. El humor nuestro de cada día.



ADMINISTRACION
Y REDACCION:
San José 1125
Teléfono 91 72 47
Montevideo

NOVIEMBRE —
DICIEMBRE 1971

UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE

los educadores uruguayos enfrentados a
la actual realidad y al porvenir.
los problemas, las responsabilidades,
las tareas del educador y de
la educación popular.

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 - Ruben YANEZ - Luz CARCAMO DE FERREIRA - María Angélica TIERNO - Ruben GABA - María E. HERNANDEZ - José M^a VERA - Araceli DE TEZANOS - A. Eduardo BING - Margarita FIRPO - Diana DUMAR.

Carátula: JUAN CARBALLO

Fotografados: LUPA

Linotipia-impresión: T. G. VANGUARDIA

Solamente los artículos firmados
por miembros del CONSEJO DE
REDACCION reflejan la opinión
oficial de la REVISTA

laicismo



"La Escuela Pública, como el mismo Estado, según la Constitución, es laica, es decir, abierta a todos los niños; ella no debe dar ninguna enseñanza doctrinaria, política o confesional...".

"La laicidad de la Escuela no implica que ella no ejerza ninguna acción educativa. Si bien no le corresponde efectuar el reclutamiento para uno u otro grupo religioso o político, está obligada ante la Nación a preparar al niño para que tome conciencia del papel que desempeñará en la vida social y de su responsabilidad de ciudadano...".

(Del informe de la Comisión Langevin-Wallon al Gobierno Francés proponiendo en nombre de sectores democráticos diversos, la reforma educativa de la escuela francesa al destruir el fascismo. La escuela de la Liberación).

Por la enseñanza laica y democrática

¿Qué otra línea han impuesto las generaciones de maestros y profesores uruguayos a la enseñanza nacional desde 1879?

¿Quién se atreve a acusar a la enseñanza de violar el laicismo?

¿Quién puede negar que desde Varela y hasta ahora la educación uruguaya es un ejemplo de coraje cívico hasta en los tiempos de dictadura y de terror, que ha transmitido a sus alumnos consecuentemen-

te las mejores tradiciones y ejemplos de la humanidad: la formación científica y moderna, el respeto al individuo, la tolerancia y la paz, la fraternidad entre los pueblos, la solidaridad en la defensa de la independencia nacional, de las libertades y derechos generales inscritos en la Constitución?

¿Qué persigue sino destruirla quien inspira, impulsa y paga la campaña contra la enseñanza pública y sus educadores basada en la falsa defensa de sus principios?

¿No equivale acaso este "laicismo" en boca de lo más rancio del anti-laicismo, a la destrucción del orden democrático en nombre de la defensa de la democracia?

El educador uruguayo se une en torno a sus escuelas, liceos, escuelas indus-



triales, Universidad, en defensa del laicismo real, de la democracia real. Une en esta tarea al pueblo entero.

No habrá fuerza capaz de romper la vigencia y las proyecciones de la gran tradición vareliana del Uruguay.

Jamás la Escuela —desde el Jardín de Infantes a la Universidad—, estará al servicio del privilegio, de la demagogia, de la hipocresía, del delito político.

El maestro y el profesor uruguayo no volverán sus espaldas al pueblo que han educado ni al que deben educar en el futuro.



PIERRE JUQUIN

Estamos acostumbrándonos en el Uruguay a que toda medida anti-democrática en el campo de la enseñanza sea fundamentada con el argumento de la defensa del laicismo.

Y estamos también adaptándonos a la idea de que toda explicación crítica, todo esfuerzo por reemplazar la enseñanza dogmática, (que no reside solamente en el aspecto religioso, vaya esto dicho por simple prevención), toda expresión amparada por la libertad de cátedra, sea condenada como atentado al laicismo.

Vale decir que laicismo es para la clase dominante total neutralidad; abstención; elusión de problemas. Negación de la realidad en torno. Salvo cuando se utiliza como escudo para el ataque calumnioso contra lo que se constituya en un peligro para el sistema, así sea en realidad un acto de defensa de la Constitución y de los principios del régimen republicano de gobierno.

EL PROFESOR VULNERA EL LAICISMO

A título de ejemplo, queremos insistir con el de aquel profesor de Matemática del liceo de Colonia (Uruguay), porque es ilustrativo. Este profesor cumplió con su obligación. Antes que profesor de Matemática era un educador comprometido con la adecuada formación moral y cívica de la juventud, de sus alumnos. El hecho comenzó cuando el Gobierno, en clara transgresión de la Constitución, las leyes y la división de Poderes, depuso el régimen vigente establecido por ley, sustituyó al Consejo legítimamente designado, por un Consejo Interventor de naturaleza policial que de inmediato se abocó a la persecución del profesorado democrático y del estudiantado.

laicismo concepción positiva

El punto
de vista
marxista
de un
educador

El profesor de Matemática explicó a su clase el hecho. Objetivamente. Condenó el ataque a la Constitución que está en la base de sistema republicano de Gobierno, como quieren las exigencias establecidas, defendió la tradición nacional.

¿Acaso fue elogiado por esto? No: fue condenado porque, transgrediendo el principio laico, se había permitido criticar un acto político de gobierno, con el agravante de que se habían excedido en sus atribuciones ya que su tarea consistía solo en enseñar Matemática.

He ahí, lisa y llana toda una definición de la opinión dominante sobre lo que es laicismo.

EL PRESIDENTE DEFINE EL LAICISMO

De un discurso presidencial extraemos su concepto de laicismo por mayor precisión: "...una educación exenta de todo dogmatismo... en centros de enseñanza... donde solo se forme la disciplina de la mente, pero no, la violencia, la sedición, la intolerancia, el proselitismo político..."; "...educar sin imposiciones políticas, filosóficas ni religiosas de ningún género..."

Señalemos una contradicción circunstancial no sin importancia: Nosotros hemos prácticamente desosado el discurso presidencial para ceñirnos a su estricta filosofía, a su pensamiento neto sobre el laicismo; pero esta cita pertenece a un discurso tenido de encono contra una Ley votada por el Parlamento Nacional en que se designaba el actual Consejo de Enseñanza Secundaria para sustituir la referida intervención ilegal decretada por el Ejecutivo. La filosofía, la política y la práctica de este Consejo Interventor fue la de la extrema persecución ideológica anti-

democrática, de raíz fascista, apoyada en bandas armadas, en la Juventud Uruguaya de Pie, organización inequívocamente fascista, mal que les pese a algunos que actúen en el aparato de buena fe.

Pero lo esencial para nosotros —insistimos— es la filosofía expresada, la filosofía de un antidogmatismo que se niega en la práctica, a veces por la vía de la calumnia y la deformación; a veces por la del silencio. Esta teoría tan proclamada hasta por grupos políticos sedientemente progresistas, la teoría de la neutralidad. La teoría que en la práctica prohíbe, por ejemplo, analizar la realidad política del país a la luz de la propia Constitución, por ejemplo, o viceversa, como en el caso de los deberes, derechos y garantías, de las atribuciones otorgadas al Poder Ejecutivo y de su uso, pero que no inhibe a tales teóricos de practicar la más abierta persecución contra los pedagogos que obligan a pensar y no a repetir. Revisemos los textos, analicemos los libros de historia, de geografía, de filosofía, de educación moral y cívica, etc., etc., y ello será suficientemente esclarecedor.

Contrariamente al neutralismo —como vemos falso o por lo menos presunto— que sirve, claro, para poder después fundamentar la persecución ideológica, el laicismo se define por su militancia, por su cualidad positiva.

¿QUE ES ESTA CONCEPCION POSITIVA?

Pierre Juquin recuerda la Comisión Langevin-Wallon que el Gobierno Francés designó inmediatamente después de la II. Guerra Mundial, integrada por personalidades democráticas de opiniones diversas, cuya definición de la enseñanza laica era la siguiente:

“La Escuela Pública, como el mismo Estado, según la Constitución es laica; es decir, abierta a todos los niños, no puede y no debe dar ninguna enseñanza doctrinaria, política o confesional...”.

“La laicidad de la escuela no implica que ella no ejerza ninguna acción educativa. Si bien no le corresponde respaldar el reclutamiento para uno u otro agrupamiento religioso o político, la escuela debe a la nación la preparación del niño para que este tome conciencia del papel que le corresponderá en la vida social y de su responsabilidad como ciudadano”.

Y desarrolla Juquin: “La escuela de la democracia debe educar en los principios que la democracia inscriba en su Constitución. La escuela laica nacional debe educar en el amor a la paz, la fraternidad, la solidaridad. La escuela laica renunciaría a su misión fundamental si no enseñara en

la búsqueda paciente y siempre sometida a crítica de los resultados de la investigación científica”.

“No se trata de decidir por el joven sino de colocarlo lo más posible en situación de decidir la contribución que él será capaz de aportar a la edificación de una sociedad nueva, a la profundización y animación de la democracia en todos sus niveles y desde todos sus aspectos.

EL ESPIRITU CIENTIFICO

“Desde este punto de vista, el desarrollo del espíritu científico es determinante. El avance científico, con su espíritu de investigación, su duda metódica, su sometimiento objetivo a los hechos, su rigor al mismo tiempo que su audacia para la hipótesis y para la teoría, es lo contrario de todo dogmatismo...”.

“En una democracia avanzada, no se podrá separar la educación laica de estos dos fundamentos indisociables: el espíritu científico - el espíritu democrático”.

“Surge de estos principios:

— Que en ningún caso se puede en la Escuela Nacional, transformar el laicismo en lucha antirreligiosa, en anticlericalismo, contrario a los derechos del ciudadano y a los principios del Estado democrático —y más adelante, a los del Estado socialista—; que el contenido laico de la enseñanza debe tomar en cuenta el nivel real y la naturaleza de la democracia avanzada”.

¿QUE DECIR AL RESPECTO?

“Por ejemplo, hemos señalado antes, que la escuela laica de la democracia avanzada deberá enseñar los principios inscriptos en la Constitución. Sin prejuzgar sobre qué principios sean ellos, podemos admitir de antemano que garantizarán el ejercicio de las libertades democráticas, no solamente de una manera formal como ahora sino también en la práctica. Estos principios, estos derechos reales, no podrán ser establecidos más que con el asentimiento, el profundo acuerdo del conjunto de las fuerzas democráticas de este país, de las familias políticas, espirituales y filosóficas que quieran asociarse de una u otra manera a la obra nueva.

“No podrán ellas causar perjuicio alguno a las libertades y derechos de todo ciudadano. Tales principios serán un cimiento de unidad de la nación. Serán no solamente aceptables sino saludables para todos. Serán ellos establecidos para siempre? Cada uno sabe bien que no. Pero su progreso, su modificación que depende del mismo proceso estrictamente democrático, reflejarán sencillamente los progresos de la experiencia social, del conocimiento, de las ideas en el seno del pueblo, quien decidirá incluirlas progresivamente en la experiencia democrática. No queremos hacer

nada sin las masas mismas, sin su opinión, su acuerdo, su apoyo”.

LA RELACION REGIMEN -ESCUELA

“Fuera de los debates se nos plantea la cuestión: En caso del establecimiento en Francia de una democracia avanzada, ¿la enseñanza del marxismo-leninismo sería obligatoria?; o bien: ¿La única filosofía planteada por los programas escolares sería el marxismo?”

“Una primera parte de la respuesta se desprende de lo que acabamos de exponer. En nuestra opinión, la construcción de una Francia democrática, después de una Francia socialista, no será realizada sino gracias a la conjunción de fuerzas progresistas diversas que conserven su propia concepción filosófica. Ni los socialistas, de quienes se puede pensar que no admiten el marxismo-leninismo como fundamento filosófico de su acción, ni los creyentes que participarán también en gran cantidad en esta construcción sin renegar, es evidente, de su filosofía, podrían aceptar la enseñanza de una filosofía única en la escuela pública”.

ESCUELA DE TODOS

“No temamos repetirlo: la escuela será la de todos los miembros de la sociedad y no la de una vanguardia. Dará una formación cívica y moral que tendrá por contenido las ideas admisibles para la inmensa mayoría en cada etapa. ¿Se enseñará en ella el marxismo? Muy probablemente, pues él constituye desde antes y ya, una adquisición del saber, juega desde antes

y ahora, un papel creciente en la vida social y en la cultura, lo que ningún decreto podría borrar”.

NO DECISIONES DEL ESTADO

“Dicho esto, no puede depender de decisiones del Estado que la enseñanza en su conjunto devenga marxista. La penetración real del marxismo en la enseñanza no puede descansar sobre la publicación de un programa escolar. Dependerá, en lo esencial, del desarrollo de las ideas marxistas en la sociedad, entre millones de hombres y mujeres convencidos poco a poco en la vida política. Esto implica una intensa lucha ideológica, conducida de modo diversificado y profundizado, no por intermedio del Estado, de la Escuela, sino por el partido político...”.

Desde que decimos lucha ideológica, esto supone que otras ideologías se expresarán, tratarán de convencer, también por sus medios propios, distintos de los del Estado, de la Escuela”.

“Así, pues, nuestra concepción positiva del laicismo encuentra su justificación, a la vez que en la experiencia histórica de Francia, en la naturaleza de las proposiciones formuladas para la construcción en Francia de una democracia avanzada que abra una vía del socialismo”.

He aquí pues, otra base de discusión. La del laicismo positivo y su expresión del contenido de las relaciones en una sociedad incomparablemente más democrática que nuestra sociedad actual. Una senda que habrá que empezar a recorrer.

Asoc. Magisterial de San José

AL COMENZAR UN NUEVO AÑO ESCOLAR SALUDA A TODOS LOS COM-

PAÑEROS MAESTROS Y COMPROMETE SU LUCHA EN DEFENSA DE LA

ENSEÑANZA PUBLICA

Secundaria



6 preguntas a

Walter Schettini

PREGUNTA. El Consejo de Enseñanza Secundaria ha aprobado un proyecto de Ley Orgánica del Instituto. ¿Padría Ud. definir las líneas principales del proyecto?

RESPUESTA.— En realidad este proyecto ha tenido una larga elaboración por parte de la Asamblea Nacional de Profesores, que en reiteradas oportunidades volvió sobre él para definir su punto de vista sobre la organización de Secundaria. Después de aparecer la ley que dio margen a la constitución del nuevo Consejo Interino de Enseñanza Secundaria, la Asamblea de Profesores retomó el proyecto y lo reestructuró. Sobre esa base, puesto que nosotros pedimos la mayor información a la Asamblea de Profesores, fue que trabajó el Consejo. En realidad, el proyecto aprobado por el Consejo, es prácticamente, con pocas modificaciones —algunas de ellas sin duda fundamentales— el que aprobara últimamente la Asamblea Nacional de Profesores del Art. 40.

Principios y cometidos

El proyecto contiene, en primer lugar, principios generales esenciales, como el principio de autonomía reconocido tradicionalmente y defendido, no solamente por la Asamblea de Profesores, sino por la opinión pública nacional. En el Art. 1º se establece la más amplia autonomía de acuerdo con las normas pertinentes de la Constitución, las leyes, estatutos, ordenanzas y demás reglamentos que se dicten. Es decir, que el principio fundamental está brevemente expresado pero sin duda, como queda dicho, es básico para la organización institucional del ente. Luego, los cometidos: sin duda es fundamental la formación integral del adolescente, es decir, la formación de la personalidad del educando; impartir enseñanza a quienes acrediten pre-

paración suficiente; desarrollar la capacidad para grados superiores de la enseñanza, formar docentes para la Enseñanza Secundaria y Normal e investigar las materias que interesan a la Educación. También aquí está incluido el principio de gratuidad y extensión el de obligatoriedad que, obviamente, sabemos integra la Constitución Nacional. Pero hay en el Art. 6º un principio esencial, que nosotros debemos considerar como básico y nuevo en nuestra Enseñanza Secundaria: se trata de establecer el salario escolar, una medida que algunos de los pedagogos con opiniones más decididas a nivel universal han establecido como una condicionante esencial para procesar el desarrollo del talento y las aptitudes de quienes no tienen medios económicos para asistir a Enseñanza Secundaria. Porque bueno está decir que Enseñanza Secundaria, o el Estado pueden establecer una norma en la Constitución de la República para que los jóvenes tengan la obligación de asistir, pero a veces la realidad es otra. Es necesario proveer de los medios económicos que permitan a aquellos menores de dieciocho años cuyas familias carezcan de recursos y que acrediten, año a año, una escolaridad que se considere buena, el derecho a un salario escolar. Yo aquí establecí mi punto de vista; entendía que debía decirse simplemente una escolaridad suficiente, porque opino que el ser humano debe desarrollar las aptitudes que posea, cualesquiera que sean y al nivel que fueren; en consecuencia, naturalmente, no se puede establecer una escala, pero la solución fue la que venía incluso de la Asamblea de Profesores que es el texto que aprobó el Consejo Interino. Luego se establece en el Art. 7º el tan debatido principio de laicidad, y al que nosotros sin duda respaldamos en esta formulación y que expresa: la enseñanza será impartida en el ente sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la liber-

ta de acceso a todas las fuentes de cultura. Los funcionarios del ente están sujetos a lo dispuesto en el Art. 58 de la Constitución, que como lo manifesté hace pocos días en un reportaje televisivo, los principios son establecidos por la ley y además por la tradición del país integrada en la Constitución de la República. La libertad de cátedra y los límites de la misma están establecidos en el Art. 89, y la definición de liceos en el Art. 99.

El Consejo.

El capítulo 29 habla sobre órganos de administración y sobre competencias del Consejo Directivo. Hay una larga lista de competencias que sería ocioso señalar, pero el artículo 119 es el que importa fundamentalmente, porque fue el que mereció una atención mayor y una discusión más prolongada: el de la integración del Consejo de Enseñanza Secundaria. Hubo varias fórmulas. La Asamblea de Profesores estableció una: el Consejo Directivo estará integrado por cinco miembros elegidos directamente por quienes sean profesores titulares al 31 de octubre del año anterior al de la elección, mediante voto secreto, en listas de diez candidatos de acuerdo con el sistema preferencial de suplentes; y agregaba: cada lista estará caracterizada por un lema y no se emitirán listas distintas con el mismo lema. Luego se aplicará el régimen de representación proporcional. Si ninguna lista obtuviera mayoría absoluta de consejeros, se le adjudicarán tres cargos a la lista más votada, los otros dos cargos se distribuirán proporcionalmente entre las demás listas votadas. Ejercerá el cargo —agregaba el proyecto de la Asamblea de Profesores— de Director General, el primer titular de la lista más votada. Acá se planearon dos problemas: el primer problema era de qué manera se elegía a los profesores, frente al criterio de la Asamblea de Profesores de que la lista más votada tenía tres representantes y los otros dos cargos se repartían por representación proporcional. El Consejo estableció el criterio de que todos los cargos se cubrieran por representación proporcional. He aquí una diferencia. La Asamblea de Profesores establecía en segundo lugar que el cargo de Director General debía ser ejercido por el primer titular de la lista más votada. El Consejo se dividió en este problema. La mayoría, por 3 a 2 acordó proponer que la Dirección General fuera ejercida cada año por integrantes de las distintas listas. El que habla, estableció su criterio: que la Dirección General debía tener unidad en la conducción del ente, habiendo necesidad de una cierta uniformidad; que las limitaciones se planteaban a nivel de otras condicionantes establecidas en la propia Ley Orgánica; que el proyecto de la Asamblea de Profesores así lo hacía y que nosotros lo ratificábamos; pero que, si Enseñanza Secundaria no tenía un Administrador General o un Gerente General para conducir el Ente, administrativamente lo recomendable es que el que desempeñara el cargo de Director Ge-

neral diera la unidad necesaria para su conducción.

El Director General

Las limitaciones a las funciones de Director General, como consecuencia de lo que acabo de decir, están perfectamente establecidas en el Art. 199, porque el Director, según el inciso A, representaba al Ente en los actos procesales y de Derecho privado. Para esto el Consejo podrá escoger un representante distinto que atestiguará su personería con el testimonio de la resolución respectiva; quiere decir, que ni siquiera se le da representación al Director General en tales actos. Dictar los actos administrativos que correspondan según el artículo siguiente, inspeccionar el funcionamiento de todas las reparticiones del Ente, y tomar las medidas o hacer las denuncias que correspondan, dando cuenta al Consejo. Quiere decir que prácticamente la labor del Director General, en este caso, es muy limitada y está toda ella en manos del Consejo, que es además de un Consejo deliberativo, un Consejo resolutivo.

Los órganos de opinión

Los órganos de opinión interesan al capítulo tercero, porque dentro de esos órganos está en primer lugar y así lo señala el Art. 220, la Asamblea de Profesores y se habla en ese artículo de la competencia de la Asamblea. A la Asamblea le corresponde dictaminar en los asuntos que le somete el Consejo Directivo. Estoy prácticamente señalando los aspectos del anteproyecto que elaboró la Asamblea de Profesores que no fueron en realidad modificados. Emitir opinión en cualquier asunto conforme a los cometidos del ente; reglamentar por mayoría absoluta de sus componentes su funcionamiento instituyendo las comisiones permanentes o especiales que considere conveniente, y otras atribuciones del mismo orden; pedir al Consejo los datos e informes que estime convenientes para cumplir con su cometido; dirigir recomendaciones al Consejo Directivo para el ejercicio de sus competencias.

Se habla luego de la integración, de la representación con voz en el Consejo Directivo, de la convocatoria de la Asamblea, es decir, que la Asamblea se puede convocar por la vía del Consejo Directivo o por un tercio de sus propios miembros. Esto es importante. Y además un dictamen preceptivo (Art. 269): en los casos de dictamen preceptivo de la Asamblea, mientras no hubiera acuerdo entre ella y el Consejo Directivo, este no podrá decidir sino por cuatro votos conformes. Esto fue objeto de un análisis exhaustivo y de una discusión muy prolongada.

Por último, tenemos las Salas de Profesores. Esto es importante. Se institucionalizan las Salas de Profesores, es decir, que lo que viene funcionando como algo un poco precario y casuístico, ahora queda establecido en la propia Ley Orgánica. El Art. 27 habla de

Salas de Profesores y Asambleas Representativas de las mismas; el Consejo Directivo, dice, reglamentará la constitución y facultades de las Salas de Profesores y Asambleas Representativas de las mismas a nivel regional o nacional. Es decir, se ha querido crear una serie de órganos que permitan promover el progreso de la educación. Esta es la intención, además, del Consejo Interino actual, y tanto es así, que no solo ha convocado el pasado año a la Asamblea de Profesores, sino que ya ha decidido convocarla para el mes de mayo; por otro lado, ha convocado para el 9, 10 y 11 del próximo mes de marzo al Congreso de Directores. Es decir, que se ha propuesto establecer los órganos que pueden estudiar, analizar los problemas y permanentemente mantener el dinamismo del proceso educativo, que los profesores y los directores de liceos y todos los que participan del proceso educativo tengan oportunidad de hacerlo vigente en sus mejores realizaciones y aspiraciones.

Salas de Estudiantes

En el Art. 28 se habla de Salas de Estudiantes y esto sin duda podría sorprender; sin embargo, nosotros entendemos que los estudiantes deben participar en la labor y en el proceso dentro de los liceos, y por lo tanto se dice: la Sala de Estudiantes que se constituirá por la ordenanza respectiva en cada liceo o en un conjunto de ellos, podrá votar exposiciones sobre los asuntos referentes al ente o al liceo respectivo, que se cursarán al Consejo Directivo por intermedio del Director del Liceo conjuntamente con las observaciones que este quiera acompañar. El Consejo Directivo deberá considerar las exposiciones cursadas dentro de los 60 días de su recepción. Resulta fundamental que la opinión estudiantil, muy especialmente cuando es a nivel de estudiantes que están prácticamente por ingresar a Facultad, sea tenida en cuenta, sea considerada, sea analizada. Quizá uno de los defectos de nuestra organización actual, es no escuchar atentamente las aspiraciones de nuestros estudiantes. Muchas rupturas generacionales como se ha dado en decir hoy día se deben esencialmente a este hecho.

Los padres

También las Salas de Padres (Art. 29º). Algunas veces nosotros dijimos que había dos grandes miedos en Secundaria: el miedo a los estudiantes y el miedo a los padres. Por suerte parecería que eso si existió alguna vez, está progresivamente desapareciendo y tiende a desaparecer definitivamente en la organización de nuestra Institución. Es necesario comprender que los padres deben participar de la vida activa de los liceos, deben recoger las aspiraciones de la opinión pública, deben tratar no solo del apoyo sino del progreso de su liceo y deben estar atentos a la dinámica de la propia institución. Un ejemplo evidente de todo esto está en los sucesos del año lectivo 1971, donde el Consejo tuvo un apoyo

fundamental en la actividad de los padres de alumnos.

Funcionarios

Viene luego un capítulo sobre los funcionarios donde se establecen los derechos de los mismos, se amplían esos derechos, se les da posibilidades de escuchar su opinión y naturalmente contiene los principios esenciales que en esta etapa histórica se entiende deben ser derechos de los que integran el cuerpo funcional de la institución. Hay un capítulo sobre régimen patrimonial y por último, y esto si es importante, disposiciones especiales, algunas relativas al Instituto de Profesores Artigas.

El I.P.A.

Esto fue objeto de un análisis, de un estudio y una discusión extensa en el seno del actual Consejo, porque dice el Art. 53º: la formación de docentes para la Enseñanza Secundaria y normal estará a cargo del Instituto de Profesores Artigas, que dependerá del Consejo Directivo de Enseñanza Secundaria a través del Consejo del Instituto de Profesores. Yo fui encargado de la dirección durante cuatro meses y debí convivir con estudiantes y profesores, y es cierto que se hizo esa convivencia en perfecta armonía. Debemos comprender que el Instituto de Profesores constituye una verdadera Facultad de Educación, y desde ese punto de vista, por el nivel, la edad, el nivel mental de los estudiantes y la calidad de sus profesores, debe su opinión ser escuchada atentamente. La constitución de ese Consejo, asesor y consultivo, y las competencias de su Director, se fijan justamente en esta Ley Orgánica, por su propio Consejo Directivo. Pero hay un hecho importante y es la Asamblea del Claustro, que de acuerdo con esta Ley Orgánica se establece: existirá, se dice en el inciso C del Art. 53º, una Asamblea del Claustro del Instituto de Profesores organizada conforme a los Artículos 36 a 38º de la Ley 12.549 en lo pertinente, a integrar además por cinco profesores de liceo en ejercicio, que no pertenezcan a ninguno de los tres órdenes del Instituto, designados por la Asamblea de Enseñanza Secundaria, del modo que establecerá la ordenanza. La Asamblea del Claustro del Instituto tendrá iniciativa en materia de planes de estudio y será órgano asesor en todo lo referente al Instituto. Quiere decir que este régimen que copia en cierta medida el régimen propio de la Universidad, pone a nivel de una verdadera Facultad al Instituto de Profesores Artigas y da oportunidad para que de acuerdo a la categoría del Instituto y sus integrantes, estudiantes y profesores, estos puedan participar activamente en todo el proceso de la programática, de la orientación y de los planes de estudio de un instituto de formación de profesores.

En lo fundamental, esto es el proyecto de Ley. Quiero repetir que no difiere en lo esen-

cial del proyecto elevado por la Asamblea Nacional de Profesores.

PREGUNTA.- Podríamos plantear la cuestión de este modo: Ley Orgánica, ¿para qué? Desde diferentes ángulos (nuestra historia educativa, Varela y otros, desde el gobierno que cesa y el que llega, desde diferente prensa diaria y sectores sociales diferentes) la apreciación de los contenidos de la ley varían.

Para usted y en general, este proyecto ¿a dónde va?

Una ley para qué

—Creo que todo proyecto de Ley Orgánica no tiene valor en sí mismo sino por lo que significa para las necesidades del proceso y aun las trasciende o para el progreso de la educación nacional. Y yo creo que este proyecto de Ley Orgánica para este momento histórico, puede facilitar el proceso y el progreso de la educación, es decir que institucionalizando los órganos, asegurando la autonomía, dedicándose a la formación integral de la personalidad de los educandos, estableciendo la obligatoriedad y la gratuidad, el salario escolar, la representación de los profesores en el Consejo Directivo de Enseñanza Secundaria, se asegura la participación de la opinión más válida para conducir la enseñanza. Por otra parte, la estructura que se le da a lo que tiene relación con el Instituto de Profesores Artigas asegura por estos medios, por estos órganos en funcionamiento: Asamblea de Profesores, Salas de Profesores, en su caso Congreso de Directores, opinión de los padres, opinión de los estudiantes en conjunto, un complejo de elementos que va a facilitar el desarrollo de la educación nacional. ¿A dónde va entonces? Va al proceso y al proceso de la educación.

Las discrepancias

PREGUNTA.- Se ha dicho que usted personalmente ha sostenido otros puntos de vista que los ahora recogidos por el texto. ¿A qué se refieren, si existen?

RESPUESTA.- En materia de Dirección general solamente en ese punto, hubo discrepancias serias. No por mis aspiraciones personales. Porque yo no aspiro ser, no he de ser, no quiero ser, no deseo ser más Director General de Enseñanza Secundaria; pero entiendo, quizá por el mismo ejercicio de la función, aunque este principio ya lo tenía en mi cabeza, que con todas las limitaciones a las facultades de la Dirección General, la unidad de conducción es absolutamente esencial para asegurar el éxito de la gestión administrativa, educativa y pedagógica. Es nada más que eso, y quiero señalar que estas discrepancias con algunos compañeros no rompieron la cordialidad, la armonía y la amistad con que se desarrolla la actividad del Consejo Interino. Algún periodista pudo notar aquí cómo llegaban los consejeros y cómo nos tratábamos personalmente. Nosotros podemos tener discrepancias, pero no las tenemos en

los problemas esenciales y muy particularmente en la conducción de Enseñanza Secundaria.

PREGUNTA.- Proyecto del Consejo y proyecto de la Asamblea Nacional de Profesores: ¿Qué puede decirnos?

RESPUESTA.- Hemos aclarado anteriormente lo pertinente.

PREGUNTA.- ¿Cuáles son los próximos pasos?

RESPUESTA.- Los próximos pasos son muy claros. Nosotros hicimos llegar de inmediato y en la fecha determinada por la ley, dentro de los plazos correspondientes, el proyecto al Ministerio de Educación y Cultura para que por intermedio del Poder Ejecutivo llegara al Parlamento. No sabemos si en este momento estará en el seno del Parlamento, pero creemos que así debe ser. Por lo tanto, es el Parlamento Nacional, el que ha entrado justamente en estos días en funciones, el que deberá hacer el estudio y análisis (Cámara de Diputados y Cámara de Senadores, mediante Comisiones de Instrucción Pública que correspondan) de este proyecto y pronunciarse en definitiva sobre el mismo. En cuanto a la forma en que se ha de procesar este proyecto de Ley Orgánica, yo puedo decir simplemente la aspiración que tenemos: el Parlamento Nacional que acaba de finalizar su gestión nos encomendó una misión sagrada, como alguna vez lo hemos dicho. Y esa misión sagrada la hemos cumplido con total fervor y apasionamiento. No nos cabe duda de que seguiríamos haciéndolo de la misma manera, pero si el Parlamento nos dio un mandato, el Parlamento estableció un mandato para sí mismo. Y ese mandato es estudiar, analizar, discurrir y aprobar una nueva Ley Orgánica y esto debe realizarse —entiendo yo— dentro de los plazos que el mismo Parlamento fijó. Nuestro plazo está establecido hasta el 31 de julio de 1972. En la ley se establece que nuestro mandato se prorrogaría siempre y cuando no existiera la Ley Orgánica y no se hubieran podido hacer las elecciones que permitieran renovar o sustituir a este Consejo Interino. Nuestra aspiración es que se cumplan los plazos, que la Ley Orgánica sea votada y que seamos sustituidos por las autoridades que surjan de acuerdo con la nueva Ley Orgánica. Esta es nuestra aspiración.

La situación presente y un mensaje

PREGUNTA.- ¿Cómo aprecia usted la situación actual en Secundaria? ¿Cuál sería su mensaje para los educadores y el pueblo uruguayo?

RESPUESTA.- Soy muy realista. Debo manifestar que Enseñanza Secundaria tiene un atraso de decenas de años. Clara y terminantemente. No tengo dudas a ese respecto y como esta es nuestra opinión, dentro del lapso en que debemos realizar la conducción de la Institución, entendimos que debíamos ha-

cer el máximo esfuerzo. No solo se nos había llamado para que tranquilizáramos la situación y tratáramos de obtener la armonía de los factores intervinientes en Enseñanza Secundaria —profesores, estudiantes, padres, etc.— para procesar en el ámbito tranquilo del aula la preparación y la formación de los educandos, sino, además, para que hiciéramos todo lo posible para continuar el proceso y la evolución de la educación, que está a ese respecto muy atrasada. Nos dispusimos a ello y esta operación 1972 que en estos días está encontrando formas de concretarse, es la consecuencia de ese punto de vista nuestro.

Entendemos que este proceso debió haberse realizado a través de los años. Nosotros hemos tenido que pegar un salto hacia adelante, he dicho que no es un salto en el vacío, porque esta operación 1972 comenzó a ser preparada hace ya tres o cuatro meses largos, con el establecimiento de pautas numéricas que señalaban la necesidad de una estructuración distinta. Luego de establecer las pautas numéricas nos pusimos a idear la forma de concretarla en la realidad. Es toda una programática que significa la distribución de los alumnos en una ciudad de un millón y medio de habitantes, que implica también la distribución de los señores docentes, de los funcionarios, adscriptos, preparadores, administrativos y de servicio. Que tiene una real trascendencia porque el protagonista de la educación encuentra su centro educativo en el lugar donde él vive, donde está radicado asiste entonces a las actividades sociales, culturales, recreativas, deportivas y también educativas en su propia zona. Se integra al medio y es sin duda un factor de progreso para la zona en que vive. Este es el propósito. Los grandes núcleos, es decir, cuantismo como lo han llamado algunos pedagogos, están contraindicados para una asistencia adecuada de los educandos. Cuando el educando deja de ser una persona para convertirse en un número, pierde sentido todo lo que ideamos para conducirlo educativamente. En consecuencia esto no significa otra cosa que asistir mejor a los alumnos y como somos consecuentes con nuestras ideas entendemos que Enseñanza Secundaria debe disponer de los instrumentos para la asistencia de los alumnos.

Por ejemplo, en cosas como los comedores liceales y cantinas. En este momento estamos en ese problema: que los comedores y cantinas deben regirse por la Circular 822, creada con la intención de que sea uno de los factores de asistencia de los alumnos, que no se luere con los alumnos, que no se haga comercio con los estudiantes, sino que se les proporcione la mejor alimentación al precio más bajo para posibilitar que todos —aun los más humildes— puedan disponer de una alimentación sana y suficiente en los establecimientos educativos.

Además, y fundamentalmente, que el cuerpo de ayudantes adscriptos que son auténticos educadores, esté formando un equipo en los liceos conducidos por el líder que debe ser el Director del Liceo, como un equipo conductor de los estudiantes y auténticamente preparado a nivel educativo para asistirlos. Que además, los profesores coordinadores integren ese equipo, que exista asistencia social y no falte asistencia psicológica y orientación vocacional para los alumnos. Orientación vocacional que no debe caer en el vacío. Porque una cosa es hacer orientación vocacional en los liceos y otra cosa es proporcionar las posibilidades y oportunidades, que luego el estudiante quiera encontrar para definir la meta de su vida. A este respecto entonces, entendemos que el trabajo del educador debe integrarse con el trabajo nacional, en el sentido de que debemos reclamar que a nuestros jóvenes se les den o se les abran, o se les realicen las aperturas fundamentales, para encontrar el panorama que les permita desarrollar sus aptitudes. Que el país necesite del desarrollo de todas las aptitudes de nuestros jóvenes, que es el único y fundamental capital que tiene nuestro Uruguay.

Mi mensaje es que al iniciar un nuevo año lectivo, todos comprendan que el esfuerzo del Consejo Interino de Enseñanza Secundaria ha sido en función de la educación nacional y reclamar que todos colaboren en aporarlo y respaldarlo: padres, estudiantes, profesores y opinión pública, periodistas y todos los que integran la vida nacional, porque de esa única manera podrán asegurar la educación de sus hijos y de sus nietos.

EL EMPORIO DE LA PIZZA

FRENTE A LA PLAZA 33

Pizzería y Cervecería

25 DE MAYO 560

SAN JOSE

La realidad de la enseñanza técnica hoy

MARIA DEL CARMEN GARCIA
DANIEL PEREZ

"Las transformaciones sociales no se realizan con una ley, sino con una serie de esfuerzos sucesivos hechos por una, y en muchos casos, varias generaciones. Sin embargo, en la vía del mejoramiento social, el planteamiento de un buen sistema de instrucción pública, es uno de los más activos motores".

JOSE PEDRO VARELA

La Universidad del Trabajo es, o debe ser, la rama de la enseñanza pública nacional formadora de los técnicos de nivel medio de las fuerzas de trabajo en lo industrial y agrario. Más propiamente, debe desarrollar la capacitación técnica media de nuestras fuerzas de producción, especialmente en los sectores de las industrias extractivas y de transformación, como asimismo en el sector terciario o de servicios.

Pero ese "ente" de enseñanza, como todo el sistema educativo, no puede ser ajeno a la política que el gobierno tenga hacia la educación, y, en última instancia, a los factores socio-económicos que la determinan.

En otros términos, se impone en primer lugar examinar si esta rama de la enseñanza ejerce una función social liberadora en cuanto a su contribución a una sociedad mejor y más justa, o si, por el contrario, lejos de contener un sentido dinámico de cambio social, la U.T.U. es ajena a la tendencia de desarrollo de las fuerzas productivas en la perspectiva del destino independiente de nuestro país.

LA ENTREGA DE LA U.T.U.

Ante este planteamiento, resaltan, por su significación, los siguientes hechos:

Actualmente —y como consecuencia del cumplimiento del objetivo fundamental por el cual U.T.U. fue intervenida por el Poder Ejecutivo en febrero de 1970— ese organismo está totalmente sometido a la sorda reestructuración que le imponen el "Contrato de Préstamo" y el "Convenio de Asistencia Técnica" con el Banco Interamericano de Desarrollo (B.I.D.), para adecuar su enseñanza a una tendencia de desarrollo precisamente OPUESTA a los intereses auténticamente nacionales. En efecto, la política del B.I.D. sig-

nifica que la U.T.U. pasa a ser gobernada por INTERVENTORES EXTRANJEROS, con un claro objetivo colonizador, para imponer un tipo de formación que sólo sirve a los intereses de los monopolios, los que colocan a nuestra industria —o a la que queda de ella después de estos últimos cinco años— en situación de vasallaje.

La afirmación precedente queda avalada con la sola transcripción de algunas de las cláusulas del "Contrato de Préstamo", que establecen:

"Sección 2.03 - PARTICIPACIONES.-
EL BANCO PODRA CEDER A OTRAS INSTITUCIONES PUBLICAS O PRIVADAS, A TITULO DE PARTICIPACIONES EN LA MEDIDA QUE LO ESTIME CONVENIENTE. LOS DERECHOS CORRESPONDIENTES A LAS OBLIGACIONES PECUNIARIAS DE LA REPUBLICA, PROVENIENTES DE ESTE CONTRATO. EL BANCO INFORMARA INMEDIATAMENTE A LA REPUBLICA DE LAS PARTICIPACIONES QUE SE HAYAN ACORDADO".

"Sección 5.03 - USO DE FONDOS. a)
SOLO PODRAN USARSE LOS DOLARES DEL PRESTAMO PARA EL PAGO DE BIENES Y SERVICIOS ORIGINARIOS O PROVENIENTES DEL TERRITORIO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA O PARA EL PAGO DE BIENES Y SERVICIOS ORIGINARIOS O PROVENIENTES DE LA REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY...".

"Sección 7.03 - VALIDEZ. LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES ESTABLECIDOS EN ESTE CONTRATO SON

VALIDOS Y EXIGIBLES DE CONFORMIDAD CON LOS TERMINOS EN EL CONVENIDOS, SIN RELACION A LEGISLACION DE PAIS DETERMINADO, Y, EN CONSECUENCIA, NI EL BANCO NI LA REPUBLICA PODRAN ALEGAR INVALIDEZ DE CUALESQUIERA DE SUS DISPOSICIONES" (!).

Asimismo, la "Sección 5.07" establece que se destinarán 334.000 dólares (del total del "Préstamo", que alcanza la suma de 4:500.000 dólares) para "CUBRIR LOS GASTOS QUE OCASIONE LA ASISTENCIA TECNICA DE QUE TRATA EL "CONVENIO DE ASISTENCIA TECNICA", con el fin de "MEJORAR LA ESTRUCTURA DOCENTE, TECNICA, ADMINISTRATIVA Y CONTABLE DE LA U.T.U. y "REALIZAR ESTUDIOS ESPECIALIZADOS QUE PROVEERAN LA INFORMACION NECESARIA PARA LA PROGRAMACION DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES FUTURAS DE DICHA INSTITUCION".

Y los destinatarios de esos dólares serán los "Consultores técnicos yankis" según resulta de la "Sección 2.03", relativa a la procedencia de los Consultores; ella dice: "SOLO PODRAN USARSE ESOS FONDOS PARA EL PAGO DE CONSULTORES PROVENIENTES DEL TERRITORIO DE LA REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY O DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA...". En cuanto a los presuntos o posibles "Consultores uruguayos", la "Sección 2.02 (inc. d) establece que su remuneración será en pesos uruguayos. Poca duda puede haber en cuanto a que serán tales "Consultores extranjeros", pagos en dólares, quienes pasarán a disponer en todos los aspectos de la U.T.U.

Por difícil que resulte concebirlo para quien conoció nuestro sistema educativo, del numeral 2.08 ya citado, se deduce que PODRA SER INTERVENTOR EXTRANJERO DE LA U.T.U., DUEÑO DE SU ORIENTACION, CUALQUIER MONOPOLIO O EMPRESA DE CUALQUIER PAIS, A QUIEN EL B.I.D. LE VENDA LAS OBLIGACIONES QUE LA U.T.U. HA CONTRAIDO. (!)

Como también, por la "Sección 7.03", SE HOMOLOGA LA SOBERANIA DEL PAIS CON UNA SIMPLE RESOLUCION ADMINISTRATIVA DEL B.I.D.

De esta entrega son responsables únicamente el gobierno y el Consejo Interventor que aplicó su política. Porque el profesorado y todo el funcionariado de la institución denunciaron este hecho, tramitado a sus espaldas. El mismo entraña una verdadera traición a los principios fundamentales de la nación, de la educación pública uruguaya y a lo mejor de su tradición.

Por eso F.U.D.A.U.T. sostiene, como punto fundamental de su plataforma, la exigencia de la denuncia jurídica de esos documentos y de su anulación. Porque técnicos y

educadores uruguayos bien capacitados y mejor orientados no faltan, como no se carecería de medios económicos para la educación, si se destinaran a ella los \$ 20 mil millones de regalías a los hacendados contrabandistas de ganado, y los miles de millones de los fondos públicos entregados en divisas a los banqueros con sus depósitos en las Bahamas.

REESTRUCTURACION IMPUESTA

De la situación señalada, surgen "fenómenos" extraños, hechos nuevos, aparentemente inconexos y relativos a muy diversos aspectos de la vida de la U.T.U., pero que, en definitiva, reconocen como razón fundamental, la reestructuración que en todos los planos está imponiendo el sometimiento al B.I.D.

Así, se comprueba como un rasgo notorio la gran disminución en la inscripción de alumnos para el corriente año, como consecuencia de motivaciones sociales y económicas de los posibles aspirantes a ingresar a U.T.U. por un lado; pero también por el evidente desestímulo que las autoridades de la institución impusieron, hasta el extremo de dificultar las inscripciones fijando plazos improporcionables, con una difusión no suficiente para verificarlos, con normalidad por el que los alumnos que no hayan realizado su reinscripción, desconociendo disposiciones reglamentarias, se encuentran inhabilitados para proseguir sus estudios. Si a ello se suma la selección que se realiza para determinados cursos o Institutos por la vía de exámenes no legales de ingreso (según la ley es suficiente el pase de Enseñanza Primaria), queda configurado el verdadero atentado que a los derechos de la juventud pretenden concretar las autoridades de U.T.U.

En ese marco, se comprueban también "innovaciones" en lo referente a las llamadas "manualidades femeninas" —en cuya elaboración no participaron ni tuvieron posibilidad de emitir opinión muchas calificadas profesoras especializadas— con el consiguiente cierre de algunos de sus cursos, y el pase a disponibilidad de un considerable número de docentes.

Del mismo modo, se ha iniciado la reestructuración de la enseñanza agraria; se caracteriza por una concentración de la enseñanza especializada en pocos locales, y de capacidad limitada, de modo tal de preparar apenas un puñado de técnicos para el despoblado campo uruguayo, el de los inmensos latifundios improductivos y de los miserables rancharíos.

Asimismo, reviste particular gravedad el hecho de que las autoridades de U.T.U. estén encarando modificaciones a los planes de estudio de la institución en todos sus niveles, sin dar participación a los docentes, y sin convocar a la Asamblea Nacional de Docentes, (organismo oficial), para que estudie y emita opinión sobre tan vital asunto.

La intervención de la U.T.U. con la finalidad ya señalada de readecuar sus objetivos,

su estructura y los niveles y dirección de su enseñanza, vino a operar sobre una realidad muchas veces caracterizada por nuestras organizaciones gremiales. A grandes rasgos ésta puede sintetizarse en los siguientes hechos:

CONTENIDO - METODOS - PROGRAMA - INADECUACION

- * Contenido de la enseñanza que no da a cada estudiante (joven, o adulto en la producción, que busca perfeccionar sus conocimientos) la posibilidad de desenvolver plenamente sus aptitudes; que no prepara los cuadros obreros altamente capacitados, ni los técnicos que puedan conducir los procesos de producción según las técnicas más modernas.

- * Métodos de formación que no se corresponden con la necesidad de una formación profesional científica y polivalente.

- * Programas de estudio obsoletos, totalmente marginados del avance que la revolución científico-técnica de nuestro tiempo implica.

Como consecuencia, ese estancamiento absoluto significa un inmenso retroceso relativo, mensurable en varias décadas, en medio del crecimiento impetuoso del acervo científico y técnico actuales, cuya duplicación se verifica en menos de un decenio en algunos aspectos.

- * Falta de adecuación al medio geográfico en que están radicados los centros de estudio.

- * Total carencia de enseñanza vinculada al procesamiento industrial de materias primas fundamentales del país, como son la carne, cueros, lana, industria frigorífica, pesca, etc., que representan más del 50% de la industria nacional.

LOS MEDIOS MATERIALES

- * En cuanto a locales, ya la CIDE en su informe de 1965, señaló que el deterioro en UTU tenía características alarmantes, afectando a más del 80% de los centros docentes, comprendiendo un 60% de la población estudiantil.

Los Consejos que se sucedieron desde entonces, tanto el presidido por el Sr. Anastasia como el actual, gastaron muchos millones en la adquisición de barracones e inmuebles que nadie quería comprar, (valgan como ejemplos la adquisición del local de la ex General Eléctric para el Instituto de Mecánica, que nunca pudo funcionar ahí; El Varadero del Pantanoso, y "La Corchera", entre otros) sin que la situación mejorara (cada año es más difícil dar clase en la mayoría de las Escuelas Industriales, dada la carencia creciente de capacidad y de salones mínimamente adecuados).

- * Equipos, máquinas, herramientas, materiales y útiles absolutamente insuficientes o totalmente inexistentes, en especial para el aprendizaje de las técnicas de mayor contenido científico (Electrónica, por ejemplo).

INCIDENCIA RESPECTO DE LA PRODUCCION

- * En relación con los sectores productivos,

la matrícula de UTU mantiene desde hace años, porcentajes sin variantes, que se distribuyen de la siguiente manera:

Con respecto al sector de industrias extractivas	3%
Con respecto al sector de industrias de transformación	*66%
Con respecto al sector de industrias terciaria o de servicios	20%
Cursos no profesionales	11%

* Mecánica, carpintería, electrotecnia, etc.

- * A su vez, la matrícula de UTU es notoriamente baja en relación con la población económica activa del país, como lo muestran los siguientes porcentajes:

En relación con las industrias extractivas: 0,35% (Institutos y Escuelas Agrarias).

En relación con las industrias manufactureras: 6,6% (Escuelas Industriales).

En relación con el sector terciario: 0,9% (Escuelas de Comercio).

LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA

- * El índice de deserción que se registra en UTU llega a cifras alarmantes; alcanzan, en el primer ciclo (los tres primeros años de estudio), el 89%. Accede al segundo ciclo (Institutos y escuelas especializadas), solo el 4% de los inscriptos en el primer año.

LO PRESUPUESTAL

- * La asfixia económica que caracteriza la política que el gobierno desarrolla hacia todos los entes de enseñanza, se manifiesta también y con particular gravedad, dadas las características de su enseñanza, en la Universidad del Trabajo.

A la absoluta insuficiencia de las partidas de gastos, se suma una entrega a "cuenta-gotas", que determina que los talleres estén permanentemente desprovistos de elementos esenciales para la realización de trabajos prácticos y que, en los hechos, se burla la pregonada gratuidad de la enseñanza, cuando el estudiante debe adquirir (cuando puede) los elementos que debería brindarle la Institución.

La incidencia que tiene la devaluación del peso con respecto al dólar y que tendrá aún más en los próximos meses, reviste características alarmantes si se considera que los costos de adquisición de elementos imprescindibles se han multiplicado varias veces.

Con el agravante de que muchos materiales y herramientas imprescindibles no se encuentran en plaza, como consecuencia del cierre de las importaciones.

- * En lo que respecta al otro aspecto presupuestal, esto es, retribuciones personales, se puede afirmar que el ejercicio de la docencia en UTU es cada año menos estimulante.

Los sueldos de docentes y funcionarios han sufrido un verdadero despojo en los últimos cinco años, siendo del orden del 51,3%.

Es decir, para mantener el poder adquisitivo de Enero de 1967, no sería suficiente

aún la duplicación de los sueldos actuales. En esto no debe olvidarse que el nuevo presupuesto entrará a regir en 1973.

En el año lectivo que se inicia, las perspectivas son, pues, de una intensa lucha para arrancar del Poder Ejecutivo las partidas de gastos necesarias para el funcionamiento escolar, y para defender el derecho a un nivel de vida decoroso para los trabajadores de la enseñanza.

EN LO INSTITUCIONAL

- Luego de la Ley por la que se consolidó, con el carácter de Consejo Interino, el que era Consejo Interventor (más dos miembros), el gremio de UTU se abocó a la estructuración de un proyecto de Ley Orgánica que satisfaga postulados ya imprescindibles, si se tiene como objetivo hacer de la UTU un organismo dinámico actuante junto a las fuerzas productivas y en función de ellas.

Así, el rescate de la autonomía, es el objetivo esencial. Y la participación en la dirección y orientación del Organismo en sus diversos planos de aquellos sectores realmente interesados en el avance de la enseñanza técnica: docentes, estudiantes, egresados, trabajadores, productores.

- Asimismo, se reclama la aprobación de un Estatuto del Funcionario que signifique verdadera garantía para el trabajador de U.T.U., actualmente sujeto a cualquier tipo de arbitrariedad, en especial en lo que respecta a la reglamentación impuesta por el Consejo Interventor, a cuyo amparo valiosos educadores han sido vejados en su dignidad profesional, en flagrante violación a normas legales y a acuerdos internacionales de los que nuestro país es signatario, y que, por lo tanto, tienen fuerza de ley. (Acuerdo UNESCO-OIT) entre otros.

POSICION GREMIAL

En el marco de tan deteriorada situación, sobre el tema "Formación Profesional" la XX CONVENCION de FUDAUT fijó su propia orientación, acorde con importantes documentos de congresos Internacionales de la FISE. Al respecto, estableció: "El desarrollo acelerado de la ciencia y de la técnica determinan cambios importantes en la vida de los hombres y en su actividad esencial que es el trabajo.

"La adopción de nuevos métodos y procedimientos técnicos, las modificaciones en la organización de la producción y el empleo y mejores materias primas, traen como consecuencia una modificación sustancial en los productos, su cantidad y calidad.

"El trabajador tiene la imperiosa necesidad de ampliar sus conocimientos o adquirir nuevas técnicas, si quiere conseguir empleo, conservar o tener acceso a cargos superiores. La necesidad de mayor formación está estre-

chamente relacionada con su derecho al trabajo.

"Todo esto hace necesario crear un sistema de formación profesional que se adapte con flexibilidad a los rápidos y profundos cambios que van ocurriendo.

"Para ello es indispensable dotar a los trabajadores de los conocimientos esenciales para que comprendan en forma clara y amplia los nuevos conceptos científicos y técnicos. Por lo tanto, la formación profesional deberá impartir cultura politécnica y humanística para elevar el nivel de formación del trabajador para alcanzar los fines anteriormente expresados.

"Una formación profesional con este contenido debe incorporarse a un sistema educativo que asegure a todos, las posibilidades en los distintos niveles de la Enseñanza. Esto es **DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA**. No debe ser solamente una exigencia de la justicia social, sino que debe constituir una condición esencial para que todos los trabajadores puedan adquirir con facilidad los beneficios que la hora de la revolución tecnológica y valoración del hombre se implican entre sí con la época actual.

"El ciclo de estudios del trabajador no termina al graduarse en los centros de enseñanza técnica, ni tampoco al haber cursado estudios acelerados para adquirir una especialidad, sino que debe tener a su disposición los medios necesarios para desarrollarse hacia más altos grados. Para dar cumplimiento a este cometido, es necesario crear la estructura de una **EDUCACION PERMANENTE** que dará al ser humano todo tipo de posibilidades en su vida activa.

"Para que los progresos técnicos y científicos se coloquen al servicio del florecimiento más completo de la personalidad humana y no sirvan solamente, para aumentar los beneficios materiales, es necesario impulsar la formación profesional a través de la educación permanente y el desarrollo cultural".

En relación con los conceptos expresados, la Federación Sindical Mundial, en su preámbulo sobre la formación profesional dice: "En los países en vías de desarrollo las organizaciones sindicales tienen que hacer frente al conjunto de problemas concernientes a la promoción social y económica de la población de esas regiones; desde la alfabetización a la formación profesional y a la adquisición de una cultura, los trabajadores luchan por el acceso más amplio a la cultura y a la formación profesional, contra todos los intentos de orientar el desarrollo económico social y cultural en el sentido de la opresión y del paternalismo neocolonialista; en momentos en que los monopolios tratan de resolver de acuerdo con sus intereses los problemas de la enseñanza, de la formación profesional y de la cultura".

Primaria año 100

1972 año 100 respecto a 1872

RUBEN FERNANDEZ CHAVES

1972 es el año uno respecto al período de gobierno que finalizará en 1977.

Quizá esos primeros cien años nos puedan servir para predecir en parte y con cierto grado de probabilidad, el panorama escolar del período que comenzará en los primeros días del mes de marzo.

Otra precisión que importa, es la que tiene relación con la dimensión del problema general de la escuela pública uruguaya y la parcialidad que del mismo conoce actualmente quien escribe este artículo, ya que si bien por el número de alumnos y maestros que integran los cuadros de escolares y de docentes del Departamento de Montevideo puede aceptarse que siendo éstos un tercio de la totalidad del país, los problemas a enfocar y las soluciones que se ensayen pueden tener validez aproximada, no pasa lo mismo en lo que a tipos de escuela se refiere. En este momento no existen en Montevideo escuelas rurales. En consecuencia, siendo todas urbanas no nos sentimos habilitados para plantear con la honradez y la pasión que origina la acción directa, los muy agudos y a veces trágicos asuntos que vive nuestra educación rural.

El enfoque está pues polarizado alrededor de lo que entendamos probable acontecer de la escuela pública en general y de la escuela urbana en particular.

Como institución la escuela pública uruguaya es una institución prestigiosa. A ese prestigio han contribuido personalidades geniales que en algunos momentos han orientado la enseñanza sumaria del país, ha contribuido también el brillante equipo de maestros con que siempre se ha contado y han contribuido las instituciones gremiales que a diferencia de otras instituciones de tal índole han procurado siempre un ensamble acertado de los

intereses generales de la escuela en los particulares del gremio.

Si el prestigio lo identificamos con acción desarrollada eficazmente, resulta válido afirmar que la escuela pública uruguaya ha cumplido una tarea alfabetizadora casi total, ha contribuido a la unidad nacional y ha favorecido la formación del pensamiento liberal.

Estos tres aspectos que resultan básicos para la cultura de cualquier pueblo, han sido objetivos primarios de todos nuestros programas escolares y los logros alcanzados con cada uno de ellos han sido consecuencia de los tres órdenes señalados anteriormente.

Sin embargo, la acción que la escuela despliega en favor de estos propósitos suele encontrar oposiciones, voluntarias o involuntarias, de otras instituciones que actúan concomitantemente con ella. Esas instituciones pueden ser privadas u oficiales, llegándose en algunas circunstancias a que sea el propio instituto del gobierno quien involuntaria o aún voluntariamente atente contra la eficacia de la escuela para el alcance pleno de esos postulados.

Si hay deterioro económico en el grupo familiar y los niños deben contribuir al mantenimiento del núcleo, es seguro que el ciclo primario no se cumpla integralmente.

Si artificialmente se crean o se favorecen los resentimientos entre los diversos grupos que forman la nación, la labor unificadora que promueve la escuela se resentirá inevitablemente.

Y por último, si se impide el diálogo y la emisión libre del pensamiento, la escuela, que solo atiende al niño hasta una edad en que la reflexión entra en la etapa de la madurez, verá lamentablemente frustrado su esfuerzo y con tremenda amargura presenciara el retro-

ceso del pensamiento liberal que empezaba a forjar, hacia las más primitivas formas del pensamiento unilateral y dogmático.

En este momento como educadores nos debe preocupar evitar que la acción de la escuela pública que ya se halla enfrentada a una situación como la apuntada vea trabada totalmente su acción por el agravamiento de los factores recordatorios a que hacemos referencia.

1972 en relación a enseñanza primaria nos enfrentará a dos asuntos que importa mucho destacar en virtud de su relación con todo el panorama general que hemos planteado.

Uno de ellos es el relativo a la integración del nuevo Consejo de Enseñanza. Las circunstancias hacen pensar que se tratará de un Consejo totalmente político. Esto nos obliga a replantear nuevamente la vieja y cara aspiración del magisterio nacional, de lograr su representación en dicho Consejo.

Esta aspiración que en algún momento estuvo próxima a alcanzarse no la hemos visto planteada en estos últimos años con el calor que tuvo al comienzo de la década del 60. Resulta de todo punto necesario que el Consejo de Enseñanza se integre con representantes del magisterio y de los padres de alumnos que a través de las Comisiones de Fomento tanto colaboran en el prestigio de la institución. No basta que tengamos en el Consejo un grupo de por lo menos tres maestros; es necesario que ellos sean quienes representen al magisterio y que sus intereses sean los propios y auténticos de la escuela pública.

El otro asunto al que nos veremos enfrentados este año es el del presupuesto para enseñanza primaria.

La política seguida por el gobierno en estos últimos años ha sido de escatimar recursos para la misma. Algunas conquistas se lograron a nivel de parlamento y la última Rendición de Cuentas puede ser el llamado de atención para alertar a las autoridades del ente, (siempre que se muestren interesadas), al magisterio y a los padres, acerca del reducido presupuesto que se le adjudicará a la enseñanza primaria. Se hace necesario reforzar la totalidad de los rubros o el presupuesto, pero entendemos que uno de los aspectos que obligan a una mayor preocupación por parte de todos, es el referente a locales.

Es sin duda en esta materia donde hemos caído más bajo. La insuficiencia de aulas es notoria y quedó evidenciada en mayor grado cuando empezó a aplicarse el Plan José Pedro Varela, tendiente a disminuir la repetición en primer año. Dicho Plan incluyó entre sus medidas la disminución del número de alumnos por grupo, en consecuencia hubo un mayor número de maestros para cada local. Esto originó un fenómeno que se hizo frecuente y que lamentablemente nos estamos habituando a él. Nos referimos a la presencia de dos maestros compartiendo el mismo salón. En

estas circunstancias se desvirtúa totalmente el óptimo pedagógico de 30 a 35 alumnos, si bien ese es el número de niños por maestro, la realidad nos muestra grupos de 60 o 70 alumnos que resultan totalmente ineficaces para poder alcanzar buenos resultados educativos.

Lo mismo sucede respecto a la totalidad de la escuela. El agregado de grupos y la habilitación de ambientes que no fueron construidos como aulas para que en ellos funcionen clases, ha convertido algunos locales en escuelas gigantes que impiden una correcta administración y una eficaz labor pedagógica.

Resulta absolutamente necesario crear varias escuelas a efectos de solucionar el problema de estos centros "antiescuela".

Finalmente existen dos problemas más respecto a locales. Uno es el clásico de los locales vetustos, ruinosos, que son verdaderos atentados contra la seguridad de niños y maestros. Sólo a título de ejemplo mencionaremos uno, el de la escuela N° 141.

El otro problema es el relacionado con la población infantil de los grupos habitacionales que se levantan en los diversos barrios de Montevideo.

La falta de coordinación entre las autoridades de la Enseñanza Primaria y las de los organismos "planificadores" de dichos núcleos habitacionales ha llevado a situaciones ruinosas a algunas escuelas que teniendo colmada su capacidad locativa han visto, a pesar de ellos, duplicarse el número de niños debido al fenómeno señalado. Ejemplo clásico la escuela N° 147.

En materia de presupuesto, hay otros dos rubros que habrá que atender en forma preferencial. Uno es el relacionado con útiles escolares y el otro, el de creaciones de cargos. Durante el año 1970 trabajó una Comisión especial designada por el Consejo con el fin de confeccionar un listado de materiales necesarios a cada alguno. La Comisión se expidió sin considerar costos de los materiales sino necesidades de una enseñanza, permítasenos el término, decorosa. La etapa que resta es quizá la más importante, se refiere a la afectación de recursos necesarios para que tales materiales puedan llegar a los niños.

Todos los maestros sabemos que en este momento nuestros escolares carecen de libros de lectura y que por esa y alguna otra razón, pero fundamentalmente por ella a través de las pruebas de evaluación los rendimientos en lectura y escritura son siempre bajos. Y no olvidemos que a través de la lectura y escritura son siempre bajos. Y no olvidemos que a través de la lectura se enriquece el mundo cultural de cada uno.

Respecto a las creaciones de cargos entendemos, que referidos a la enseñanza común, se ha alcanzado actualmente un nivel que podríamos calificar de satisfactorio pero que nos obliga a estar atentos. Si el crecimiento vegetativo de la población escolar se sitúa

promedialmente en unos 6000 alumnos un óptimo de 30 niños por clase nos hace pensar de inmediato en unos 200 nuevos cargos de maestros de clase por año, unos 25 a 30 cargos de maestros directivos, 3 ó 4 cargos de Inspectores de Zona.

Todo ello sin entrar a considerar las otras muy importantes ramas de la educación, especial, adultos y la de formación de nuevos maestros.

Junto a estos problemas que consideramos capitales existen otros que si bien importan dentro de la totalidad del engranaje de la institución, pueden en gran parte ser remediados desde adentro, atendiendo a una administración racional y que tenga siempre como punto de vista el objeto para el cual se la estructura, que no puede ser otro que el propio niño.

Dentro de este grupo deben adoptarse medidas tendientes a mejorar aspectos tales como: provisión de cargos en efectividad. Actualmente no supera al tercio el número de cargos de dirección desempeñados por directores efectivos. El último concurso de direcciones de 2º grado correspondió al año 1967.

Si en un año se pudieran poner al día todos los concursos pendientes, los respectivos ascensos que en última instancia originan vacantes en cargos de maestros de primer grado, haría que en ese año se pudieran ofrecer a los concursantes de 1er. grado más del do-

ble de los cargos que normalmente se les ofrecen.

Otros aspectos a considerar, dentro de este grupo de medidas deberán ser:

1) Revisión, que significaría una actualización y algunos ajustes, nunca una modificación absoluta, de los actuales programas de enseñanza.

2) Contralor y evaluación de experiencias pedagógicas.

3) Extensión de algunos servicios para-escolares y supresión de otros que no han significado beneficios ponderables para la labor docente.

4) Ajustar criterios de evaluación de la tarea escolar.

5) Descentralizar aspectos administrativos.

6) Simplificar trámites.

7) Agilizar comunicaciones.

8) Mejorar distribuciones.

La lista podría continuarse pero creemos que sea suficiente pues ella alcanza para demostrar cuánto camino nos queda por andar y si hace cien años con circunstancias totalmente adversas hubo un hombre que decididamente se echó a andar para hacer una escuela de vanguardia, hoy todos nos debemos sentir comprometidos en una acción que permita a la escuela uruguaya seguir ocupando un lugar de vanguardia.

ABBATE Y COMPAÑIA

AMBULANCIAS RADIOCONTROLADAS

MARMOLERIA - FUNERARIA

MALDONADO - SAN JOSE - SAN CARLOS - MONTEVIDEO



Silvera
LIBROS
Discos

FRENTE AL LICEO DEPARTAMENTAL

SARANDI 635 bis

SAN JOSE

el fascismo

ALEXANDR GALKIN

Damos a continuación el importante estudio del Dr. Alexander Galkin, jefe del Departamento de Investigaciones Sociales Concretas de la Academia de Ciencias de la URSS (Revista CIENCIAS SOCIALES (URSS, N° 2|1970) sobre "La sociedad capitalista y el fascismo", por considerarlo de enorme importancia para el análisis de la situación uruguaya actual en aspectos básicos.

En primer término, por su encaramiento objetivo, histórico, científico. En segundo término, porque ilumina sobre cuestiones que afectan directamente al educador uruguayo y explica, aun refiriéndose a un panorama muy general y diverso, por qué la enseñanza valeriana se ha constituido en uno de los blancos preferidos de lo peor de la sociedad uruguaya. En tercer término, porque nos lleva a mirar desde la perspectiva de los años 20 y 30 la experiencia del mundo y la nuestra propia de hoy para reafirmar la orientación y razón de nuestro trabajo desde la Revista:

No se trata de una calificación ligera y mecánica de ciertos hechos de nuestra vida nacional; tampoco, de discutir la existencia de la ideología del fascismo, de su ejemplo (foráneo), de su influencia inspiradora como la más apropiada salida de lo más rancio y ceñido de la oligarquía nacional a una crisis sin solución. Mucho menos, de ponerse a discutir si en esencia nuestra realidad socio-económica puede generar fascismo integral, régimen fascista cabal o de si hay simples coincidencias.

Tampoco, y no último, por cierto, de la existencia creciente de un campo democrático con largo ejercicio anti-fascista, que si bien contempla cómo alguios de los círculos de señoritos que fueron anti-nazis hoy son base y portavoces del nazismo hasta contra sus propios partidos; y otros, en el clásico balancín, recelan de jugarse en favor de sus propios ejemplos partidarios, ve más que eso la fervorosa e inteligente incorporación de sectores decisivos para definir el pleito en favor del pueblo.

Es evidente, tanto que se puede decir, al contrario de lo que advierten las películas, que todo parecido con hechos y personajes determinados del fascismo **no** es mera coincidencia, que estamos enfrentando cada día al fascismo. ¿Quién puede imaginar en América y el mundo, quién puede admitir que en el Uruguay se queman libros y que el voto ciudadano decide una elección en las mismas fábricas donde se convierte en pulpa de papel la creación libre de los hombres? ¿Quién puede imaginar la Atenas americana, la Suiza de América, convertida en un reino militarizado donde se desconoce hasta el parlamento, la justicia y el voto popular y se gobierna por mandato divino?

corriente

Ajenos a todo traslado mecánico de época y lugar a las situaciones del presente en nuestra tierra, ni pretendemos que esto sea el fascismo, ni una de las formas del fascismo proteico ya institucionalizado.

Pero muy mal haríamos en no reconocer las coincidencias y las idertidades y su agravante esencial: El fascismo es en último término la cara política de los monopolios; el Uruguay no es un país de monopolios sino un "patio trasero" y pequeño; un país que para enfrentar al capitalismo monopolista de estado creó un capitalismo de estado de inspiración nacional que está siendo destruido desde fuera y desde dentro.

Los agentes de este deterioro de nuestra riqueza y nuestra independencia son los agentes de la teoría política, la única teoría política que es capaz de defender el monopolio imperialista.

Estudiar el fascismo, especialmente para los educadores que el fascismo pretende destruir, es aprender a defenderse no precisamente de su grosera violencia y de su ya ineficaz terror para el sentimiento democrático probado del Uruguay, sino de sus medios sutiles para conquistar las capas medias, los sectores obreros de condición determinada, los sectores rurales, la juventud desencantada y escéptica; de su siembra del acomodamiento y el "no te metás"; de su educación tendiente a la ilusión del bienestar material imposible, para acomodarse a la pobreza irredimible como lo vemos cada día.

Explicar y explicar; analizar la experiencia de los pueblos; el ejemplo de la historia; afirmar y reafirmar los principios democráticos y las libertades y derechos conquistados por el pueblo que la Constitución de la República recoge; organizar su defensa y comprometer a todo el pueblo a defenderlos es la tarea de la educación nacional y del educador americano.

El aniquilamiento del fascismo tiene también sus leyes, sus causas, sus factores y sus fuerzas motrices. Los anticuerpos que los pueblos generan en la acción. ¿Qué es el fascismo, pues? ¿El fascismo corriente y el fascista? Estudiemos sus métodos y analicemos en torno todos los elementos de la batalla de todos los días por la emancipación de la nación y del hombre.

(Subtítulos y subrayados pertenecen a la redacción.)

LA SOCIEDAD CAPITALISTA Y EL FASCISMO

El fascismo apareció en la arena política cuando el capitalismo atravesaba una de sus graves crisis. El predominio de los grandes

monopolios privados, sin haber liquidado las llagas propias del viejo capitalismo premonopolista, ahondó las antiguas contradicciones, así como los antagonismos de clases. Aumentaba la disconformidad entre la dirección de la economía y sus necesidades objetivas,

poniéndose de manifiesto en crisis económicas destructoras. Los métodos de dirección política comenzaron a perder su anterior eficacia, y la primera guerra mundial intensificó esos procesos. La Gran Revolución Socialista de Octubre señaló la salida de la sangrienta masacre y las vías para dar solución a los problemas sociales cardinales, ante los que se hallaba el mundo capitalista, revolucionando con mayor rapidez a las amplias masas.

En tales circunstancias, ante la burguesía de la mayoría de Estados con capitalismo desarrollado se planteó la cuestión de hallar los medios para conservar su predominio, imposible de garantizar tan sólo con la violencia. Surgió la necesidad objetiva de pasar a nuevos procedimientos administrativos, que respondieran a las necesidades de las fuerzas productivas avanzadas, así como de buscar las formas de acción política más adecuadas a esos procedimientos.

Poco a poco se fue cristalizando un sistema de acciones, que se convirtió en la forma de manifestación del desarrollo monopolista de Estado. En los países donde no había un peligro real para el régimen social vigente, ese sistema de acciones se practicaba sobre la base del mecanismo político anterior, aunque modernizado. Mas donde el régimen se sentía amenazado, la cumbre gobernante recurría a métodos de emergencia, incluso a transformaciones sustanciales en la estructura del poder.

LA TAREA SUCIA

Esos métodos requerían, para su realización, una nueva fuerza política capaz de aplastar, por un lado, los movimientos orientados contra los fundamentos del régimen existente y, por otro, de asegurar no simplemente la tranquilidad política, sino también movilizar a masas bastante vastas de la población para poner en práctica los cambios que respondieran a los intereses de la clase gobernante. Por eso los movimientos fascistas surgidos en aquellos tiempos resultaron ser un valiosísimo hallazgo para esa clase.

Es notorio que desde un principio se confirió a los fascistas el papel de gendarmes respecto del sector revolucionario del pueblo. En los primeros años de existencia, bañaron en sangre las acciones del proletariado de Italia. En cambio, en los países donde los fascistas no lograron auparse al poder, sus destacamentos armados desempeñaron el papel de fuerza de choque no oficial, que aterrorizaba a los partidos revolucionarios y a sus simpatizantes, creando una atmósfera de guerra civil.

Mas el papel de gendarme no agotaba la función sociopolítica del fascismo. En un clima de aguda crisis, éste debía llevar a cabo lo que no lograrán hacer los partidos burgueses tradicionales: adaptar el viejo sistema de poder a la nueva realidad económica y social, y promover de ese modo una alternativa al socialismo.

El capitalismo, en su desarrollo, desde la fase monopolista hacia la monopolista de Estado, no debía necesariamente pasar por el estadio del fascismo. Las clases gobernantes de algunos países encontraron otros caminos menos morbosos y más eficaces de transición, conservando una u otra forma de democracia burguesa. No se trataba de una inevitabilidad fatal, sino de una de las variantes de vías de desarrollo. Mas en las condiciones que se dieron entonces, los medios gobernantes de Italia y Alemania inseguros en la solidez de sus posiciones, no encontraron ni quisieron buscar otra salida. El hecho de que el fascismo fuera un instrumento cómodo para cumplir los planes políticos exteriores desempeñó un importante papel en esa elección. La aspiración a reorganizar por completo la vida de la sociedad sobre una base militarizada, la apelación a los sentimientos nacionales y a los instintos chovinistas lo convertían en excelente instrumento para dar paso a una política de expansión territorial. No es casual que los fascistas hayan conquistado sus posiciones más sólidas en los países donde las clases gobernantes se sentían mermadas en el reparto del botín (Italia), o menoscabadas como resultado de la derrota sufrida (Alemania).

EL LUNPEN

De no ser por las necesidades objetivas del capitalismo, que atravesaba una honda crisis, el fascismo —que tanto en Italia como en Alemania surgió en los medios desclasados, entre los elementos pequeñoburgueses y los lumpreproletarios desolados por la guerra— jamás se hubiera convertido en una fuerza política. Habría corrido la suerte de centenares de clubes y círculos que aparecían entonces, cuya fama no pasaba más allá de una calle, una manzana o, en el mejor de los casos, de un barrio. Pero el fascismo resultó ser una candidatura apropiada para interpretar el papel en ese momento no tenía otro actor.

Por supuesto, las distintas fracciones de la élite gobernante fueron tomando conciencia del significado del fascismo en diferente tiempo y en distinto grado. En Alemania, por ejemplo, el partido nazi gozaba al principio del apoyo preferente de los grupos regionales industriales, ante todo de los bávaros. A pesar de que sus vínculos se ampliaban, ese partido no pudo durante mucho tiempo conquistar la confianza de los monopolios más poderosos. Y sólo a comienzos de la década del 30, siendo ya una influyente fuerza política, logró que aquellos adoptaran una actitud positiva para que le fuera transferido el poder político.

RESPALDOS Y CONTRADICCIONES

El partido fascista de Italia estableció al principio estrechos vínculos con ciertos grupos de la burguesía rural. Los industriales lo apoyaron en una etapa posterior. Algunos grupos de la burguesía mantuvieron una actitud

reservada respecto del régimen fascista en todo el período de su existencia. Esto se explica por muchas causas. Desempeñó un importante papel el que las medidas de carácter monopolista de Estado, favorables a los intereses de la clase gobernante y de su cumbre en su totalidad, perjudican inevitablemente los intereses concretos de algunos de sus representantes o de fracciones enteras. También debe tomarse en cuenta que la transición al sistema de dominio monopolista de Estado, en la variante fascista, no sólo está ligada con el cambio de forma de dirección, sino también con la modificación de las relaciones entre los representantes del poder económico y político. La ampliación de las funciones administrativas y sociales del Estado lleva al incremento de la esfera en que actúa directamente la élite política. La solución de los problemas que durante siglos había sido prerrogativa de los grandes propietarios, se convierte, en cierta medida, en función de los organismos burocráticos estatales. En esta misma dirección marcha el proceso de constitución de la forma totalitaria de gobierno, para la cual es típica la extrema concentración del poder en manos de una sola persona o de un grupo reducido, y la brusca reducción de cualquier posibilidad de influir directamente en las decisiones políticas. Por eso para los monopolios la transferencia del poder a los fascistas significaba al mismo tiempo subordinarse al régimen en aras de la conservación y extensión de sus posiciones.

La actitud hacia el fascismo de algunas fracciones de la clase gobernante, incluida la burguesía monopolista, se complicaba también por otras circunstancias. Por ejemplo, el problema de la confianza: la burguesía monopolista sólo gradualmente fue confiando en que el fascismo sería capaz de cumplir las tareas que se le planteaban. Los representantes de la burguesía monopolista también comprendían que la transferencia del poder al movimiento fascista no podía llevarse a cabo sin "pérdidas", es decir, sin hacer concesiones a la masa heterogénea, principalmente pequeñoburguesa, que constituía la "infantería" política de aquél. Algunos tomaban la demagogia por objetivos reales y se negaban a colaborar con los fascistas. Otros ponían en duda que los líderes del partido pudieran guiar a las masas que les seguían. Los terceros exigían determinadas garantías.

LOS PARTIDOS TRADICIONALES

Además, surgían temores por los cambios que pudieran operarse en la máquina política. Por cuanto la transferencia de la dirección significaba sustituir la forma de poder, llevaría irremisiblemente a una restructuración y, en algunos casos, al quebrantamiento del mecanismo viejo político partidista. Ello contradecía el conservadurismo propio de la burguesía contemporánea, requería que ésta renunciara a sus simpatías y vínculos políticos anteriores. Durante la reestructuración sufrían inconvenientes —y a veces sensibles pérdi-

das— categorías bastante numerosas de la clase dominante, especializadas en la esfera de la actividad política y administrativa, lo cual provocaba colisiones personales y de grupo.

El descontento de grupos de la burguesía, relacionado con lo antedicho, derivaba a veces en conflictos con los organismos políticos del nuevo poder. En una etapa posterior, cuando se hizo particularmente evidente la inconsistencia de los regímenes fascistas, tanto en la esfera económica como en la política, esos conflictos comenzaron a revestir un carácter exacerbado. La derrota sufrida en la segunda guerra mundial por las potencias fascistas aceleró sensiblemente este proceso. Hacía el momento del derrocamiento del régimen en Italia (1944) y de la capitulación incondicional de Alemania (1945) la burguesía ya había dejado en todas partes de apoyar al fascismo.

PAPEL CLASISTA NO ESTORBA

No obstante, el papel clasista del fascismo en esos países es de todo punto evidente: la forma específica de capitalismo monopolista de Estado establecida por él garantizaba la conservación de las posiciones sociales, políticas y económicas de la clase dominante.

Las manifestaciones de preponderancia burocrática estatal, negativas para los monopolios, eran compensadas en un grado decisivo con una serie de ventajas económicas. El Estado cumplía, en mucha mayor medida que antes, el papel de garante del desarrollo económico. Por ejemplo, por cuenta del Estado se hacían las inversiones para crear y perfeccionar la infraestructura económica. También asumía todos los gastos relacionados con el apoyo a las ramas necesarias, pero que daban déficit, de la industria. Fueron muy ventajosas para los monopolios las medidas adoptadas por el Estado para "animar" la coyuntura económica.

Desde el punto de vista de la burguesía monopolista fueron también positivas las consecuencias políticas de la transferencia del poder a los fascistas. La transformación del anterior mecanismo político partidista dio por resultado un poder de "mano fuerte", con el que tanto soñaron los industriales italianos y alemanes. La burguesía estimaba que el "adelanto" más importante del régimen era la dispersión de las organizaciones de clase del proletariado y, ante todo, de su vanguardia política; las sangrientas persecuciones de los comunistas; la prohibición de los partidos socialista y socialdemócrata; la unificación y, en esencia, la disolución de los sindicatos.

A su vez, la política interior del régimen, basada en la beneficiencia social y en una demagogia desenfrenada, sembraba entre los medios obreros la ilusión de que se daba una relativa posibilidad de colaboración entre las clases y que el Estado fascista desempeñaba un papel positivo. Había apariencia de "paz social", tan "preciada" para los empresarios.

COMPLACENCIA Y APOYO DE OLIGARCAS Y GOBERNANTES

A los monopolios les satisfacía plenamente la política exterior del nuevo poder: la línea hacia la consolidación de las posiciones internacionales de Italia y Alemania dio un serio impulso a la producción bélica y se reflejó de un modo positivo en la coyuntura económica.

El apoyo de la mayoría de la clase gobernante fue decisivo para transformar el fascismo en influyente fuerza política, para que éste se apoderara del poder y que los regímenes por él creados fueran estables. Al referirse a este apoyo suele tenerse en cuenta la ayuda en dinero. La clase pudiente subsidió a los partidos de los fascistas, ayudándoles a crear la base que les permitió iniciar la campaña para apoderarse del poder político. Mas eso no era suficiente. A diferencia de otros partidos burgueses, los fascistas no tenían la simple aspiración de llegar al parlamento para participar en el juego siguiendo las viejas reglas. Ellos anhelaban reforzar sus posiciones para cambiar el anterior sistema de poder. Lógicamente visto, este hecho debía haberlos enfrentado con el aparato que ejercía el sistema de poder, contra cuyas posiciones atentaban. En algunos casos así ocurrió. Pero sólo en algunos. En su totalidad, la actitud benevolente de la clase gobernante hacia el fascismo —a pesar de las vacilaciones de ciertas fracciones— le aseguró, como mínimo, la "amistosa neutralidad" del aparato burgués tradicional lo cual respondía a los objetivos de clase de éste, es decir, a la defensa del sistema vigente. Y cuando se trataba de combatir a las izquierdas, a los marxistas, llevaba ventaja inevitablemente lo que unificaba y no lo que desunía a aquellas fuerzas.

El apoyo multifrontal concedido por el poder ejecutivo facilitaba sustancialmente la tarea del fascismo, que, según la certera observación del investigador italiano Paolo Alatri, combinaba todos los medios de organización y actividades extralegales con todas las formas de ayuda pasiva o activa por parte de la ley (1). De ese modo pudo pronunciarse como fuerza autónoma respecto de fracciones y grupos aislados de la clase gobernante, y adquirió cierta libertad de acción en la lucha por el poder.

Se sobrentiende que al apoyar a los partidos fascistas, no todos los sectores del aparato estatal estaban dispuestos a suicidarse voluntariamente, disolviéndose sumisos en la nueva máquina de poder. La historia de las relaciones entre ellos era compleja y contradictoria. Tuvo períodos de estrecha colaboración y de violentos choques, en lo que se reflejaba la heterogeneidad de la clase dominante (y, por consiguiente, la diferencia de los intereses y objetivos de sus fracciones), el lugar especial del ejército en el sistema burgués de poder, la especificidad de los asuntos militares y el enfrentamiento de intereses personales.

EL MILITARISMO

La contradicción mencionada no encontró solución a lo largo de toda la existencia de los regímenes fascistas en Alemania e Italia. Ello se debe a que el surgimiento del fascismo y la implantación de su dictadura son imposibles sin la participación de las fuerzas militaristas. Todas sus formas conocidas son una combinación de elementos políticos y militaristas fascistas. Incluso las diferencias entre las formas de fascismo suelen determinarse por la preponderancia de unos o de otros elementos. Como resultado, el ejército resulta ser prácticamente la única fuerza legal que conserva una determinada autonomía en el marco de regímenes totalmente unificados.

Claro está que ni el apoyo de la clase gobernante ni la benevolencia de los organismos de poder estatal en Italia y Alemania podrían haber asegurado por sí solos la llegada del fascismo al poder. También en otros países capitalistas desarrollados los medios gobernantes tuvieron hacia él una actitud de benevolencia. No obstante, en algunos no llegó a convertirse en un grave peligro político interno y, en otros, aun habiendo adquirido cierta fuerza fue resueltamente derrotado en sus primeros intentos de abrirse camino hacia el poder. Dos circunstancias desempeñaron para ello un determinado papel: en primer lugar, el grado de capacidad de los movimientos fascistas concretos de abrirse camino hacia las masas populares y movilizarlas para sus propios intereses; en segundo, la magnitud de la resistencia de las fuerzas democráticas del pueblo y, ante todo, de la clase obrera organizada.

En última instancia, de estas circunstancias dependía la actitud de la clase gobernante hacia el fascismo. Si la capacidad de éste de arrastrar a las masas era insignificante, el interés por él también era bastante moderado. Por su parte, la existencia de un poderoso movimiento antifascista dificultaba a la cumbre gobernante plantear la cuestión del paso a las formas de gobierno fascistas: podría llevar a resultados opuestos y dar impulso a un movimiento que derrumbara todo el sistema socioeconómico.

MÉTODOS PARA ATRAERSE LAS MASAS

La capacidad del fascismo de lograr un extenso apoyo suele reducirse al aspecto exterior de la cuestión: a que elabora métodos flexibles y eficaces de influjo ideológico sobre las masas, correspondientes a los requisitos del siglo XX. Por supuesto que no debe subestimarse este factor. En realidad, los fascistas fueron los primeros, entre los partidos burgueses, que practicaron en amplia escala la manipulación con las masas, parte componente inalienable en la dirección política contemporánea de la sociedad capitalista. Al extremo primitivismo de los postulados ideoló-

1) Véase P. Alatri. *Le origini del fascismo*, Roma, 1966.

gicos y las consignas, calculados para las capas políticamente inmaduras de la población, se sumaba la máxima utilización de las posibilidades propagandísticas brindadas por el progreso técnico y científico en la esfera de la información y las comunicaciones.

Mas incluso el adoctrinamiento ideológico más refinado, así como la aplicación de los métodos propagandísticos más eficaces, no pueden asegurar los resultados deseados si no reflejan por su contenido, en uno u otro grado, determinadas necesidades y aspiraciones de las masas ni están relacionadas con los procesos sociopsicológicos reales que se operan en la sociedad. Los fascistas lograron crearse una base de masas, en primer término en Italia y en Alemania, porque allí supieron, en cierta medida, comprender y aprovechar esos procesos. Asu vez, pudieron hacerlo porque los procesos en cuestión contenían elementos que favorecían el fascismo.

ALEMANIA

Veamos Alemania. El imperio capitalista-terrateniente del Kaiser encontraba un apoyo de masas en los denominados "Mittelstand". conglomerado de grupos sociales integrado por pequeños rentistas, funcionarios, pequeños empresarios, artesanos y comerciantes minoristas. La ruina y la inflación de post guerra, que provocaron la desvalorización global de los ahorros, convirtieron a un considerable sector de los "Mittelstand" en lumpemproletarios. La guerra engendró una capa especial de elementos desclasados procedentes de la oficialidad y suboficialidad. La creciente categoría de individuos dedicados al trabajo intelectual también fue victima del desarrollo post bélico. Los intelectuales se preparaban en una escala que superaba notablemente las posibilidades reales de encontrar colocación, especialmente cuando las crisis económicas se sucedían una a otra. Ello motivó que, por primera vez en la historia de Alemania, apareciera una capa bastante numerosa de personas con instrucción superior que ya bien eran desocupados, ya bien carecían de posibilidades para trabajar en su especialidad. Por regla general, se trataba de la generación más joven de la intelectualidad.

El rasgo principal de la estructura social de la sociedad alemana seguía siendo la inestabilidad, y el descontento condicionado por ese estado adquiría múltiples veces un carácter conservador. El antiguo campesino, pequeño burgués, artesano, suboficial u oficial, al convertirse en obrero no se desembarazaba de sus anteriores conceptos, prejuicios, simpatías o antipatías políticas. En algunos casos, la adaptación a las nuevas condiciones y la insatisfacción por la situación que atravesaba, considerada como una caída injustificada, tan sólo intensificaban la hostilidad hacia la ideología proletaria. Eso mismo, pero en mayor grado, ocurría con los grupos sociales desclasados.

Los cambios de estructura relajaron y des-

moronaron las capas de la población a las que caracterizaba el apego al sistema de valores y conceptos pequeño burgués y, como resultado, en lugar de reducirse, la esfera de influencia de este sistema en algunos casos se acrecentó. Debe tomarse en cuenta que la estructura ideológica de la sociedad no coincide con su estructura social. Los procesos sociopsicológicos e ideológicos están condicionados por el desarrollo económico y social, mas no están ligados con él por ataduras rígidas. Tienen sus leyes específicas. En la Alemania de aquella época el sistema de conceptos y aspiraciones pequeño burguesas no sólo incidía sobre la pequeña burguesía. Ejercía influencia, de una u otra forma, sobre un sector de la clase gobernante y —esto es aún más importante— en ciertos grupos del proletariado, no sólo semiartesanal, comercial u oficinista, sino también industrial. Por consiguiente, la ideología y la propaganda fascistas obtenían la posibilidad objetiva de infiltrarse en distintas capas de la población.

Mas esto no agota la cuestión. El influjo ideológico y la manipulación política basada en él sólo pueden ser eficaces por largo tiempo si son corroborados con acciones socioeconómicas y sociopolíticas reales, capaces de hacer creer a la población que los postulados políticos e ideológicos se realizan. En este factor, precisamente, se basa la política contemporánea de maniobras, llevada a cabo por la burguesía a fin de consolidar su predominio clasista.

TACTICA Y ESTRATEGIA

El fascismo recurría muy activamente a la maniobra social, y fue el primero en comunicarle la gran envergadura moderna. A pesar de que los actos jurídicos que proclamaban la emancipación social de la población trabajadora revestían un carácter puramente formal, se grabaron de un modo real en la conciencia de los vastos grupos de la población. También se tomaron medidas económicas que, aun siendo limitadas, daban la impresión de cierto progreso. La política de la beneficencia social se erigió a nivel estatal, el aparato público fue declarado garante de la justicia social.

La transformación del mecanismo del poder hecha parcialmente por los fascistas, aplicando a veces métodos extremos, daba la ilusión de un quebrantamiento cardinal del viejo sistema. Seguido de una hipertrofia del personal, intensificó provisoriamente el grado de la movilidad social vertical. Así se creaba la base para la confianza política, explotada más tarde intensamente por la cumbre nazi en interés de determinados grupos y clases.

La tensión social también se debilitaba aviando la discordia racial y nacional. Prácticamente, el terreno para realizar este aspecto de la ideología fascista era ilimitado. Las acciones de este tipo revestían incluso un carácter más amplio que sus fundamentos teóricos. La tesis de la raza superior se encarnó

en la política del genocidio respecto de los judíos, los eslavos, los gitanos y otros pueblos y grupos nacionales. La idea del mesianismo nacional y racial se verificó a modo de política de agresión y anexiones. El **pancista corriente no tenía inconveniente a ello**, porque uno de los efectos sensibles de esa política era la ventaja material, perceptible en los más variados niveles.

EL FASCISMO ITALIANO, ESPAÑOL, ETC.

Los resultados del análisis basado en los materiales de la historia de Alemania no pueden encuadrarse en otros países. Es evidente que cuando el fascismo entró en el ámbito político en Italia, la situación era muy distinta. Era otra la estructura social de la sociedad, y otra la fase de transformaciones estructurales. La psicología y la ideología sociales del pequeño burgués italiano, etc., también se diferenciaban del prototipo germano. No obstante, existían rasgos comunes que condicionaron la similitud de las consignas, de la táctica y los resultados logrados por los partidos fascistas en Alemania y en Italia. Los principales eran los cambios sociales, que desarraigaron de sus lugares habituales a distintas capas de la pequeña burguesía; las secuelas de la guerra, que agudizaron estos procesos, y la incapacidad del Estado liberal burgués de dar solución a los problemas sociales que surgían debido a ello.

Como movimiento político y sistema de poder, el fascismo tampoco podía resolver los problemas citados, y así lo demostraron convincentemente los años en que los partidos fascistas detentaron el poder. Mas en aquel momento decisivo en que había llegado a su apogeo el descontento de las capas pequeño burguesas y del sector de la sociedad adherido ideológicamente a ellas por el régimen existente, fueron precisamente los fascistas los que se pronunciaron como una fuerza política dispuesta a defender los intereses de aquellas.

• • •

Es más cómodo investigar el papel socio-político de cualquier fenómeno histórico en el ejemplo de una situación típica que pudiera denominarse clásica. Por eso el análisis hecho anteriormente se basaba en la experiencia del fascismo alemán y, en menor medida, del italiano, por ser sus formas más contundentes.

¿En qué medida las leyes inherentes a estas formas de fascismo pueden atribuirse a otras de sus formas (bastante variadas como lo prueba la historia)? Incluso las formas más típicas del fascismo —la italiana y la alemana— se diferenciaban una de la otra. En Alemania fue mucho más alto que en Italia el grado de absorción de la sociedad civil por el Estado fascista. La concentración de poder también fue sustancialmente mayor. El terror en el "tercer imperio" adquirió un carácter más masivo y cruel. En la ideología del fas-

cismo italiano ocupaban mucho menor lugar las teorías raciales que en la ideología nacionalsocialista. También era otra la práctica racial.

El fascismo español se distinguía por ser aún más específico. El hecho de que el fascismo llegara al poder después de un **putch militar** y de una larga guerra civil condicionó una gran influencia de las fuerzas puramente militaristas en el régimen franquista. Ello hizo que el falangismo se convirtiera en uno de los pilares del nuevo sistema de poder. Los otros pilares fueron el ejército y la Iglesia católica. En virtud de ello, la tendencia conservadora tradicional prevaleció sobre la reaccionaria reformadora.

Paralelamente a los fenómenos sociopolíticos, que se ponen de manifiesto de un modo más o menos puro, existen diferentes formas de transición: la combinación de los métodos autocráticos y parlamentarios tradicionales de ejercer el poder con ciertos elementos de política fascista. En algunos casos, se daba acceso al poder —a título de socios menores— a participantes de movimientos de tipo fascista que habían conquistado determinadas posiciones entre las masas. Cuando la clase gobernante sentía especial necesidad de aplicar métodos extremos de terror, esos individuos eran incluso incorporados al gobierno, removiéndolos cuando desaparecía esa necesidad. Las cosas no llegaban hasta la reorganización total del sistema de gobierno ni a la unificación de la sociedad. Se dieron casos en que se imponían al país distintas formas y métodos de dictadura fascista en la lucha contra los partidos nazis. Así ocurrió, por ejemplo, en Austria, donde la dictadura clerical-fascista se pronunció como rival y competidora del nacionalsocialismo.

Por último, había simplemente Estados satélites, donde los regímenes de tipo fascista casi no tenían raíces internas y constituían una copia de los existentes en los países protectores. El número de aquéllos aumentaba a medida que se extendía la expansión de las potencias fascistas en Europa, y llegó al máximo en pleno apogeo de la segunda guerra mundial.

Tienen aún mayor significado las diferencias de situación, determinadas por el factor tiempo. Los movimientos fascistas que surgieron, se consolidaron y llegaron al poder en las décadas del 20 y el 30 llevaban el sello de la situación concreta de ese período. Los movimientos similares de las décadas del 50 y 60 son también producto de su tiempo. Ello determinó la especificidad del fenómeno político que hoy se denomina **neofascismo**.

EL NEOFASCISMO

He aquí los factores que incidieron mayormente en las posiciones y en la orientación política del neofascismo: las particularidades de la etapa actual de la crisis general del capitalismo; la peculiaridad de la estrategia política y social de la clase dominante en los

países capitalistas avanzados y las consecuencias de la derrota militar, política e ideológica del fascismo en la segunda guerra mundial, que se dejan sentir evidentemente hasta la fecha.

Las fuerzas neofascistas actúan hoy en las siguientes circunstancias: los principales fenómenos de crisis de la sociedad capitalista no tanto se observan en las esferas económica y de la producción como en la social y en la espiritual; la clase gobernante, adaptándose a las condiciones determinadas por la lucha entre los dos sistemas, acumuló una considerable experiencia para garantizar la actividad del mecanismo sociopolítico por medio de medidas "convencionales", y ante todo, de la maniobra social y la manipulación política con las masas; utiliza métodos extraordinarios en casos extremos; el desprestigio rotundo del fascismo obliga a las fuerzas neofascistas a enmascararse en mayor o menor medida.

No obstante, existen varios rasgos ideológicos y políticos comunes que permiten, por un lado, examinar los denominados movimientos y organizaciones radicales de derecha en distintos países, como un fenómeno sociopolítico único y, por otro, establecer su nexo de sucesión con el fascismo "tradicional" de preguerra.

En primer término, el carácter de estos movimientos y organizaciones es tan reaccionario, que constituyen la oposición de derecha incluso a los gobiernos más conservadores, que actúan en el marco del sistema burgués parlamentario. De este modo, en el mecanismo de poder monopolista de Estado contemporáneo cumplen aproximadamente las mismas funciones que los partidos fascistas "clásicos" antes de llegar al poder.

El rasgo característico de todas las corrientes políticas adheridas al neofascismo es un hondo conservadorismo sociopolítico. Puede tomar distintas formas externas. En unos casos, la negación categórica de reformas e innovaciones de cualquier clase, peculiar en mayor medida de los "ultra" norteamericanos. En otros, la promoción de proposiciones "radicales", referentes a la estructura social y política, tendientes, en última instancia, a salvar los viejos principios consuetudinarios. Esto es típico para muchos movimientos de matiz de extrema derecha en Europa Occidental.

DEMAGOGIA SOCIAL

La demagogia social de los neofascistas se diferencia sustancialmente de las maniobras a que recurren los partidos burgueses de tipo conservador tradicional y centrista. Los últimos especulan generalmente con las ilusiones que en determinadas etapas se forja el sector políticamente atrasado del pueblo respecto de las posibilidades del sistema vigente. Los radicales de derecha, en cambio, aprovechan el hondo descontento provocado por los defectos del sistema y por su incapacidad de resolver los problemas sociales candentes. Por eso

la "hora estelar" de ellos llega cuando se exteriorizan las contradicciones del sistema dominante y la crisis toma formas exacerbadas.

El arma preferida por los neofascistas es el desenfrenado nacionalismo y el racismo. Para las clases gobernantes, el avivamiento de la discordia racial y nacional siempre fue el método probado para debilitar el descontento social. En el clima actual ese método puede ser particularmente eficaz, debido al auge general del nacionalismo condicionado por una serie de peculiaridades del desarrollo contemporáneo. Jugar a la carta del nacionalismo y el racismo permite abrirse camino hacia el sector de la opinión pública intimidada por las formas agudas de lucha por su emancipación emprendida por las minorías nacionales, así como por los antiguos pueblos coloniales.

Los objetivos principales que persigue el neofascismo son determinados por sus vínculos estrechos con la clase dominante. Mas la formulación de esos objetivos está estipulada por el hecho de que los neofascistas, así como sus predecesores, apelan a las masas, al pequeño burgués de la ciudad y el campo. Cuando los "radicales de derecha" cifran sus esperanzas en que reclutarán su base social entre las capas atrasadas, preferentemente pequeño-burguesas, de la población, además de inculcar a esas "masas" los ideales políticos de sus patrones, se compenetran ellos mismos en cierto grado con los conceptos e ideales de éstas.

La animación del neofascismo a fines de la década del 60 (PND en Alemania Occidental, los "ultra" en E.E.U.U., etc.) es testimonio de cierta viabilidad del fascismo, que permanece en el terreno político a pesar de la serie de derrotas aplastantes que se le infligieron. Es evidente que esto tiene una sola explicación: el sistema socioeconómico y político del capitalismo contemporáneo engendra una y otra vez el fascismo como ideología y orientación política. La transformación del capitalismo monopolista de Estado lleva, por un lado, a una reglamentación hipertrofiada de la vida social y política y por otro, al desmoronamiento progresivo de las bases de la democracia burguesa, ya de por sí quebrantada. Los morbosos procesos sociales provocados por el desarrollo de la revolución científica y técnica en las condiciones del capitalismo monopolista de Estado ahondan el descontento de los grupos y capas de la sociedad tradicionalmente conservadores. En algunos casos, los representantes de estos grupos se pasan a las posiciones democráticas y revolucionarias, pero, al mismo tiempo, en el flanco derecho —en extremo reaccionario— se produce una concentración de descontento contra la máquina política existente. De este modo, se reproduce constantemente la base social y política del fascismo.

El desequilibrio progresivo de la estabilidad social y política, relacionado con el desarrollo monopolista de Estado, hace que la clase dominante y su élite gobernante estén seria-

mente interesadas en poseer un instrumento político de persecución para defender el sistema vigente en situaciones críticas. Y el fascismo, como es notorio, se recomendó "bien" en este sentido.

El mecanismo de poder de la sociedad capitalista moderna, incluso conservando las formas tradicionales de gobierno, consigna un papel importante a las fuerzas radicales de derecha y a las neofascistas. La existencia de una oposición neofascista permite a la cumbre gobernante pronunciarse como una fuerza moderada y "centrista", algo así como una "barrera" que protege a la sociedad de la presión de las derechas. Ello parecería justificar la tesis de que es "igual" el peligro de derecha como el de izquierda. Es un cómodo pretexto para usar la fuerza a fin de consolidar el poder, con tanto mayor motivo que esa fuerza se emplea habitualmente para aplastar a las izquierdas. La enérgica actividad de los neofascistas provoca en el país una atmósfera general de inestabilidad y nerviosismo, aprovechada asimismo por las autoridades para reforzar sus propias posiciones.

LA GRAN FUERZA ANTIFASCISTA

Pero influyentes fuerzas sociales, y ante todo el movimiento obrero revolucionario, se alzan hoy ante cualquier tentativa de desplazamiento a la derecha, y no habremos ya de transferencia del poder a las extremas derechas. Esas fuerzas pueden apoyarse en las considerables conquistas sociales y políticas logradas en la tenaz lucha de clases librada a lo largo de muchos decenios. Son el reflejo de los intereses de las masas y las movilizan para oponer resistencia a la reacción más desencadenada. La experiencia del pasado prueba que las acciones conjuntas y enérgicas de

las fuerzas democráticas y revolucionarias de izquierda pueden infligir una derrota decisiva incluso a los movimientos fascistas poderosos y bien organizados. Hoy esto es mucho más factible, pues en virtud de las victorias logradas por la clase obrera y por todas las fuerzas democráticas en los países capitalistas avanzados, incrementó sensiblemente la influencia de las masas populares sobre el desarrollo social. Además, en los países del capitalismo desarrollado la clase dominante y su cumbre distan de ser monolíticas. Los problemas concernientes a los métodos de dominio y al sistema de dirección más válido desde el punto de vista del capitalismo, son hoy el centro de discusiones que nada tienen de académicas. En las filas de la burguesía se teme que la implantación de un régimen autocrático, basado en una excesiva concentración de poder, pueda ser aprovechada por algunos grupos monopolistas en detrimento de todos los demás. Los defensores más perspicaces del capitalismo comprenden que si se pasa a las formas abiertamente terroristas de gobierno, sólo se agudizarán, en última instancia, los problemas que el capitalismo debe afrontar.

Mas no sería justo subestimar la amenaza neofascista. Es notorio que el verdadero peligro surge por lo común, donde ya nadie lo ve y no se lo combate. Es preciso recordar en todo momento que el fascismo es una tentativa de la clase gobernante de conservar con métodos extremos —cuando el sistema está en crisis— su predominio social y político, mas el resultado final de la misma sólo puede ser la degradación social, moral y espiritual de la sociedad. Mientras subsista el imperialismo, es necesario tener en cuenta la posibilidad de que se hagan esas tentativas.

PARA SU FIESTA

L A F A Y E T T E - F O T O S

FOTOS EN COLOR — BLANCO Y NEGRO

MURALES PLASTIFICADOS

FILMACIONES

PROFESIONALES RESPONSABLES

TEL. 59 51 07

La lección de España

EUGENIO PETIT MUÑOZ

una
nota
de 1938
que hoy
vale
plenamente

El segundo aniversario de la guerra de España ha tomado al heroico pueblo cumpliendo en los hechos la consigna de Negrín —resistir, resistir, resistir. Pocos días después, desde fines de Julio, la resistencia se había trocado ya en recia ofensiva, que no parece lleve camino de detenerse, en la zona del Ebro.

Desde que la consigna de la resistencia a toda costa fuera lanzada, los esfuerzos sostenidos, tanto en el frente como en la retaguardia, no han cesado un solo día de mantenerse fieles a ella. Por su parte, Ossorio y Gallardo, al hablar por radio desde nuestro puerto, el mes pasado, en viaje hacia la toma de posesión de la Embajada de España en Buenos Aires, aseguró que mientras quedaran del lado de los leales un hombre y una peseta, la causa de la República seguiría resistiendo, y no consideraría siquiera tratativas de arreglo con los rebeldes. Y el propio día 17 de julio, en que cumplía la lucha su segundo aniversario, Alvarez del Vayo ratificaba la persistencia inquebrantable de esa misma tensión de resistencia hasta el sacrificio total, en el gobierno de que forma parte y en el pueblo que lo acompaña y lo sostiene con la ofrenda cotidiana de su sangre y de su dolor, afirmando que “la España republicana entra en el tercer año de la guerra con algo más que la confianza en la victoria, con la decisión de luchar hasta el fin, hasta el último hombre, por el último pedazo de tierra española”.

Tan tremenda decisión de la voluntad colectiva de quienes saben suya toda la razón y toda la justicia, es ahora más sublime que nunca, porque ella es sostenida contra todas las fuerzas que en el mundo tienen el poder efectivo de decidir la contienda, o, mejor, de dejarla resolverse por sí sola, de restablecer tan sólo el equilibrio jurídico roto por la invasión extranjera, porque esas fuerzas decisivas mantienen a España deliberadamente imposibilitada para luchar libremente contra la invasión y repelerla por modo fulminante, como podría hacerlo si se la dejara simplemente usar de los medios lícitos que hasta hoy la comunidad internacional no le había negado a ninguna nación ni a ningún gobierno legítimo para defenderse.

Es decir, que esa decisión de resistencia hasta el fin es sublime hasta lo abismante porque es sostenida contra la farsa de la no intervención, consagrada por veintitantas naciones mientras dos de ellas intervienen abiertamente en el suelo de España; de la llamada ley de neutralidad de los Estados Unidos, que prohíbe la venta de armas a los contendientes, cuando es sabido que jamás ha podido hablarse de neutralidad frente a la lucha entre un gobierno legítimo y una rebelión armada contra él; de los votos negativos o de las abstenciones cobardes o interesadas de los miembros del Consejo de la Sociedad de las Naciones, cuando se denuncia ante él, solicitando la ayuda a que los obliga su palabra empeñada en el Pacto, la agresión de que es víctima uno de sus Estados miembros por obra de otros dos que ni siquiera le han seguido siendo fieles pues desertaron de ella. Y porque esa resistencia es sostenida sin otro motor que la dignidad y sin otra esperanza que la del crecimiento de la opinión pública mundial, cada día, es cierto, más clara, más exaltada y más exigente, —acaso hasta prometedora de un vuelco total por la caída, casi probable a corto plazo, de Chamberlain—, sin otra ayuda positiva, por ahora, en punto a armamentos, que la que pueden enviar México o la URSS a través del bloqueo de Franco y sus cómplices de la no intervención y la que pueda filtrarse por los Pirineos, y, en punto a recursos pecuniarios o de vestido y avituallamiento, sin poder rescatar las cuarenta toneladas de oro que la justicia francesa retiene congeladas en su desesperante solución del embargo expectante, y con sólo los auxilios generosos pero todavía insuficientes que llegan a los leales desde todos los pueblos de la tierra, unidos, por la comprensión de la unidad de su causa tanto como por los sentimientos de humanidad y de justicia, en una sola conciencia solidaria y divorciada de la interesada indiferencia —que llega, en algunos casos, como el de nuestro país, a la hostilidad de sus gobiernos respectivos.

Esta resistencia sin tregua y sin desmayo, y la nueva ofensiva del Ebro, que la prolonga bajo auspicios inesperados de triunfos aún mayores, es, así, la aceptación del reto a muer-

te que lanzan al pueblo español los más terribles egoísmos interesados que se hayan conjurado jamás en un solo bloque sobre la faz del planeta —imperialismo, oligarquías financieras, internacionalmente conectadas y solidarias aunque con ello sirvan al enemigo contra sus propias patrias, alto capitalismo, espíritu reaccionario— y, al servicio de todo ello, inagotable poderío militar y un siniestro artificio intelectual sumado a otro siniestro artificio moral; juego alternado de simulación y de cinismo, jamás sinceridad honesta, jamás publicidad auténtica, jamás confesión del propio error o de la propia culpa.

Tamaño tenacidad de resistencia, y ese prodigioso ímpetu de avance que de ella ha surgido, en semejantes condiciones de horror, son la más clara, vibrante y concluyente de las enseñanzas de la guerra de España. Bajo su signo, pues, parece más que nunca oportuno señalar el valor educativo que la gran tragedia asume para la Humanidad.

Gran maestra del mundo es, en estos momentos, España, la España leal, la verdadera España.

Maestra de sentido profundo de la vida, con esos hombres y esas mujeres poseídos de un dinamismo integral desde la entraña, que los lleva a organizar la cultura y resguardar de la destrucción los tesoros del arte mientras preparan febrilmente sus frentes de lucha, entierran a sus muertos, atienden a sus heridos, velan, sin distinción de bandos, por los niños que ya son huérfanos y por los que mañana lo serán, y, todavía, van a la muerte cantando, no por frivolidad, sino por hondura, por frenesí sagrado, cantando con alegría trágica y con solidaridad de pasión, como si quisieran llevar hasta el fervor electrificante el paroxismo de la acción para sentir al rojo vivo la expresión de su propia grandeza.

Maestra de esperanza, de fe en la justicia en la libertad y en la democracia.

Maestra de dignidad.

Maestra para enseñar a forjarse una disciplina y un orden con los elementos del caos y en medio del caos mismo.

Maestra para enseñar a sacarlo todo de la nada, es decir, para mostrar que cuando se tiene un pueblo con alma se tiene todo, aunque parezca que no se tiene nada, porque ese pueblo no tenía nada en un comienzo sino la desnudez de su grandeza humana.

De todo lo demás, de sacrificio y dignidad, de heroísmo y lealtad, de austeridad y de coraje, de sentido profundo de la vida y vibración ardiente del corazón, de fe en la justicia, la libertad y la democracia, otros pueblos habían, es cierto, enseñado mucho ya, aunque sin duda mucho menos que éste, que lo ha dado ahora todo junto y en una infinitud de grandeza que es como la exaltación apoteósica de lo sublime de la especie.

Pero esa otra experiencia de un pueblo que en tan poco tiempo ha sabido sacarlo todo de su sola masa, levadura suprema, es una enseñanza que no se le había dado al mundo todavía.

España ha enseñado que la fuerza de los pueblos sin armas es más poderosa que la fuerza de las armas sin pueblo, porque el pueblo lleva en sus entrañas la fuente de las potencias morales con las cuales moverá los brazos que forjarán nuevas armas o rescatarán las que se le hubiesen usurpado, y las sabrá utilizar para imponer con ellas la justicia, en tanto que las armas, las solas armas, las armas que no son del pueblo, aunque tienen dentro unos huecos negros y fríos que llevan el nombre de alma, no tienen alma de verdad, porque no tienen alma de pueblo, y no podrán jamás suplir, por eso, las potencias morales que necesitarían para que sus triunfos no fuesen efímeros, y que sólo el pueblo podría darles, porque sólo los triunfos de la causa del pueblo quedan firmes en la Historia.

Esa es la primera de las lecciones totalmente nuevas que está dando España al mundo

...

Pero hay otra quizás más grande, todavía.

España ha logrado mostrar a la Humanidad cuál es su más grande enemigo y ha logrado que él mismo se exhiba en toda su horrenda desnudez. Ha logrado hacer inequívoco y evidente al fascismo como al flagelo de la especie. Ha logrado que él mismo se defina, se delimite, se demuestre, con didáctica precisión ante la conciencia del mundo con la totalidad de sus características reveladas por igual a la mirada de los hombres. Lo ha obligado a hacerlo, porque, acusándolo a muerte, lo ha hecho dar de sí, en la desesperación de la defensa, todo lo que llevaba escondido en la negra entraña. Y ha deslindado por ello mismo, con igual claridad, los dos campos de lucha, en alguno de los cuales todos hemos entrado ya, sabiéndolo y queriéndolo o no: con la Humanidad o con su enemigo. Con el Hombre y su esperanza o con el fascismo, sin neutralidad posible.

No habrá más engaño para el futuro, gracias a España. No habrá más equívocos, gracias a ella.

Vean todos, por ella, actuar en lo vivo al grande enemigo. Mídanlo, júzguenlo, témanlo, defiéndanse de sus posibles ataques. Sepan todos hasta dónde llega el horror de su fatídica realidad, sépanlo para organizar la defensa y asegurar la salvación de la especie.

Sepan cómo el fascismo no es más que la suma de todos los residuos de la Historia, de todos los detritus del pasado de la Humanidad, que ha recogido como con un siniestro cuidado de no olvidar uno solo; agravándolos, todavía, porque los hace suyos a despecho de una conciencia moral que antes no existía y cuyas voces oye sin escuchar, y sin que haya agregado ningún valor verdaderamente nuevo y humano, siquiera fuese para atenuarlos.

Todos los males que parecían ya superados y vencidos para siempre, todo lo que en otros tiempos fueron largas y dolorosas pesadillas para los hombres y los pueblos, vuelven con el fascismo, apretándose y compenetrándose entre sí con delirante fuerza hasta convertirse

en la esencia misma de la regresión y de la muerte, espiritual y física.

Señalemos una a una todas esas putrefactas sustancias del pasado que así ha ido a revolver en los negros sumideros de la Historia para arrojárnoslas al rostro desde el escondrijo sin salida, sin aire y sin luz a que lo ha reducido el empuje decidido del pueblo español.

Ha restaurado el predominio de la ley del más fuerte, como antes de que naciera el derecho sobre la tierra. Es la vieja humillación del hombre ante el déspota, pero humillación redoblada, porque le llega después de haber conocido la libertad y la dignidad; la negación del derecho, la vuelta al aniquilamiento del individuo bajo el poder de un Estado en el que su voluntad no cuenta para nada y en el que ni siquiera puede hacer oír su opinión si no es pleonásticamente idéntica a la del Estado mismo.

Ha resucitado las grandes masacres colectivas de la horda o de las bandas de Atila; la guerra contra los habitantes y no sólo contra los ejércitos, la matanza de inocentes, de indefensos, de no combatientes, de ancianos, de mujeres y de niños y la destrucción de sus casas y sus ciudades, forma de lucha anterior a toda noción de ley y a todo respeto de la condición humana.

Ha hecho renacer en sus entrañas el odio bíblico a los niños del enemigo, que en el "Super flumina Babilonis" maldice: "¡Desgracia sobre tí, hija de Babilonia!... ¡Feliz aquel que tome a tus niños y rompa sus cuerpos frágiles contra la piedra de tus muros!"

Ha dado realidad al mito del dragón que desde los aires echaba su fuego de muerte sobre los hombres y sus viviendas. Pero no son monstruos inhumanos ni ficciones de fábula sino auténticas voluntades de hombre las que mueven ahora las alas de estas grandes bestias de la realidad fascista, que arrasaron a Durango y Guernica con su aliento de fuego.

Ha hecho renacer la piratería. Pero los piratas de antes ponían en sus barcos una bandera negra para que todos supiesen que iban allí. Los piratas fascistas son hipócritas y cobardes. Se esconden bajo el agua y atacan a traición.

Ha hecho reaparecer el oscurantismo: otra vez las perversiones de la inteligencia para cerrar al pueblo los caminos de la verdad, otra vez la prostitución del pensamiento, llevándolo hasta deformar la mentalidad colectiva por la difusión de la mentira oficial sin permitir su refutación, y, yendo a la raíz, hasta apropiarse del alma del niño: profanación de la libre potencia creadora del espíritu, profanación de lo más sagrado después de haber alcanzado la Humanidad el libre examen, la mentalidad crítica, los métodos de investigación, la probidad científica, la sinceridad frente a la duda y al error, el respeto de las interrogantes para las cuales no hay respuesta, el sentido de los matices,

la posibilidad indefinida de las rectificaciones y de la superación, los ideales abiertos a enriquecimientos cada vez mayores: después de haber tomado conciencia del deber de difundir todas esas formas flexibles e infinitas de elevación espiritual y de formación de la personalidad, que son la cultura misma, la cultura auténtica, después de haber visto surgir en el seno de las muchedumbres el apostolado de la educación popular como imperativo de las minorías cultas y como ansiedad vital e inaplazable de las masas, que ven en ella el camino de la redención por que claman: profanación y malogro de todo eso, que son todas las posibilidades del futuro, sólo para crearse un instrumento de dominación. Por eso ha resucitado los legistas que nuevamente construyen doctrinas jurídicas para legitimar al déspota y justificar sus atentados: los historiadores que narran los hechos y acomodar sus causas "ad usum Delphini"; los sabios corrompidos capaces de suministrar falsas bases de hecho —planificación económica o teorías racistas— con qué decretar condenas, —como antes las decretaron contra quien osó afirmar que el mundo físico se movía a despecho del dogma,— contra las mentes libres que osen hoy seguir afirmando que la causa del Hombre, el mundo de la libertad, se mueve a despecho de la inmovilidad en que otro dogma quiere retenerla. Y por eso ha instituido el prejuicio como base de gobierno —prejuicio del hombre providencial, prejuicio de la raza, prejuicio nacionalista, prejuicio del orden, prejuicio de la fuerza, prejuicio de la audacia; y ha sembrado en la masa complejos obnubilantes: un día el complejo comunista, otro día el complejo judío, otro día complejos contra la inteligencia, otro día complejos contra la cultura...

Y para hacer posibles todas esas formas de oscurantismo ha hecho renacer la inquisición. La delación, el espionaje, el secreto, el tormento, la persecución y la muerte por ideas, la censura y la confiscación de libros y papeles, y la quema de libros en la hoguera y en medio de la plaza pública. Inquisición sin quemadero de carne humana, sin sambenitos ni corazas, pero con pogroms y con campos de concentración, con fusilamiento en masa, y con aplastamiento de obreros maniatados bajo las ruedas de pesados camiones.

La Inquisición del pasado prometía por lo menos la salvación eterna del alma de sus víctimas, y el espíritu de la época pudo creer, por fe, que ella era, de verdad, un Santo Oficio, hijo de deberes para con Dios que no estaba en manos de los hombres renunciar. En tanto que la inquisición fascista está hecha para asegurar, no la salvación de las víctimas, sino la perpetuación en el mando de los victimarios, la consolidación por la fuerza de un poder meramente humano y concupiscente, y quiere, además, que las vidas que troncha y las libertades que sofoca no se recuperen más.

Antes, también, se podía, teóricamente al menos, saber qué ideas serían las perseguidas por la Inquisición. Cabía por ello una segu-

ridad relativa para librarse de sus condenas, aun cuando fuera al precio siniestro del ahogo de la propia conciencia. Se sabía que solo se perseguían las creencias contrarias al dogma, y el dogma era algo conocido y preciso. Y se sabía que el proceso sólo era para los sospechados de herejes, y para serlo era menester que se estuviese dentro de la religión. Para los infieles, la guerra, aunque sin cuartel, era por lo menos abierta.

Pero ahora, ni esa seguridad relativa cabe ya. Si hubo entonces abuso, sin tan terriblemente se extravió de hecho la Inquisición fuera de sus cauces originarios, y si, aún contenida dentro de sus propios cauces originarios la Inquisición habría sido de todos modos una institución monstruosa, ¿hasta dónde no podrán llegar ahora el abuso y el horror? No hay, desde luego, calidad personal que coloque a nadie fuera del alcance de la nueva Inquisición. Ella no es sólo —ironía trágica parece recordarlo— para los que están dentro del credo fascista, que pueden ser, desde luego, y lo son tantas veces víctimas de su propio recelo: es principalmente, vocacionalmente, codiciosamente, por su destino natural, para los no fascistas. Nadie escapa a su secreto escrutador. Y no hay tampoco certidumbre, esa certidumbre teórica siquiera, acerca de las ideas que puedan dar lugar a la persecución. El dogma varía muy fácilmente aquí. Un día comienza, en Alemania, a perseguir a los judíos. Otro día a los católicos. No los perseguía en Italia, si bien el fascismo había tenido también allí, en su época inicial, sus arrestos fugaces de antisemitismo; pero después, por el contrario, Mussolini pudo confesarse con Emil Ludwig, para la publicidad mundial, despreciando al racismo, y así estaban tranquilos los judíos italianos, cuando ahora el dogma incluye en Italia también las medidas de persecución al israelita y proclama al racismo ario. ¿Podrá con todo esto la "morisma infiel" aliada de Franco, estar segura, en España, de que no arremeterán un día contra ella también los pujos racistas?... (¿De qué racismo? ¿del ibero remoto, de origen africano, del celta misterioso, del vascuence no menos oscuro en sus orígenes, de los restos y las cruces de las infinitas migraciones, incluso la árabe, que tomaron asientos

prolongados en su suelo? Todo podría ser, para los etnólogos complacientes del racismo...). Y, todavía, la opinión policial es mucho más elástica que el dogma, ese ya tan inestable dogma fascista. El terror de los que mandan es de imaginación más rica y de imprevisibles concepciones para crear fantasmas y mitos con qué distraer a los pueblos y hacerles olvidar la usurpación, la miseria y la opresión, y la oficiosidad de la adulación tiene por ello, aquí, un campo ilimitado para ejercitarse. Todo resulta incriminable cuando en vez de un dogma rígido se defiende un oportunismo escurridizo, mal intencionado y cargado de odios.

No contento con restaurar el imperialismo político de tipo cesarista, el fascismo restaura e intensifica, adaptándolo a los nuevos modos de producción y de cambio, el imperialismo económico, estructurando sistemas políticos al solo efecto de asegurar la explotación de los pueblos por las oligarquías plutocráticas, como en las pasadas épocas coloniales lo hicieron, por ejemplo, las Compañías de las Indias en el régimen británico o en el holandés y la Compañía Guipuzcoana en el hispánico, y restaura, todavía, el imperialismo financiero de los Fúcares, asentando el predominio de la alta banca sobre la cúspide de sus construcciones opresoras.

Y para todo ello ha resucitado la conquista de unos pueblos por otros. Y para la conquista ha restaurado la concepción unilateral y monstruosa de la vida de Esparta, el niño encerrado, no en función del hombre ni del ciudadano, sino en función del soldado, educado para matar y para morir, la sociedad transformada en ejército, el producto del suelo y el esfuerzo del trabajador pasando íntegramente, frente al hambre de los estómagos racionados con nuevas sopas negras, a alimentar la máquina del Estado transformada en máquina de guerra.

Esta visión del fascismo es la máxima enseñanza de España, no sólo por lo que nos muestra dentro de ella sino también porque nos ha obligado a mirar con nueva e iluminante intensidad a los enemigos que pisotean su suelo.

¡Honor a la gran maestra de la Humanidad!

Eugenio Petit Muñoz —querido maestro hasta de quienes no pudieron ser sus discípulos directos— fue solicitado por nosotros para que nos escribiera una nota sobre el fascismo para este número.

El motivo no era solo su versación; ni principalmente el hecho de que su cátedra hubiera organizado un relevante seminario sobre el fascismo. El motivo reside en que Eugenio Petit Muñoz fue ejemplo de valor incalculable en la década de los años 30; abandonado de la generación que enfrentó casi inerte la ola universal del fascismo, y la detuvo.

No pudo Petit escribirnos su nota en estos días urgentes; pero nos remitió a su famosa revista "Ensayos" que dirigió con brillo y nos autorizó a reproducir su artículo publicado en el Nº 18 con el título de LA LECCION DE ESPAÑA (Pág. 307-313) y que hoy ofrecemos al lector como elemento para ilustración de este tiempo, absolutamente actual y tocante, a pesar (y por ello) de los 33 años transcurridos. (N. de D.).

¿Qué es el pragmatismo?

CARLOS A. MOURIGAN

1. Motivo y apariencia de una doctrina. 2. Su difusión. 3. Antecedentes teóricos. 4. Las verdades de Peirce, James, Dewey y Schiller. 5. La concepción histórica de Fiske, la jurídica de Holmes, la pedagógica de James. 6. La pedagogía de Dewey. 7. Significado final del pragmatismo.

1

1871... un siglo desde el surgimiento del pragmatismo... y esta doctrina no solamente tiene vigencia en su medio originario de EE.UU. sino que se ha propagado también por sus zonas de influencia, en nuestro medio continental y nacional, particularmente en el campo del pensamiento pedagógico. En tan larga y amplia actividad la doctrina ha experimentado cambios de significación, estos, de sentido e importancia; ha tenido un desarrollo multifacético: en la filosofía de las diversas ciencias, y multiforme: se ha expresado en divergentes ponencias; ha coexistido y reforzado conceptualmente una actitud espontánea propia de ciertas formas de vida modernas. Ante esta complejidad meramente ensayamos acotar su línea principal de evolución y apreciar los rasgos distintivos de sus planteos más difundidos, en lo que al debate ideológico en nuestro medio importa.

A la primera aproximación el pragmatismo ostenta atrayente traza para la mentalidad progresista y abierta. En su medio originario, y con trascendencia mayor, se planteó en oposición al pensamiento teológico conservador,

en debate con las doctrinas idealistas abstractivas académicas, enfrentando las doctrinas jurídicas del orden establecido, recusando el falso historicismo que se perdía por el pasado en inánimes cronologías, luchando con la enseñanza verbalista y autoritaria que desconocía el educando. Alternativamente se propuso vinculado al darwinismo, a la nascente psicología y a los nuevos métodos científicos, al empirismo, a la dinamización del ordenamiento institucional, al actualismo en la consideración histórica. Suyas siempre serán muchas de las mejores páginas escritas exaltando el calor y colorido de la experiencia individual y el poder creador de la personalidad. Ha sido, empero, un pensamiento reaccionario, cautivo de las limitaciones clasistas del más opresivo régimen conocido, en cuya alienación sus intuiciones se ofuscaron, de cuya prácticas en transformación sus intenciones novadoras fueron parcial expresión y apología, ya en los principios mismos de la doctrina: que niegan la ciencia, encierran la experiencia y enajenan la personalidad. Esto es lo que nos incumbe mostrar, lo que importa advertir.

2

En 1871, en reuniones informales en Old Cambridge, autodenominadas Club Metafísico, se gestó el pragmatismo; allí: Chauncey Wright que se distinguía en filosofía; J. Fiske en teoría de la historia; O. W. Holmes en derecho; C. S. Peirce en lógica y ciencias; W. James, el más notorio, en psicología y filosofía; junto con otros polígrafos como J. Warner, St. John Green, F. E. Abbot. Dos décadas después en Chicago, Dewey elaboraba,

auspiciado por Rockefeller, la teoría educacional del pragmatismo y su lógica como teoría de la investigación; mientras, en Inglaterra, Oxford, un grupo en el que se destacó F. C. S. Schiller, con A. Sidgwick, H. V. Knox y H. Sturt, promovía el pragmatismo con una obra conjunta: "Idealismo Personal". En Inglaterra la tendencia se diluyó en múltiples puntos de vista; en tanto que en EE.UU., se prolongó por la larga gestión

de Dewey, en el conductismo social de Mead, el conceptualismo de C. I. Lewis, el totalismo de Quine, el operacionalismo de Bridgman. En nuestro medio se inscribió en la reacción al positivismo, alimentó la filosofía de la experiencia, y si bien sus planteos extremos fueron objeto de la crítica (pertinente pero olvidada) de Vaz Ferreira, mucho de la obra de este participaba del mismo espíritu; combinado con la influencia francesa alentó en el personalismo y penetró en toda la docencia de la psicología; por James y Dewey más publicaciones especializadas de autores diversos, impregnó la formación de los docentes de primera enseñanza, incondicionalmente. Si bien en la filosofía latinoamericana no ha habido ninguna escuela definitivamente pragmatista, la concepción suya de la experiencia y la personalidad ha sido de manifiesta influencia. Esta encontré en algunos la prevención de los peligros de la yanquización más obvia, en otros desconfianza por la recusa-

ción de la metafísica tradicional; la mayoría empero la aceptó como una coartada al materialismo; en general no fue objeto de una crítica rigurosa, y concurrió a abrir paso al idealismo subjetivista, que medraba invocando a Scheler, Sartre, Heidegger. El neo-positivismo lógico y el economismo educativo junto con el sociologismo, han veultó a traer al pragmatismo en sus modos más rampantes pero postreros y agonizantes. En los países europeos su influencia fue más precaria: en Alemania, tras un breve lapso de entusiasmo de algunos contados filósofos y científicos, fue sobrepasado por el idealismo vernáculo, y en educación los propios reformadores llegaban a las mismas conclusiones por otros caminos e influencias filosóficas. En Francia actuó combinadamente con el bergsonismo y cayó con éste, diluyéndose en el personalismo, abandonado por el existencialismo y el superviviente estructuralismo; en educación la reforma siguió otros caminos también allí.

3

Diversas ponencias de los movimientos ideológicos finiseculares relacionados con la filosofía, confluyen a fines de la década del 1860 en la dirección que emprendió el pragmatismo. Del darwinismo: el que los órganos que medran en la evolución son los útiles en la lucha por la vida; de la psicología alemana: el voluntarismo y la noción de finalidad determinando la vida espiritual; de la nueva geometría y la interpretación de los adelantos de la física: el convencionalismo y la combinación de hipótesis convenientes a los casos particulares; la noción de temporalidad, el sentido histórico, el cultivo de las dotes creadoras de la personalidad, daban la tonalidad del momento en el ambiente intelectual, en el cual la religión era problematizada. Las limitaciones del positivismo en la descripción de

la experiencia y el retardo de su lógica respecto al avance del saber, se habían hecho obvias; mientras, del materialismo espontáneo de las ciencias, se derivaban ambiguas posiciones mecanicistas, planteos agnósticos, generalizaciones excesivas, en contraposición con intentos contradictorios de renovar la teología o absorber las inquietudes en abstractas contemplaciones de tenor hegeliano.

El pragmatismo se perfiló siguiendo el cauce de las primeras tendencias y oponiéndose a las últimas, impulsado por los antecedentes científicos y ambientales, saliendo a las limitaciones del medio, en la onda del avance industrial y la expansión empresarial, que venían imponiendo un cambio en la mentalidad social en el sentido de la modernización.

4

La apreciación de la concepción de la verdad de los principales propulsores del pragmatismo, mismo en esbozo, servirá como reactivo para juzgar de las diversas partes de esta doctrina; al poner de manifiesto su actitud ante el problema clave de la filosofía: del primado del ser o de la conciencia, exhibirá en qué sentido su respuesta es un típico idealismo.

En C. S. Peirce hubo una singular ambigüedad. Entendía que para los propósitos de la ciencia bastaba con que hubiera una realidad relativamente independiente de los pensamientos individuales, y sostenía que no era la realidad necesariamente independiente del pensamiento en general (sobre el particular evasivamente se abstenía de pronunciarse), esto último lo tenía por una cuestión metafísica-

ca. O sea que para la ciencia alcanzaría con la existencia de un centro de convergencia de las más diversas concepciones; de su base material se desinteresaba. Planteó el pragmatismo como un método experimental de fijar la creencia respecto a conceptos intelectuales, según los hábitos que producen, según el modo de conducta racional generalizada; es como si dijera que existe lo que es concebido y encarnado por nuestra práctica; se trata de un solipsismo de la humanidad. Nuestra concepción de los objetos sería la de sus efectos, y las diferencias de significado son las diferencias prácticas; la realidad viene a ser así nuestra conciencia de ella y su proyección en la práctica. El pensamiento no consistiría en descubrir la realidad y transformarla, sino que su única función sería producir hábitos

de acción; lo que una cosa sea sólo importa en cuanto implique hábitos de acción. El pensamiento tiene por función fijar una creencia para actuar, según los mencionados efectos, estableciendo conforme a ellos una norma de acción cuya finalidad queda indeterminada. La experiencia científica general es aquí peraltada hasta suplir la realidad que la origina y en la que tiene sentido, para indeterminadas necesidades de la humanidad, movida por el sólo propósito de resolver problemáticas situaciones empíricas.

En el caso de **W. James** se entiende el pragmatismo como un método para todos los conceptos, postulando que toda noción se entiende por sus consecuencias prácticas y que, además, todo el significado de un concepto se expresa en la conducta a cumplir o en la experiencia esperable. Mas no solamente pone la tesis con mayor amplitud que Peirce respecto a las ideas, sino que también la propugna con mayor amplitud respecto al sujeto: "una idea nueva se tiene por verdadera en cuanto satisface el deseo individual de asimilar lo nuevo", "el resultado final es cuestión de apreciación individual". Entiende por verdaderas las ideas que produzcan relaciones satisfactorias entre los diversos sectores de la experiencia; la correspondencia definitiva de la verdad es concebida como la adecuación dinámica a nuevas experiencias, conciliándolas con las anteriores. En la apreciación de la satisfactoriedad de esos nuevos vínculos experienciales James oscila una y otra vez del sentido de Peirce, o sea de un sentido interindividual, intrasubjetivo, a un sentido personal y hasta egoísta (ver Vaz Ferreira, "Conocimiento y Acción", Parte 2, Cap. 2). La prelación que adjudica a la conciencia en su relación con el ser es encubierta y presentada como una conversión a lo concreto por su teoría de la experiencia; a la última la entiende como plástica según los propósitos humanos, tras haberla identificado con la realidad; la significación objetiva de los propósitos humanos queda ambigua; se debate contra una realidad independiente de nuestra conciencia.

La posición de **Dewey** es sustancialmente la misma que la de James, aunque con mayores precisiones escolásticas y un más marcado tenor social. El significado de un objeto lo hacen sus efectos y nuestra actitud al respecto; el de una idea son los cambios que producirá en las cosas; el de una verdad es el valor de sus consecuencias prácticas. La tarea de la filosofía es aclarar el significado de las ideas como programas de conducta para modificar lo existente. Una creencia entiende que ha de tenerse por verdadera cuando satisface tanto las necesidades personales como los requerimientos de las cosas consideradas objetivas; pero en la apreciación de estos últimos es particularmente ambiguo y se da de bruce en hallar un criterio que permita saber cuándo y cómo sabemos satisfechos la totalidad de esos requerimientos de una objetividad subjetiva-

mente definida, cuando hemos abarcado la totalidad de efectos y actitudes que definen la objetividad según él. Su instrumentalismo es una teoría conductista del pensar y la experiencia. El pensar, en esta concepción evidentemente idealista, es instrumental para el control del ambiente; la finalidad de este control no es precisada más allá de la conservadora actitud de lograr la seguridad, de suprimir la inquietud, de colmar las necesidades y expectativas de la situación. ¿Cómo define la correspondencia que constituye la verdad?

Como la de una invención con sus condiciones. Al igual que James ataca al idealismo en su noción de un mundo de esencias trascendentes con las que el pensamiento ha de coincidir; pero de paso con esta crítica deja de lado la coincidencia del pensar con la realidad exterior y la precedencia del ser al pensar. Así, por caso, llega a afirmar que el objeto del pensar es su objetivo y que no está constituido hasta que este es alcanzado. Enfatizando tanto la crítica a la actitud contemplativa ante un mundo ya acabado, como la exaltación de nuestra creatividad en un mundo plástico, abre la entrada a las arbitrariedades y conveniencias subjetivas.

C. F. S. Schiller llegó a la afirmación más rotunda de que si las respuestas de nuestros pensamientos corresponden a lo que queremos saber, si colman nuestros propósitos y satisfacen nuestros intereses, son verdaderas. Al igual que sus compañeros de doctrina oscilaba, en la apreciación del sentido de dicha satisfacción de los intereses, desde una concepción individualista a una amplia de los de toda la humanidad. Esta ambigüedad del pragmatismo es lo que lo ha hecho de gran aceptación para la mentalidad capitalista en modernización. Su singular modalidad crítica: de desfigurar las posiciones idealistas por exageración y de par con ellas, veladamente, atacar al materialismo y demostrar contra la objetividad, les ha dado a las posiciones pragmatistas apariencia de progresismo cuando en realidad ha dejado intactas las posiciones reales del idealismo y ha socavado las del materialismo subrepticamente; sólo ha tocado los modos más groseros del idealismo, sólo ha llevado a desatender a la realidad objetiva de otra manera: su teoría de la experiencia ha sido una coartada para la exigencia de concretez que ponía en estrecheces al idealismo, un modo de responder a las necesidades del progreso científico y a las exigencias del sistema social sin reconocer la objetividad plenamente, sin pasar al materialismo, sin poner el pensar en correspondencia con las cosas, poniendo al pensar en conformidad con las exigencias subjetivas y tomando la realidad según convenga a estas. En vez de subordinar la práctica a las exigencias arbitrarias de un teorizar distanciado de la realidad como en el idealismo tradicional, se trata de subordinar la teoría a exigencias arbitrarias de una práctica deformante de la realidad.

La conformidad del pragmatismo con las exigencias del sistema capitalista en su fase de dominio imperialista y violenta modernización técnica, se hace muy ostensible en sus aplicaciones a los diversos modos sociales de la cultura: historia, derecho, educación. Fiske sostiene abiertamente la teoría del necesario predominio de la raza anglo-sajona como pueblo superior sobre los condenados al subdesarrollo por su inferioridad biológica esencial, y es por el racismo que ve la dinámica de toda la historia hasta el presente; como principio de dominio político pone el federalismo bajo la égida de los pueblos superiores que tienen un destino manifiesto de difundir mundialmente el capitalismo y la cristiandad. Schlesinger, siguiendo sus pasos, entiende que hay que encarar los problemas históricos sin adherir a teoría alguna, atendiendo solamente a los intereses del momento de la gran potencia que ya es gendarme mundial del sistema. Holmes, en lo jurídico, entendía que había que guiarse apostando al criterio que predominará según la conveniencia social más fuerte. Propugnó por que no fuera por lógica que se manejara el derecho sino según lo oportuno para la comunidad. La decisión judicial no tendría que basarse tanto en lo conforme a derecho como en las consecuencias prácticas que de ella se derivarían para el logro de los fines de la comunidad, prácticamente identificados estos últimos con los de las grandes empresas. La razón última de la aceptación del derecho y de las decisiones judiciales estaría en los instintos humanos, los prejuicios más arraigados y las ideas recibidas, esto es: en la psicología social del régimen imperante, en la que impone con su actividad y medios de formación masivos la clase dominante. La

ley es así un instrumento de afirmación de las necesidades sociales dominantes según la versión de los intereses predominantes en el poder social. Con esta concepción atacaba la teoría de la ley natural como un postulado teológico, y al mismo tiempo descartaba el atenerse a lo que fuera objetivamente justo o lo que fueran conquistas de derecho, para abrir paso a los nuevos intereses dominantes a pretexto de un criterio sociológico y práctico.

En educación W. James deriva conclusiones de la psicología pragmatista; algunas más ligadas a la observación científica o el sentido común tienen condicionada validez, otras, más dependientes del idealismo de su concepción general, caen con ella. Establece una base instintiva de la vida mental, y atendiendo a las principales actitudes, traza un conjunto de directivas para la pedagogía. Si bien por este enfoque puede someter a crítica los puntos de vista de la educación dogmática, libresca y autoritarista precedente, que desconocía al educando, cuya personalidad puede poner en primer plano, al tiempo que suscita la del educador, no es menos cierto que deja indeterminada la finalidad de esa formación personal, abierta a los intereses en el momento dominantes y confundidos con el progreso. También por esta concepción de la base instintiva y tendencial de la personalidad, con abstracción de la sociedad que la modela y desquicia, introduce una concepción naturalista supletoria de la de las esencias y facultades metafísicas del idealismo, pero no menos trans-social o metasocial que ella, que es lo que del punto de vista del dominio de clase importaba: una modernización del enfoque que dejara intactos los condicionantes sociales de fondo.

Es por Dewey que el pragmatismo es pensado más directamente enlazado a la educación, en su versión además lo social pasa a primer plano. Sinópticamente: propugna la adaptación funcional del sistema intelectual del momento histórico al sistema social, y explica el pasado por la correspondencia y disfuncionalidades de uno respecto al otro. En punto al presente el sistema social es dado por democrático, las tendencias democráticas, definidas idealmente y en abstracción de las luchas sociales por las que se abren paso, son propuestas como meta de la educación. Hace abstracción de las contradicciones de fondo del sistema: tanto de la opresión social como de la nacional, y de las inarmonías del desarrollo técnico; los problemas en estos órdenes, que menciona por cierto, que reiteradamente se imponen a su consideración, no son vistos como esenciales y definitorios del capitalismo, resultantes, ineludibles de su

dinámica, sino que son planteados como accidentalidades reparables con buena voluntad y en gran parte por una educación según los ideales democráticos. Este democratismo utópico encuentra un campo propicio en el margen de relativa independencia del medio educacional, esta permite la realización ficticia de prácticas igualitarias; además la prescindencia del aspecto ideológico del saber refuerza la falsa imagen de una cultura común a los intereses de todos. Este proyecto no es un error ni es por falta de penetración que se plantea así. Su realización refuerza la alienación. Insistimos en que el énfasis en la relativa independencia de las estructuras educacionales permite plantear un programa de "aprender haciendo" en la alienación, para mayor alienación todavía fuera de ellas después, tal la cifra común de su identificación de la escuela (simulacro de democracia), la vida (subjetivismo de la experiencia), y la

sociedad (capitalismo opresivo). Su utopismo democrático refuerza el reflejo tergiversado en nuestra mente de las tendencias reales del presunto capitalismo democrático que padecemos.

Como James, Dewey basa la educación en los instintos, ella ha de promoverlos según la exigencia social para que adelante el status quo; o sea que ha de elaborar la conciencia alienada por el capitalismo cual si fuera un estado natural (el régimen es proyectado a lo biológico) para que el sistema se desarrolle sin conflictos. Entiende que "el joven tiene que referir su modo de actuar a lo que otros están haciendo y adaptarse a ello"; la escuela, rlegada a las exigencias del medio, es un primer ámbito de actividades conjuntas donde se adouiere un sentido social de los propios poderes en forma muy especial: por su relativa independencia, con sus simulacros igualitarios, ella "purifica e idealiza las costumbres sociales existentes" que son las del sistema capitalista con su explotación. Al haber de las ocupaciones los centros articulados de la vida escolar, y al tratar de que la educación haga ver todo lo que hay de significación humana en el trabajo diario, desenvolviendo la percepción y la imaginación, afianza la alienación procurando adecuar el sistema educacional y las conciencias por él formadas, a la realidad establecida, a un sistema esencialmente expoliador, al que no denuncia sino que supone democrático y respecto a cuyos errores hace sólo protestas morales. En la tarea de educación se trata de dar a los educandos reglas de acción eficaces que satisfagan los

intereses suscitados por el sistema social establecido, más que una verdad objetiva (que por su doctrina ha rechazado) en una tarea de desalienación (imposible en un sistema que supone esencialmente democrático y sano). Al rechazar justamente los fines abstractamente impuestos a la labor educacional, con ellos aparta los fines humanísticos del desarrollo cabal de la personalidad, dando por garantido que éstos se logran por el fin inmediato de relacionar directamente las actividades presentes, esquivando, claro, que éstas actividades en el capitalismo llevan a la frustración del individuo. Finalmente considera a la cultura "como la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión para la propia percepción de significados", lo cual, en lo establecido, significa prácticamente el desarrollo de la aptitud para comprender cada vez mejor el texto que la realidad difunde, como cultura dominante, la clase dominante, o sea impregnarse de los valores propios de ella. Para W. H. Kilpatrick, que sigue los pasos de Dewey, el modo de acabar con la obvia división social que se les impone como peligrosa para la estabilidad social, es que la escuela acabe con el atraso cultural de una parte de la sociedad, repare el retardo cultural, sin observar que es la propia organización social en la que se inscribe la escuela y la cultura misma que son clasistas, sin entrar a examinar cómo ella colabora en esto, cómo los modos de cultura que propugna para hacer a la gente más inteligente (según dicen) la adaptan a ese clasismo, el cual no puede plantearse abiertamente debido a las exigencias democráticas de las masas y sus luchas.

7

En 1871, año del pragmatismo, fue también la Comuna de París, jalones de dos tradiciones antagónicas en la conformación de la contemporaneidad. El pragmatismo: suministró un conjunto de concepciones que sirvieron a la modernización del aparato ideológico institucional del capitalismo que pasaba al imperialismo en EE.UU.; proveyó una doctrina que permite el manejo de los logros del avance científico en conformidad con fines subjetivos de dominio clasista; propuso una concepción filosófica que rehuía el materialismo y simulaba enfrentar el idealismo; reforzó ideológicamente la mentalidad de burdo practicismo comercial y oportunismo que difundía la clase dominante, a la que dio además bases ideológicas para su dominio social. El pragmatismo se conformó bajo el resplan-

dor rojo de la Comuna, se desarrolló en la opresión social y nacional del imperialismo, en oposición al marxismo y frente al surgir del socialismo, debatiéndose contra este en su caída, aunque nunca se planteara abiertamente así, aunque nunca enfrentara directamente tal temática sino que se dedicó a los efectos de esas luchas, a las necesidades de ellas tal como se planteaban para los EE.UU., identificando su sistema con la democracia y sus necesidades con las de la cultura mundial, lo cual no es en nada diferente de la doctrina oficial del imperio. Que este apunte sirva para desentrañar tras la faz progresista y experimental la real significación objetiva de la doctrina, muchas veces trascendente a los propósitos de los que la sustentaron.

vacunación II

Dra. LIL CARDOZO

Dr. CARLOS Ma. MORALES

LA RUBEOLA

DEFINICION. Es una enfermedad infecciosa aguda y contagiosa, caracterizada por síntomas prodrómicos mínimos o nulos, exantema de tres días, adenopatías, generalizadas, principalmente retroauriculares, suboccipital y cervical. Es una enfermedad benigna con tendencia espontánea a la curación.

ETIOLOGIA. Es causada por un virus filtrable descubierto en sangre y secreción nasofaringe de los enfermos.

EPIDEMIOLOGIA:

La rubeola está diseminada por todo el mundo. Es endémica en la mayor parte de las grandes ciudades. Las epidemias se presentan con intervalos mayores que en el sarampión dado que la receptividad para la rubeola es menor; es por lo mismo que es más frecuente entre los adultos que el sarampión.

Vías de transmisión: El contagio es directo, por las gotitas de saliva y no por intermedio de terceras personas o por prendas de uso personal. El virus es muy labial y no vive fuera del organismo. La contagiosidad del enfermo empieza dos días antes de la aparición de la erupción, llega a su máximo en el comienzo de la erupción, para decrecer rápidamente junto con ésta.

Receptividad: La edad más frecuente es entre los 3 y 10 años. La madre que haya tenido rubeola transmite anticuerpos al feto dándole una inmunidad pasiva que dura hasta los 6 meses de edad, aunque no es tan sólida como en el sarampión. El haber padecido la enfermedad deja inmunidad duradera. La rubeola no repite.

CLINICA:

Período de Incubación: 14 a 21 días.

Período de Estado: En el niño el primer signo patente es la aparición del exantema. En adolescentes y adultos, la erupción va precedida de un período prodrómico de uno a cinco días, caracterizados por fiebre, angina, cefalea, conjuntivitis, malestar, anorexia, tos.

Exantema: Se observa en el primer día de la erupción, consiste en manchas rojizas, situadas en el paladar.

Adenopatías: La adenopatía (ganglios palpables) puede aparecer una semana antes de la erupción. Es generalizada pero los ganglios más tomados son suboccipitales, retroauriculares y cervicales. Ceden en uno o dos días, pero a veces siguen palpables durante semanas o más.

Erupción: Tiene cierto parecido con el sarampión. Aparece en la cara y después se

extiende rápidamente hacia abajo a cuello, brazos, tronco, y piernas. Al finalizar el primer día, todo el cuerpo está cubierto por la erupción de color rosa o rojo. Al segundo día, la erupción comienza a desaparecer de la cara y al final del tercer día ha desaparecido totalmente. Si la erupción fué intensa puede haber algo de descamación fina, pero por lo general no se observa.

Fiebre: En niños la temperatura puede ser normal o algo elevada. Si hay fiebre raramente persiste después del primer día de exantema y suele ser baja. En adultos puede haber fiebre alta.

Sangre: Se observa un aumento de las células de Turk.

COMPLICACIONES:

Son rarísimas. Se han descrito algunas en épocas de epidemias. Artritis, Encefalitis y Púrpura.

Artritis: Se ve en adolescentes y adultos y aparece cuando el exantema comienza a desaparecer y se caracteriza por dolor en varias articulaciones.

Por lo general ceden espontáneamente en 5 a 10 días.

Encefalitis: Son muy raras. Uno en seis mil casos de rubeola. Suele haber restablecimiento completo pero a veces causa la muerte.

Púrpura: Suele haber disminución del número de plaquetas, con retraso del tiempo de sangría y aumento de la fragilidad capilar.

PRONOSTICO:

Es casi siempre muy bueno. La rubeola es una de las enfermedades de niño más benigna. Las complicaciones son muy raras.

TRATAMIENTO:

Es sintomático. Bajar la fiebre, si hay, con aspirina.

PROFILAXIS

Aislamiento: No está justificado. Considerando la benignidad de la rubeola en la niñez y el problema que significa durante el embarazo, sería más lógico exponer deliberadamente a las niñas antes de llegar a la etapa sexual activa. Este es un concepto muy importante que debe tener el maestro, cuando se producen casos de rubeola en su escuela, no hay por qué tomar medidas de aislamiento o cuarentena con los enfermos. Si debe protegerse a la embarazada, aun aquellas que han tenido la enfermedad, pues está demostrado que aun en estos casos el virus puede penetrar en el organismo de la madre y atacar al feto con las graves consecuencias que veremos a continuación.

La rubeola congénita. La rubeola, enfermedad benigna, ha tomado en estos últimos años una gran importancia, al demostrarse que es responsable de malformaciones fetales. Se acepta hoy día que cuando una mujer contrae la rubeola durante los tres primeros meses del embarazo, puede producirse el aborto o malformaciones fetales, siendo las principales: cardiopatías congénitas, cataratas y sordera. Estas malformaciones producidas por el pasaje del virus de la rubeola a través de la placenta, puede ocurrir padeciendo la madre la rubeola o sin padecerla, si vive en un medio epidémico, y esto último aunque hubiese padecido la enfermedad, puesto que el embrión no goza de la inmunidad de la madre. Este es otro concepto muy importante que el maestro como educador sanitario debe tener presente, para aconsejar a toda embarazada, fundamentalmente si está cursando el tercer mes evite todo contacto con enfermos con rubeola. Se ha intentado evitar la rubeola en la embarazada administrando gamma globulina,

VARICELA

DEFINICION: Enfermedad infectocontagiosa, provocada por un virus filtrable, de curso agudo, benigna, con pocas manifestaciones generales y caracterizada clínicamente por una erupción pápulo-vesículo-costrosa generalizada cuyos elementos se encuentran simultáneamente en diferentes fases evolutivas.

ETIOLOGIA: El agente productor de la varicela es un virus filtrable que se encuentra en líquido de las vesículas y en la faringe de los enfermos. Tiene muy poca resistencia, no sobreviviendo más de una o dos horas fuera del organismo, lo que explicaría que las epidemias no alcancen mayor extensión, teniendo en cuenta la alta contagiosidad de la enfermedad, sólo comparable al sarampión.

EPIDEMIOLOGIA.

La varicela es una enfermedad sumamente frecuente. Su índice de morbilidad es casi comparable al del sarampión.

Es endémica en las grandes ciudades, en las que constantemente se observan casos esporádicos. Apareciendo de tanto en tanto brotes epidémicos, principalmente en los meses fríos.

RESERVORIO: El reservorio del virus lo constituyen el enfermo el cual alberga el virus en la rinofaringe y en el líquido de las vesículas.

VIAS DE CONTAGIO: El mecanismo de infección está constituido por la inhalación de las gotitas de flugge expelidas por el enfermo o portador, aunque también es posible el contagio por el contacto con vesículas abiertas de la erupción.

La puerta de entrada lo constituye, pues, las mucosas de las vías respiratorias superiores, a partir de las cuales el virus difunde por el organismo. La contagiosidad de la va-

con resultados inciertos, debido en parte a que el virus se encuentra en la faringe, cinco a siete días antes de la aparición de la erupción. Por consiguiente en el caso de una exposición continua en el hogar, la mujer embarazada queda infectada mucho antes de haber recibido la gamma globulina.

La solución más evidente del problema de la rubeola consiste en la elaboración de una vacuna eficaz y segura. Desde el año 1966 se están haciendo importantes estudios en este sentido con resultados altamente favorables los que nos lleva a abrigar la esperanza que dentro de muy poco tiempo podremos utilizar una vacuna contra la rubeola.

En suma: El maestro no debe olvidar que la rubeola es una enfermedad benigna en los niños, por lo cual no hay interés en evitarla; que es muy importante en la embarazada en quien si debe evitarse por todos los medios aconsejando que toda embarazada evite visitar a enfermitos de rubeola.

ricela es extraordinaria. Son contagiosos los períodos prodrómicos y de erupción hasta la caída de las costras.

RECEPTIVIDAD: La mayor frecuencia de la enfermedad es entre los 2 y los 10 años. También los lactantes y los adultos pueden padecerla. La enfermedad confiere inmunidad duradera. La varicela no repite.

La inmunidad pasiva, transmitida por la madre no parece ser tan efectiva como para otras virosis (sarampión por ejemplo), dado que se han observado muchos casos de varicela en lactantes cuyas madres la habían padecido.

CLINICA

PERIODO DE INCUBACION. Dura 14 días.

PERIODO PRODROMICO: Es sumamente leve en la mayoría de los casos, y en múltiples casos pasa desapercibida. Puede haber fiebre (38°), malestar general, cefalea, etc.

PERIODO EXANTEMATICO: Sucede inmediatamente al anterior, es el que caracteriza en realidad a la enfermedad. Se presentan unas manchas rojas (máculas) de tamaño variable, pruriginosa, de forma redondeada.

Rápidamente, parte de estas máculas se hacen prominentes, transformándose en pápulas, y unas horas después, en el centro de estas pápulas aparecen vesículas de contenido límpido, con un halo rojizo que las rodea, se han comparado con una gota de rocío. Se localiza de preferencia en tronco, cabeza, y en mucha menor proporción en las extremidades; presentan pues una distribución centripeta, a diferencia de la viruela que es centrifuga, predominando en cabeza y extremidades.

En el curso de unas horas o uno o dos días, las vesículas comienzan a secarse, reabsorbiéndose su contenido y quedando sustituidas por costras pardas amarillentas que se desprenden a los pocos días; persistiendo una coloración morena que desaparece más tarde.

Algunas vesículas pueden transformarse en pústulas, al convertirse su contenido en turbio y purulento. En este caso puede quedar una cicatriz al caer la costra. Si no se forman pústulas no quedan cicatrices.

Las lesiones descritas aparecen en brotes, aparecen tres o cuatro brotes sucesivos de lesiones en un período de tres días, de esta forma es posible ver en un mismo momento todas las formas de la erupción: mácula, pápula, vesícula, costras; siendo esta otra diferencia con la viruela donde se produce un solo brote. Por lo general la duración total del exantema es de unos 10 a 15 días.

El desprendimiento de las costras suele ser completo a las dos semanas del comienzo.

Durante el exantema la fiebre es por lo general moderada.

COMPLICACIONES

Son muy poco frecuentes las complicaciones en la varicela. A veces se ven:

a) **Infecciones secundarias:** Producidas por el estafilococo y el estreptococo, pudiendo llevar a la difusión de la infección (septicemia) o a erisipela.

b) **Encefalitis:** Ocorre en menos de 1 por cada 1000 casos de varicela. Suele presentarse entre el tercero y el octavo día después de aparecer la erupción. En tal caso, muchas veces los padres notan que cuando el niño se levanta presenta trastornos en la marcha, "camina como borracho": ello indica el toque del sistema nervioso central por el virus, el niño debe volver a hacer cama siendo por lo general favorable la evolución.

DIAGNOSTICO.

El diagnóstico clínico de la varicela se basa fundamentalmente en los caracteres del exantema. La distribución generalizada, con tendencia centrípeta y en varios brotes.

PRONOSTICO.

La varicela es una de las enfermedades de la infancia más benignas. Por lo general desaparece espontáneamente sin secuelas y sin dejar cicatrices.

PROFILAXIS.

Por ser la varicela una enfermedad benigna y no complicada, no se aconsejan medidas profilácticas para el niño normal expuesto a la infección; sufrir la varicela en esta época le dará inmunidad activa y le protegerá de la enfermedad más grave en la edad madura.

De ser posible deben protegerse los recién nacidos y los adultos. Por desgracia la profilaxis de la varicela no es tan fácil de conseguir como la del sarampión. La gamma globulina no ha dado buenos resultados.

En cuanto al aislamiento: No sólo se ha comprobado su ineficacia, sino que contribuye a una pérdida innecesaria de tiempo en relación con la escuela y otras actividades; además ocurre exposición antes que el diagnóstico sea patente y parece poco cuerdo prevenir una enfermedad inevitable que suele ser benigna en la niñez y diferirla hacia la edad adulta, cuando es más grave y potencialmente mortal.

La mayoría está de acuerdo en que los pacientes con varicela deben recluirse en su hogar hasta que las vesículas se han secado, los ensayos de aislamiento en el hogar para proteger a los hermanos son inútiles y no deben intentarse. En cambio para prevenir la infección en lactantes deben tomarse medidas de estricto aislamiento, evitando el contacto con casos de varicela. Si ya se produjo el contacto está indicada a la gamma globulina.

Siendo la viruela una enfermedad prácticamente inexistente en nuestro medio en virtud de las medidas profilácticas severas y vigilantes (única vacunación por ley, obligatoria), consideramos innecesaria su descripción. Sin embargo, creemos conveniente hacer un pequeño cuadro sintético con las diferencias fundamentales entre ésta y la varicela, dada su similitud en cuanto a algunas características clínicas.

DIAGNOSTICO DIFERENCIAL CON LA VIRUELA

CARACTERES	VARICELA	VIRUELA
Edad	Preferentemente infantil. Rara en el adulto.	En todas las edades.
Pródromos	Ausentes o muy ligeros.	Intensos y prolongados. Varios días de cefaleas.
Fiebre	Escasa, generalmente aparece al brotar el exantema	Elevada, remite en crisis y el exantema aparece ya sin fiebre.
Localización del exantema	Centrípeta: cabeza, tronco y menos en extremidades.	Centrífuga: sobre todo en la cabeza, y dorso de las extremidades.
Aspecto del exantema	Multiforme: por brotes sucesivos.	
Evolución del exantema	Dura unas horas.	Dura algunos días.

un sueño, una esperanza



**UNA ATRACCION
TRADICIONAL
SATISFECHA**

**LOS EDUCADORES VUELAN SIEMPRE
A EUROPA CON AIR FRANCE**

3 SUGERENCIAS para viajar ya a EUROPA

vacaciones felices

- Francia, Italia, Suiza, Alemania
Bélgica, Inglaterra y España

parís... y europa

- 8 DIAS EN PARIS y además: España,
Italia, Suiza, Alemania y Holanda.

todo italia y costa azul

- Niza, Turín, Milán, Venecia, Florencia,
Nápoles, Capri, Roma, Pisa, Génova
y Sicilia.

3 magníficos tours europeos y

3 motivos reales para su mejor viaje

- el apogeo de la actividad cultural y artística.
- costos ciertamente ajustados
- y los incomparables servicios turísticos de la
ORGANIZACION POLVANI

VIAJES TEI - POLVANI

MONTEVIDEO - RINCON 678 - TELS. 98 72 52 - 98 05 34

salud oral



la odontología preventiva

RAUL CASAMAYOU

En el mundo actual, la exigencia de Salud del individuo, afortunadamente va en aumento.

El tratamiento curativo en la mayoría de enfermedades dentales, por su naturaleza fundamentalmente quirúrgica requiere la presencia del profesional para su cumplimiento. El aumento de la población, no está en relación con el aumento de profesionales odontólogos ni en nuestro país ni en los países que poseen mayor cantidad de profesionales.

Los procedimientos curativos, pues, no son suficientes para mantener, un estado sanitario acorde con nuestras exigencias de salud bucal.

Por lo tanto debemos dedicar nuestros mayores esfuerzos a la prevención.

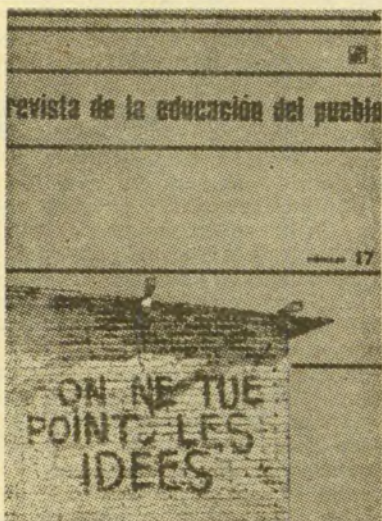
No nos referiremos a todos los aspectos de

la prevención en odontología, sino especialmente a la faz educativa, es decir a una serie de conocimientos y hábitos que debe adquirir el individuo para preservar su salud oral. Resulta obvio que los niños sean quienes tienen prioridad en nuestro plan de trabajo.

El lugar de elección para poner en práctica, ciertos aspectos educacionales, es la escuela, por ser su punto obligado de reuniones y por contar con la presencia de alguien especializado en educación y en quien estos niños, han depositado su confianza, estima y respeto: el maestro.

Veamos cómo la Odontología Preventiva, hace uso de esta situación especial, tratando de obtener el mayor grado de rendimiento en su labor.

Cuaderno Pedagógico



"on ne
tue point
les idées"

NUESTRA CARATULA

En "El Mirador de Próspero", escribe Rodó:

"A fines de 1840 atravesaba la Cordillera, después de ser becado y torturado por la "Mazorca", un prófugo de San Juan, que había llevado allí la voz del patriciado culto y de la juventud inteligente en el movimiento suscitado por la repercusión de la propaganda de Echeverría y trazaba, en un descanso del camino, bajo las armas de la patria que abandonaba, estas palabras de Fortoul: *On ne tue point les idées*.

Y más adelante, aludiendo a la frase escrita por Sarmiento que la ardiente batalla por las libertades tradujo —como un latigazo en el rostro de los asesinos de todos los tiempos— en BARBAROS!, LAS IDEAS NO SE MATAN, agrega el Maestro:

"...y aquel lema profético iba a tener la confirmación de la realidad en una propaganda de dos lustros, que hizo descender de lo alto de los Andes, sobre el suelo argentino, la voz de protesta de la cultura y la libertad villipendiadas".

Nuestra portada quiere reavivar el lema: lo revive. Y lo da, escrito en el pergamino de los ladrillos encalados, no solo como una denuncia; como una advertencia al fascismo, de toda la enseñanza nacional.

objetivos de la enseñanza de la historia

RENE VAN SANTBERGEN.
Inspector de Enseñanza Se-
cundaria y Superior de Bélgica

FORMACION CIVICA. Dos tipos de civismo son objeto de atención preferente:

1) El civismo nacional.

Expresión de la legítima toma de conciencia de un pueblo, el civismo nacional se orienta fácilmente, cuando se exageran los méritos de ese pueblo, hacia el "chauvinismo". El nacionalismo, supremo argumento de las minorías oprimidas, deja luego de ser una forma de patriotismo para convertirse en el instrumento de dominación de una mayoría y desembocar en el imperialismo. En "La Bancarrota de la Democracia", WELLS se levanta vigorosamente contra la enseñanza de la historia, culpable según él de impedir el establecimiento de una paz mundial permanente. Con su excepcional causticidad, BERTRAND RUSSELL acusa a los manuales de inculcar a niños inocentes absurdas afirmaciones para prepararlos a morir defendiendo intereses sospechosos, convenciéndolos de que luchan por la verdad y la justicia "¿Qué clase de historia estamos enseñando tan a menudo a los niños?", se lamenta J. TORRES BODET, Director de Unesco. Reconocemos por lo pronto que en general toleramos mal que nuestro país no siempre haya tenido razón, que no siempre salga victorioso, que no haya sido la cuna de todos los grandes hombres comprendidos los boxeadores y los ciclistas y que desde todos los puntos de vista no supere a los otros países.

Esta especie de delirio histórico permanente, ha dejado vestigios que encontramos, todavía en 1948, en el rol asignado a los maestros franceses: "Mostraréis que Francia ha cuidado siempre el defender los grandes intereses de la humanidad y siempre por este pensamiento verdaderamente santo: la liberación de la humanidad".

2) El civismo internacional

Ayuda tanto más a la comprensión entre los pueblos, cuanto se amplía su campo de aplicación y se abaten las barreras de su ignorancia recíproca. Cuando en 1963, por ejemplo, el presidente de la Asociación de Profesores de Historia y de Geografía de la Escuela Pública proclamó: "Nuestra enseñanza cívica y patriótica es indispensable para todos los franceses", mucho antes que el exclusivismo galo, afirma la necesidad para las jóvenes generaciones de integrarse a la vida en una sociedad a la dimensión de su época, de elevarse a través de la familia, la comunidad local, de lo individual

a lo universal, que postula el mundo tal como es. Este movimiento, sin embargo, no puede convertirse en un fin en sí mismo. ARISTIDE BRIAND se expresa mal cuando en la tribuna de la S.D.N. dice: "El día que se enseñe a los niños a estimar a los otros pueblos, a buscar lo que une a los pueblos antes que lo que los separa, no habrá necesidad de dosificar las seguridades y aplicar los párrafos del artículo 8 del Pacto: la paz reinará entre las naciones". El historiador no puede admitir restricciones, debe enseñar lo uno y lo otro, lo que divide como lo que une. De otra manera, volvería a traicionar su vocación sustituyendo una orientación nacionalista por una orientación pacifista. La historia forma un todo del cual no se puede distraer parte alguna sin desnaturalizar el conjunto; pero debidamente comprendido este conjunto no puede sino alimentar la sabiduría lúcida y apacible de las naciones. "No es castrándola ni edulcorándola, afirma la Gufa Europea de la Enseñanza, que la historia se volverá apta para servir al ideal europeo" ni al ideal universal, agregaríamos con gusto. Un nuevo humanismo abre así su camino. En 1922 la Sociedad de las Naciones se preocupaba ya por aliviar los excesos de la Historia enseñada en las escuelas; redoblados excesos de los años que precedieron a la segunda guerra mundial, subrayaron la gravedad de la cuestión. Después diversos movimientos desarrollaron su acción en un sentido internacional. Pero el riesgo reside aquí en una nueva forma, supranacional, de nacionalismo. Por estas razones es que se recomiendan con prioridad los esfuerzos de organismos tales como la Unesco, donde se abre el abanico de todas las opiniones, ya que es necesario tender constantemente a una ampliación de las perspectivas.

HISTORIA E INSTRUCCION CIVICA

La historia se adapta particularmente bien para quitar a la instrucción cívica de todo lo que pueda tener de abstracto, de jurídico, de filosófico, o de verbal. Al margen de las cartas, los códigos o las constituciones, sólo la historia puede dar esta visión concreta y viva que le confieren la experiencia vivida y el compromiso existencial. Ilumina los fundamentos de los problemas sociales, políticos, diplomáticos, despierta la curiosidad por el mundo, proporciona el gusto por la investigación, la búsqueda y el análisis documental. Entrena para la discusión, para la comprensión de la vida de los demás. Provoca la búsqueda de ideas capaces de superar las tradiciones. Desde luego, que el curso de historia tiene sus exigencias: no se debe retener solamente lo que es desfavorable o únicamente cantar loas, destacar lo que contribuye a aumentar la justicia, el res-

peto de la persona humana, el progreso de la igualdad real, la supresión de la arbitrariedad, mejorar la suerte de los pueblos, sin que por eso haya que callar la cruel realidad de la lucha de clases, los horrores de la guerra y la fragilidad de la paz.

Ayudar a comprender.- "La ciencia, escribe LUCIEN FEBVRE, no apunta al conocimiento sino a la comprensión". La historia no escapa a esta exigencia a pesar de las palabras desilusionadas que CHARLES PEGUY atribuye a Clio, la musa de la historia: "Se sabe bastante de lo que yo cuento. Pero yo no cuento más que la millonésima parte de lo que pasa y de la millonésima parte que cuento no comprendo nada". Por el contrario, consagrándose a comprender la historia justifica su utilidad social, vuelve la espalda a las vanidades mundanas, renuncia al conformismo o a la tontería.

También, derribando los ídolos escolares, la historia debe poner en su lugar a los personajes y los acontecimientos convencionales: los soberanos, los hombres de estado, los hombres de negocios, los revolucionarios, las batallas, los matrimonios, las dinastías o las leyes. Se orientará primero hacia el contorno local, la sociedad local; después, aumentando a la vez, su círculo de visión y la agudeza del análisis, tocará el universo entero. Sólo la historia puede dar una visión completa, porque únicamente ella realiza la síntesis de todos los conocimientos y testimonia también el "eros políticos". Para dar esta visión completa, un pedagogo renovado, en un primer ciclo debería iniciar a sus alumnos en la civilización material sobre la base de ejemplos concretos: en un segundo ciclo aprehendería el conjunto de los condicionamientos sociales, demográficos, económicos, institucionales, geográficos, etc. Invitaría a comprender la identidad de los problemas fundamentales de todo el mundo y el interés que hay en resolverlos solidariamente.

Así la comprensión internacional que se impone hoy como simple elemento de estabilidad práctica se fundaría por fin sobre la base del respeto mutuo y de un enriquecimiento espiritual y moral recíproco. Solamente la verdad a la manera de una catarsis, puede liberar a los pueblos de su cuota de error colectivo, y conducirlos a tener confianza antes que a proporcionarse excusas. "Nada, sino la verdad puede unir profundamente los diversos sentimientos y los diversos espíritus de los hombres", escribió BARUCH SPINOZA.

La verdad histórica.- "Para el hombre que piense no hay verdades que no sean verdades de ensayo, destinadas a ser sometidas a prueba y confrontadas con otras verdades". (H. MIEVILLE, Hacia

una filosofía del espíritu). Más aún que la ciencia, la historia es la obra de hombres hambrientos de objetividad, pero siempre insatisfechos. En efecto, la objetividad es más escasa entre los historiadores que entre los físicos o los químicos, porque la verdad histórica es una verdad cambiante

Hacer comprender estos matices a los alumnos es el primer deber del profesor de historia: mostrarles que fuera de todo prejuicio y de toda pasión, en el humilde respeto a la verdad, el error puede residir en los hechos aislados, en las conexiones de los hechos entre sí, en las lagunas que dejan subsistentes, los olvidos generosos o los descuidos providenciales, en la perspectiva de observación o de interpretación en que nos situemos, en el juicio portador de exámenes sumarios y vastos, o por el contrario encerrándose en sectores muy exigüos. Este aprendizaje no se hace con facilidad ya que, como lo señalaba MARTIN LUTERO, "es necesario tener el corazón de un león para contar la verdad", no para hacer una linda historia, sino para decir problema sin forzar la solución y respetar siempre los derechos de la defensa: "Et una historia verdadera, para plantear el audi partem alteram". Prebidad y desinterés, leyes comunes de la ciencia obligan al profesor de historia como un deber. No enseñará ni la indiferencia, ni el escepticismo, ni la revuelta, ni el laxismo o el irenismo. No se ocupará de turbar a los alumnos, ni de volverlos apáticos, pero creará en ellos la santa ansiedad de la búsqueda constructiva, disipando sus ilusiones, develando su ignorancia, convencidos de que "lo que constituye el valor de un hombre, no es la verdad que detenta sino el esfuerzo sincero que le ha costado descubrir esta verdad" (LESSING).

La virtud moral.- La historia no es una escuela de virtud pero proporciona a la conciencia del hombre abundancia de materiales sobre los cuales ejercer su juicio y su voluntad: forma el espíritu y el corazón.

Las virtudes morales encuentran en la historia ocasión de ejercerse:

- * Enseña el respeto por la verdad
- * Da el ejemplo de un humanismo aplicado
- * Introduce a las responsabilidades del tiempo presente
- * Estigmatiza el autoritarismo
- * Suscita reacciones de justicia
- * Llama a la sabiduría y a la prudencia
- * Comunica el gusto por la tolerancia
- * Aguza el sentido de la solidaridad humana

Entendida de esta manera la historia se convierte en una guía interna, como una luz. Gracias a ella el hombre deja de justificar la imagen del plantador de papas,

que GEORGE MEREDITH gustaba evocar, "la nariz en el surco, el trasero en las nubes". El profesor de historia puede revelar en los alumnos el hombre virtual que contienen, un hombre en su propia substancia, no fundido en una forma vacía, similar al cascarón de una crisálida. De esta manera la historia puede formar en el alumno carácter y voluntad.

Construir el porvenir. "El porvenir está en nosotros como una divinidad presta a tomar la figura del hombre", afirma ANDRÉ CHAMSON. No negaremos por cierto que el porvenir debe permanecer como nuestra más grande libertad, pero ella misma reposa sobre la base del pasado del cual no puede dejar de ser tributaria. La humanidad en su progreso se compara a una bola de nieve que por cada nueva vuelta se recubriría de una capa suplementaria aplicada sobre la que le procede y determinada por ella. Ayudar a conocerse, conociendo la herencia de los siglos, contribuye a dirigirse en la vida y a liberarse de oscuros contratiempos. Deificar las fuerzas históricas, sufrir la inercia del pasado no conduce más que a un penoso sentimiento de impotencia o de indiferencia. Es necesario hacer sentir al adolescente que en la herencia del pasado no hay más fortuna adquirida que el producto del trabajo, que el futuro es incierto y depende de la elección del hombre, de su propia y particular sensibilidad.

Aquí están en juego los métodos de la historia. El pedagogo americano JOHN DEWEY aseguraba que el conocimiento del pasado no servía para nada si no entregaba las luces necesarias para la exploración del presente y para la construcción del porvenir. Esta opinión entrañó desde 1913 profundas reformas en la enseñanza de la historia en los Estados Unidos. Se introdujo especialmente el método de los tópicos o de los temas de estudio (problemas), con preferencia a una enseñanza sistemática y se esforzaron por conducir al alumno por el camino de las preocupaciones y de los intereses inmediatos, a tomar conciencia de su compromiso en la historia.

Respetar la objetividad. LUCIEN GOLDMAN ha definido bien los límites de la objetividad dentro de la cual se arbitran los historiadores positivistas. Por su lado PAUL RICCEUR comprueba: "La historia quiere ser objetiva, pero no puede serlo". En una democracia parlamentaria, los profesores proclaman con gusto su propia objetividad. Deben a sus alumnos una enseñanza neutral imparcial, sin rechazar ninguna opinión. Esta objetividad a la que se refiere, no existe generalmente más que en función de un marco político dado, o religioso, o social, o aun moral. Constituye una ortodoxia. En cada sistema, la expo-

sición "objetiva" de los hechos es sinceramente interpretada, de tal manera que las reglas de la objetividad aparecen como violadas a los ojos de un observador no comprometido.

Resulta de aquí, que prácticamente, la objetividad residirá menos en el hecho que en el método: sin error consciente, sin olvido voluntario, sin exposición tendenciosa, sin explicaciones parciales. Por otra parte el profesor no puede esquivar las cuestiones controvertidas. Apoyado firmemente sobre los datos más nuevos de los especialistas, no dudará en derribar los ídolos más venerados aportando sus pruebas, insistiendo sobre la fragilidad de las opiniones e invitar a profundizar, a los alumnos, por sí mismos, sobre estas cuestiones.

Desarrollar el espíritu crítico. Reservar los resortes de la crítica a una minoría esclarecida a pretexto de que son de manipulación delicada ha condenado a la aplastante mayoría de los hombres a beber sin reservas en las fuentes de un dogmatismo tanto más rechazable en cuanto los aprendices de brujos aparecen en público penetrados de su buena fe y convencidos de la nobleza de su deber. Se comprenderá mejor su candidez leyendo en "Mi lucha": "La misión de un Estado nacional es finalmente hacer escribir una historia mundial donde la cuestión de la raza será elevada a la categoría de factor dominante. No se ha sabido extraer de las diferentes materias de la enseñanza lo que tienen de glorioso para nuestra nación, elevarse por encima de una exposición objetiva y técnica para inflamar el orgullo nacional con ejemplos notorios. La educación debe ser conducida de tal manera que el joven que abandona la escuela no sea un semi-pacifista, un demócrata, o no se qué, sino un Alemán integral". La idea no era nueva: el 11 de noviembre de 1806 Napoleón I declaraba a su Consejo de Estado: "Mi propósito principal es tener (en los liceos) un medio para dirigir las opiniones políticas y morales". El riesgo es hoy más grande que nunca en razón de los medios inmensos de que dispondrían quienes quisieran intoxicar una población escolar que la democratización de los estudios vuelve vulnerable como nunca. HENRY JOHNSON, historiador norteamericano, denuncia la influencia que el gobierno, el "big bussines", los sindicatos, los partidos, las facciones, los grupos de presión ejercen sobre la prensa sea por medio de directivas precisas sea por medio de la ayuda de los avisos económicos (Teaching of history). Como responsable de una ciencia humana, el profesor de historia es el más adecuado para dotar a sus alumnos de los medios para resistir toda propaganda, solapada o no.

De esta manera entonces, el desarrollo alcanzado por el espíritu crítico y por el espíritu de observación dará la medida de la eficacia del curso de historia. Este desarrollo se reconocerá, por ejemplo, en la forma en que un alumno sepa leer un diario o escuchar la radio distinguiendo los comunicados oficiales del testimonio de los corresponsales, los artículos de fondo de los despachos de las agencias noticiosas, las solicitudes de insertar comentarios de tendencia. Este alumno será capaz en consecuencia de comprobar la relatividad de los hechos, la influencia edulcorante de la distancia y del tiempo. Sabrá comparar las versiones diferentes de un mismo acontecimiento, distinguir las versiones de primera y de segunda mano. Señalar los diversos grados de probabilidad de un hecho, los diversos medios de combinar las significaciones para que cambien los sentidos. Mucho más que a través de "Los comentarios" de CESAR, esquemáticos en razón del escaso tiempo que se les puede dedicar, comprenderá la utilidad práctica del curso de historia preguntándose a propósito de una información de prensa: ¿Quién es el dueño del diario? ¿Qué influencias sufre? ¿Es verdad lo que dice?

Sin ninguna duda esta lección será un socorro invaluable, no sólo para asir el pasado en su propia realidad, privado así de su aureola y descendido de las nubes de la utopía, sino también el presente, despojado de los colores de la propaganda y desprendido del somnífero del conformismo.

Adquirir el sentido de lo relativo. "Acuérdete de desconfiar": la fórmula del sabio antiguo se aviene especialmente a la historia, invitada hoy, constantemente, a meditar sobre su naturaleza conjetural, y a cuidarse de la falsedad del espíritu humano. Un escepticismo lógico es en efecto, cualidad beneficiosa para quien se inclina sobre la historia, ya que estimula el espíritu crítico que hace de esta disciplina, "la más preciosa de las disciplinas intelectuales" como afirma JULIEN BENDA, la que forma el sentido de la relatividad y la diversidad humanas. La historia nimbada de nebulosas, invita a comprender antes que a juzgar, a explicar en lugar de condenar.

Algunos temas de reflexión:

1. LOS CONTRASTES EN EL RITMO DE LA HISTORIA

La evolución del mundo generalmente es lenta, pero bruscas convulsiones históricas modifican las estructuras.

2. LAS MINORIAS ACTUANTES

El rol activo pertenece de hecho a pequeñas minorías, progresistas algunas veces, retrógradas a menudo, eficazmente sostenidas estas últimas por la pasividad de la masa. El humanismo del Renacimiento,

por ejemplo, no tendrá incidencia verdadera sino muchos siglos después de su aparición. El mal del siglo no afecta más que a un número limitado de individuos del siglo XIX. Las ideas, tanto como las invenciones, caminan lentamente: a fines del siglo XVI, en Europa central, poco se sabe de los descubrimientos geográficos tan importantes para Occidente. Conocido por los griegos, aplicado por los romanos, el molino de agua, no cobrará vuelo plenamente sino en la Edad Media occidental, y será utilizado aun concurrentemente con la máquina de vapor —en la región de Lieja especialmente— hasta la primera guerra mundial. La escolástica medieval no ha cesado de infectar la enseñanza a pesar de las denuncias que la golpean.

3. LA INCERTIDUMBRE DE LOS DATOS.

Los datos históricos en la mayoría de los casos dependen menos de la objetividad que de la opinión. "Los hechos históricos, afirmaba LUCIEN FEBVRE, son construcciones de la historia". Lejos de estar fijada, la verdad histórica es cambiante, relativa, aproximativa, provisoria. Que se recuerde bien.

4. LA INESTABILIDAD DEL VOCABULARIO

Al cabo del tiempo, y de una lengua a otra, el vocabulario sufre variaciones constantes. De aquí resultan muchas causas de incomprensión y de error. Es necesario hacer comprender, a los alumnos, muy temprano, la naturaleza y las razones de la mutación de los términos históricos, que en el fondo depende de una tabla de valores y refleja una concepción del mundo y de la vida. Como las ideas, los términos históricos nacen, crecen, culminan y mueren.

5. LA FRAGILIDAD DE LA NOCIÓN DE LIMITE, DE FRONTERA.

Los límites entre regiones, entre pueblos, que evocan la separación, marcan muchas veces por el contrario, la unión por la lengua, por la religión, por las costumbres. Aún entre enemigos hereditarios, hay intercambio de personas, de ideas. Los sujetos no son responsables de las querellas de sus maestros, los niños no participan siempre de las intenciones de sus padres. Quien sabe ver percibe con rapidez como son de porosas y convencionales esas barreras artificiales, causa de tanta sangre vertida, a las que llamamos fronteras. En consecuencia los alumnos deben ser puestos en guardia contra la proyección hacia el pasado de los tipos actuales de fronteras, rígidas separaciones de Estados, mitos materializados por el nacionalismo del siglo XIX. Por otra parte debemos cuidarlos de las fronteras elásticas de las zonas sub-pobladas, de la noción de frontera móvil ilustrada por la "reconquista" de Es-

pañá, la colonización china en Asia Central, la de los alemanes en tierra eslava la ocupación del Far West por los pioneros, o la del Wild por los Boers.

6. LA RELATIVIDAD DE LAS DISTANCIAS

Dependen de la época, de la naturaleza del desplazamiento, del objeto transportado: pensamiento, persona, producto o mercancía. Nocivos desde muchos puntos de vista, los medios de información en masa, al suprimir las distancias acercan a los pueblos y los demistifican. Ya no existen hoy los Países de Maravillas. ¿Podría todavía mentir sin peligro el que viene de lejos?

7. EL ARTIFICIO DE LA PERIODIZACION

Que se cuenten por siglos o que se usen otros procedimientos tales como las grandes divisiones —Edad Media, Tiempos Modernos...— la periodización tiene un carácter ficticio, convencional, utilitario. ¿No resulta paradójico que cuando el mundo nos reclama por todos lados, persistamos en escandir el ritmo de la historia de la humanidad sobre las coordenadas de la historia europea? Insistimos bastante en nuestras escuelas sobre el hecho de que nuestro sistema no es válido más que para Occidente, para los hechos de la civilización occidental, que es rudimentario. ¿Para cuándo un instrumento universal? Los turcos, en tanto musulmanes, usan la computación cristiana; ésta no tomó forma sino con Denis el Pequeño, mucho tiempo después de la fecha supuesta del nacimiento de Cristo, y se extendió lentamente. En Francia una nueva era, que podemos llamar la era de las revoluciones comienza en 1789; pero en Inglaterra su iniciación data de 1688 y en América de 1774. Entonces las grandes divisiones del tiempo son las épocas de la esclavitud, del feudalismo, del capitalismo, del imperialismo y del socialismo.

8. LA RAZA: UNA SINIESTRA UTOPIA

El alumno puede ser esclarecido a este respecto por un análisis de las familias y de las alianzas familiares en el interior de su clase escolar. En nuestros países de Occidente, sembrados de tantas corrientes migratorias, voluntarias o forzadas, no debe ser difícil descubrir los orígenes de este disparate.

9. EL CARACTER DINAMICO DE LA HISTORIA

La historia tiende a congelar, por consiguiente a desfigurar. Definir una época por sus caracteres, como gusta hacerse a menudo, es un juego del espíritu en el cual se suponen simultáneos fenómenos muchas veces distantes por muchos decenios y se generalizan hechos que no corresponden sino a grupos restringidos, a veces individuos poco seguidos por sus contemporáneos.

Dotar de un método. ¿Puede haber estudio de la historia sin iniciación al método histórico? Este reviste dos formas:

EL METODO DE PENSAMIENTO. Está definido por todo lo que precede. Se opone a las generalizaciones apresuradas, contré la confianza ciega, estimula las facultades de análisis, la observación objetiva, el discernimiento crítico, la imaginación, el juicio. Son todas cualidades necesarias para el hombre común. Pesada tarea seguramente, y delicada. Seguramente es más fácil para el profesor sustituir su propio pensamiento por el del alumno y seguramente menos molesto trabajar en su lugar.

EL METODO DE TRABAJO. Deberá enseñar al alumno a desembarazarse de la tutela de manual, a no ver en él la fuente de todo saber, sino un simple soporte para llegar al conocimiento. El ideal envidiable de una buena enseñanza sería aprender a descubrir por sí mismo más allá de los libros de clase. El College entrance examination board de U.S.A. estima que el curso de historia debe desarrollar las aptitudes siguientes:

- Saber cómo y dónde encontramos las informaciones.
- Saber cómo determinar la evidencia y eliminar la duda.
- Saber cómo plantear conclusiones lógicas.
- Saber cómo elegir, disponer y presentar los datos para concluir una opinión sana.

Todo esto implica la confrontación habitual de manuales, libros o impresos. Conviene eliminar la candorosa credulidad en lo que está escrito. Se ejercerán especialmente las cualidades siguientes:

- Habilidad para manejar un libro especialmente de consulta.
- Destreza para manipular un índice, compulsar o preparar una bibliografía, consultar un léxico.
- Clarividencia para leer una carta, un diagrama o una estadística.
- Aptitud para preparar una gráfica o un esquema.
- Capacidad para mirar un documento, un sitio, un vestigio cualquiera para descubrir sistemáticamente su contenido y extraer enseñanza.
- Fineza para tomar notas, redactar un informe fundado sobre notas marginales o piezas justificativas, o con el apoyo de las fuentes.

Y aquí nos quedamos.

No pregonar la inconciencia, sino por el contrario alinearse con la humildad. No se trata de asfixiar sino de instruir progresivamente. Aun en las clases que gozan la reputación de ser menos dotadas, es posible iniciar a los adolescentes en los rudimentos de estos conocimientos.

Esto sería contribuir a hacer de ellos, hombres.

Hace cinco años, Jean Piaget, en una obra de síntesis (1) había resumido las conclusiones de sus trabajos de psicología. Habíamos destacado entonces la importancia filosófica de sus conclusiones, la coincidencia de la psicología de Jean Piaget con el análisis marxista y dialéctico de la historia y la posibilidad que se perfilaba así de desarrollar una ciencia del hombre.

Desde entonces, Piaget mismo ha hecho un paso decisivo en esta dirección publicando una "Introducción a la epistemología genética" (2), en tres tomos así como un tratado de lógica (3). Desde luego, no es nuestra intención recoger las ideas ya expuestas en nuestro artículo precedente, las cuales nos parecen enteramente confirmadas por estas últimas publicaciones. Por eso, hoy solo insistiremos en algunas de las reflexiones que nos han sugerido estas mil cuatrocientas páginas en las que Piaget ha abordado los más diversos problemas.

Recordemos ante todo la idea central de la obra: todo hecho psíquico (como también todo hecho biológico) es el resultado de un proceso cíclico de adaptación que Piaget descompone en dos elementos: **asimilación y acomodación**. Todo ser viviente, animal, hombre, grupo social, tiende a asimilar el mundo ambiente a su organismo y a sus esquemas de acción o de pensamiento. Asimilación fisiológica para el cuerpo, práctica para la inteligencia animal, sensible, práctica e intelectual para el hombre en sus diferentes niveles de edad.

Esta tendencia a la asimilación es un fenómeno a la vez dinámico y conservador. Dinámico en la medida en que el sujeto tiende a extender su esfera de acción a una parte cada vez más vasta del mundo ambiente, conservador en la medida en que el sujeto se esfuerza por conservar su estructura interior y trata de imponerla a ese mundo.

Para bien o para mal, el mundo no siempre se deja asimilar a las actividades del sujeto. Ello obliga a éste a modificar sus esquemas motores o intelectuales para hacer frente a los problemas que debe resolver. Las resistencias del objeto, del mundo exterior, son así un factor indispensable de todo progreso de la conciencia (individual dice Piaget; colectiva decía Marx). En el universo el hombre no es ni creador todopoderoso ni simple espectador; es actor, un ser que actúa sobre el mundo, lo transforma y se modifica a sí mismo bajo la acción de estas transformaciones.

El hombre y el universo se encuentran siempre en un equilibrio provisorio que resulta de los procesos anteriores de asimilación y de acomodación, equilibrio roto cada vez por los problemas nuevos que plantea el mundo — restablecido cada vez

1. INVESTIGACION DIDACTICAS

la psicología y la epistemología de Jean Piaget

LUCIE GOLDMANN

a un nivel superior por las acomodaciones (para la sociedad, Marx decía las revoluciones) del sujeto.

Comprender el estado actual del pensamiento científico implica en esta perspectiva tres tipos de investigaciones que se completan y se aclaran mutuamente, a saber:

1) Un estudio de su devenir histórico, una historia de las ciencias que trataría de despejar los principales aspectos que ha tomado, en los diferentes dominios de la explicación científica, este equilibrio entre el hombre y el universo.

Como lo dice en el prefacio, diez años de enseñanza de la historia de las ciencias en Ginebra y un contacto permanente con los docentes de las disciplinas científicas de esta universidad permitieron a Piaget familiarizarse con ese dominio.

2) Un estudio genético de los diferentes niveles de equilibrio que presenta el pensamiento del niño desde su nacimiento hasta la edad de once, doce años, edad en la que termina de adquirir las principales estructuras formales del pensamiento adulto.

Treinta años de trabajos experimentales a la cabeza del Laboratorio de Psicología de Ginebra y del Instituto Juan Jacobo Rousseau han hecho de Piaget el maestro indiscutido de un dominio apenas explorado antes de él.

3) Un estudio de la estructura interna de los equilibrios conceptuales en el estado actual del pensamiento científico.

Largos años de trabajo, cuyo resultado es el "Tratado de Lógica", dan testimonio no solo de la documentación extraordinaria sino también de la penetración e independencia de pensamiento de Jean Piaget en ese dominio.

Hace cinco años, Jean Piaget, en una obra de síntesis (1) había resumido las conclusiones de sus trabajos de psicología. Habíamos destacado entonces la importancia filosófica de sus conclusiones, la coincidencia de la psicología de Jean Piaget con el análisis marxista y dialéctico de la historia y la posibilidad que se perfilaba así de desarrollar una ciencia del hombre.

Desde entonces, Piaget mismo ha hecho un paso decisivo en esta dirección publicando una "Introducción a la epistemología genética" (2), en tres tomos así como un tratado de lógica (3). Desde luego, no es nuestra intención recoger las ideas ya expuestas en nuestro artículo precedente, las cuales nos parecen enteramente confirmadas por estas últimas publicaciones. Por eso, hoy solo insistiremos en algunas de las reflexiones que nos han sugerido estas mil cuatrocientas páginas en las que Piaget ha abordado los más diversos problemas.

Recordemos ante todo la idea central de la obra: todo hecho psíquico (como también todo hecho biológico) es el resultado de un proceso cíclico de adaptación que Piaget descompone en dos elementos: **asimilación y acomodación**. Todo ser viviente, animal, hombre, grupo social, tiende a asimilar el mundo ambiente a su organismo y a sus esquemas de acción o de pensamiento. Asimilación fisiológica para el cuerpo, práctica para la inteligencia animal, sensible, práctica e intelectual para el hombre en sus diferentes niveles de edad.

Esta tendencia a la asimilación es un fenómeno a la vez dinámico y conservador. Dinámico en la medida en que el sujeto tiende a extender su esfera de acción a una parte cada vez más vasta del mundo ambiente, conservador en la medida en que el sujeto se esfuerza por conservar su estructura interior y trata de imponerla a ese mundo.

Para bien o para mal, el mundo no siempre se deja asimilar a las actividades del sujeto. Ello obliga a éste a modificar sus esquemas motores o intelectuales para hacer frente a los problemas que debe resolver. Las resistencias del objeto, del mundo exterior, son así un factor indispensable de todo progreso de la conciencia (individual dice Piaget; colectiva decía Marx). En el universo el hombre no es ni creador todopoderoso ni simple espectador; es **actor**, un ser que actúa sobre el mundo, lo transforma y se modifica a sí mismo bajo la acción de estas transformaciones.

El hombre y el universo se encuentran siempre en un equilibrio provisorio que resulta de los procesos anteriores de asimilación y de acomodación, equilibrio roto cada vez por los problemas nuevos que plantea el mundo — restablecido cada vez

1. INVESTIGACION DIDACTICAS

la psicología y la epistemología de Jean Piaget

LUCIE GOLDMANN

a un nivel superior por las acomodaciones (para la sociedad, Marx decía las revoluciones) del sujeto.

Comprender el estado actual del pensamiento científico implica en esta perspectiva tres tipos de investigaciones que se completan y se aclaran mutuamente, a saber:

1) Un estudio de su devenir histórico, una historia de las ciencias que trataría de despejar los principales aspectos que ha tomado, en los diferentes dominios de la explicación científica, este equilibrio entre el hombre y el universo.

Como lo dice en el prefacio, diez años de enseñanza de la historia de las ciencias en Ginebra y un contacto permanente con los docentes de las disciplinas científicas de esta universidad permitieron a Piaget familiarizarse con ese dominio.

2) Un estudio genético de los diferentes niveles de equilibrio que presenta el pensamiento del niño desde su nacimiento hasta la edad de once, doce años, edad en la que termina de adquirir las principales estructuras formales del pensamiento adulto.

Treinta años de trabajos experimentales a la cabeza del Laboratorio de Psicología de Ginebra y del Instituto Juan Jacobo Rousseau han hecho de Piaget el maestro indiscutido de un dominio apenas explorado antes de él.

3) Un estudio de la estructura interna de los equilibrios conceptuales en el estado actual del pensamiento científico.

Largos años de trabajo, cuyo resultado es el "Tratado de Lógica", dan testimonio no solo de la documentación extraordinaria sino también de la penetración e independencia de pensamiento de Jean Piaget en ese dominio.

Dada la triple documentación del psicólogo de la infancia, del lógico y del historiador de las ciencias reunida así en una sola persona por Jean Piaget, se comprende el interés excepcional que presenta su epistemología. Tratemos de despejar algunos de sus resultados.

Ante todo, Piaget nos propone derrocar completamente la clasificación de las ciencias. Desde Augusto Comte, la mayoría de las clasificaciones tenían un carácter lineal e, intencionalmente o no, coincidían con la idea cartesiana de que la marcha natural y eficaz de la razón es ir de lo simple a lo complejo, de la parte al conjunto. La crítica de Piaget coincide en ese plano con las críticas de Pascal contra la epistemología y el método cartesianos, con las de Kant contra la monadología de Leibniz y con las de Hegel y de Marx contra el empirismo y el racionalismo en general. Para estos pensadores no hay ni partes autónomas ni principios primeros. Toda parte existe por sus relaciones con las otras partes en el conjunto, y el pensamiento científico que quiere comprender la realidad debe avanzar en el interior de un círculo de relaciones mediante deslazamiento permanente entre el conjunto y las partes.

Asimismo a la clasificación lineal, Piaget opone lo que él llama el **círculo de las ciencias** que no es más que la expresión, en el plano del pensamiento conceptual, del círculo sujeto-objeto que acabamos de describir. En efecto, si partimos de la lógica y de las matemáticas que parecen ser puras concepciones del espíritu, (y, al mismo tiempo, las leyes más generales de la realidad), y si, como lo querían Augusto Comte o los partidarios de la Escuela de Viena, por ejemplo, vamos a ciencias cada vez más complejas, física, química, biología, psicología, parece que nos alejamos del sujeto hacia la realidad objetiva y exterior y que nos dirigiéramos del cuadro más general de esta realidad hacia sus aspectos más ricos y más concretos, pero el último, el más complejo y el menos deductivo de estos aspectos, el que estudia la psicología, la estructura psíquica de los hombres, se manifiesta ser el fundamento de los sistemas deductivos. Piaget prefiere el término más exacto: implicativos —de la logística y de las matemáticas que fundan a su vez toda ciencia de la realidad.

No hay pues, en la clasificación de las ciencias ni base ni cima, ni punto de partida ni término, sino toma de conciencia de un círculo en el cual estamos comprometidos y que se amplía cada vez más, así como el equilibrio de las relaciones sujeto-objeto va también desde los contactos directos de la planta a través de las acciones reales del animal y del niño hasta las acciones virtuales de los hombres adultos y

razonables. Círculo cada vez más vasto, que abarca sujetos siempre crecientes (hasta el "nosotros" que estaría constituido por la humanidad entera) y sectores cada vez más vastos del objeto, pero círculo cuya ampliación se hace al mismo tiempo y simultáneamente en los polos opuestos y no de manera lineal y unilateralmente orientado como lo querían las diferentes formas de empirismo y de racionalismo.

Cuáles son las principales formas de equilibrio histórico e individual del pensamiento?

Piaget, quien en el curso de sus estudios ha despejado toda una serie de etapas en la evolución del pensamiento infantil, las agrupa todas en tres grandes categorías que él encuentra en el plano histórico, a saber: los ritmos, las regulaciones y los agrupamientos. Los primeros vinculados a la realidad cósmica de las estaciones y a las activaciones del instinto y de los reflejos hereditarios; los segundos, caracterizados por la intervención regulativa de la inteligencia; los terceros, por su carácter reversible. Mencionemos simplemente que en el plano sociológico esta división corresponde muy de cerca a la de Engels, quien distinguía entre las sociedades primitivas sin clases donde la vida estaba determinada en gran medida por la estructura fisiológica y por los instintos; las sociedades divididas en clases sociales donde el equilibrio resulta del choque de las acciones contradictorias y de su regulación involuntaria y por último el estado futuro de la sociedad socialista, reino de la planificación y de la libertad.

¿Cuál es hoy la forma superior del equilibrio del pensamiento conceptual?

Piaget, quien se ha preocupado principalmente del pensamiento lógico y matemático, ha despejado en ese plano una de las ideas centrales de su epistemología: la de las estructuras de conjunto lógicas y matemáticas, por ejemplo, agrupamientos y grupos, caracterizados ambos por su **reversibilidad**. Digamos, sin entrar en los detalles, que por estos términos Piaget designa el nexo entre un conjunto de operaciones, nexo tal que a cada conducta real o interiorizada, corresponde siempre una conducta inversa que lo anula, un cambio de orden posible de los elementos que lo constituyen, rodeos más o menos grandes, y por último, para el agrupamiento matemático, la posibilidad de combinar esta conducta con otra análoga (en lógica a a; en matemática a a 2a). Esta estructuración de la inteligencia, que hace que cada pensamiento, conducta o acción, sólo sea, para una conciencia que haya alcanzado el nivel formal, un elemento de un conjunto dado al mismo tiempo que ella y a los otros elementos del cual es coordina-

da por una relación implicativa y reversible, se le aparece a Piaget como la característica principal del pensamiento racional y al mismo tiempo como un dato que no ha sido suficientemente percibido por la logística de los Carnap y Russell. De all, por una parte, la necesidad de escribir un nuevo tratado de logística operatoria, y por otra parte, la posibilidad de despejar una vección en el estudio genético de las formas históricas del pensamiento y biográficas de la inteligencia.

Nos mantenemos en la línea de Piaget haciendo sobre este punto una observación que nos parece imponerse.

El agrupamiento de las acciones, la toma de conciencia de las relaciones entre la acción directa y la acción inversa, de la asociatividad de los elementos de un agrupamiento, de la posibilidad de los rodeos, no es el resultado del hecho de que a cierto nivel de la evolución biológica el sujeto ha cambiado de naturaleza, de que el individuo ha venido a ser grupo, el yo probablemente inconsciente un "nosotros" que debía necesariamente terminar por tomar conciencia de su propia estructura y de la del universo? El grupo o el agrupamiento puede probablemente ser estructurado indistintamente por las acciones y los pensamientos de un solo individuo o bien por las acciones de varios individuos diferentes. Pero todo el reino animal prueba que la coordinación formal de las acciones de un mismo individuo aunque sea posible no es necesaria.

La coordinación empírica, estadística y deformante, basta a la existencia biológica de los individuos. En cambio, el grupo social y lo que constituye su esencia, la cooperación en el trabajo, no puede existir sin toma de conciencia y sin despejar las leyes de coordinación de las diferentes acciones de cada individuo. Para el grupo, la conciencia, y muy pronto, la conciencia formalizada, no es solamente posibilidad sino también y principalmente una necesidad. (9)

Biográficamente, la epistemología de Jean Piaget está vinculada a sus dos maestros parisienses León Brunshvieg y Pierre Janet. Del primero, tomó la idea de una actividad indefinidamente constructora del espíritu; del segundo, la vinculación de todo hecho de conciencia a las conductas del individuo. Pero que él lo quiera o no (más exactamente, sin que él lo quiera), la síntesis realizada por Piaget lo coloca en la línea de los grandes dialécticos Kant, Hegel y Marx. Ya hemos mencionado, en nuestro artículo de 1947, varios puntos donde esto era visible y acabamos de recordar la clasificación de las ciencias y la introducción de la idea de totalidad y de agrupamiento en la lógica; va-

mos ahora a abordar otro punto en el cual este hecho es particularmente claro: el de la naturaleza del pensamiento lógico y matemático. Todo el mundo conoce las críticas de Pascal y de Kant contra el empirismo escéptico y el racionalismo. Ambos pusieron en evidencia el hecho de que el conocimiento es siempre una síntesis de dos elementos, uno, empírico y sensible, otro, a priori (sentimientos del corazón, formas a priori de la intuición pura, categorías del entendimiento). Kant formulaba exactamente el problema del segundo elemento como siendo el de la síntesis entre la necesidad de ciertos juicios y su fertilidad, problema que llamaba el de los juicios sintéticos a priori. Se conoce también la crítica de Hegel y Marx contra la solución kantiana, abstracta, de un a priori sensible. Pero aunque Hegel y Marx tenían razón en sus críticas, no creemos exagerar diciendo que nunca lograron dar cuenta, de una manera teórica satisfactoria, de la doble naturaleza educativa y empírica del pensamiento. Asimismo, el problema de la naturaleza del pensamiento matemático fértil y necesario al mismo tiempo permanecía siempre abierto para toda epistemología dialéctica.

No es uno de los menores méritos de la obra de Jean Piaget el haber aportado sobre este punto una solución que nos parece evidente y en la cual nadie antes que él había pensado. Para Piaget (como para Marx), todo pensamiento se vincula con la acción; el mundo teórico en su conjunto es una toma de conciencia de las condiciones de la acción real o virtual. Pero toda acción es una síntesis de dos polos, sujeto y objeto, hombres y universo. El pensamiento teórico, elemento nuevo que se inserta en este ciclo de acomodaciones y de asimilaciones, reflejará siempre en cada uno de sus elementos uno y otro de estos dos polos. No obstante aunque toda ciencia considera la realidad en la perspectiva de cierta acción real o posible, puede haber en el límite una ciencia (en realidad hay dos: la lógica y la matemática) que considera la realidad en tanto que objeto en general haciendo abstracción de toda cualidad específica de tal o cual grupo de objetos particulares.

Para emplear una expresión introducida por Gonseth, la lógica y las matemáticas serían así las ciencias que corresponden a la acción sobre un "objeto cualquiera". Por otra parte, aunque las teorías de Gonseth sobre la naturaleza del juicio matemático parecen aproximarse bastante a esta parte de la epistemología de Piaget, en realidad las diferencias son considerables. Para Gonseth la lógica constituye una "física del objeto cualquiera". Implícitamente su grado de certeza no puede diferenciarse cua-

litativamente de todo el resto de la física de los objetos especificados. Entre ambas no hay más que una diferencia de grado ya que ambas son abstraídas a partir del objeto.

El problema epistemológico de la naturaleza del pensamiento lógico y matemático permanece incólumne.

Muy otra es la situación para Piaget. Para él, lógica y matemáticas son la toma de conciencia en el plano teórico y objetivo de las condiciones de la acción sobre un objeto cualquiera y de las coordinaciones posibles entre estas acciones. El "objeto cualquiera" no es, en el conjunto de estas ciencias, sino un invariante permanente; las acciones del sujeto y sus coordinaciones, el elemento variable que determina su contenido.

Esta hipótesis resuelve el triple problema que plantean las ciencias implicativas, a saber:

- su certeza
- su fertilidad (para las matemáticas)
- su concordancia con la realidad.

1) la **certeza** de la lógica y de las matemáticas es natural ya que el sujeto mediante ellos toma simplemente conciencia de sus propias acciones y de sus efectos reales o posibles en el mundo. (10).

2) La fecundidad del razonamiento matemático se explica por la riqueza indefinida de las posibilidades de coordinación entre las acciones humanas, coordinación cuya toma de conciencia constituyen precisamente las matemáticas;

3) Por último, la **concordancia**, tantas veces confirmada, entre las operaciones más abstractas e inesperadas del pensamiento matemático y la estructura de la realidad es natural, ya que por estar cista toda realidad en la perspectiva de una acción humana, no puede contradecir las coordinaciones más generales de esta acción. Ciertas teorías lógicas o matemáticas pueden permanecer virtuales y posibles respecto a la realidad experimental, jamás pueden ser contradichas por éstas.

No creemos exagerar afirmando que esta teoría representa una solución particularmente simple y sugestiva de las dificultades que planteaba la doble naturaleza del pensamiento a los teóricos dialécticos desde Kant y Pascal hasta Hegel y Marx.

En el dominio del pensamiento físico escogemos, entre los múltiples análisis de la obra, solo uno que nos parece particularmente interesante, el de la causalidad. Se conoce la discusión que desde Hume y Comte opone en este punto empiristas y positivistas a los racionalistas y a los pensadores dialécticos. Los primeros siempre proscibieron de la ciencia positiva toda investigación de la causa, blandiendo la gran espada de lo "metafísico" tan

pronto como los partidarios de esta noción trataban de darle un sentido que excediera aunque fuera muy poco el de la ley.

Los pensadores racionalistas y dialécticos en cambio nunca dejaron de defender la idea de causa y se conoce, muy cerca de nosotros, la sutil e implícita ironía de E. Meyerson mostrando que los físicos, quienes en sus trabajos sobre el método se declaraban los peores enemigos de la investigación causal, no continuaban menos practicándola de hecho, en sus estudios propiamente científicos.

A la larga, esta discusión se hacía fastidiosa pues parecía cada vez más un diálogo de sordos. Por una parte los empiristas que, colocándose en el plano del dato inmediato, afirmaban —con razón— que la realidad nunca puede presentar otra cosa que una relación constante y medible entre dos o varios fenómenos, relación que, habiéndose confirmado siempre en el pasado, presenta cierta probabilidad —más o menos grande— de repetirse en el porvenir y esto tanto más cuanto por estar insertada en un sistema de conjunto (una teoría física, por ejemplo) está garantizada por un gran número de experiencias provenientes de los dominios más diferentes de la realidad. Por otra parte, los adversarios racionalistas o dialécticos que afirmaban que una relación causal es una relación necesaria y no empírica entre varios fenómenos, necesidad a la cual, no obstante, no podían justificar sino por afirmaciones que excedían el dato (forma a priori del entendimiento, metafísica materialista, etc.).

En realidad, un estudio concreto del problema de la causalidad solo era posible sobre la base de un acuerdo respecto a dos puntos:

a) Hay que reconocer que los datos sensibles nunca pueden presentar otra cosa más que un conjunto de relaciones de sucesión o de concomitancia: éstas constituyen lo que se llama leyes;

b) El problema de la causalidad es saber si entre estas relaciones legales hay o no una categoría que presenta un carácter privilegiado y que constituye las leyes explicativas o causales. Una relación causal no es otra cosa que una ley pero, para el hombre es una ley privilegiada. Fue el gran mérito de E. Meyerson el haber planteado el problema en ese terreno. Desgraciadamente, dañó el valor de sus análisis por la afirmación metafísica de que la identidad presentaría para el espíritu un privilegio gratuito y difícilmente explicable. Además, generalmente sus propios análisis probaban lo contrario, pues cada vez que abordaba las explicaciones mecánicas (modelos físicos, etc.), suponía implícitamente y sin ninguna razón que el desplazamiento espacial

de un cuerpo presenta una diversidad menor que cualquier otro cambio. Esto era concederse de antemano lo que se quería demostrar. A priori, el desplazamiento espacial, que está en la base de toda explicación mecánica, es un cambio como todos los otros y si presenta un privilegio para la razón, este privilegio debe ser explicado a su vez. Es verdad que fuera del desplazamiento espacial de los objetos (y de los otros invariantes que a primera vista parecen dados) Meyerson insistía en la creación puramente intelectual del concepto no empírico de energía y en la ley de conservación de ésta. Pero, como justificadamente lo destaca Piaget, si es cierto que en el curso de la evolución del pensamiento infantil, como en el curso de la historia de la ciencia, encontramos la construcción de numerosas invariantes (espacio, tiempo, objeto, masa, materia, volumen) estas están cada vez indisolublemente ligados a un conjunto de variaciones cuyo complemento forman y del cual solo arbitrariamente pueden ser aislados. Lo que construye la razón es una **coordinación de las variaciones** en grupos que implican la existencia de ciertas invariantes, y esto no para llegar a una identidad arbitraria y paradójica que sería la supresión de toda vida humana (para Meyerson, solo porque el mundo no es racional puede el hombre vivir) sino sencillamente porque frente al universo el hombre es actor y el objeto supremo de la razón es vincular la realidad indefinidamente variada y variable del objeto a un orden accesible a la acción del sujeto.

Ya Poincaré había vinculado el privilegio racional del desplazamiento espacial a la distinción entre el grupo de los cambios de posiciones que podemos producir y el conjunto de los cambios de estado que escapa a nuestro poder directo. Desarrollando una teoría errónea, A. Comte había encontrado dos fórmulas particularmente sugestivas y afortunadas: la primera cuando, proscribiendo la investigación causal, proribía buscar el **modo de producción**, la segunda cuando, definiendo la utilidad humana de la ciencia positiva, decía que **saber es poder**. Pero si buscar la causa es buscar en efecto el **modo de producción**, jamás el ideal de la ciencia teórica ha sido el de una simple previsión contemplativa. Repitámoslo, el hombre no es espectador sino actor: saber no es solamente prever, es poder transformar las cosas y cambiar el curso de los acontecimientos, saber es poder producir: la previsión, la legalidad no es más que un consuelo con el que se conforma el pensador cuando no está en situación de conocer la causa, el modo de producción. Las relaciones de sucesión o de concomitancia no tienen para el hombre

el mismo valor. Unas le permiten una simple previsión, son las leyes funcionales; otras se vinculan de manera inmediata a su acción, son las leyes causales o explicativas. Entre éstas, las más evidentes eran las que vinculaban las variaciones del objeto al grupo de los cambios de posición, la física mecánica. Desgraciadamente, en ciertos dominios, y sobre todo fuera de las dimensiones medias, se han manifestado inaplicables. No obstante queda siempre la esperanza de vincular las variaciones de la realidad a las coordinaciones más generales de la acción del sujeto, es decir, a los grupos matemáticos; y en esto consiste el principal esfuerzo de la física contemporánea, aun cuando, provisoriamente al menos, no siempre lo logra.

La explicación física supone siempre la introducción de un actor ficticio pero análogo al hombre en el seno de las transformaciones de la materia, introducción antropomórfica (artificialismo, animismo, etc.) en las formas inferiores de la toma de conciencia humana; objetiva y matemática en las formas superiores del pensamiento conceptual y formalizado (11).

En el tomo tercero, consagrado al pensamiento biológico, psicológico y sociológico, escogeremos para discutirlos aquí dos problemas en cuyo análisis nos apartaremos en cierta medida de la posición de Piaget, permaneciendo, no obstante, **completamente en el cuadro de su sistema**, los del paralelismo psicofisiológico y de la naturaleza de la vida afectiva.

Antes de abordarlos pongamos de relieve, sin embargo, la perfecta concordancia que Piaget despeja en estas tres ciencias no solo entre las maneras de plantear el problema sino también entre los diferentes tipos de respuestas propuestas. Respecto a este tema, nos permitiremos remitir al lector a nuestro precedente artículo. Constatemos también que en el plano del pensamiento sociológico Piaget llega, esta vez explícitamente a las conclusiones que hemos obtenido a propósito de la "Psicología de la Inteligencia" constatando que la sociología marxista es la que mejor corresponde a los resultados de sus trabajos psicológicos y a sus convicciones epistemológicas generales.

Como lo observa con razón Piaget, el paralelismo psicofisiológico se manifiesta insostenible aún en tanto que hipótesis de trabajo, tan pronto como es concebido como paralelismo de dos series autónomas que se corresponden punto por punto. El problema ha sido renovado por la psicología de la forma que en vez de poner en paralelo elementos aislados ha acercado formas de conjunto. Sin embargo, a causa de su vinculación consciente o inconsciente con la fenomenología, los psicólogos de es-

ta escuela han concebido las "formas", como entidades absolutas que se encuentran análogas en los diferentes niveles de la realidad. Efectivamente, la vida orgánica y psíquica está constituida por estructuras que resultan de un devenir histórico y biográfico, estructuras que se trata no solo de constatar y describir sino de comprender y explicar por estudios genéticos. Ahora bien, la primera característica de las estructuras psíquicas y fisiológicas es estar insertas en el ciclo sujeto-objeto. Esto nos permite constatar desde el principio la existencia de un factor que explica la correspondencia de las dos series fisiológica y psíquica: siempre tiene un elemento común: el objeto. Es la misma realidad, la misma casa, el mismo amigo que se me ofrecen, que actúan tanto fisiológicamente sobre mi sistema sensorial y nervioso como psíquicamente sobre mi conciencia. ¿Hay, no obstante, del lado del sujeto dos elementos autónomos: el aparato fisiológico y la conciencia? ¿Hay dos circuitos diferentes aunque paralelos con solo un punto común, el objeto? No lo creemos, lo que llamamos estructuras fisiológicas y psíquicas son dos cortes transversales de uno y el mismo circuito, que abarca del lado del sujeto un y la misma realidad: el hombre concreto y viviente. Y este hombre, siendo él mismo una estructura de conjunto, ciertos procesos fisiológicos y ciertos estados de conciencia pueden naturalmente implicarse o excluirse. La aparición en el circuito sujeto-objeto de unos suscitará o eliminará entonces a otros e inversamente. O bien sin que haya implicación o exclusión, habrá modificación en cada dominio bajo la influencia de los cambios ocurridos en el otro. Serán las diferentes formas de acción mutua de las dos series, psíquica y fisiológica, acción, real, desde luego, pero que nunca forma un sistema cerrado y, a causa de eso, insuficiente para suministrar una explicación general de la realidad humana.

En realidad, hay un solo circuito, con un solo objeto, circuito en el cual se insertan del lado del sujeto dos aspectos naturalmente complementarios, teniendo cada uno su acción sobre el otro y sobre el conjunto del proceso. El paralelismo, la influencia mutua, son seguramente realidades, pero realidades parciales que se insertan en un proceso de conjunto. Por eso, todas las tentativas para poner en relación exclusivamente lo psíquico y lo fisiológico, lo psíquico y la realidad exterior o lo fisiológico y el medio ambiente, siempre permanecerán fragmentarias e insuficientes como teorías generales aunque, en cierta medida, dan cuenta de algunos hechos aislados y parciales.

Por último, para lo que concierne a la

vida afectiva, nos permitimos proponer brevemente una teoría que nos ha sido inspirada por las tesis generales del libro de Piaget aunque sea diferente de la que él mismo admite. Viniendo de parte de alguien que no es un especialista, es ésta seguramente una atrevida tentativa. Por eso la presentamos brevemente bajo forma de tesis provisoria esperando sobre todo suscitar una discusión en torno a un tema que, hasta ahora, nos parece lejos de estar aclarado.

Piaget, quien ha pasado largos años estudiando, en el plano de su génesis histórica e individual, las estructuras cognoscitivas, ha concedido, no obstante, en sus trabajos un lugar mucho más reducido a la vida afectiva. En este punto ha dado su adhesión, con algunas reservas, es verdad, a la tesis de Pierre Janet quien veía en los sentimientos regulaciones de la acción, tesis que siempre nos ha parecido insuficiente, y sobre todo, poco clara.

Tomemos a título de ejemplo el análisis del sentimiento de esfuerzo que para Janet corresponde a la aceleración de la acción. La aceleración nos parece ser ante todo una conducta al mismo título que la acción misma, y su energética es probablemente, también ella, del mismo orden que esta última. Por otra parte, los valores que actúan sobre las conductas e intervienen en su regulación son generalmente del dominio cognoscitivo y más exactamente del dominio del pensamiento conceptual. Esto nos parece particularmente evidente cuando se trata de "escalas de valor estabilizadas por las normas colectivas" (t. III pág. 150). El elemento afectivo las acompaña quizás como acompaña todo proceso motor o cognoscitivo pero no se identifica con ellas.

Piaget mismo siente, además, que la tesis de Janet reduce en gran medida lo afectivo a lo fisiológico, por eso formula reservas. "Está claro que tales explicaciones apelan primero a la causalidad fisiológica. Describir el interés como dínamo generador o como un regulador que procede por aceleración, es postular ipso facto la necesidad de una explicación fisiológica (III-150) pero una vez admitido el papel de la causalidad fisiológica, no permanece nada, en el mecanismo del interés, que concierne a la psicología en cuanto tal y que permanece irreductible a la noción de causa?" (III-150). Probablemente. Y Piaget tiene perfecta razón cuando piensa que la fisiología no basta para agotar la realidad afectiva, que queda un dominio que constituye la naturaleza específica de ésta. Pero nos parece que cuando habla de "implicaciones", de "valores", de "acoplamiento de relaciones", Piaget no distingue suficientemente lo afectivo de lo cognoscitivo aunque su análisis haya creado precisamente los cuadros que permiten se-

mejante distinción.

En efecto, creemos que la afectividad solo puede comprenderse en tanto que elemento constitutivo del ciclo sujeto-objeto en el nivel consciente más precisamente como elemento consciente diferente y complementario de toda conciencia cognoscitiva, y que acompaña toda conducta motriz. La gran dificultad que presenta el estudio de la vida afectiva para la psicología viene del hecho de que el pensamiento conceptual, más o menos adecuado cuando se trata de comprender la realidad espacial del comportamiento motor, y la realidad virtualmente conceptual que presentan los procesos cognoscitivos cuando los toma como objeto de estudio, no está adaptado, por lo menos en estos momentos, al estudio del sector no conceptual de la conciencia, sector que se presenta como un flujo continuo de estados vívidos. De allí las continuas tentativas de definir los estados afectivos por los comportamientos o por los estados cognoscitivos que los acompañan (a título de ejemplo las teorías que definen las emociones por el comportamiento, James, Lange, Janet, por sus substracto fisiológico, Lapeque, y las que las definen por los procesos cognoscitivos concomitantes, Nahlowsky, Herbart, Sartre).

Para más claridad y concisión, trataremos de formular nuestra hipótesis bajo forma de tesis esquemáticas:

1) Cuando aparece cierto nivel del ciclo sujeto-objeto, la conciencia se presenta bajo dos formas complementarias que corresponden a los dos polos del ciclo.

2) Los hechos afectivos son hechos de conciencia, diferentes de los hechos cognoscitivos pero siempre complementarios de estos últimos.

3) Toda conciencia que toca el aspecto objetivo (en el sentido propio de la palabra) de la acción, tiene un aspecto cognoscitivo, lo cual significa, en el hombre, virtual o realmente conceptual. Aun las más generales coordinaciones de la acción del sujeto se presentan sobre este plano como las leyes más generales del objeto, implicaciones lógicas o matemáticas. Es patente que el sujeto puede pensarse a sí mismo en tanto que objeto en el plano conceptual.

4) Toda conciencia que toca el aspecto subjetivo (en el sentido propio de la palabra) de la acción tiene un carácter no conceptual y constituye un hecho afectivo. En este plano, aun las cualidades más específicas del objeto se presentan como afecciones del sujeto.

5) Habría que distinguir probablemente en el plano subjetivo de la afectividad una dualidad que correspondería a la doble naturaleza de conciencia cognoscitiva (empírica e implicativa), dualidad que co-

rrespondería a los aportes del sujeto y del objeto de la acción. Esta distinción quizás sería la de la afección y de la pulsión.

6) Siendo la afectividad uno de los dos aspectos psíquicos del comportamiento total, corresponde a todo estado afectivo una conducta motriz y un estado cognoscitivo. A título de aproximación provisoria y burda presentamos la hipótesis siguiente: el placer y el dolor serían estados afectivos correspondientes a ciertos contactos directos del sujeto y del objeto; los choques emocionales, estados correspondientes a los desarreglos momentáneos del comportamiento; los sentimientos, los que corresponden a la inmensa multiplicidad de conductas de la vida cotidiana; las pasiones, aquellos estados que corresponden a las conductas enteramente subordinadas a un objetivo (voluntaria - valor o involuntaria - pasión instintiva); por último, las afectividades patológicas corresponden a las perturbaciones permanentes del comportamiento.

7) Si esto es verdad, como cada elemento sufre la influencia del ciclo entero, pero al mismo tiempo actúa sobre él, puede imaginarse una terapéutica que ponga el acento en la posibilidad de influir principalmente a la afectividad (12). (psico-análisis, electroshock), al comportamiento (Moreno y el psicodrama) o al pensamiento cognoscitivo (Desoille y el sueño despierto) (13). Desde luego, esta clasificación en nada prejuzga el valor de estos tres grupos de procedimientos. Es un problema de estudio positivo - experimental

Así los teóricos anti-intelectualistas de la intuición bajo todas sus formas (Bergson, Spengler, Klages, etc.) tuvieron perfecta razón cuando reaccionaron contra las tentativas racionalistas de reducir la vida psíquica del hombre al conocimiento conceptual y de hacer de la afectividad un dato inferior, imperfecto, etc., tuvieron razón en insistir en la diferencia de naturaleza entre las ciencias físico-químicas y las ciencias humanas, en las que el investigador debe "comprender", es decir, reconocer una totalidad en la que se insertan no solo comportamientos y pensamientos conceptuales sino también realidades afectivas. No la tenían, sin embargo, y se extraviaron cuando en lugar de reemplazar un método científico y simplificador por un método verdaderamente científico, que diera cuenta de toda la riqueza de la realidad concreta, quisieron reemplazar el único instrumento humano de conocimiento, el pensamiento, por una conciencia no conceptual, vívida, llámese intuición, alma, intuición intelectual, etc. Para conocer y comprender la realidad y sobre todo la realidad humana, hay que vivir su pensamiento, pero ciertamente no reemplazar el

pensamiento por la vida instintiva o afectiva. (14)

Habiendo llegado al final de este estudio en el cual apenas hemos rozado algunos de los múltiples problemas considerados por Piaget, esperamos haber mostrado la importancia filosófica de estos libros escritos por un hombre de ciencia que desconfía de los filósofos y que, no obstante, coincide con las conclusiones de una de las corrientes más importantes de la filosofía moderna. Subrayemos, sin embargo, que este encuentro no es debido al mero azar. Es el resultado natural del hecho de que el pensamiento dialéctico es la expresión de un esfuerzo continuo para comprender la realidad humana, esfuerzo que, hasta ahora, es verdad, se había concentrado principalmente en aspectos sociales e históricos. A este esfuerzo los trabajos de Piaget aportan un complemento útil y sumamente necesario.

Los pensadores dialécticos le estarán agradecidos por el apoyo experimental y positivo que en él encontrarán para sus tesis generales y sobre todo por el esclarecimiento de un gran número de cuestio-

nes psicológicas y epistemológicas concretas que hasta ahora habían permanecido oscuras.

En una época en que el positivismo lógico se obstina en ignorar la realidad humana y en que, por otra parte, a pesar de cierto número de notables análisis descriptivos, la fenomenología abandona y proscribe la investigación genética y explicativa resucitando una nueva metafísica de las esencias, la obra de Piaget, que continúa el esfuerzo de los grandes pensadores clásicos, constituye una de las realizaciones más notables de la filosofía contemporánea.

1952.

Tomado de "Cuadernos de Psicología Genética (Universidad de la República). Del Seminario sobre la teoría de Piaget, dirigido por Emilia Ferreiro.

(Estos artículos se utilizaron originalmente en "Recherches Dialectiques", 1948 y 1952. Fueron traducidos por el Instituto de Filosofía de la Facultad de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1962).

NOTAS:

- (1) Jean Piaget, "La Psicología de la Inteligencia", Librería Armand Colin, 1947, 210 págs. (Colección Armand Colin).

- (2) En una célebre página del "Anti-Dühring", Engels describía así la oposición entre el pensamiento metafísico y el pensamiento dialéctico:

"Para el metafísico, las cosas y sus reproducciones en el pensamiento, los conceptos, son objetos de estudio aislados, que hay que considerar uno después de otro, uno sin otro, fijos, rígidos, dados de una vez para siempre. No piensa sino en antítesis, sin intermedios: dice sí, sí, no, no y todo lo demás es un mal. Para él, de dos cosas una: un objeto existe o no existe; una cosa tampoco puede ser a la vez ella misma y otra: positivo y negativo se excluyen absolutamente, causa y efecto se oponen igualmente en rígida antítesis...

"La concepción metafísica del objeto, aunque justificada y hasta necesaria, tropieza siempre sin embargo con una barrera más allá de la cual se hace exclusiva, limitada y abstracta; se extravía en contradicciones insolubles, porque los objetos que considera aisladamente le hacen olvidar sus relaciones recíprocas, su ser le hace olvidar su devenir y su término, su reposo le hace olvidar su movimiento porque los árboles le impiden ver el bosque... La dialéctica en cambio abarca las cosas y sus reproducciones conceptuales esencialmente en sus relaciones, su encadenamiento, su movimiento, su nacimiento y su fin".

- (3) Las palabras subrayadas lo fueron por nosotros. La analogía con los medios de producción en el interior de cierto conjunto de relaciones de producción es evidente.

- (4) Pág. 13. Aquí también se capta fácilmente la analogía con la adaptación de la superestructura a las transformaciones que el medio y su propio desarrollo imponen a las fuerzas productivas.

- (5) Pierre Naville, *Psychologie, Marxisme, Materialisme, Ensayos críticos*. Marcel Riviere y Compañía, 206 págs.

- (6) Jean Piaget, "La Psicología de la Inteligencia". Al Colin, París, 1947.

- (7) Jean Piaget, "Introducción a la epistemología genética", 3 vol. P.U.F. París, 1950.

- (8) Jean Piaget, *Tratado de Lógica*, Armand Colin, París, 1949.

- (9) Sin embargo, una objeción se presenta al espíritu, no prueba esto más bien que el pensamiento es indispensable para la vida social y, por consiguiente, anterior a ésta. El problema nos parece mal planteado. Preguntar lo que ha sido primero, si el pensamiento o la sociedad, nos parece tan estéril como preguntar si la gallina ha sido antes que el huevo o inversamente.

Hay sin duda influencia mutua y repercusión: el pensamiento favorece la vida social y ésta desarrolla el pensamiento. Aquí solo queremos insistir en la interpretación íntima de estas dos realidades, interpretación a la cual la epistemología de Piaget pone más que nunca en evidencia.

- (10) La única cuestión estaría en saber lo que determina el momento de esta toma de conciencia, pues es evidente que la vida del individuo es demasiado breve para que pueda lograrlo por sus propias fuerzas. Sin embargo, en ello es poderosamente ayudado por dos factores entre los cuales Piaget rehúsa hacer una separación: a) La transmisión social (lenguaje, educación, enseñanza); b) La trans-

misión hereditaria de ciertas coordinaciones que sin ser conscientes son reales y aplicadas por la inteligencia práctica ya en el reino animal. ¿Existe realmente este último factor? Ninguna experiencia concluyente nos permite negarlo hoy. No es menos cierto que su eficacia es superada ampliamente por la de la transmisión social.

- (11) Galileo dijo un día que la naturaleza es un libro escrito en el lenguaje matemático. La fórmula exacta habría sido decir que es un libro que escribimos en lenguaje matemático, pero que nos aporta un material perfectamente adaptado a esa escritura. De dónde viene esta adaptación. Es un problema metafísico que excede a la ciencia positiva. El hecho es que los hombres no habrían podido vivir en un universo radicalmente inadecuado a la estructura de sus actividades. Si existimos es que esta adaptación era real e implícitamente posible, que nuestros conceptos matemáticos y las acciones a las cuales corresponden han encontrado siempre una realidad en la que han podido inscribirse. El pensamiento físico, en su tendencia y aspiraciones, es explicativo, causal y matemático, porque es nuestro pensamiento el que tiende a vincular la realidad a nuestras acciones y sería seguramente diferente para seres imaginarios que tuvieran otros medios que nosotros de actuar sobre la realidad.

- (12) Indirectamente no tenemos ningún medio de acción directa sobre lo afectivo (una de las razones por lo cual lo comprendemos tan mal en el plano del pensamiento conceptual).

- (13) En la muy interesante obra de Desolite los hechos que cita e incluso sus análisis concretos nos parecen completamente independientes de los conceptos metafísicos de inconsistente coactivo y de élan vital que toma de Juang y de Bergson.

- (14) Desde la redacción de este estudio, Piaget ha publicado un curso sobre la afectividad (J. Piaget, "Las relaciones entre la afectividad y la inteligencia en el desarrollo del niño", C.D.U., París, 1954) y en el cual al lado de un notable análisis de numerosos problemas particulares y de una crítica penetrante de varias teorías psicológicas y principalmente del psicoanálisis, precisa y desarrolla su propia posición.

Esta sigue siendo siempre la misma: la afectividad es una síntesis entre la regulación de la acción (Janet) y la valorización. A pesar del gran interés de estos análisis, no podemos seguirlo enteramente, como quisiéramos que la valorización, desde sus más elementales formas hasta las escalas de valor, nos parece siempre un proceso esencialmente cognoscitivo. No obstante, es patente que nuestro análisis no podría tener otro valor que el de una sugerencia propuesta a los especialistas por alguien que se sabe muy poco competente y tiene clara conciencia del hecho de que se trate allí de un problema que no podría resolverse sino en el plano experimental.

¡ Estudiante !

TEXTOS!
USADOS Y NUEVOS

Y LITERATURA LICEAL
Cuando no necesite
los libros vendidos
por nosotros los

**COMPRAMOS AL
MISMO PRECIO**

que el de venta (incluso los nuevos)
siempre que nos gaste el importe en
otros textos, revistas o libros.

**COMPRAMOS TEXTOS
AL CONTADO**

Pagamos la mitad de su
actual precio de venta nuevos.
No es necesario que hayan sido
comprados en nuestra casa.

Libros
Revistas
Novelas
Venta y
canje

**LIBRERIAS
RUBEN**

Casa Central:

Tristán Narvaja 1736

entre Cerro Largo y Paysandú -Tel. 41 42 74

(a una cuadra de Sierra y cuatro de 18 o

HORARIO: DE 8 a 22, Domingos: 7 a 16

No tenemos Librerías en la Avenida Rivera
ni en la calle Minas.

**NO SE DEJE CONVENCER POR LA PUBLICIDAD
COMPARE PRECIOS!**

ESTUDIO JURIDICO

DR. SAUL COGAN
DR. ARMANDO CUERVO
DRA. BEATRIZ CRESPI
DR. MOISES SARGANAS
A B O G A D O S

PZA. ZABALA 1419

TEL.: 98 08 21

Filomena Grieco

Del debate en Cámara

SEÑOR FLEITAS. — Señor Presidente, con respecto a este asunto quiero pedir una cosa al Poder Ejecutivo. No voy a entrar al análisis de los procedimientos, porque no los conozco. No es mi costumbre ni me parece que corresponda. Pero a Filomena Grieco la conozco como maestra.

Siendo Ministro de Educación y Cultura lle gué a los cursos nocturnos que funcionan en la Escuela Paraguay en la calle Rivera y Julio César. Es una vieja maestra que ha dedicado toda su vida a la enseñanza. Se me dice que sometida a la competencia civil el Juez decretó su libertad, pero se encuentra detenida.

Digo una sola cosa al señor Ministro. No sé si esta mujer, esta maestra que durante tantos años se consagró a la docencia tiene, para la justicia o para quienes están en los procedimientos, alguna posible culpa. Lo que sé, es que, bien o mal, su único hijo está muerto y que en este momento es una mujer acosada por la angustia y la desesperación. No creo que el Poder Ejecutivo gane nada con tenerla detenida.

Por encima del problema de una posible culpabilidad, que los jueces no han encontrado pero que la administración, por elementos que pueda tener en su poder, tenga pendiente, digo al señor Ministro que los informes que poseo seguramente le harían ponerla en libertad si él, personalmente, concurriera a verla.

Esta mujer, con la tragedia que arrastra consigo, parece tener suficiente castigo como para que la humanidad de los hombres la deje en libertad.

SEÑOR TRIAS. — El señor Senador Vaz ha dicho que no sabe por qué estas dos personas a las que se ha referido con gran elocuencia el señor Diputado Fleitas, siguen detenidas. Ahora se sabe en virtud de qué. Lo explicó hoy el señor Subsecretario del Interior, Coronel Bolentini: no hay ninguna norma legal y no fue autorizado por la resolución de la Asamblea General del 15 de abril. Lo que sostiene la detención, absolutamente arbitraria de estas dos personas —tal como él nos lo explicó hoy— es la ley de la guerra. Se captura o detiene enemigos, o presuntos enemigos, y cuando los jueces —en este caso el civil, porque fue un episodio del 14 de abril— no llegan a reunir los elementos necesarios para la semiplena prueba y por lo tanto dictar el procesamiento, se les retiene a pesar de que no

existe ninguna norma legal que lo autorice, a la espera de que en futuros procedimientos se encuentren documentos en base a los cuales se pueda hacer una nueva acusación. Esa fue la explicación que dio el señor Subsecretario, Coronel Bolentini, para estos casos de personas liberadas por los jueces que, pese a no haber ninguna norma legal que autorice semejante arbitrariedad, siguen detenidas. Ahora se sabe por qué estas personas a quienes alude el señor Diputado Fleitas, siguen presas.

SEÑOR FERREIRA ALDUNATE. — Quiero hacer una pequeña rectificación. Ni siquiera es eso.

Según la tesis del señor Subsecretario del Interior ese procedimiento es aplicable a aquellos a quienes ni siquiera se configura la semiplena prueba, pero sobre los cuales las autoridades encargadas de combatir la sedición, tienen la presunción, la sospecha, o ven la posibilidad, por remota que fuere, de que sean integrantes del bando contrario, que sean enemigos.

En este caso no es así, porque no solamente la justicia ordenó la libertad, sino que nadie, ni adentro ni afuera de las Fuerzas Conjuntas, sospecha que se pueda tratar de alguien directa o indirectamente vinculado a la sedición.

La señora Filomena Grieco de Rovira es militante del Partido Nacional. Es hermana del doctor Grieco, ex Subsecretario de Hacienda. Es votante nuestra. Ahí no hay nada de tupamaro ni de nada que se le parezca. Milita en las filas de mi agrupación política. El que suponga que gente vinculada a nosotros, que integran nuestro agrupamiento político, tiene algo que ver, directa o indirectamente con los tupamaros, no sabe de qué está hablando o lo sabe, en cuyo caso comete una canallada.

Aquí se trata, pura y exclusivamente, de una de estas dos cosas: o de la inercia de una máquina infernal que porque no sabe por qué metió a alguien adentro, no sabe cómo soltarlo —que eso ocurre—...

SEÑOR TRIAS. — La lógica de la guerra.

SEÑOR FERREIRA ALDUNATE. — ...o se trata de una responsabilidad tipo Antiguo Testamento, al revés: las culpas de los padres no recayendo sobre los hijos, sino las culpas de los hijos, si es que existen, recayendo sobre los padres. Cualquiera de las dos cosas no le sirve a mi país, a nosotros ni al Uruguay. Esto es lo que hay que entender y meterse en la cabeza.

la
república

reportaje a un barrio

OLGA
PEDRON



ARTIGAS

A LOS LECTORES DE ESTE TRABAJO

No esperen encontrar en él hechos heroicos o personajes con pasta de héroes. Pero sí encontrarán reflejos hechos de la vida misma, fruto de la acción de seres humanos, humildes y sencillos, que nunca soñaron que un grupo de maestros buscaría un día hacer la historia del barrio.

El mismo fue realizado rodeado de miles de dificultades pues muchos de los que algo sabían sobre la historia del barrio, al principio prometieron ayuda y después se negaron a hablar. Otros prometieron enviarnos sus recuerdos por escrito, pero llegado el momento, se olvidaron incluso de escribir. De modo que no nos quedó más remedio que salir a hablar con el pueblo mismo. Hemos respetado y conservado el dialecto fronterizo que utilizan al hablar, pero ordenando las distintas charlas, de modo de lograr una visión coherente de la evolución de la Aldea a través del tiempo.

Este trabajo es el reflejo de charlas mantenidas con distintas personas, que de una forma u otra están vinculadas a este barrio. De manera que refleja la voz y el alma de un pueblo —cosa que se prefirió respetar— porque la voz del pueblo es la voz de Dios.

Solo resta pedir disculpas por la crudeza de ciertos pasajes —que no se han querido alterar— para que este trabajo no pierda su unidad.

O. P., Artigas, Mayo de 1971.

El Río Cuareim es el límite Norte del Uruguay con el Brasil. En sus orillas se levanta la ciudad de Artigas, capital del departamento del mismo nombre. De acuerdo a los parámetros geográficos la ciudad está a 30° 23' 17" de latitud Sur y 56° 26' 53" de longitud Oeste, de acuerdo a las coordenadas de Greenwich.

El nombre del río, es la versión española de la palabra Quarahy, que en guaraní significa: "agua de pozo que corre". En realidad el río está formado por grandes lagunas que de trecho en trecho (en sus partes bajas) se unen por pequeñas corrientes de agua. Parte de sus barrancas —cuya altura sobrepasa los cuatro metros— son arenosas, cosa que es aprovechada por los hombres para obtener arena del

lecho del río. Las barrancas mueren en pequeñas playas muy suaves que llevan a la orilla del agua, donde las lavanderas extienden la ropa para asolear. Durante el día el paisaje de las barrancas está dado por el torso moreno y desnudo del arenero y el cuerpo multicolor y encorvado de las lavanderas. Estas tienen la costumbre de apalear la ropa con una tabla, produciendo un sonido clásico y familiar, que se pierde en las quebradas juguetonas de barrancas llenas de sol. Por las noches, el paisaje cambia, porque el Cuareim es un río de frontera. También el río tiene su vida nocturna, pero silenciosa y esquiva. Todo es silencio y cautela en esas sombras humanas que sigilosamente se mueven en la noche. Hasta el caballo del contrabandista pa-

rece amaestrado para caminar sin ruido entre las piedras. Si las cosas no están "arregladas" quizá el estampido seco de un tiro corte para siempre la vida de un hombre; la vida de un padre de familia que no pudo elegir otro destino. Al otro día, una mano piadosa levantará una cruz en el lugar donde cayera, como para recordar el caminante distraído la muerte de un hombre sin historia, pero cuyo nombre será recordado por sus hijos que seguirán el mismo destino y el mismo camino. Quedan en las barrancas del río, las cruces como mudos testigos de su vida nocturna, con la ventaja de que ellas no hablan, simplemente recuerdan.

En estas barrancas, hace más de seis mil años, existió una cultura de paleo-agricultores, que el arqueólogo Antonio Tadei designa con el nombre de cuareimense. Esta cultura fue portadora de una industria de nódulos y lascas de gran tamaño. Los guijarros y nódulos fueron tallados directamente, obteniendo "Choppers" de los primeros y azuelas de los segundos, siempre por percusión de dos elementos con percutor duro. Se han localizado artefactos elaborados en grandes lascas, muy espesas y pesadas, con retoques y retallas casi siempre marginales.

En lo relativo a tipología, se han determinado: azuelas sobre lascas, azuelas sobre nódulos, grandes raspadores rectangulares, cepillos (rabots), puntas grandes apicales, picos unifaciales en punta, picos alargados plano-convexos, picos poliédricos, guijarros con talla unifacial, guijarros truncados, grandes lascas con filo mellado, denticulados, raederas convergentes, pero hasta ahora no se han encontrado puntas de proyectil en las zonas de la ciudad de Artigas.

Parecería que el cuareimense eludiera los relieves basálticos en procura de suelos cultivables. Y sus artefactos son localizados en zonas amolías, con espacios considerables entre uno y otro, lo que coincide mucho con establecimientos de paleo-agricultores.

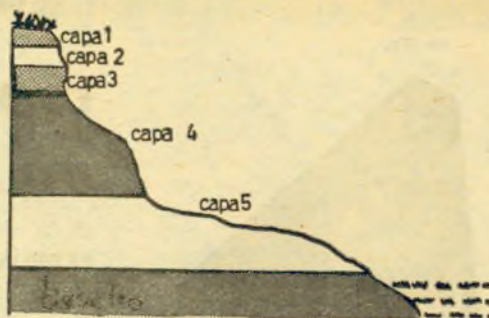
ESTRATIGRAFIA

Puede establecerse un perfil general, que varía poco según los sitios.

Capa 5 — Está apoyada directamente sobre la roca madre, el basalto, con un espesor variable. Se compone de rodados, conglomerados de rodados y bloques semi rodados en la base, y arenisca gruesa en la parte superior.

Capa 4 — Espesor de dos a cuatro metros aproximadamente. Depósito amarillento arenoso, de formación fluvial: (se ha especulado sobre si se trata de un loess eólico o sedimentos pampeanos acarreados por el viento o descomposición basáltica acarreada por el agua).

Capa 3 — Veinte a treinta centímetros. Limo arenoso, negruzco o pardo grisáceo; sería fondo de lagunas de aguas quietas notándose en su análisis, rastros de limonita de pântano. Es en esta capa que se encuentran los artefactos "in situ" frente a la ciudad de Artigas.



Capa 2 — Treinta a cincuenta centímetros. De origen palustre. Tierra negra untuosa al mojarla; reseca, se estría en canales perpendiculares.

Capa 1 — Hasta treinta centímetros. Arena fluvio-eólica con gramíneas implantadas. Corresponde a sedimentos abandonados por las crecientes, con formación en algunas zonas de pequeñas cuencas lacustres temporarias. No presenta artefactos.

CRONOLOGIA.-

Según el Profesor Marcelo Bórmida, hacia el 5000 A.C. se inició un acontecimiento (estudiado por Aüer) que consistió en una oscilación negativa del nivel de base de la cuenca hidrográfica del Plata, debida a una disminución eustática del nivel del mar desde los diez metros hasta el actual. Ese acontecimiento habría provocado una reactivación erosiva por el Río Uruguay y sus afluentes, que en el Cuareim exondó el cauce hasta el fondo basáltico del valle. Dicha reactivación sería posterior a la deposición de la capa dos. Como el nivel fértil inferior se sitúa en la parte superior de la capa tres (anterior a la reactivación), su antigüedad absoluta se remontaría a 6000 A.C. o poco antes.

La industria que se localiza en la capa dos sería más reciente, atribuyéndole unos 5000 años A. C.

Esta hipótesis parece no ser compartida por el geomorfólogo uruguayo Jorge Chebataroff, que sostiene que esta cronología para el cuareimense se modificaría si se prueba que la cascada del Salto Grande, con su actual altura, la misma que tuvo en el holoceno, anuló la acción erosiva remontante.

Hoy día el estudio de esta cultura solo es realizado por escasos artiguenses aficionados a la Arqueología. Y es común y corriente que al referirse al cuareimense se reciba como respuesta la burla y la sonrisa socarrona de los que nada saben al respecto, pero que igual opinan. Y el cuareimense se perdió para siempre en el tiempo.

ORIGENES DE LA CIUDAD DE ARTIGAS

Este pueblo se fundó por ley del 12 de setiembre de 1852 a iniciativa de Don Bernardo Berro. Su creación se debe a la política de protección de fronteras con Brasil, iniciada al finalizar la Guerra Grande.

El objeto de la fundación está orientado en el sentido de frenar la influencia brasileña sobre estos parajes —desolados en aquel entonces— que eran señoríos del ejército de Maneco de Abreu y los indios charrúas.

El pueblito recibió el nombre de San Eugenio y fue ubicado en la margen izquierda del Río Cuareim. Y en su primer delineamiento contó con ocho manzanas y un cementerio, que ocupaba los terrenos de la hoy plaza Carlos Catalá.

La mayoría de sus primeros habitantes son hombres, pues teníamos las características de ser un fortín de frontera. Revisando los libros de bautismo de aquel entonces, surge que



1927: Vivienda típica de "La aldea" con sus habitantes: familias numerosas, madres solteras, prostitución y promiscuidad.

COMIENZOS DE UN BARRIO

Al principio de la década del 90, en territorio brasileño (en la margen derecha del río), en la zona frente a lo que hoy es la Aldea, la familia Calo funda el primer saladero de carnes que se estableciera en esta región. "El Saladero requería mano de obra y comenzó a arrimar gente para trabajar en la zafra. Esta gente fue ocupando tierras del lado uruguayo y construyendo ranchos, sin orden ni concierto, en la zona inundable".

Nos cuenta una vieja vecina, en su dialecto fronterizo, "...isto era un moital bárbaro, pata de vaca, uña de gato, coronda, tudo era monte... y ahí numeio du mato foram levantando rancho de barro e capim... cuando u arroyo inchía llevava tudo... tudo era gente pobre... a vez tinahan pra cumé, as vez nao... nao havia nada de árvores de eucalito y nada de seu Urbano... isto era fundo du cimiterio y a gente acreditava que dai safam fantasmas pela noite, e que na sexta feira santa o lobizome dúma burra seim cabeza". Traducido literalmente al español, dice: "esto era un monte salvaje, pata de vaca, uña de gato, coronda, todo era monte... y ahí en medio del monte fueron levantando ranchos de barro y paja... cuando el arroyo llenaba, llevaba todo... todo era gente pobre... a veces había para comer, a veces no... no había esos árboles de eucaliptos y nada del señor Urbano" (oyó la palabra urbanización y como no la conoce cree que se trata de una

la inmensa mayoría de sus pobladores son de origen indio, negro o mulato; no figuran niños de raza blanca entre los bautizados de la primera época.

Durante mucho tiempo, San Eugenio sobrevivió de puro porfiado, en medio del desierto de los campos.

En el último lustro del 70, estaba tan despoblado que amenazó desaparecer. Para salvarlo, "para que no desaparezca" se le declaró capital del departamento de Artigas en 1884, año en que éste se creó.

En esta época, la zona de la Aldea continuó siendo asiento del único cementerio que existía en el pueblo.



1972: Vista parcial de "la escuela de la aldea" hoy llamada "José Pedro Varela" cuya obra silenciosa y fecunda cambió la vida del barrio.

persona). Continuamos la traducción, "esto era fondos del cementerio y la gente creía en viernes Santo el lobizón de una burra sin cabeza".

Estos son los comienzos del Barrio Aldea, que estaba ubicado al Norte de la ciudad de Artigas y cuando aún no integraba su planta urbana.

Comienzos sencillos y humildes de gente que creía en fantasmas, aparecidos y brujerías. Un barrio de viviendas del período neolítico, amontonadas sin orden ninguno, pues la Aldea fue barrio surgido y construido por la miseria y la necesidad de sus pobladores.

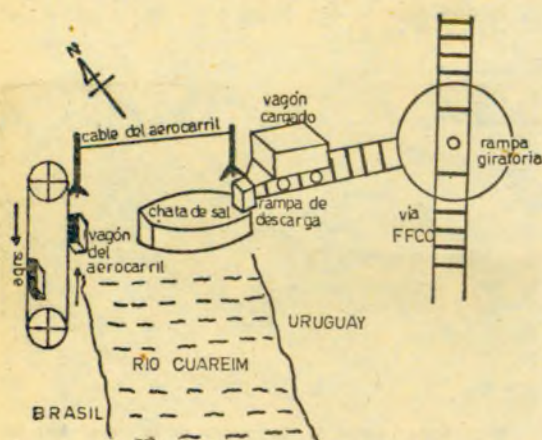
El origen de su nombre nos es desconocido, pero se cree que se debe al hecho de haber comenzado como un montón de ranchos en la zona suburbana de la hoy ciudad de Artigas.

Es un barrio con dialecto propio, pues la mayoría de sus pobladores habla el portuñol, que es una mezcla de portugués y español pero que emplea más palabras del portugués. El nombre deriva de la unión de éstos dos calificativos.

El saladero trajo fuentes de trabajo a la zona, pero materialmente siguieron los ranchos de paja y terrón.

En 1894 llegó el Ferrocarril al pueblo de San Eugenio y el Saladero construyó un aerocarril en las barrancas del río, para exportar su producción por territorio uruguayo. "...se trabajaba en el saladero de setiembre a marzo, es decir, después del engorde de invierno. El ganado que faenaban, en su mayor parte

era uruguayo. El gobierno hacía la vista gorda y dejaba contrabandearlo. Se llegó a faenar 93000 cabezas de ganado vacuno, pero después fue mermando la producción. El tasajo iba para Cuba que a cambio mandaba azúcar. Pero cuando Batlle trajo a los emigrantes —para que votaran por él— éstos empezaron a plantar remolacha y producir azúcar. Entonces dejamos de comprarle a Cuba y ésta no nos compró más tasajo. Y todo se fundió...”



“Me acuerdo que la producción venía por el aerocarril hasta el lado uruguayo y ahí se cargaba en un vagón que llegaba por la vía hasta la costa del río... la vía atravesaba el pueblo por la calle Bernabé Rivera y entraba en la plaza de deportes vieja y de allí volvía a la Estación... la gente vivía de changas en el Saladero, que trabajaba en verano... las mujeres también trabajaban allí y cuando no había trabajo muchas hacían de putas... sabe lo que quiere decir, putas de tres vintenes... era el precio que nos cobraban para “hacer el trabajo”... con eso compraban un pan con fiambre que costaba medio real y por un centésimo daban tres caramelos... la guerra de 1904 trancó la producción del saladero y la gente comenzó a pasar mal... no se cuándo terminó lo de los tres vintenes, pero sé que duró mucho tiempo...”

“...El dueño del Saladero era Emilio Calo y fue diputado por los blancos y me acuerdo que el tren no salía hasta que él llegaba. así el tren tuviera que esperar tres horas...”

Es imposible saber la cantidad de pobladores de La Aldea, pues esta no figura registrada como centro poblado, en el plano de San Eugenio realizado en 1915.

En este año San Eugenio cambió de nombre y pasó a llamarse Artigas; tenía la categoría de villa.

Pero la situación de pobreza y miseria de este barrio, mereció la atención de la “Socie-

dad de Amigos de la Cultura Popular”, que fue creada en el año 1923. En su órgano de prensa, la revista “Atenea”, en el número correspondiente al trimestre julio-setiembre del año 1925, en un artículo titulado “LA INFANCIA DESVALIDA”, manifiesta: “...Artigas es quizá la población uruguaya que abastece el mayor número de “criaditas” y “peoncitos” a sus explotadores y verdugos. Además —y a pesar de estas circunstancias— nuestras calles son la residencia permanente de toda una población infantil que no tiene hogar y vivienda conocidos. Y en ese vagabundear de todas las horas son inconscientemente el aliento de las más espantosas lacras y vicios que infestan el medio social”. Y más adelante, el mismo artículo agrega: “Otra faz de la ciudad... es La Aldea, el barrio negro. Si queremos ser imparciales debemos hablar de lo bueno y de lo malo de Artigas. Esa es la misión de nuestra revista. ¿Cuándo será el día en que veamos desaparecida esa famosísima zona, que amenaza constantemente, como funesto espectro nuestra capital, aventando sobre ella cuatro grandes males: miseria, delincuencia, prostitución y enfermedades? Acordándonos de la antigua fórmula con que los magistrados romanos consultaban al Senado y dirigiéndonos a nuestros diputados, decimos: En interés del pueblo artiguense, padres conscriptos, os sometemos este asunto. Acerca de él ¿qué conviene hacer?”...

Y más adelante, bajo el título “LA ALDEA. EL BARRIO INFAME”, a toda página publican seis fotografías de viviendas de la zona. Allí están retratados ranchos de barro y techo de paja, de dos metros de lado, inclusive la altura que sirven de alojamiento a más de seis personas. Barro, pedazos de lata, sobras de madera, enramadas, chorizos secándose al sol, hacinamientos: todo lo reflejan las fotos, cuyo juicio queda a cargo del lector que se anime a leer este trabajo.

“...Sí, mirá, eso de los chorizos y las mantas de charque secándose al sol, es porque a esta gente de la Aldea, el Saladero lo daba la carne y los bofes que no se aprovechaban... por ejemplo, le daban la carne de cogote, pero tenían que dejar el hueso para el Saladero... Como había mucha pobreza, cada persona recibía cinco o seis cogotes por día, pero como tenían que devolver el hueso, tenían unos cuchillitos chicos muy afilados con los que descarnaban el hueso allí mismo... como vivían solo de eso, en el verano juntaban carne para todo el año, los salaban y ponían a secar al sol... había un olor tan feo y un mosquerío en el barrio... al hueso lo quemaban y la ceniza iba para China para hacer porcelana... las venas de las patas y el hueso del caracú iban para Alemania, no sé para qué... al principio creíamos que el olor del barrio se debía al Cementerio, pero desde 1915, este ya no se usó más, pero el olor siguió hasta que llegó el agua corriente”.

continuará.

FUNDAMENTOS: La música, tomada desde el punto de vista técnico, no es más que el arte de la combinación de los sonidos. Y resulta un arte completamente abstracto y si se quiere absolutamente alejado de otro elemento concreto. Los sonidos, que no pueden palparse ni verse, penetran, sin embargo y producen en cada ser reacciones muy concretas sí y muy comprometidas con la vida real.

La música, tomada desde el punto de vista técnico escapa a todo plan, a todo uso, es la manifestación expresiva y que ha impresionado la sensibilidad del hombre desde sus orígenes hasta la actualidad.

Pero sucede que la música es, además, otras muchas cosas. Responde a la sed de comunicación que el hombre ha tenido desde sus orígenes y a la necesidad de manifestarse en una forma única en cada ser, siempre nueva, siempre posible de verse superada: la creación.

La música admite un uso. A través de la historia de la humanidad fue siempre usada. Usos que pensamos fueron correctos o no, que sirvieron para ayudarnos a evolucionar o para estacionar un período, pero usos al fin.

Y ésto es lo importante en lo que se relaciona con la preparación del futuro maestro: que si se admite que la música debe formar parte de su preparación y será con un uso definido de la música en esta preparación y no ya más como arte abstracto, técnica que resulta inservible, pesada y tediosa en la experiencia actual.

LA MUSICA COMO ELEMENTO LIBERADOR

La música es el medio expresivo más íntimo, el arte que hace posible las manifestaciones internas del espíritu del hombre. Por lo tanto en ese sentido libera la personalidad. Esta liberación se produce en todos los tiempos, cada vez que se crea una nueva obra o que se logra su interpretación en forma independiente de situaciones concretas, tanto personales como nacionales o mundiales.

Pero existe también algo más en la música: ella posee el don de posibilitar la penetración de las ideas y de acuerdo a su logro o a su fallo la enunciación de conceptos que tomarán su fuerza y su verdadero significado con la música, o lo perderán si ésta no se adecúa a las palabras.

Como también, por la simple combinación de los sonidos y los silencios y por las búsquedas constantes de los ritmos logrará, sin palabras, encauzar su camino hacia el mañana, en cambios constantes de forma, de estilo, de estructura en esencia.

En estos dos sentidos, también, la música es un elemento liberador, si se adecúa a los conceptos dándole su verdadero significado y si no se detiene en su transformación constante.

¿URUGUAY USA SU MUSICA COMO LIBERACION O COMO ENAJENACION DE SU PUEBLO?

Uruguay, a mi entender, tiene antecedentes

Uso de la música en I. I. N. N.



DURAZNO

MARTA MERKLEN DE CUELHO,
Profesora de Música y Directora
de los Coros del Instituto Normal
Departamental

con grandes logros en la liberación. Fabini, Ascone y Cluzeau Mortet, en la música nacionalista han creado la expresión por la que se nos debería conocer mundialmente. Pero esa corriente, dentro de la música culta permanece sin otros eslabones que continúen la cadena. Sus obras y hasta sus nombres nos son desconocidos. El Estado no emplea sus fondos como debería para imprimir y dar a conocer dichas obras. En general, el compositor nacional está en pésimas condiciones de promoción; al no poder dar sus obras a la crítica no se cumple el ciclo de evaluación y superación.

Dentro de la canción popular, los compositores se han situado en forma muy lograda dentro de la canción de protesta, pero por esa misma razón, sus músicas se ven reprimidas y sólo salen a luz aquellas que tienen reales posibilidades comerciales dentro del disco, seleccionadas fuera de la censura. Muchas de estas canciones, hermosas y significativas, no pueden, por las mismas razones de censura, integrar los repertorios de los Institutos o ser cantadas en las escuelas.

Dentro de la música popular no puede dejarse de lado la realidad de las murgas y su significado e importancia, fuera de todo prejuicio, como manifestación auténtica del pueblo, con su forma musical particular única,

reconocible como uruguayo. También su significado social es importante.

Pasando al Folklore tuvimos el grandioso antecedente del investigador Lauro Ayestarán, que ha quedado como un grandísimo paso hacia el conocimiento de nosotros mismos, pero desgraciadamente paso aislado, que necesita de otras manifestaciones que se dediquen con una visión y fuerza semejantes a este estudio.

Por estas razones, de que nuestro folklore no está siendo rescatado ni se le está dando la importancia que tiene, está destinado a morir en sus manifestaciones pasadas por haberse interrumpido la transmisión oral, en nuestras dos generaciones: la de nuestros padres y la nuestra.

Lo poco que poseemos en Folklore, nos da una serie de características propias importantes y nos manifiesta libres de otras ataduras musicales: libres porque somos propios, nosotros mismos. Son formas sumamente sencillas y hermosas por eso mismo, en la excepción de la más complicada y rebuscada forma lírica: el Estilo.

O sea, que tenemos todas las posibilidades y los intentos, a veces realizados, para la liberación; pero la realidad nos da una marcada enajenación. Enajenación que ha llegado a un grado tan extremo que ya no podemos reconocernos más como uruguayos y vivimos añorando otros ritmos, otras formas extranjeras como mejores. Nos han llegado a convencer de que lo importado es lo de real valor incluso en la cultura, y así tratamos de reconocerlo en todas las estructuras.

Además de esta influencia extranjera, de la que no se ha escapado existe un sentido de clase pudiente, en lo relacionado con los entendidos o medianamente entendidos en música. La enseñanza instrumental está dada en forma individual, netamente extranjera en la línea de sus conservatorios quedando el pueblo al margen. Es evidente que a quien no conoce el significado de las palabras no se le podrá hacer vibrar con el **Tabaré** o con **Mirando jugar a un niño**. Es necesario saber algo de música y su técnica para comprenderla mejor.

El mismo freno puesto en los oídos del pueblo para que no entienda la música y poderle así decir por dos veces que es ignorante y que no entiende música (porque no ha podido pagarse la enseñanza de un instrumento, que es lo único que se da) no porque no posea un instinto estético, quizás más desarrollado que quien ha estudiado un instrumento, ese freno se ha puesto también a todo lo demás.

Hubo quien creó un estilo nacional: Fabini, pero muy bien se han ocupado en que no se conozcan sus obras. Hubo quienes manifestaron sus individualidades siguiendo a Fabini, pero tampoco interesa que se conozcan estas obras. Hubo quien dedicó su vida a la investigación folklórica: Lauro Ayestarán, dejando innumerables trabajos prontos para publicarse, sin poseer el Estado un interés en que se realice post-mortum.

Y hay quienes enfocan su canción en las formas actuales de interpretación de la protesta: social, económica, política, justiciera; usando nuestros ritmos y cadencias, siendo reprimidos.

Pero la enajenación llega a sus extremos con la desvirtualización de los conceptos de los héroes, de los símbolos, de las personas que nos son queridas y representativas: padre, madre, maestro, a un grado tal que cambia el sentido de las palabras y falsea las realidades.

Casi todo el material con que se está trabajando en la escuela responde a fundamentos falsos; desde los propios himnos a Artigas y demás que nos dan un concepto erróneo transformando al Artigas que debíamos sentir por otro porque la música no corresponde, deja todo gris.

Los mismos programas de los Institutos parecen ser al decir bíblico "para que hables y no te entiendan". Parecen ser destinados a que luego de haber cursado cuatro años de música con sus programas diferentes el estudiante llegue a la conclusión de que nada entiende y que nada sabe... y entonces podrá venir el que mucho comprende a decirle "es material de mi exclusividad. Debes estar toda una vida dedicado a ella para lograr entender".

EL POR QUE DE LA MUSICA AL MAESTRO

Pero volvamos atrás. No será solo el arte de las musas sino la expresión de los pueblos. No será sólo el éxtasis de la belleza sino la comunicación entre los hombres y por lo tanto tiene su razón de ser en forma concreta y con un uso concreto, para el maestro. No sólo Fabini sino los charrúas, los gauchos, el cantor popular y el murguista tienen su lugar en nuestra música.

Y será necesario que eduquemos en el niño su sensibilidad y le demos elementos para que pueda expresarse por medio de la música, de la que él es parte y que lo hagamos a nivel de pueblo, no de clase, o sea a nivel de escuela.

Y que ese aprendizaje no esté dado por medio de un especialista en medio del anonimato de las clases en masa sino en la intimidad del aula, con su propio maestro y sus propias posibilidades de creación y de trabajo en grupo con sus compañeros.

Porque es necesario que se termine con la enajenación y se comience con una liberación a nivel escolar. Esta liberación deberá rebelarse contra muchas cosas:

1. No aceptar músicas que falsean los conceptos, o interpretaciones que modifican las verdaderas composiciones (Caso de los himnos a Artigas, al maestro, canción a la madre, a la escuela y el caso particular del Himno Nacional, completamente desvirtuado y fuera del sentir popular, en la actualidad).
2. No aceptar traducciones de canciones. Si se desean cantar que se haga en el idioma original.
3. No aceptar métodos extranjeros sin un análisis y verdadera adaptación a nivel

de base (Caso de las nuevas orientaciones y del método Orff.).

4. No permitir más la enseñanza individual, tendiendo siempre a la de grupo.
5. No permitir que el material para niños sea el que puede suponerse sacado de un bolillado integrado por notas que se sacan y ordenan al azahar (Caso de algunos libritos como los Cantemos, utilizados en el Liceo).

Deberá bregar por:

Un material apropiado para los niños y que se proceda a su creación. Me llama la atención cómo es que se desprecian nuestros temas, cosas que pueden ser tan hermosas como: el Río Uruguay o el Yí, una paloma, un cardenal, el tropero, el arenero, el pescador, el manisero, etc., por otros tan simples como el cucú, que nada tiene que ver con nosotros.

Es interesante pensar que el maestro es, quizás, el más indicado para continuar con la investigación folklórica, por lo menos con ese trabajo hormiga de la recolección, pues tratará con gente de todo tipo en su labor y estará en el medio rural. El podría seguir realizando este trabajo, orientado y auxiliado por especialistas, trabajo que en su valor social rebasa todo lo que pueda decirse debiendo experimentarse.

Ningún trabajo liberador podrá realizarse si se parte del desconocimiento de lo que somos, cómo somos, de qué forma somos, musicalmente hablando. Por eso la necesidad de tener muy en cuenta nuestras características folklóricas, para llegar a ser estéticamente lo que somos auténticamente como pueblo.

De esas características una importantísima es que nuestra manifestación como pueblo que canta se expresa por medio del canto monódico, no polifónico. Una de las imposiciones constantes es la de las polifonías obligadas en el Liceo y en los Institutos. Como resultado da una enorme dificultad técnica como consecuencia de la carencia del sentido armónico.

Trabajando el unísono (de gran fuerza) menospreciado por aquellos que haciéndose eco de los maestros que traían la polifonía de Europa y USA se pueden lograr hermosas cosas. Fue la música monódica la que usó Grecia, la que usó el cristianismo primitivo.

¿CUAL SERIA EL USO DE LA MUSICA POR EL MAESTRO?

Sería una música liberada de tanta élite donde se la ha confinado actualmente. Una música que podrá unirse libremente a la danza, a la poesía, al juego. Que servirá para enseñar acentos, para conseguir momentos de suavidad y de fuerza; para descubrir el encanto de los instrumentos simples (como el xilofón, el toc-toc, el tamboril) y los encantos de la guitarra, de la flauta dulce o algún otro instrumento que el maestro aprenderá en el Instituto.

Aprenderá a unir la música al trabajo social y a valorar esa expresión de ternura de

la vieja abuela en una antigua canción o de la madre en el canto de cuna.

Conocerá la fuerza del Himno Nacional en el cantar de todos y para todos.

Comprenderá el verdadero significado de la canción, fuera de las aptitudes personales para el canto: todos poseemos los anhelos de cantar y el derecho de hacerlo como podamos.

Y el verdadero significado del ansia de interpretar algún instrumento de todo ser humano posee. El logro de alguna técnica; ya sea el tamboril o guitarra, nos hará sentir el por qué de esa búsqueda de la técnica de ejecución de instrumentos, manifestada desde los orígenes de la humanidad: responde a la necesidad de creación artística existente en cada uno.

Esa posibilidad la deben tener todos los niños uruguayos, independientemente de sus aptitudes. Si éstos fueran sobresalientes debería dárseles la oportunidad de lograr su arte en forma gratuita y laica.

El maestro sería el encargado de hacer de la música un arte social, con nuestras posibilidades, instrumentos, características.

Por medio del trabajo con los coros, podría el maestro unir grupos y realizar un trabajo sí de sensibilización.

Lo importante es volver a lo sencillo, a lo simple. En esencia:

1. Trabajos con características de investigación (lo relacionado con folklore y sus valores).
2. Usar material serio y artísticamente compuesto para niños, con conceptos claros, no falseados, material de flora y fauna nacionales, y paisajes y elementos nacionales o latinoamericanos.
3. Utilización del canto monódico, teniendo en cuenta nuestra forma monódica de canto folklórico.
4. Utilización del canto como forma de participación de grupo, de integración en la comunidad; canto para todos, sin selección de voces.
5. Utilización de otros instrumentos: guitarra, tamboril, xilofón, toc-toc, flauta dulce o cualquier otro fuera del piano, que puedan ser usados en la clase y para que los niños puedan aprender a tocarlo o a acompañarse con el mismo.
6. Negación radical a material de traducciones, a métodos extranjeros no estudiados a fondo en su adaptación y a la enseñanza individual, practicando la de grupo.
7. Integración de la música a la vida toda del niño: juego, danza especialmente y lenguaje. Libertad para moverse (en espacio) al escuchar una música y enseñanza motivada de las canciones y de algunos elementos técnicos fundamentales.

Estas y otras ideas pueden ser tomadas como base para comenzar a pensar en cuál deberá ser la forma y uso de la música en los Institutos Normales, para que llegue a cumplir con su misión.



EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL S.R.L.

YI 1364

tel. 98 28 10

MONTEVIDEO

URUGUAY

LAS NOVEDADES

ANIBAL BARRIOS PINTOS HISTORIA DE LOS PUEBLOS ORIENTALES

Este libro realiza un exhaustivo estudio de nuestros aborígenes, de los descubridores, colonizadores y corsarios que llegaron a nuestras costas. Se estudian, finalmente, las etapas más importantes del proceso de poblamiento del Uruguay.

JUAN CARLOS ONETTI JACOB Y EL OTRO, UN SUEÑO REALIZADO Y OTROS CUENTOS

Cinco excepcionales relatos de uno de los maestros de la actual narrativa latinoamericana.

JAVIER DE VIANA CAMPO

Reedición de un clásico de nuestras letras.

CERVANTES

DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Selección de capítulos. Prologado y anotado por Jorge Albistur, de especialísima utilidad para los estudiantes.

ADEMAR SOSA LA AUTONOMIA DE LOS ENTES DE ENSEÑANZA EN EL URUGUAY

Se estudian las disposiciones legales y constitucionales que regulan la autonomía de los entes de enseñanza de nuestro país.

En distribución:

Arturo Sergio Visca

Aspectos de la narrativa criollista.

En Julio reeditamos:

JULIO C. DA ROSA
BUSCABICHOS

Una colección para entender
el Uruguay de hoy:

"CONCIENCIA POPULAR"

1. Bernhard:
EL PROBLEMA DE LA CARNE
2. Michellini:
BATLLISMO Y
ANTIMPERIALISMO
3. Viviani Trías:
IMPERIALISMO Y ROSCA
BANCARIA EN EL URUGUAY
4. Danilo Astori
LATIFUNDIO Y CRISIS AGRARIA
EN EL URUGUAY
5. Viviani Trías:
IMPERIALISMO GEOPOLITICA
Y PETROLEO

APARECERAN EN JULIO:

Julio C. Da Rosa
CUENTOS COMPLETOS
(2ª edición)

Julio C. Da Rosa
BUSCABICHOS (3ª edición)

Goethe
FAUSTO
Traducido y anotado por Héctor Galmés.

Bécquer
RIMAS Y LEYENDAS
(2ª edición)
Anotado por egresados del Instituto
de Profesores Artigas.

Germán Wettstein
LA GEOGRAFIA COMO DOCENCIA

Barrán - Nahum
HISTORIA SOCIAL DE LAS
REVOLUCIONES DE 1897 Y 1904

de
uruguay
a
italia

juan escribe a giovanni



2º
con
curso
Alitalia

entre los
escolares
uruguayos

ALITALIA
INTERCONTINENTAL NETWORK
RETE INTERCONTINENTALE

DESDE URUGUAY A ITALIA

BASES DEL II CONCURSO

ALITALIA ENTRE ESCOLARES URUGUAYOS

ALITALIA, con el auspicio de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO, llama a concurso entre los escolares del Uruguay desde 1er. año a 6º año inclusive, para el envío de las mejores cartas ilustradas a los escolares de toda Italia.

Los trabajos deben ajustarse a las siguientes bases:

- 1º Cada clase o escuela —pública o particular— realizará una selección de las mejores cartas y dibujos realizados por los alumnos de las mismas.
- 2º El tema de las cartas y dibujos es libre aunque se sugieren temas que reflejen la vida en el Uruguay y permitan un intercambio permanente entre los corresponsales. A título de ejemplo: "Mi vida en Montevideo" o en el lugar de residencia del alumno; "Esta mañana en mi casa"; "Los muchachos del barrio juegan"; "El domingo me viene a buscar"; "La calle de casa"; "La hora de la comida"; "Mis juguetes y mis juegos"; "Un partido"; "Cine del barrio"; "Mi colección"; "Un día en la clase".
- 3º La carta no deberá ser más extensa que una carilla y el dibujo correspondiente se enviará en hoja aparte en papel blanco.
- 4º El dibujo incluirá en un ángulo el símbolo de Alitalia que figura en la presente convocatoria.
- 5º En el reverso de la hoja figurarán los siguientes datos. Nombre, edad, clase, escuela, localidad.
- 6º Los trabajos deberán ser enviados a ALITALIA, Colonia 814, Montevideo, o a la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO, San José 1125 P. 1., antes del 25 de agosto del corriente año.
- 7º Un tribunal elegido por los organizadores elegirá los mejores trabajos entre los cuales se distribuirán los siguientes premios:
 - 1 Gran Premio para el autor del mejor trabajo.
 - 1 Premio estímulo para su maestro y su escuela.
 - 3 Segundos premios para los autores considerados en segundo término.
 - 3 Premios estímulo para sus maestros y escuelas.
 - 10 Premios estímulos para autores de trabajos considerados con méritos suficientes y para sus maestros y escuelas.
- 8º El tribunal dictará su fallo el 22 de setiembre de 1972, DIA DEL MAESTRO.

ALITALIA LLEVA
CARTAS Y DIBUJOS
DE NIÑOS URUGUAYOS
A NIÑOS ITALIANOS.

AIDA SANTORO DE SAMBUCETTI
NORMA C. CHAPPUIS
MARIA ROSA VERDUN de CEBALLOS

**Bases para la
elaboración de
un plan general**

Sección Didáctica

Ortografía

S U M A R I O

- | | |
|---|---|
| I. Objetivos de la enseñanza de la ortografía. | A. Planteamiento del problema. |
| II. Contenido de la enseñanza de la ortografía. | B. Significado del problema. |
| III. Bases psicológicas. | C. Esquema de la investigación. |
| IV. Trabajo de investigación. | V. Estructuración de un plan de ortografía general. |
| Introducción. | VI. Procedimientos didácticos. |
| | VII. Bibliografía. |

INTRODUCCION

La enseñanza del lenguaje, en todas sus manifestaciones ocupa, sin duda, un lugar destacado en todos los planes y programas de trabajo de la enseñanza primaria.

La expresión correcta del pensamiento humano, ya sea en forma oral o escrita, es elemento imprescindible en la vida de relación. Y evidentemente, al referirnos a "expresión escrita correcta" incluimos la idea de "capacidad ortográfica", considerada como aptitud para reproducir correctamente las letras que componen las palabras.

Es por esta razón, que el problema de la ortografía es preocupación constante de los maestros e incesante es la búsqueda de caminos adecuados para fijar los conocimientos con resultados satisfactorios.

Pero, muchos son los factores que conspiran contra los buenos resultados deseados por los maestros: factores de orden cultural, como la pobreza cultural del ambiente, la escasez de libros; factores de orden pedagógico, como programas superextensos, clases superpobladas, falta de materiales adecuados, equivocación de métodos, factores de orden socio-eco-

nómico que provocan dispersión de la atención, perturbaciones psíquicas, influencia de la radio, la televisión, el cine, las revistas, etc. que graban en el niño por la vía auditiva y visual una serie de palabras muy alejadas de la pureza idiomática. Muchos de esos defectos consisten en incorrecta pronunciación, formación de plurales, acentuación, conjugación de verbos, malas traducciones de diálogos en las películas, etc.

Frente a este problema la Escuela debe brindar soluciones precisas, concretas y reales.

La elaboración de un plan general de ortografía, tal como lo exige nuestro programa es un paso efectivo para ello. El mismo establece la necesidad de dar unidad a la enseñanza de la ortografía en las distintas clases, mediante un plan que contenga el vocabulario habitual de la región, los vocablos de uso común en nuestro medio y el vocabulario que corresponda a los nuevos conocimientos impartidos en la clase.

El motivo de este trabajo consiste en la presentación de un estudio de este tipo, pero previo a la presentación del mismo revisaremos algunos conceptos fundamentales.

I) OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA

La ortografía, según el diccionario de la Academia Española, es la parte de la Gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de algunos signos auxiliares de la escritura.

En el libro "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje" de Brueckner y Bond aparecen enumerados los objetivos de esta enseñanza del siguiente modo:

1. Facilitar al escolar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente y de indudable valor y utilidad social.
2. Proporcionarle métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
3. Habituarle al uso del diccionario.
4. Desarrollar en él una "conciencia ortográfica", es decir, el deseo de escribir correctamente y el hábito de comprobar sus escritos.
5. Ampliar y enriquecer su vocabulario ortográfico".

II) CONTENIDO

Existen en nuestro idioma palabras que no presentan ninguna dificultad ortográfica; son aquellas en las cuales los signos gráficos representan unívocamente los signos orales. Pero cuando para un signo oral hay varios signos gráficos, surge la dificultad ortográfica.

En el estudio de las dificultades ortográficas se suelen distinguir dos variedades o grupos: las dificultades cuyo vencimiento se halla en el conocimiento de una regla que abarca muchas palabras y las dificultades que sólo se resuelven según el uso de cada palabra particular. (Ortografía de regla y ortografía de uso).

Desde muy antiguo, el contenido de la enseñanza de la ortografía había estado constituido por una serie de reglas ortográficas, que en la mayor parte de los casos carecía de sentido. El número de excepciones de la regla era muchas veces superior al de vocablos a los que podía ser aplicada y se insistía más en la memorización de la regla que debe usar necesariamente un lenguaje, ya sea gestual, gráfico u oral. En este momento se produciría el desprendimiento de la contingencia real hacia esquematizaciones más generales de los objetos, en un esfuerzo por comunicarse adoptando formas de sensibilidad y movimientos comunes.

La representación del objeto se hace por medio de una simplificación, la que a su vez significa el poder de evocar a voluntad, aspectos y propiedades en su conjunto.

"Visto en el juego de la representación la experiencia va del concreto total hacia el símbolo más elíptico, subsistiendo en potencia en cada peldaño bajo los indicios más abstractos." (Wallon. Ob. cit.).

La utilización del lenguaje oral constituye ya un sistema de símbolos sobre el cual a partir del aprendizaje escolar, se elabora un nuevo sistema: el de los símbolos gráficos.

Ambos sistemas deben corresponderse recí-

procamente, de manera pues que, simultáneamente el niño se ve abocado a:

- 1) Asegurar y ampliar su lenguaje oral (significaciones).
- 2) Reconocer y utilizar los símbolos gráficos.
- 3) Establecer las correspondencias reversibles de un sistema al otro.

En cada uno de estos aspectos la base está constituida por la experiencia concreta.

De ahí que el primer paso debe ser el de posibilitar el perfeccionamiento del lenguaje oral tanto en cantidad como en calidad. El maestro debe tener en cuenta que el vocabulario del medio difiere en mayor o menor grado del vocabulario escolar. Los primeros pasos deben ser pues muy cuidadosos. No es raro observar en nuestros niños reacciones de absoluta incompreensión ante las palabras del maestro. No entiende las órdenes, las preguntas, etc., ya que no conoce las palabras que se le dice. En cada caso será necesario graduar el lenguaje escolar, contactándolo lo más posible (en los primeros momentos) con el lenguaje conocido por el niño. Luego sí, se incrementará el vocabulario, acercándolo a las formas más correctas y precisas.

Lo afectivo es lo más cercano al niño pequeño, así como lo concreto, lo vivenciado. Es necesario que el niño se exprese oralmente y se posibilitará esa expresión si se refiere a estos aspectos anotados.

En cada uno de los años escolares el lenguaje oral debe alcanzar el mayor grado de fluidez y precisión posibles. Que el niño hable, que ordene sus ideas, que sepa responder correctamente, son aspectos sobre los que se mantendrá una atención continua.

ASPECTOS ESPECIFICOS

En su libro "Psicología de la labor cotidiana en la escuela", Otto Engelmayer analiza los factores que ayudan a la implantación de una correcta ortografía. Destaca la importancia de la percepción en general, y de la visual en particular.

Es a través de ésta que la mente toma posesión de un texto escrito; de ahí su importancia en el aprendizaje de la ortografía. Pero es también de destacar la importancia de las percepciones acústicas y motrices.

En fin, es un proceso global, donde oír, ver, hablar y pensar se han fundido en un todo.

Es evidente que en cada individuo, es más importante una u otra percepción. De cualquier modo, destacamos la óptica como la más importante para la adquisición de la ortografía, ya que ésta se construye en la edad en que dominan las vivencias de percepción óptica.

Cuando esas estructuras, por ejercicio y experiencia, se han convertido en propiedad firme, obran como seguros esquemas directores de orden. (A. Korn habla de la eficiencia del "esquema de la grafía"). Cuando tenemos dudas sobre la ortografía de una palabra recurrimos a estos esquemas, trazándolos o visualizándolos.

Pero también es necesario tener en cuenta

que junto con la implantación de las estructuras ortográficas, tiene que producirse el desarrollo de "sentido de las reglas".

Estas sirven de apoyo, de sostén, sobre todo cuando no hay una buena retentiva óptico-motriz. Con los esquemas de grafía solamente, no podemos distinguir "echo" de "hecho", ni resolver el problema de las mayúsculas, ni de los signos de puntuación.

Este sentido de las reglas trae aparejado un trabajo mental de abstracción, de comparación, que solo el niño a partir de los once o doce años puede conseguir.

Piaget, en sus estudios sobre la mente infantil, ha concluido en que solo en el último estadio del desarrollo del pensamiento, o sea el de las operaciones abstractas, puede llegar a la abstracción.

Antes de esa edad, el niño no puede llegar a entender reglas de tipo general, sino las de tipo particular (por ejemplo que hablar y sus derivados se escriben con h inicial).

Todos los esfuerzos que hagan los maestros para tratar de enseñar reglas generalizadoras antes de este período serán inútiles en cualquier campo. Es evidente, entonces, que la misma relación que existe entre la inteligencia y el conocimiento matemático, la hay entre la inteligencia y el conocimiento ortográfico.

Resumiendo diremos que la buena ortografía se sustenta:

"a) Por las grafías ópticas, grabadas en la memoria.

b) Por actos de aprehensión.

No hay seguridad ortográfica sin una cuidadosa percepción de la imagen gráfica y sonora. Para lograrla se impone una eficiente educación del habla mediante una ejercitación consecuente de la vista y el oído: el maestro no debe perder ninguna oportunidad de inculcar una exacta observación, audición y distinción, de hacer pronunciar y repetir lo pronunciado cuando aparecen nuevas formas de palabras. Las irregularidades lingüísticas deben impugnarse. La ortografía no se aprende en las clases de ortografía, sino en cada una en que se habla y se elaboran nuevos conceptos lingüísticos.

c) Por grabación de las configuraciones gráficas en la memoria (escribir en el aire, escribir en el vacío hablando al mismo tiempo, escribir al dictado, copiar, autodictado).

d) Por el pensar ortográfico, para el cual el desarrollo del sentido de las reglas desempeña un papel esencial. Las estructuras se implantan mejor cuando al hablar y escribir nos vemos obligados a tomar nuestras propias decisiones mentales, con autorresponsabilidad y un autocontrol siempre despierto".

IV) TRABAJO DE INVESTIGACION

INTRODUCCION

La estructuración de un plan general de ortografía demanda en primer lugar la selección de los vocablos que lo han de integrar.

Dichos vocablos han de pertenecer al voca-

bulario ambiental, funcional y programático.

Se requiere por lo tanto, la investigación del vocabulario ambiental que muchos investigadores, en la rama de la ortografía denominan vocabulario común. Esto implica además el estudio de las dificultades ortográficas que presentan dichos vocablos.

Pero el vocabulario ambiental aislado, no es más que una parte del plan general de ortografía. Debe agregarse el vocabulario funcional, el cual estudia los vocablos del hacer escolar, incorporados al lenguaje materno a través de los distintos grados escolares. Este debe ser tomado por el maestro según su planificación anual, unidades de trabajo, etc.

El vocabulario programático ya está estipulado en nuestros programas escolares, tanto en el de Escuelas rurales como urbanas, y el maestro debe ir trabajándolo en forma escalonada según las clases o los grados escolares.

A) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Frente a la necesidad de la elaboración de un plan general de ortografía para cada Escuela tal como lo pide nuestro programa es necesario realizar la búsqueda de los vocablos que componen el vocabulario ambiental de los niños que forman su población.

Por esta razón, se realizó la investigación que a continuación se detalla en la Escuela N° 11 "Abraham Lincoln" de la ciudad de Montevideo, durante los meses de abril y mayo de 1971, en niños de 2º a 6º año.

B) SIGNIFICADO DEL PROBLEMA

Las características de la zona en que está enclavada la Escuela, el trabajo predominante en ella, su ubicación, etc., son sin duda elementos determinantes del vocabulario de sus habitantes.

Dicho vocabulario constituye el caudal más importante de la expresión, ya sea oral o escrita de los niños de esa Escuela. Por lo tanto, la correcta escritura de los mismos debe ser motivo de especial estudio.

C) ESQUEMA DE LA INVESTIGACION

De acuerdo a las características de la presente investigación podemos considerarla de tipo descriptivo. "La investigación descriptiva refiere minuciosamente lo que es" (Best). Por intermedio de ella se toma conocimiento del estado actual de determinado problema.

Además de la descripción incluye el registro, análisis e interpretación de lo que se describe.

1) Selección de los sujetos.

El trabajo se realizó mediante la enumeración completa interviniendo todos los niños de la Escuela, o sea 410 niños.

2) Técnica empleada.

Los datos se recogieron del vocabulario vertido por los niños en dos redacciones de distintas características: una de tipo descriptivo (El día de hoy) y otra que implicaba la enumeración de objetos (Voy de compras).

Hacemos notar que un estudio más profundo podría incluir conversaciones de los niños, relatos, cartas, esquelas.

Una vez realizadas las redacciones antedichas se procedió a la tabulación de todas las palabras empleadas por clases anotando la frecuencia con que aparecieron.

De ellas se extrajeron 50 palabras de las más usadas.

Cabe especificar que se dejaron de lado las conjunciones, artículos, pronombres, etc., tomándose únicamente los sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos.

Posteriormente, las palabras seleccionadas dictadas a los niños, y se tabularon los errores agrupándolos según la dificultad ortográfica a la que correspondieron.

Dichas palabras del vocabulario ambiental de los niños de la Escuela y que presentaron errores ortográficos han de pasar por lo tan-

to a integrar el plan de ortografía de la Escuela.

3) Presentación y análisis de datos.

a) De la tabulación de los datos se obtuvieron los siguientes resultados.

Los niños usaron en:

2º año	—	371	vocablos diferentes.
3º año	—	737	" "
4º año	—	799	" "
5º año	—	1174	" "
6º año	—	1015	" "

Entre 2º y 3º año y luego entre 4º y 5º se nota un aumento considerable de vocabulario ambiental.

b) Del total de vocablos usados se seleccionaron 50 de los que aparecieron con mayor frecuencia en cada grado.

2º AÑO

Palabras	Frecuencias
----------	-------------

día	106
mamá	98
está	70
voy	58
hoy	57
lindo	47
compra	46
compré	45
sol	41
otoño	38
hoja	33
ciclo	27
compro	27
feria	23
árboles	23
tibio	21
papá	18

Palabras Frecuencia

centro	17
zapatos	17
bananas	16
están	15
naranjas	14
nubes	12
caen	12
hay	12
amarillas	11
vamos	11
manzanas	11
fui	11
estamos	10
pajaritos	10
celestes	9
escuela	8
húmedo	8

Palabras Frecuencias

muñeca	7
kilo	7
hclado	7
hace	6
queso	6

huevos	6
blancas	6
frío	6
azul	6
hacer	5
uvas	5
hermoso	5
vidrieras	3
regaló	3
juguetería	2
zanahoria	2

3º AÑO

Palabras Frecuencias

mamá	100
voy	99
hoy	81
día	55
compras	53
está	52
feria	51
fui	46
compro	43

Palabras Frecuencias

comprar	42
hojas	36
nublados	33
kilo	33
feo	30
escuela	30
estaba	29
compré	29
es	29
están	26
frío	25
cielo	25
hay	25
papas	21

Palabras Frecuencias

juguetería	19
compra	18

almacén	18
casa	18
compramos	17
lavar	17
lluvia	17
manzana	17
llueve	16
leche	16
nubes	14
recreo	13
uvas	13
ir	12

Palabras Frecuencias

caen	11
puestos	10
clase	10
zanahoria	9
amarillas	9
hermano	8
gusta	7
gente	7
tiempo	7
tía	7
grises	5
bizecochos	5
horas	4

4º AÑO

Palabras Frecuencias

día	82
compras	78
mamá	69
voy	65
hoy	53
compramos	47
casa	46
compré	42
fui	41
lindo	41
fuimos	37
compra	33
kilo	32
cosas	31

compro	29
hojas	26
almacén	24

Palabras	Frecuencias
sol	23
leche	19
hace	19
supermercado	16
había	15
amigos	15
salgo	14
feria	14
mañana	14
otoño	14
salí	14
tarde	14
zapatos	14
hay	13
árboles	12
papá	12
calle	11

Palabras	Frecuencias
caramelo	11
centro	11
ir	11
viento	11
tienda	10
huevos	10
clase	10
azúcar	9
jugar	9
fruta	9
boniatos	7
bar	7
bananas	6
gente	6
llegué	5
juguete	6

5º AÑO

Palabras	Frecuencias
Gufa	108
lindo	70
compré	57
mamá	56
fui	50
hoy	49
voy	48
sol	47

ciclo	39
calor	39
compré	39
compras	39
escuela	27
está	24
almacén	23
hojas	21
zapatos	21

Palabras	Frecuencias
hacer	19
hay	19
quilo	19
nubes	17
celeste	17
árboles	17
mañana	16
tarde	16
hermoso	16
había	15
feria	15
libros	15
verano	14
gente	14
panadería	11
lápices	10

Palabras	Frecuencias
papá	10
azul	10
ayer	10
gusta	10
llueve	9
flores	9
ir	9
centro	9
hacia	8
juego	8
estrella	8
observé	7
frío	7
sábado	7
pájaros	6
fútbol	5

6º AÑO

Palabras	Frecuencias
compra	89
casa	49

fumos	42
cosas	40
madres	40
fui	40
día	37
mamá	36
había	31
vidrieras	30
ferias	29
salí	25
voy	25
estaba	24
centro	23
compré	23

Palabras	Frecuencias
regaló	23
tienda	23
zapatos	21
pantalones	16
mañana	16
era	15
compré	15
ómnibus	14
llegamos	14
hacer	14
gente	14
juguete	14
hermosa	14
padres	13
cumpleaños	13
lindas	12
sol	12
árboles	12

Palabras	Frecuencias
buscar	10
comercio	10
galería	10
hojas	10
hermanas	9
recorrimos	8
necesario	8
ropa	7
temprano	7
verdura	6
avenida	5
íbamos	5
preciosa	5
muñequita	4
tránsito	4
útiles	3
quedé	3

continuará en el No. 18.

CENTRO DE TALLERES DE EXPRESION

Rivera 3451 bis, teléfono 79 90 05

Formación de grupos de niños de Libre expresión y
técnicas expresivas — Curso de capacitación
de adultos para dirección de actividades expresivas:

PLASTICA Y MUSICA

La precisión en los conceptos matemáticos

FRANKLIN GAMBETTA

ESQUEMA DEL DESARROLLO DEL TEMA:

1. Advertencia
2. Introducción
 - Concepto de precisión
 - Perspectiva histórica
 - Euclides
 - Siglo XIX
3. Valor formativo de la precisión matemática. Su posibilidad a nivel elemental.
 - Instrumento de la ciencia
 - Matematización de la realidad
 - Ejemplos de posibilidad
4. Matemática y Lenguaje
 - Observación de la realidad (experiencia sensible)
 - Lenguaje habitual (borrador)
 - Lenguaje científico como auxiliar del concepto.
 - Ejemplo de lenguaje impreciso: Axiomas, movimientos del plano.
5. La deducción matemática
 - Teoría matemática. Símbolos
 - Ejemplos
6. La definición de los conceptos matemáticos.
 - Su carácter nominal
 - Ejemplo de la inexistencia de los conceptos.
 - Tipos de definiciones.
7. La reforma educativa, la precisión de los conceptos
 - Conceptos básicos
 - Conjunto
 - Función
 - Grupo
 - Teoría de conjuntos y el número natural (teoría lógica)
 - Referencia a sistemas de numeración.
 - Ejemplo de ciclo educativo
8. Metodología de la matemática actual.
 - Concepto primario
 - Axiomas
 - El método axiomático
 - Ejemplos
 - Geometría
 - Números naturales
 - Distintos sistemas axiomáticos

1. ADVERTENCIA

Al tener conciencia de las enormes limitaciones de un principiante, este trabajo no pretende ser una exposición con el nivel técnico y la solvencia adecuada. Por el contrario, casi podría considerarse como una vivencia, como una manera de encarar la enseñanza de la matemática, y, en fin, como la exteriorización de una pasión enorme por la tarea educativa que nos toca desempeñar.

2. INTRODUCCION

Como es un tema muy vasto y se puede encarar de diversas maneras, este trabajo, es el comienzo de una tarea de estudio y experimentación, tendientes a profundizar y fundamentar de manera más rigurosa, algunos de los temas sintéticamente enfocados.

Comenzaremos con una perspectiva histórica, por considerar que existen verdaderos "jalones" que han ido marcando el camino a lo largo del tiempo y echando las bases del preciso edificio de la matemática.

En efecto, nombres como los de Euclides, Pitágoras, Thales, conocidos de nuestros programas de enseñanza, tienen ciertamente su lugar ganado en ellos —aunque parezca una redundancia decirlo— por el mismo motivo que no pueden estar ausentes —sobre todo

Euclides— en una exposición sobre la precisión de la matemática.

Se entiende que la precisión consiste en presentar un desarrollo coherente, en que se obtiene como necesarias ciertas conclusiones, derivadas de ciertas premisas, en base a la deducción lógica (razonamiento).

Euclides, al escribir su libro "Elementos" alrededor del año 3000 A.C. realizó la primera exposición sistemática, precisa y clara de los conocimientos geométricos de su época, con lo cual contribuyó al desarrollo posterior de la geometría en forma preponderante.

Tanto es así que la geometría que se estudia en nuestros cursos primarios y medios, lleva el nombre de "euclideana" por estar basada en su obra. La obra de Pitágoras, llevó a la creación de los números irracionales (como raíz de 2), poniendo de manifiesto la insuficiencia de los números racionales (definidos en el conjunto de las fracciones) para resolver el problema de la medida. Esto trajo importantes consecuencias para el análisis matemático. Al poner de manifiesto que los números racionales dejaban "huecos" en la recta numérica, a pesar de su densidad (entre dos números racionales siempre hay otro, lo que implica que entre dos números racionales, hay infinitos números racionales).

Esto parecía imposible, y se creía muy precisa la idea de que ellos "cubrían" toda la recta. Este descubrimiento causó, por tanto, una verdadera confusión, que hasta llegó a causar la muerte de uno de los discípulos de Pitágoras.

Pero el ansia y la necesidad de precisión que existe en nuestros días —heredados de pensadores como ellos— nos llega como un legado más reciente de los pensadores del siglo XIX. En esta época, un desarrollo paralelo de la matemática y la filosofía, condujo —en la medida que la filosofía implica análisis crítico de los principios en que se basa la ciencia— a un verdadero "revisiónismo" de la matemática, para dotarla de bases más sólidas.

Se encaró así "la perfección lógica de los razonamientos y la claridad como condiciones indispensables para la validez de los resultados", al contrario de lo ocurrido en el siglo XVIII, en que los matemáticos estaban ocupados, fundamentalmente, en extender el campo de sus conocimientos, sin analizar específicamente su precisión. Fausto Toranzos ("Introducción a la epistemología y fundamentación de la matemática").

Fue así como tomó gran importancia la obra de matemáticos de la talla de Abel, Gauss, Lobatchevskiy, Bolyai, que junto a Cauchy, Bolzano, Weierstrass, Dedekind, figuran como iniciadores de la renovación de la matemática.

Fue así, en fin, que surgieron dos corrientes de pensamiento: una recoge la lógica como instrumento importantísimo de auxilio, y otra, no sólo hace esto, sino que incorpora la matemática a la lógica.

3. VALOR FORMATIVO DE LA PRECISIÓN MATEMÁTICA. SU POSIBILIDAD A NIVEL ELEMENTAL.

Mediante el proceso indicado, la matemática se ha convertido cada vez más en un instrumento fundamental para la ciencia y la técnica. Y lo es, al decir de Rey Pastor, más que por la importancia de los resultados, por llevar a la obtención de nuevos métodos, y por la suma de experiencias mentales, con que va enriqueciendo nuestra formación.

Por eso suele decirse que la matemática es una manera de pensar. Y una vez adquirida, permite encarar las múltiples situaciones a que el hombre debe enfrentarse con mejores posibilidades.

¿Es necesario, considerando esto como objetivo de nuestra enseñanza, recalcar la importancia de la precisión?

No debemos pues, encarar la matemática como un estudio de fórmulas, o de casos en que se aplican esas fórmulas, sino como un medio de lograr, a través de la precisión de los conceptos y del razonamiento, dotar a los educandos, de una capacidad de pensamiento independiente.

En primer lugar, debemos adquirir nosotros mismos esa manera de pensar, esto sólo se logra estudiando, experimentando e inves-

tigando permanentemente, tratando de detectar los errores cometidos luego de cada experiencia, de cada exposición del tema.

Claro que una mayor precisión, puede conducir a dificultar el aprendizaje, pero la enseñanza matemática actual es tan rica, que nos permite encontrar el más perfecto de los razonamientos, en las situaciones más sencillas y allegadas al alumno.

Ya no estamos ante la matemática de las tablas de multiplicar memorista, la de los largos y rebuscados problemas: ahora estamos ante la matemática de las estructuras, de las relaciones.

Estructuras y relaciones matemáticas, que surgen de manera natural con la observación y experimentación adecuada: es la matematización de la realidad con la que está en contacto el alumno.

Es en suma, vivir matemáticamente las situaciones a las que está habituado.

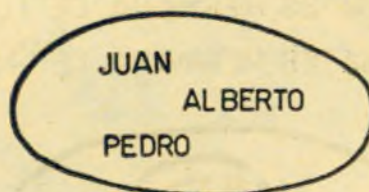
Y si la precisión depende del espíritu de nuestras deducciones, de cumplir con ciertas normas (lógica formal), así nuestra mente, convierte el sentido común en lógico, naturalmente, resultando fácil adquirir la matemática como forma de pensar y de actuar.

Esto ha sido demostrado —aparte de los trabajos de Piaget— por el matemático canadiense Z. P. Dienes, al realizar en la década del 50, una exitosa experiencia con una tribu primitiva de Nueva Guinea, logrando que aprendieran mucho más rápidamente y captaran la esencia y los conceptos matemáticos con mayor facilidad que si se enseñara la matemática clásica.

EJEMPLO: Aclaremos esto con un ejemplo en el cual distinguiremos varias etapas:

Primera etapa.

- 1) Encerrar en un contorno al conjunto de los hermanos Martínez, al que para abreviar llamaremos M.



- 2) Pedro González ¿pertenece al conjunto?
- Observaciones:

- 1) Con este ejercicio se agudiza el sentido de precisión en el alumno por cuanto, al estar definido como lo hicimos, él puede determinar con total seguridad la respuesta al punto 2.
 - 2) Pero no faltará, si se da la repetición de apellidos y es de conocimiento de los alumnos, quien pregunte ¿qué Martínez? ¿los Martínez González o los Martínez Fernández?
- Con lo cual pueden señalarnos que la de-

finición del conjunto M, no era del todo precisa.

- 3) Decimos que la definición de un conjunto es precisa, o que el conjunto está definido cuando, dado un objeto cualquiera, podemos saber sin lugar a duda (con precisión si ese objeto pertenece o no al conjunto).
- 4) Con esto estamos trabajando en un perfecto nivel de precisión y de rigor, aunque no lo digamos al alumno, y aunque no hagamos puntualizaciones de carácter lógico en forma expresa. El propio sentido que el alumno tiene de las cosas, sus propios conocimientos familiares, le permiten responder y exigir con precisión. Se fomenta por otra parte su espíritu crítico, si todo el curso se encara con este objetivo y teniendo en cuenta la precisión de los conceptos.
- 5) El uso de contornos (diagramas de Venn) y de símbolos contribuye a captar mejor, intuitivamente la situación, y a la precisión del lenguaje:

Pedro Martínez \in M

Pedro González \in M

Segunda etapa.

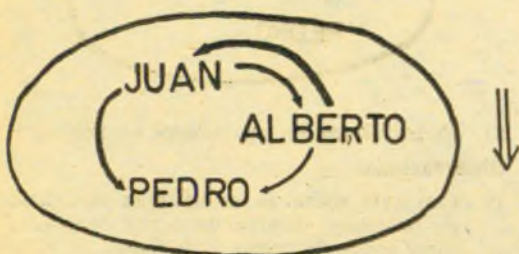
Estudio de las relaciones entre los "elementos" de un conjunto. Planteamos las siguientes preguntas:

1) ¿Existe alguna relación entre los elementos del conjunto M? (una vez respondido y discutido pasamos a la siguiente).

2) Indicar con una flecha los elementos del conjunto con los que están relacionados Juan y Alberto.

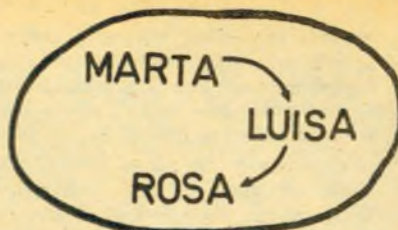
Surgirá de inmediato el esquema siguiente:

Marta "ES HERMANA DE" Luisa }
Luisa "ES HERMANA DE" Rosa }



De este modo estamos representando la relación "ES HERMANO DE" por una flecha en cuyo origen va el **SUJETO**.

3) Sabemos que en el siguiente conjunto existe una relación entre sus elementos que está indicada en el dibujo.



¿Podría ser la misma relación "ES HERMANO (A) DE"?

¿Qué flecha faltaría para que lo fuera?

Observaciones:

- 1) Utilizamos los conceptos gramaticales, de sujeto, verbo, predicado, fortaleciendo su dominio al tiempo que creamos una motivación para que el niño lo aprenda, manejándose en forma precisa con el lenguaje.
- 2) El alumno tiene la posibilidad de "descubrir" las relaciones que ya le son familiares, al tiempo que se encontrará con las siguientes propiedades:

TRANSITIVA:

RECIPROCA o SIMETRICA:

IDENTICA o REFLEXIVA:

Si se cambia "ES HERMANA DE" por "TIENE EL MISMO APELLIDO QUE", podemos relacionar una persona consigo misma, y decir:

Luisa "TIENE EL MISMO APELLIDO QUE" Luisa.

Luisa \longleftrightarrow Luisa

Juan \longleftrightarrow Juan

De este modo estamos introduciendo al alumno sin que él lo sepa, y sin causarle ninguna dificultad insalvable, en el estudio de las **RELACIONES DE EQUIVALENCIA**, que nos permitirán definir en toda precisión, si los alumnos, se habitúan a trabajar de esta manera, por abstracción, conceptos como los de: Número natural, a través de la relación

\Rightarrow Marta "ES HERMANA DE" Rosa

de equivalencia entre conjuntos coordinables; Número racional, así como una clase de fracciones equivalente; Magnitud y Cantidad.

3) Si le preguntamos a un alumno si él puede ser "Hermano de sí mismo", es decir si es válida la relación:

Juan "ES HERMANO DE" Juan.

probablemente se ría y no le encuentre sentido a nuestra pregunta.

Pero si le decimos "ES HERMANO DE" quiere decir "TIENE EL MISMO APELLIDO PATERNO QUE", antes de formular la misma pregunta, su reacción será distinta. ¿Por qué? Porque hemos definido el concepto "Hermano" con toda precisión y entonces podemos decir: Juan "Es hermano de" Juan, siendo válido el carácter reflexivo o idéntico para esta relación.

Si lo definimos de otra manera, puede no ser válida esta identidad.

Con esto queremos indicar, que es posible y de qué modo, hacer razonamientos precisos, inculcándolos a modo de juego. Pretendemos dar además un ejemplo de lo que es la precisión de los conceptos matemáticos y de la manera en que podemos abocarnos a su estudio a lo largo de un curso, tomándolo como uno de los objetivos.

4) Por otra parte, al estudiar cada una de estas propiedades, por ejemplo la transitiva, estamos mostrando un desarrollo coherente del pensamiento, como decíamos al principio, mostrando la inferencia lógica entre las premisas o hipótesis y las consecuencias necesarias o tesis. Más concretamente, en particular estamos analizando la secuencia de un teorema matemático.

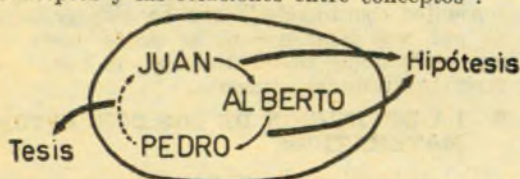
La rava se lee "hermano de":

Juan — Alberto y Alberto — Pedro

Implica entonces:

Pedro — Juan.

Implica como conclusión necesaria, lo que es la esencia misma del razonamiento matemático llevando implícita la precisión de los conceptos y las relaciones entre conceptos.



Tesis o conclusión precisa por ser necesaria dadas las hipótesis.

4. MATEMÁTICA Y LENGUAJE.

De este modo la matemática moderna recoge y transforma el lenguaje habitual, porque en definitiva, el pensamiento matemático tiene su origen en la realidad.

Es motivado por situaciones reales: desde el simple contacto con las cosas (su forma, tamaño, etc.) hasta la necesidad de contar los objetos que forman parte de un conjunto. Desde la necesidad de medir y marcar los terrenos egipcios inundados por el Nilo, hasta la era del espacio y la alta tecnología con sus exigencias.

De este modo surge el lenguaje común que "describe la realidad como en un borrador, sin orden ni prolijidad".

Luego, "usar el lenguaje científico, es pasar en limpio ese borrador" (Oscar Varsavsky: "Álgebra para escuela secundaria", pág. 14 Eudeba). Por eso creemos que vendo por un lado a las fuentes mismas de los conceptos (primeras o directas) que son familiares al alumno, y, buscando por otro, ver en la realidad los conceptos que el docente posee en forma teórica y abstracta, se irá cumpliendo naturalmente el ciclo: realidad — lenguaje habitual — lenguaje científico — espíritu y actitud, hacia la precisión.

Precisión que se hace imprescindible, en tanto "el concepto no puede conservarse sin el auxilio de la palabra, puesto que es el modo de fijar y dar estabilidad al pensamiento, que de otro modo sería vago y fugitivo" (G.

Fingerman: Lecciones de Lógica).

Pero, como "la palabra es sólo el soporte del pensamiento, y no el pensamiento mismo" para lograr que no sea vago y fugitivo, debemos observar ciertas condiciones determinadas por la lógica.

De ahí la importancia del lenguaje adecuado para poder precisar el significado de la palabra, es decir, su contenido conceptual.

De ahí también, el surgimiento del simbolismo matemático actual. El formalismo lógico usado en el proceso de deducción matemática, para dar las máximas posibilidades de rigor científico, economía de esfuerzo, y mayor penetración del conocimiento.

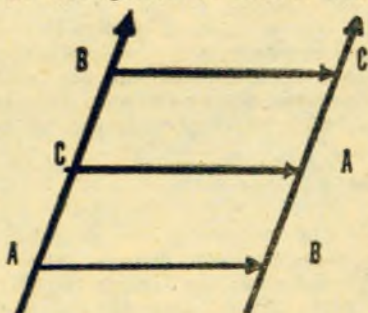
En ese sentido, una vez lograda la previa aprehensión, mediante la adecuada planificación pedagógica, se tratará de irle haciendo sentir al alumno la necesidad de precisión.

EJEMPLO: Si encaramos el tema MOVIMIENTOS DEL PLANO, indicando solamente:

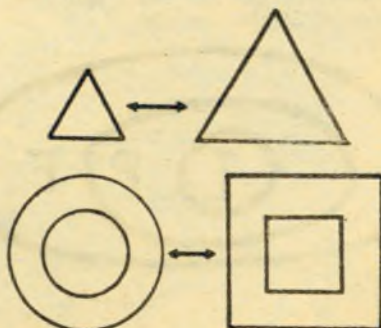
"Un movimiento es una correspondencia que transforma cada punto P del plano en otro P' del mismo", nos encontraremos con que esta característica no es suficiente para aclarar el significado de "movimiento".

En efecto, se nos puede plantear distintas posibilidades, distintas formas de establecer esa correspondencia verificándose la propiedad que nos guía:

1) Al transformar una figura en otra se puede cambiar el orden de los puntos y sigue habiendo correspondencia como se indica.



2) A una figura, por un "movimiento" se le puede hacer corresponder otra reducida o ampliada, o de distinta forma, como si fuera de goma y pudiera estirarse o deformarse.



3) Se le puede hacer corresponder, en fin, otra de tal manera que se mantenga rígida,

sin poder cambiar ni de tamaño ni de forma

Si no aclaramos esto, el concepto del movimiento dado arriba, carece de precisión y si el alumno toma conciencia de las distintas posibilidades, sentirá la necesidad de que le "aclaren" de que le preisen el concepto. Por otra parte la perfección así lo exige, debiéndose enunciar el principio a veces aceptado en forma implícita que Puig Adams llama Axioma de rigidez.

Estos dos principios —y otros que los complementan— son los que llevan en la derivación lógica al concepto de "congruencia" (igualdad geométrica) y de él, a la teoría de la media, en una cadena lógica perfecta, y que facilita enormemente su comprensión.

Con esto, pues, estamos fijando un objetivo que concuerda con el propio proceso que desarrolla el espíritu humano hacia el conocimiento. Por esto creemos que, siguiendo los métodos adecuados, será fácil ir formando al niño en la precisión desde la escuela, posibilitando un conocimiento y una capacidad de pensar enmarcados en el máximo rigor lógico.

5. LA DEDUCCION MATEMATICA

"Una teoría matemática, es un conjunto de proposiciones que se siguen según el esquema de deducción lógica (Rey Pastor). Es decir un razonamiento o un conjunto de razonamientos, en los cuales se toma como punto de partida ciertas proposiciones (las hipótesis) y de las cuales se deducen otras, como conclusión necesaria (tesis).

Se dice que la hipótesis **implica** la tesis. Es decir, una vez dada la hipótesis deben existir determinada tesis, determinada conclusión.

Este carácter, que es el esencial de la matemática, suele ser expresado con el símbolo "implica":

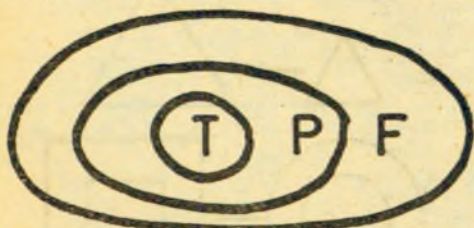
Ejemplos

1) $A = B$ $B = C$ "implica" $A = C$

2) Todos los triángulos son polígonos. Todos los polígonos son figuras geométricas. Todos los polígonos son figuras geométricas.

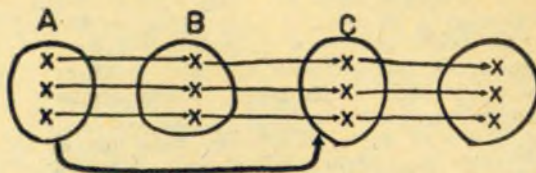
Esta es la forma conocida del silogismo que puede profundizarse, leyendo cualquier texto de lógica elemental.

A esta deducción ayuda en gran forma la representación mediante los conocidos contornos o diagramas de Venn, que son utilizados por el álgebra de la.



T = triángulos }
P = polígonos }
F = figuras. }

3) Este es un esquema que ilustra la precisión de la conclusión.



4) Aquí se indica la propiedad transitiva de la "coordinación" o "equivalencia" entre conjuntos que nos permite definir por abstracción, cualesquiera sean los objetos que representan las cruces de los diagramas, el concepto de **número tres**, independizándose de la realidad.

De este modo, pues, se introduce el concepto de número natural con toda precisión, teniendo en cuenta su significado cardinal. Se dice que una **clase de conjuntos coordinables define un número natural**. De este modo se da una definición más precisa, que cuando se dice "número es la cualidad común de los conjuntos coordinables" que ha sido criticada por considerar que no se puede saber si esa es la única cualidad común, lo que restaría precisión al concepto.

6. LA DEFINICION DE LOS CONCEPTOS MATEMATICOS

La matemática es, por tanto, una ciencia hipotética deductiva. Por ello sus definiciones son nominales y no necesariamente reales (aunque algunos conceptos sean sugeridos por la realidad).

Por ejemplo, si enumeramos las fronteras o los ríos del Uruguay, existe una definición real, pero si damos un nombre a los habitantes de determinada región o barrio (maragatos, porteños, etc.) hacemos una definición nominal.

Es decir, no es que existan determinados entes cuya característica sea la de ser maragatos o porteños, sino que al definir una de esas palabras procedemos a la inversa: damos el alcance, la comprensión del concepto y en forma arbitraria.

De este modo estamos definiendo un conjunto, y si la definición está correctamente dada, sabremos sin lugar a dudas, ante cualquier persona, si pertenece o no al conjunto.

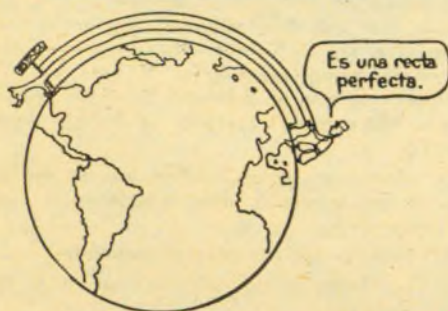
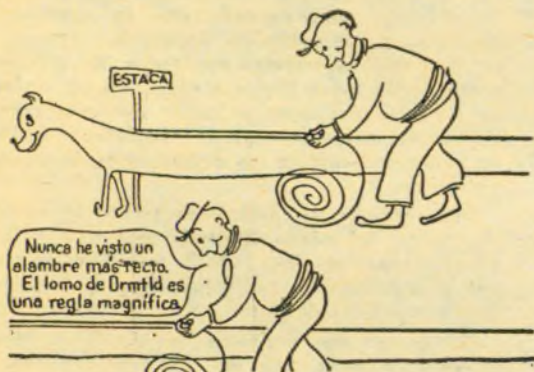
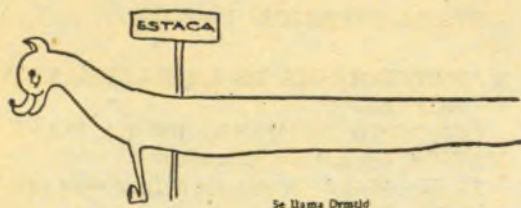
En cambio, cuando definimos ríos, o fronteras del Uruguay, no podemos hacerlo en forma arbitraria, sino que estamos condicionados por la Geografía, o el Derecho Internacional.

En matemática, pues, cuando definimos un concepto, puede estar o no vinculado con la realidad. Es decir, no tiene por qué estarlo en forma necesaria. De este modo si la definición es lógicamente precisa, podremos tomar ciertas relaciones básicas entre esos conceptos (que también pueden ser arbitrarias) y construir una perfecta cadena deductiva.

Cuando Euclides intentaba definir "recta", estaba hablando de algo inexistente en la rea-

lidad, si bien era una idea sugerida por ella, del modo indicado por Castelnuovo (Geometría Intuitiva).

Tanto es así, que, recogiendo un ejemplo de Trejo-Bosch ("Cielo Medio de Matemática Moderna, Primer Curso"), podríamos hablar de "el perro más largo del mundo" y pensar que la línea de su lomo es una recta perfecta. Pero si bien es cierto para el observador del lugar, un astronauta, lo vería como en el dibujo adjunto, y llegaría a la conclusión de que las rectas son curvas.



Por otra parte, si se tratara de un insecto, o de un ser microscópico, quien sabe si opinaría que este trozo — es una recta, o tal vez una superficie o un cuerpo geométrico del espacio, que él concibe.

Esto ha llevado históricamente, a la polémica entre los matemáticos y filósofos del "Empirismo Matemático" por un lado, y los del "Racionalismo", por otro. Estos conciben la matemática como una ciencia en la cual los conceptos —obra del pensamiento— son extraídos del espíritu en forma a-priori.

TIPOS DE DEFINICIONES:

1) explícitas; 2) por abstracción (son ambas clasificadoras); 3) axiomáticas; 4) por recurrencia (son ambas creadoras de nuevos conceptos).

Consideramos aquí, solamente las del tipo axiomático y por abstracción como muestra del modo de operar los conceptos matemáticos, por ser las más utilizadas en nuestros cursos, y sus enormes posibilidades educativas.

ABSTRACCION. La abstracción que realiza la matemática, es, por otra parte —aunque esto implique una determinada posición filosófica— la forma natural de operar los conceptos en la mente humana.

De manera que lograr la precisión de un determinado concepto dado por abstracción (el concepto de número natural, por ej. o el de magnitud de, clases de equivalencia y número racional, particiones es una tarea que se ve facilitada por la propia naturaleza humana.

Y esta es, precisamente, la base del actual movimiento de reforma educativa: tener en cuenta que todo está en función de la naturaleza y los procesos mentales del hombre, que la posibilidad de abstracción existe a una edad muy temprana aún, antes de lo que se creía.

Esto, por tanto debemos tenerlo siempre presente en nuestra tarea desde el punto de vista didáctico, buscando siempre la manera de aprovecharlo.

En la medida que lo desarrollemos, tendremos la pauta de nuestra capacidad de inculcar la precisión.

Y por qué no, de haber adquirido o mejorado nosotros mismos la precisión de nuestros conceptos, cosa que debe ser una premisa del educador: si el profesor captó con precisión educará la precisión (existe una implicancia recíproca).

7. LA REFORMA EDUCATIVA Y LA PRECISION DE LOS CONCEPTOS

El objetivo del movimiento de reforma educativa, es poner al alcance de los jóvenes, la visión del mundo que ofrece la ciencia actual, posibilitando el uso de la matemática como lenguaje para razonar claramente. Por eso la precisión y la exactitud de los conceptos es una necesidad imperiosa, en tanto un razonamiento implica juicios, y los juicios implican los conceptos, en el proceso lógico del conocimiento. La matemática actual se edifica en torno a tres conceptos: Conjunto, correspondencia o relación entre conjuntos y grupo. Lograr que los alumnos se acostumbren a pensar en términos de ellos, es la finalidad esencial de la reforma.

Por lo tanto, los usaremos como ejemplo.

DE LA TEORIA DE CONJUNTOS AL NUMERO NATURAL

De la teoría de Conjuntos, a todos los conceptos matemáticos, podríamos decir generalizando. Analizaremos algunos de sus con-

ceptos, que son los cimientos del edificio matemático.

Creemos que el desarrollo de la teoría de conjuntos, es el equivalente lógico del desarrollo histórico del pensamiento humano. Y que la formación matemática que debemos dar a nuestros alumnos, debe darse en etapas semejantes a las de ese desarrollo. Es decir en relación, o en función de la madurez progresiva que se va alcanzando en la mentalidad y la capacidad cognoscitiva del hombre.

Del mismo modo que se ha dado esa evolución históricamente, se debe ir dando el progreso de los descubrimientos, y el conocimiento en el niño: y con él la posibilidad de precisión, que le ayudará, a su vez a avanzar en mejores condiciones.

Por eso debemos dedicar todos nuestros esfuerzos en este sentido, ya que: mayor precisión: mejor formación: mayores posibilidades (cognoscitivas, etc.).

... En efecto, desde que el hombre existe, ¿qué cosas sino conjuntos tiene a su alrededor? Animales, árboles, piedras, otros hombres, etc., son el marco natural de su actividad.

El hombre pastor, tuvo que realizar, fundamentalmente, "actividades con conjuntos". Necesitó contar su rebaño, y debe considerarse un gran paso el que se le ocurriera gracias a una mayor madurez, tomar una piedra, o hacer una marca en el suelo o en un árbol, por cada animal que tenía como manera de saber si no le faltaba ninguno.

Pues esto, no es ni más ni menos, que el moderno concepto de correspondencia, o relación entre conjuntos, que está, como ya se dijo en la base de toda matemática. Y lo está desde el punto de vista lógico, como lo está en el comienzo histórico del pensamiento.

Y esto es, por otra parte, la base de la perfecta creación lógica que conocemos como sistema de numeración. Del conocido por todos (decimal), y el de las computadoras, el de los mensajeros de los satélites artificiales. Y la escuela puede enseñarlo con toda precisión de la ciencia actual, basándose en el procedimiento del primitivo pastor, asimilando la mentalidad del niño a éste, y haciéndolo recorrer con gran rapidez las etapas que a la humanidad le llevaron siglos, gracias a la precisión de los conceptos, a la lógica del desarrollo de esos conceptos (razonamiento matemático), y a la moderna didáctica, que utiliza el mundo de relaciones del niño y las matematiza.

¿Hay alguna cosa más sencilla para el niño que su relación con los demás? Con su nombre, sus familiares, sus compañeros, o el banco en que se sienta en la escuela?

Es decir, no el concepto de esa relación, ni su naturaleza, sino la vivencia que de ella tiene.

Y esto tenemos que aprovecharlo, pensando en lo que decíamos antes, en el punto 5,

sobre el origen real de los conceptos matemáticos y su idealización lógico matemática, que implica la precisa cadena deductiva. Por eso creemos que es fácil, educar en la precisión de los conceptos, si se tiene la paciencia suficiente para darle tiempo al niño de recorrer las etapas históricas necesarias, y se lo motiva de la manera adecuada, realizando el siguiente ciclo, por ejemplo:

ETAPA PRIMITIVA: Piedras para controlar los rebaños.

ETAPA INTERMEDIA: Representaciones.

ETAPA SUPERIOR: Precisión del concepto.

8. METODOLOGIA DE LA MATEMATICA ACTUAL.

CONCEPTO PRIMARIO DE LA MATEMATICA (el método axiomático).

La necesidad de introducir definiciones axiomáticas o implícitas.

Los errores de Euclides y nuestro apoyo en él.

1) Si retomamos lo expresado en la Introducción, considerando que la precisión consiste en presentar un desarrollo coherente, partiendo de ciertos conceptos, de ciertas propiedades, para llegar a otras, en el proceso creativo del conocimiento: debemos considerar en primer lugar que la definición de un concepto, implica las definiciones de otros, anteriores.

Por ejemplo, si definimos triángulo como "la parte del plano limitada por una poligonal cerrada de tres lados", esto implica tener el concepto de poligonal, éste el de segmento y éste el de punto.

Es decir, que podemos definir triángulo de esta manera, por que ya tenemos otros conceptos, en base a los cuales hacerlo. Pero si seguimos desandando el camino, nos encontramos con que hay algunos conceptos que no pueden ser definidos, por no tener otros anteriores como referencia. Y esto es precisamente lo que no advirtió Euclides cuando en sus "Elementos" trataba de definir punto y recta.

En efecto la lógica, indica que la definición de un concepto, debe ajustarse a ciertos caracteres:

- 1) Indicar los caracteres esenciales
- 2) Lo definido no debe entrar en la definición.
- 3) La definición no debe ser circular.

Debemos por tanto usar un marco de referencia, una base para explicar el significado de la palabra usada.

2) Del mismo modo, los pensamientos que constituyen una ciencia, deben ser sistemáticamente ordenados y derivados con necesidad lógica de sus antecedentes.

Por ejemplo: Para llegar a la conclusión de que la suma de los ángulos de un triángulo es un ángulo llano, es necesario, desarrollar previamente algunos conceptos y pro-

piedades, teniendo en cuenta que, demostrar la verdad de una proposición, es establecerlo como consecuencia de verdades anteriormente establecidas. Pero si desandamos el camino, nos encontraremos con que, así como hay conceptos que es imposible definir, existen algunas relaciones entre esos conceptos, que es imposible demostrar, porque son las primeras relaciones, y no existen otras anteriores en base a las cuales hacerlo: son los llamados axiomas o postulados (actualmente considerados como sinónimos).

Es decir, que es necesario, tomar en forma a priori, arbitrariamente, ciertas propiedades a partir de las cuales, serán luego deducidas otras (los teoremas), que constituirán el cuerpo de la teoría. No obstante sus errores, Euclides fue quien echó las bases científicas de la geometría actual que luego fueron perfeccionadas por el matemático alemán Hilbert.

3) Por esto, desde fines del siglo XIX, como decíamos en la introducción, la matemática se edifica en torno a los siguientes principios:

- 1) Enunciar sin definición los conceptos primarios.
- 2) Enunciar sin demostración las primeras relaciones entre ellos, sus primeras propiedades. (Axiomas o postulados).
- 3) Definir los restantes conceptos y deducir sus propiedades, partiendo de los conceptos primarios y de los axiomas.

La precisión y el rigor de la matemática derivan pues, de este carácter a priori: una vez determinadas las condiciones de posibilidad de los objetos, es decir, ciertas hipótesis o supuestos, pueden deducirse de ellas, con todo rigor las consecuencias necesarias.

Claro que la enseñanza elemental no puede ser deductiva, sino que debe tratar de que los niños, intuitivamente, basados en la experiencia sensible, vayan encontrando las primeras relaciones que constituyen los axiomas, de la geometría, por ejemplo. Pero creemos que el docente debe poseer necesariamente, lo que Schoquet llama una axiomática subyacente completa, como manera de dictar un curso en forma precisa, y de enriquecer la formación del espíritu científico del niño. De darle una mayor capacidad de razonamiento. Por otra parte, el método axiomático ha sido adoptado por otras ciencias como la física, lo que aumenta su importancia.

Creemos pues, que para dar una formación precisa, es necesario que el maestro, tenga como objetivo, o como guía una axiomática elemental. Esta le permitirá asegurar una mayor precisión de los conceptos y de la cadena deductiva que lleva la construcción del edificio de la ciencia, actualizando su enfoque.

Por eso, terminamos este trabajo, refiriéndonos a los caracteres del método axiomático, como modelo de precisión; mostrando algunas de sus posibilidades.

decoración vegetal florería

ALQUILER DE PLANTAS PARA FIESTAS
SERVICE DE PLANTAS SEMANALES

NUESTRA EXCLUSIVIDAD: CAJAS COMBINADAS
DE ROSAS Y BOMBONES FINOS

HALL DEL VICTORIA PLAZA HOTEL

TELEFONOS 91 30 36 91 42 02 AL 07 INT. 14

La precisión en los conceptos matemáticos

Orientaciones relativas al desarrollo del tema

YOLANDA VALLARINO

A. FUNDAMENTACION LOGICO/MATEMATICA DEL TEMA.

Nos parece muy adecuada esta selección del desarrollo realizado por el Prof. Franklin Gambetta, al respecto: **Concepto de precisión. Valor formativo de la precisión matemática. Matemática y lenguaje. La deducción matemática; definición de concepto matemático; en especial, concepto por abstracción.**

Consideramos conveniente no utilizar la ejemplificación, muy valiosa sin duda, relativa a los conceptos matemáticos alcanzados por análisis de definiciones previas. De considerarse necesarios los ejemplos, en este primer aspecto del trabajo, creemos más adecuado mencionar algunos de los que se presentan en los libros de Dienes, por ejemplo respecto a: **juegos lógicos, números y potencias u operaciones**, en base a la observación y acción realizada con conjuntos. Se mostrará así la postura didáctica fundamental para el nivel de enseñanza primaria: seguir los pasos del método heurístico: conducir al niño al descubrimiento de las relaciones matemáticas básicas que permitirán, una vez adquiridas, un pensar matemático no menos lógico y exacto, si se procede gradualmente, que el que se desprende de definiciones previas que, solo al final del ciclo escolar, podían ser, en parte, integradas por los alumnos.

B. LA ADQUISICION DE CONCEPTOS MATEMATICOS A NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Nos parece de gran importancia la afirmación hecha por la matemática Lucienne Felix en la publicación que recoge una serie de conferencias dadas en nuestro país: "Matemática moderna y enseñanza elemental": "la estructura de las nociones básicas de la matemática coincide con las estructuras lógicas del pensamiento infantil". Si esto es así, como parece comprobarlo un gran número de investigaciones y prácticas, la mayor parte de países extranjeros, parece evidente que la enseñanza aprendizaje del escolar habría de orientarse en este campo, hacia la integración de relaciones que conduzcan al desarrollo del pensamiento conceptual: abstracto y generalizador. Parece evidente que este aprendizaje tendrá que iniciarse tempranamente en el escolar, siguiendo las posibilidades de la maduración de su pensamiento, para estimularle

con toda una serie de prácticas activas que le preparen para la toma de conciencia de aquellas relaciones.

La interrelación entre: estructuras de lo real, estructuras matemáticas y estructuras mentales obliga a reconsiderar nociones acerca de la naturaleza del pensamiento infantil y de su génesis. Junto a esto, que es preocupación permanente del maestro, corresponde la penetración gradual y meditativa en las nociones de la matemática moderna.

Algunos conceptos, que son fundamentales para el pensar matemático, no obligan a cambios esenciales del contenido programático pero sí conducen a fundamentar, de manera distinta, determinados temas.

El grado en que se pueda y deba introducir cambios, dependerá de las posibilidades que se den a los docentes en formación y a los ya incorporados a la profesión, de conocer más a fondo la situación actual de la ciencia matemática. La actitud progresista y a la vez sensata será introducir el cambio en aquellas nociones matemáticas ya suficientemente aclaradas por reuniones con especialistas y cuerpo de supervisores - por publicaciones especiales de los organismos de dirección de la enseñanza primaria.

En este último aspecto corresponde destacar la publicación realizada por la Sección Publicaciones e Impresiones del Consejo Nacional de E. Primaria y Normal, en el año 1971, de la que es autora la profesora Alba López de Forteza: "Didáctica del Cálculo (Algunas reflexiones y experiencias)". Señala la autora, que tiene una vasta experiencia en el campo de la Didáctica, después de examinar una serie de conclusiones de congresos y reuniones relativos a la matemática moderna que, como tarea previa a la que cumpliría la escuela secundaria corresponde a la primaria... "dar al niño una preparación sólida en el manejo de las operaciones aritméticas y un conocimiento intuitivo de las figuras geométricas. Los conceptos modernos no excluyen el uso de las técnicas elementales del cálculo, las cuales deben ejercitarse continuamente por el alumno para no ser olvidadas". Y, añade, después de transcribir la anterior conclusión surgida de una conferencia de Lima (1966), que hemos reproducido parcialmente: "es imprescindible, además de procurar el

desarrollo de aptitudes y de crear la capacidad inquisitiva, que el alumno domine la técnica de las cuatro operaciones y su reflexiva aplicación al egresar de la escuela primaria".

Que urge, además, una evaluación, mediante pruebas de razonamiento lógico y matemático al finalizar los cursos de 6º año. Si el aprendizaje ha logrado promover conceptos claros, exactos, mediante adecuada orientación y ejercitación, será posible su aplicabilidad a nuevas situaciones que requieren un pensamiento abstracto, generalizador. Esta última afirmación, que es nuestra, refiere a las fundamentaciones del psicólogo Jean Piaget y del matemático Lovell, por ejemplo, quienes sostienen que entre once y trece años el niño puede alcanzar la estructura de pensamiento de las "operaciones formales" y resolver problemas que exijan un razonamiento hipotético-deductivo.

Como generalmente suele ser demasiado complejo todavía discriminar el enunciado verbal de la hipótesis, pueden presentarse problemas con la utilización de cuadros o esquemas o con **enunciado** que conduzca a su utilización, si durante el aprendizaje escolar se han empleado esos recursos.

En el libro "Los cien problemas de Pulgarcito" de Dubouquet y Luciënne Felix, el maestro concursante podrá encontrar algunos ejemplos que le permitan ilustrar esta orientación didáctica.

El cuaderno didáctico de la profesora López de Forteza es de gran importancia para nuestro tema, en especial la fundamentación y el capítulo referido a: "El lenguaje matemático". Pero tenemos que aún su distribución a nivel de escuelas, no se haya realizado.

Aclara en las primeras reflexiones, López de Forteza, el sentido que se asigna a la noción de estructura en Matemática: "Captar la estructura de un concepto es entenderlo de tal forma que se hace posible relacionar, significativamente muchas otras cosas con él. Aprender estructuras es aprender como están relacionadas las cosas". (Gerome Bremer).

Este concepto de estructura es el que lleva a decir al profesor Gambetta que la observación y la experimentación permiten al alumno, en nuestro caso el niño, trasponer las relaciones que existen entre los objetos de su entorno al mundo matemático. Así se "matematiza" la realidad.

Esta utilización de las situaciones habituales aparece muy claramente en las sugerencias de trabajo con conjuntos, conducentes a la adquisición del concepto de **número** y a través de las relaciones entre conjuntos al concepto de **función**. El maestro concursante podrá ejemplificar ambos aspectos presentando algunos pasos didácticos que encontrará en los libros de Dienes y Golding: "Los primeros pasos en matemática" o en la publicación de López de Forteza, más adecuada a nuestra realidad escolar.

Con respecto a los conceptos de geometría,

hay que señalar que prevalece en nuestras escuelas el desarrollo de conceptos, que integran los temas de nuestro programa, referidos a la geometría de base euclidea. El sistema geométrico de Euclides, señala Bochenski en su obra "Los métodos actuales del pensamiento" es un ejemplo del sistema axiomático en la lógica matemática. Axioma significa: reconocimiento de la validez de un concepto. No se concibe ya, como en la lógica clásica, la condición de **evidencia, seguridad, prioridad ontológica del axioma**. Este se distingue de los otros enunciados solo porque no es deducible en el sistema; recibe también el nombre de postulado. Del postulado fundamental se derivan por deducción teoremas que necesitan ser demostrados.

Pero no es, justamente, aconsejable para la escuela primaria el uso de métodos demostrativos para alcanzar los conceptos fundamentales de un sistema geométrico. Emma Castelnuovo señala en su "Geometría intuitiva" recursos muy valiosos que configuran el método "constructivo" de análisis, acción y construcción, que conduce a la adquisición de los conceptos en forma asequible al razonamiento del alumno de los primeros cursos de la enseñanza secundaria.

Se objeta a esta matemática y la señora de Forteza lo hace (pág. 11 de la obra citada) falta de rigor en el uso del vocabulario científico. Por ejemplo: "los vocablos igual e igualdad están utilizados en el sentido amplio del lenguaje común. Si el maestro evita su empleo le será fácil introducir los términos equivalente y congruente". Y añade la ventaja de emplear un sencillo lenguaje que prepare la comprensión de los conceptos y precisarlos, cuando el niño esté capacitado, con los exactos: "dos conjuntos que tienen el mismo número de elementos son equivalentes" y no iguales, término que se reserva para significar: "exactamente el mismo que". En geometría: "dos ángulos son congruentes si tienen la misma amplitud", "dos figuras son congruentes si pueden superponerse", etc.

Nosotros entendemos que un aspecto fundamental para llegar a la exactitud conceptual es el lenguaje y otro no menos valioso, la coherencia lógica de una serie de análisis que conducen a la obtención de conceptos bien fundamentados, que el alumno puede interpretar para su posterior utilización o aplicabilidad. Por eso sugerimos, todavía, el uso de los procesos didácticos que señala Castelnuovo, con la precaución de evitar los vocablos imprecisos. Podría utilizarse para este aspecto de la ejemplificación, los pasos didácticos referidos a la construcción del concepto: superficie-área, por ejemplo. Este mismo tema se presenta con un desarrollo didáctico, basado en la intuición y la acción que conducen al descubrimiento de los conceptos que integran las fórmulas habitualmente utilizadas, en la obra de Aebli: "Una didáctica basada en la psicología de Piaget".

Y, muy especialmente, nos parece aconsejable como fuente de ejemplos, la "Didáctica de la matemática" de K. Lovell.

En cualquiera de estos casos, lo importante es conocer la fundamentación de la obra, discutir con colegas el alcance de su aplicación y presentar para el desarrollo del tema en cuestión, algunos ejemplos adecuados, bien conocidos teórica y prácticamente.

En especial indicaríamos como base psicológica clara, su caracterización de **percepto** y **concepto**. De la última función señala:

a) es difícil saber cómo se forma en los niños: comienza por **percibir** (etapa intuitiva del pensamiento en la cual accede a la escuela) y lentamente empieza a **abstraer** y **generalizar** a partir de los datos precedentes de la realidad circundante.

b) El concepto procede de las **percepciones** y éstas del contacto con objetos y situaciones vitales, de experiencias sufridas y de distintas clases de acciones realizadas. La percepción puede verse afectada por nuestras actitudes y estados emocionales, de modo que muchas veces percibimos aquello que estamos esperando percibir.

c) Supone el más alto grado de generalización a que puede llegarse acerca de cualidades afines y posibilita responder a o pensar en estímulos específicos o **perceptos** de una manera determinada.

d) Experiencias de ensayo y error, en el aprendizaje, conducen a la formación de conceptos y tienden a determinar si un espécimen pertenece a una **categoría** determinada.

e) Los conceptos matemáticos son generalizaciones sobre relaciones entre ciertos datos. Para ayudar a desarrollarlos, tenemos que enseñar el lenguaje y los símbolos propios de esa ciencia.

Y seguir luego, a los efectos del tema, el desarrollo de algunos de los ejemplos, como el que conduce a las experiencias y comprensión del espacio representado a partir del **espacio vivido**. Y culminar con los conceptos de geometría, referidos a la **extensión** de las figuras, las nociones de **congruencia** entre figuras y de **medida** de la extensión.

La presentación de ejemplos que signifiquen una secuencia en el proceso del aprendizaje, que conduce a la adquisición de los conceptos matemáticos, expresada con lenguaje abstracto, sin exceso de detalles, como corresponde a un tema teórico de Didáctica parece lo más indicado para mostrar la diferencia entre el aprender del escolar y el del adolescente con el cual puede empezarse más prontamente, el estímulo del pensamiento conceptual que corresponde a la etapa de las "operaciones formales".

Concretaríamos tres formas de evaluación relativa a la exactitud y precisión de los conceptos matemáticos que intenta alcanzarse:

a) Las diversas **ejercitaciones** que integran la adquisición de un proceso, algunas de las cuales pueden alcanzar el carácter de **prueba**

parcial, con el mayor carácter de objetividad posible, destinadas a evidenciar el grado de aprendizaje obtenido, la diversidad de niveles dentro de una clase (que exige diversidad de ejercitación y atención particular a los rezagados) y la posibilidad de continuar con el plan de trabajo acerca del tema iniciado.

b) La aplicación de conceptos que se estima adquiridos, en la realización de problemas que presenten diversidad de formas: de enunciado, de acción y construcción, gráficos, con todas sus variantes. Se trata de que los problemas no sean estereotipos porque lo que significa meramente registrar un hábito, no atiende al uso preciso y exacto de los conceptos. En este aspecto el maestro concursante podrá hacer referencia a toda una serie de problemas llamados lógicos (en el fondo todo problema matemático encierra formas lógicas), que obligan a explicitar los pasos seguidos para una solución, muchas veces sin exigir resultados numéricos.

c) Evaluación de la precisión de los conceptos por su transferencia a otros campos de trabajo: las ciencias sociales, en especial y las físico naturales, en segundo término.

Quien ha adquirido con precisión el concepto de razón, de proporcionalidad, lo evidenciará en los diversos problemas de escala, en mapas y cartas de viaje; los conceptos de función le permitirán comprender y utilizar, gráficos referentes a geografía económica, etc.

Podría diferenciarse el significado de precisión y exactitud, refiriendo el primero al aspecto conceptual y el segundo al dominio de la operatoria y de la construcción en el campo geométrico. La afirmación de la profesora López de Forteza, acerca del dominio necesario de las técnicas básicas en la escuela primaria, nos exime de otros comentarios.

Creemos en cambio muy valiosos estos aportes de la misma autora: (pág. 8 de la obra citada) "...Los conceptos unificadores de la Matemática y la comprensión de los mismos, exigirá una bien concebida secuencia y una preocupación constante del educador por destacar sus relaciones".

Estos principios y conceptos son: "las propiedades fundamentales de la adición y la multiplicación, que valen cualquiera que sean los números a que se apliquen, la consideración de la sustracción y la división como operaciones inversas de la adición y la multiplicación respectivamente, el concepto de correspondencia o función, la noción de medida que nos lleva a los números fraccionarios, etc.

"Lo esencial es que estas ideas sean comprendidas, dominadas poco a poco por el escolar y usadas constantemente; su sola enunciación, por correcta que sea, y aun cuando haya sido descubierto por él es totalmente insuficiente".

"Mucho más importante que el programa es, como dice L. Félix, "que el maestro tenga en su esbrito", comprenda y domine los prin-

cipios básicos y las nociones que hemos enumerado”.

Porque coincidimos con las ideas transcritas, es que consideramos este tema de Didáctica bastante dificultoso para realizar una exposición escrita en un concurso. Se exige para cada maestro una aclaración pre-

via de lecturas y experiencias y una reorganización personal de estas nuestras reflexiones que, solo en cierta medida pueden ser útiles. En cambio consideramos que el aporte del profesor Gambetta, bien analizado, es sumamente valioso y, para el aprendizaje del escolar, el cuaderno didáctico de la profesora López de Forteza, es realmente ineludible.

DECORACION DE AULAS

MURALES - MOVILES - TITERES

MATERIAL DIDACTICO

ASESORAMIENTO GRATIS

RIVERA 3165 AP. 8, PEDRO BERRO 1026

41 50 87

arca s. a.

los textos del año

PARABOLAS POR JOSE ENRIQUE RODO

ILUSTRACIONES YENIA DUMNOVA

CUENTOS DE MIS HIJOS POR HORACIO QUIROGA

ILUSTRACIONES YENIA DUMNOVA

NUESTRA TIERRA - LOS PAISAJES Y LOS HOMBRES POR GERMAN WETT
STEIN

saltoncito, de francisco espínola

CON ILUSTRACIONES DE GUILLERMO FERNANDEZ

arca

COLONIA 1263

TEL.: 8 32 00

LA JUVENTUD PIENSA?

nosotros creemos que si...
al punto que creamos

LA BIBLIOTECA FILOSOFICA PARA LA
JUVENTUD



En las fuentes del pensamiento — D. Zhdánov
El mundo ante los ojos del materialista — A. Pozner
La ciencia del desarrollo — V. Stoliarov
Cómo el hombre llegó a pensar — M. Sidorov
El lenguaje y la razón humana — A. Leontiev
Fantasía y realidad — A. Petrovski, M. Berkinblit
El enigma de la existencia humana — E. Barteniev
Sobre los escépticos y el escepticismo — S. Goncharuk

EDITADO POR
Ediciones Pueblos Unidos

Tacuarembó y Colonia
Tel. 4 20 94

LA CIENCIA Y LA INFORMACION A. SUJOTIN
CONOCIMIENTO Y ACCION A. M. KORCHUROV

La enseñanza de la historia

PERLA RODRIGUEZ BELLO DE ARTUCIO

SERGIO BENVENUTO

LUCIA SALA DE TOURON

ROQUE FARAONE

JOSE DE TORRES

WASHINGTON RODRIGUEZ.

II PARTE

Sr. BALBI.- ¿Alguna otra pregunta? Si nadie interviene, entonces pasamos a los otros aspectos. De Torres, ¿quiere Ud. intervenir?

Sr. de TORRES.- Lo que pasa es que me pregunto si sería conveniente ahora, habiendo planteado un tema muy interesante la compañera, introducir una temática que es un poquito distinta, y yo no sé hasta qué punto no convendría para el orden y vivacidad del debate, continuar por ahí. Es decir, yo había hecho una ordenación de algunos temas que me parecían de interés, algunos referentes a la naturaleza del saber histórico, muy breves, otros a los peculiares problemas del saber histórico en el tercer mundo, y luego, otro gran rubro con respecto a los que considero como problemas concretos o importantes sobre la enseñanza de la historia en nuestra escuela hoy, tal como los puedo ver yo, digamos, sintiendo el rumor de la escuela y no estando dentro de ella.

Ahora, no sé si sería conveniente hacerlo ya, o continuar un poco con la otra temática.

Sr. BALBI.- Un poco está en el consenso ¿no? Yo diría que al no haber preguntas nosotros continuemos por el plan que trae de Torres. De todas maneras está íntimamente relacionado con lo anterior.

Sr. de TORRES.- Yo quería, en unos minutos, simplemente hacer una serie de puntualizaciones y de anotaciones, esencialmente sobre tres cosas que me resultaban importantes. En primer lugar, sobre la funcionalidad del saber histórico en una cultura. Luego, sobre las peculiares condicionantes que la adquisición de un saber histórico tiene en el tercer mundo. Y finalmente, en cuanto a algunos problemas, 3 ó 4 problemas que voy a puntualizar, que, además, son los más candentes de la enseñanza de la historia hoy. Porque creo que todo el mundo tiene conciencia —por lo menos esa es la opinión que yo recojo— de que algo anda mal en la enseñanza de la historia en la escuela, sin que sepamos ninguno precisar exactamente muy bien dónde está el problema. Pero todos sentimos que algo anda mal y que algo tendríamos que hacer. Yo, a lo largo de los últimos años, recuerdo aún muchas oportunidades en que se han organizado espontáneamente reuniones de maestros, reuniones de directores, de gente inquieta por el problema de la historia en la escuela; como si hubiera una cosa allí que no termina de manifestarse, que no termina de encontrar las vías de solución.

1) Entrando al primero de los puntos que yo enunciaba, me parece que la ampliación que, en este siglo, ha tenido el concepto de la Historia, ha transformado bastante la funcionalidad que el saber histórico tiene en el armado de una cultura, ya sea individual o colectivamente considerada. Evidentemente que, una vez que la historia ha dejado de ser la relación de fechas, batallas y gobiernos, para ir enriqueciéndose cada vez más con la consideración de una historia colectiva, de una historia económica, de una historia social, de una historia cultural, de una historia de las ideas; incluso de otros aspectos más científicos, que pueden ser o más mensurables, como, por ejemplo, la demografía o ciertos aspectos de la evolución económica; a medida, digo, entonces, que la historia se va enriqueciendo, se va enriqueciendo en cuanto a contenidos, la función del saber histórico se va haciendo cada vez más abarcativa en la cultura de una persona.

Yo creo que hoy, en realidad, el saber histórico es, dentro de la cultura de una persona, el saber integrador por excelencia. No quisiera llegar al exceso de decir que no existe cultura sin historia. En realidad pienso que la perspectiva histórica es, de alguna manera, la argamasa de los saberes; sin ella hay saberes, pero no un verdadero y auténtico saber. Es decir, creo que es lo que integra, lo que vertebra la cultura de una persona. Se puede saber mucho de jazz, se puede saber mucho de teatro, se puede saber mucho de cine, pero si eso no está integrado en una visión coherente del pasado humano primero, del pasado de la propia colectividad dentro del pasado humano después, y de la propia ubicación de la personalidad en la comunidad en que se vive, entonces eso no es una cultura, es un clavel del aire, una cosa que puede ser muy vistosa pero que no tiene raíces y que, por lo tanto, tampoco puede ser creadora y fecunda.

Por eso, entonces, me parece que la importancia de la visión histórica se ha ido acrecentando a medida que la historia se ha ido llenando de mundo y de cosas y de enfoques y perspectivas, y enriqueciéndose con los aportes de otras ciencias, como pueden ser, por ejemplo, la sociología, o los estudios particulares de historia económica. Por eso, aun teniendo el cuidado de no caer en una especie —digamos— de imperialismo de la historia con respecto a las otras ramas del saber,

que estoy escuchando el rumor de la escuela, no puedo contenerme, aun a riesgo de invadir jurisdicciones de otros colegas, de hacer algunas observaciones, por lo menos de lo que yo, desde mi lugar de trabajo, oigo con respecto al problema.

Me parece que el programa, en lo que se refiere a historia en la escuela, en un programa básicamente escéptico de la posibilidad de enseñar historia al niño. El programa lo expresa casi expresamente, es decir, reconoce que es muy poca la historia que se le puede enseñar a un niño. Yo creo que la velocidad ha superado nuestros velocímetros; es decir, creo que la velocidad de cambio, especialmente en las áreas urbanas es tal, que nuestros estándares, que nuestras medidas de lo que un niño puede o no puede hacer a los 10, a los 11 años, deben ser ajustadas con muy corta periodicidad, so pena de quedar fuera de foco. Yo tengo un poco la impresión de que la irrupción de algunos elementos culturales importantísimos, como pueden ser la televisión, ciertos tipos de publicaciones gráficas, la revolución que verdaderamente se ha dado, en cuanto a la ilustración de libros infantiles, han desarrollado en el niño una potencialidad imaginativa que supera bastante nuestros cálculos. La irrupción de los dibujos animados en una edad verdaderamente pre escolar, en donde uno puede observar que, realmente, cosas que se supone que un niño no puede entender hasta determinada edad, realmente las entiende antes y trata de asegurarse de que no sean sólo algunos casos individuales, sino que lo comprueba como una cosa de observación, digamos, vulgar, empírica, que no tiene, por supuesto, la sanción científica, pero que tal vez hubiera que investigar científicamente cuál es el grado de velocidad de desarrollo de las capacidades de nuestros niños. No vaya a ser que estemos subestimando a nuestros niños, pensando que no son capaces de determinada cosa, cuando, en realidad, los niños nos están sobrando en ciertos aspectos. Creo que ese es un problema que tenemos que plantearnos.

Mientras el programa, es —pienso yo— escéptico, atrasadamente escéptico, en cuanto a la capacidad de que los niños puedan captar el desarrollo del tiempo, uno ve a escolares narrar el argumento de dibujos animados y cosas así, en una edad en que se supone que no pueden hacer nada ni imaginar nada, y piensa hasta qué punto las líneas que trata de conciliar una Historia Nacional, una Historia de las Actividades Humanas, una historia local, algunos aspectos de Historia Americana, la celebración y el culto patriótico pueden producir en el niño lo que se supone que se busca, es decir, la capacidad de captar el transcurrir del tiempo y, una vez hecho eso, con cierta gimnasia inicial, a la que tienden los primeros años, tratar de llenar esa proyección del tiempo hacia el pasado con algunos jalones. Yo me pregunto hoy, y creo que debemos preguntarnos todos, qué es lo que termina sabiendo del pasado humano el niño

que sale de la escuela. Es decir, todos esos fragmentos, ese Artigas, esos indios charrúas, todos aquellos fragmentos de cosas; aquella irrupción de Varela, de tanto en tanto, los indios, en una gran cosa que uno no sabe, al final si puede ser que el niño a través de todo eso haya logrado, verdaderamente, una vivencia al tiempo histórico. Sería importante ver, la opinión de los que trabajan en la escuela sobre qué es lo que realmente termina sabiendo del pasado humano un niño que termina sexto.

Yo creo, en principio —y esto es una opinión altamente discutible que me parece que sería muy deseable que se discutiera— que, a esta altura de la evolución del mundo, no podemos partir de otra base que de la enseñanza de la historia universal. Lo digo, además, plenamente conciente del valor de la historia nacional que, por otra parte, es lo que a mí particularmente me interesa. Y sintiéndome, además, desde otro punto de vista, profundamente nacionalista en el mejor sentido de la expresión. Pero creo que, a esta altura de la evolución del mundo, en la interconexión en que está viviendo la humanidad, no podemos partir de otra cosa que de la enseñanza en la escuela de la historia universal y luego tratar de insertar en ella la historia de la propia comunidad. Se me dirá que este es un método que es deductivo y no inductivo; sería cuestión de discutirlo metodológicamente. Pero en principio, me parece clara la idea de que el niño, en la escuela, debe aprender, por lo menos, alguna noción de cuál es el origen de la especie humana; hecho que me parece fundamental, elementalísimo y sobre el cual creo que hoy, las ciencias históricas y un conjunto de otras ciencias, han llegado a una base mínima de objetividad, que hace que esto ya no sea un problema totalmente opinable. Es decir, el niño tiene que salir de la escuela, sabiendo claramente, ubicando a la especie humana dentro del conjunto de la naturaleza. Cosa que creo que actualmente —salvo en los casos en que los maestros se preocupan por hacerlo por cuenta de ellos y sin específica indicación del programa— no sucede. Y creo que cuando se pretende que los niños conozcan con detalles fechas de las invasiones inglesas y de las idas y venidas de Liniers y de los conflictos con Elío y de los congresos artiguistas, y todo eso, pienso yo, ¿esos mismos niños no tendrían una base mejor para su formación cultural en todas las otras asignaturas, si pudieran salir de la escuela sabiendo o teniendo una idea clara de cuáles son los orígenes de la especie humana y de las 5 ó 6 etapas a través de las cuales pasó la humanidad? Es decir, una imagen vívida, y global en vez de cosas aisladas sobre los charrúas, Varela y cosas de ese tipo, explicación de lo que es la vida paleolítica; las implicancias que tiene la vida del grupo humano cazador, pescador y recolector... ¿No sería importante que tuviera una noción de lo que significó la revolución neolítica, con la adquisición de la agricultura y la domesticación de animales?

¿Y la revolución urbana, la formación de los grandes imperios en el mundo, con alguna noción de la geografía, ahí, anexada? ¿Y alguna noción del pasado de la cultura occidental de la cual evidentemente vive? ¿Y alguna noción de la importancia que tuvo en el pasado, en el mundo entero, la expansión europea a partir del siglo XV? ¿O la revolución industrial y una visión del mundo moderno? ¿Será imposible pedir que la escuela dé eso al niño, que sería un formidable andamio para la ubicación y para el crecimiento de todos sus demás saberes en una forma coherente? Habría que estudiar la aplicación metodológica de esto. Pero me parece que, como tendencia, como problema teórico a plantearnos, es indispensable que lo hagamos.

Y además, en medio de eso, los niños, —por lo menos en mis incursiones a la escuela lo encuentro, y es una verdad— son realmente capaces de entender las relaciones que van de un sistema económico, a un sistema social y a una cultura. Entienden perfectamente la implicancia del nomadismo y la agricultura y la domesticación, si el maestro sabe explicárselo y dárselo como elemento razonable. No es ajeno eso, no creo yo, de ninguna manera, que sea un pasado más cercano al alumno las invasiones inglesas que el imperio romano. Realmente, creo que están en un mismo tiempo histórico ambos; no creo que porque se hayan desarrollado en el Uruguay estén más cerca. Incluso Artigas puede ser igualmente tan lejano o tan cercano como algunas etapas grandes del pasado de la humanidad.

Ahora, creo, además, que hay que tener un adecuado ensamble de esa visión, en los distintos grados —y muy atendiendo a lo que decía Masse— con la evolución mental del niño y su capacidad de captar el tiempo. Teniendo muy en cuenta eso, que condiciona toda enseñanza, es indispensable ir dando una imagen real de la evolución de la propia comunidad, es decir, de la historia nacional.

Con respecto a lo que se refiere a la visión de la historia nacional, yo señalaría dos o tres cosas. Creo que hay una reiteradísima insistencia en el pasado pre-hispánico que no se justifica en la historia del país por su escasisima incidencia posterior. Que eso se pueda hacer en México o en Perú, bueno, o en Bolivia, bien. Pero que en el Uruguay constantemente se esté atrás de los charrúas, realmente me parece un sin sentido histórico y pedagógico. Todavía, si eso estuviera aplicado a reconstruir algunas etapas de la vida de la humanidad bien, pero como historia nacional no. Me parece que no condice, que no tiene sentido.

Otro problema muy importante es el problema de Artigas. Creo que la hipertrofia del personaje histórico de Artigas, en el proceso general de nuestra historia, tiene consecuencias graves, desde el punto de vista educacional. Es como si a un personaje, en un escenario, lo inflásemos de tal manera, que no sólo obstruyese la visión de todos los demás

que actúan con él, sino que, finalmente, terminase obstruyendo la visual de todo el escenario en su conjunto. Ese Artigas inflado, convertido en "superman" —que así lo entienden los niños—, dificulta justamente lo que se dice que queremos lograr, que es el sentido de proceso en el tiempo. Y, además, incluso, se pierden los mejores valores humanos de Artigas. Porque, evidentemente, un personaje de esta categoría, que divide el campo entre buenos o malos, que se convierte de alguna manera, en el muchacho de la película contra el que luchan toda una serie de malvados, por motivos no totalmente esclarecidos, no sólo deforma al personaje real, sino que, además, pierde la gran riqueza humana que Artigas tiene sin necesidad de todas estas inflaciones; y que tendría un valor pedagógico formidable si no quisiéramos inflarlo y deshumanizarlo en un culto que tiene muy poco sentido a nivel de la investigación, pero que vertido en el campo de la enseñanza es verdaderamente un error y que creo, además, no sirve y no sirve como culto del héroe, puesto que creo que nadie —y la experiencia de los maestros en ese sentido podrá decir si es así o no— puede proyectar la imagen del héroe en ese Artigas que queremos darle a los niños.

Yo quisiera, digamos, terminar con esto que ya se ha extendido demasiado y pido disculpas a los compañeros, con lo siguiente. Me parece que tenemos que entender, sin desmedro de la importancia psicológica de la personificación en el estudio de la historia, que al niño tenemos que hacerle ver que los verdaderos protagonistas de la historia fueron los pueblos. Sin desmedro de marcar la importancia de los jefes y de los hombres que representaron a los pueblos y que fueron sus jefes naturales. Pero tenemos que romper un poco —y el niño lo entiende bien, yo creo que lo entiende bien y no me atrevo a decir desde qué año, pero realmente muy pronto lo entiende bien —y lo entiende bien si la enseñanza está bien dada en ese sentido— que lo que importa es la historia de la comunidad, de la colectividad, y no de algunos personajes que dentro de ella se atribuyeron su representación para el futuro. Esos personajes tienen sentido en un contexto real pero no desprovistos y convertidos en "únicos" personajes de la historia, que al no tener contendores ni dialogantes, aparecen como monstruos y como aberraciones históricas, sin valor formativo alguno, ni siquiera como mitos, ni siquiera como personajes en los cuales se pueda proyectar la interioridad del niño. Creo que, además, se pierde en eso la dialéctica pasado-presente, que es el hilo conductor en toda clase de historia. Es decir, el maestro, el profesor, que no sepa, por remoto que sea el tema, hacer sentir al estudiante que está, de alguna manera, aquel tema lejano conectado con la propia vida cotidiana que se está viviendo, no cumple su función de enseñar historia. Al quebrarse ese hilo conductor, falló, se acabó, la corriente que permite que el sa-

ber histórico sirva para algo. Y si esa corriente no existe lo demás es memoria, repetición de datos sin ningún valor.

Bueno, yo entiendo que estas sugerencias pueden ser objetables desde muchos puntos de vista. Pero les recuerdo simplemente esto: debemos pensar si los niños no nos están superando, si los niños no nos están bandeando en nuestras previsiones; si no podemos hacer más por el enfoque histórico del niño de lo que estamos haciendo. Tal vez esto tenga repercusiones, incluso, en la propia formación de los maestros, porque yo entiendo que el maestro, que generalmente no ha hecho Preparatorios, viene con un déficit grande en su formación de historia universal, que ha visto a sus 12 ó 13 años en el liceo y que no ve más. Y que, por lo tanto, muchas veces, salvo que se haya preocupado por su cuenta, carece de elementos fundamentales para hacer este enfoque que yo sugiero. Pero eso no debe atarnos, pienso yo. Un sistema de enseñanza, que no experimenta, que no reforma, que no prueba, muere. Y como creo que nadie quiere morir, vamos a tratar de experimentar, de probar y de reformar.

Sr. BALBI.- Muy bien, entonces resumidamente si seguimos el desarrollo de la exposición de de Torres, tenemos tres puntos: uno referido a la importancia de la enseñanza de la historia; otro, referido a la historia enfocada desde América y en particular desde el Uruguay, y otro, referido a las aplicaciones concretas en cuanto a planes, programas, y concepción de la enseñanza misma. En cuanto a textos, por ejemplo.

(Se produce una interrupción de la grabación que nos priva de una intervención del profesor Faraone. Continúa de Torres).

De TORRES.- ...Yo realmente, no soy capaz de dar una respuesta ahora, en cuanto a la ubicación exacta de los temas dentro de los distintos niveles de conocimiento. Me inclinaría por un enfoque, digamos, concéntrico de la cosa, que luego de una gimnasia de la percepción del tiempo en los primeros años, que pueden ser, incluso, hasta 2do. o, aún, 3ro., entrase luego a ciertos contenidos al estilo de lo que ejemplifiqué. Es decir, después de hacer una serie de ejercicios, —ahí todavía sin contenidos, destinados a desarrollar una aptitud, una capacidad para moverse en el tiempo, entrar, digamos, a partir de 4to., 5to., y 6to., a una ubicación de contenidos, que podrían cubrir ese tipo de etapas que yo señalaba. Es decir: el origen de la especie humana, el mundo paleolítico, la revolución neolítica, la revolución urbana, la formación de los grandes imperios, la ubicación de los grandes focos culturales en el mundo entero; una noción un poco más desarrollada, digamos, de los antecedentes de la cultura de la Europa occidental, luego la expansión europea, la revolución industrial y el mundo moderno. No creo que ese pasado, por lejano que sea, sea diferente, que esté más lejos del niño esa temática, que la de los charrúas... Al contrario, me parece que tienen que ensam-

blarse muy bien ambas cosas, en beneficio de un esquema general del que ahora se sale careciendo, ¿no?

Es decir, creo que habría que hacer primero una ejercitación de aptitudes y luego una dosificación, digamos, concéntrica de los conocimientos de etapas que podrían ser, a vía de ejemplo, las que he mencionado, ensamblando también dentro de eso, una gradual perspectiva de la historia nacional, que tendrá que estar ubicada en esas etapas.

Prof. ARTUCCIO.- Bueno, yo pienso que naturalmente nosotros aquí no podemos improvisar el Programa, sería demasiado pretencioso la aventura. Pero se me ocurren algunas observaciones, que están destinadas nada más a que Uds. las mediten y vean en qué medida todo esto sería aprovechable para una estructuración posterior.

Pienso que tal vez el plan de de Torres, puede ser un poco ambicioso, en cuanto a que corre los riesgos de un cierto enciclopedismo universalista, que tal vez, para contemplar las exigencias psicológicas de la transmisión de estos estudios, pudiera ordenarse a través de una historia de la técnica o de las exigencias psicológicas de la transmisión de estos estudios, pudiera ordenarse a través de una historia de la técnica o de las técnicas. O sea, las conquistas técnicas del hombre, me parece que, —y perdonen si me introduzco en un ámbito en el que me muevo con una tremenda inseguridad, que es el de la enseñanza de la historia en la escuela primaria— pero se me ocurre que un estudio de las conquistas técnicas, tomadas como hilo conductor, se apoya suficientemente en elementos concretos, como para darle a la enseñanza de la historia la base que necesita para que el niño tenga asidero. Que permite por otra parte, partir de la idea de de Torres, de una puesta en contacto con los niños con el problema de los orígenes del hombre, me parece sumamente atendible, sumamente interesante. Por otra parte permitiría un enfoque no sólo histórico, sino también de las ciencias naturales; es decir, un enfoque interdisciplinario, lo cual sería muy valioso, muy fecundo. Y a partir de ese momento, ejemplificar las grandes conquistas técnicas del hombre; siendo —aquí sí yo me atrevo a insistir— sumamente prudente en las etapas para no multiplicarlas.

Yo pienso que una etapa, necesariamente sería la de los recolectores y cazadores. Y allí, —a pesar de que de Torres no me vaya a mirar con mucha simpatía— los charrúas podrían ser la base del conocimiento. Porque ¿por qué vamos a seguir diciéndoles a los niños, que en ciertos lugares muy alejados de Asia, o en las cuevas de la Borgoña en Francia, hubo individuos que vivieron dentro de ese régimen cultural, si tenemos más cerca a los charrúas, a los guenoas? Lo que interesa es la etapa cultural.

Ahora, en cuanto al ejemplo, aquí sí, tengo una pequeña discrepancia. Yo pienso que el ejemplo, cuando sea posible, hay que escoger-

lo de lo nacional; incluso como instrumento de inmersión de lo nacional en lo universal.

Sr. de TORRES.- Pero yo justamente, había dicho eso.

Prof. ARTUCCIO. ¿Estamos de acuerdo? Ahora, luego, la primera gran revolución que sería la neolítica y luego la segunda gran revolución que sería la industrial, con algún elemento intermedio. No vamos a entrar en la improvisación del Programa. Y si Uds. quieren, tercer gran revolución industrial, la que estamos viviendo en este momento. Yo creo que si el niño sale de la escuela, y lo recibimos en el liceo con una visión muy clara de esos momentos, conducidos por el hilo de las conquistas técnicas, —porque me parece que es muy importante— un hilo conductor, que no sea ni las batallas, ni los gobernantes, ni la historia de la Europa occidental, que es la que nos viene guiando desde hace tiempo; la historia de las técnicas, bueno yo creo que sería un programa muy satisfactorio. Es decir, yo lo que puedo dar es una idea para que Uds. hagan los programas.

Sr. BALBI.- ¿Y cómo incrustamos, por ejemplo, la inquietud de los alumnos de Barbiana en cuanto a empezar la historia por la actualidad? Porque eso debe estar en la cabeza de la juventud de todo el mundo, me parece.

Prof. ARTUCCIO.- Bueno, yo creo que si nosotros ponemos el acento en las conquistas técnicas, naturalmente derivamos muy rápidamente hacia el mundo actual; es decir, nos vamos a fijar en el mundo actual. Es por eso que me preocupan menos algunos aspectos de los que señala de Torres, como es el surgimiento de los grandes imperios, la expansión del mundo occidental. Me preocupa mucho menos, porque al fin y al cabo se supone que eso podrá ser la adquisición de estudios más sistemáticos que corresponden a la enseñanza media. En cambio, siguiendo el desarrollo de las técnicas, muy rápidamente se pasa del estudio de las primeras máquinas, del estudio de la rueda y del torno a los complejos mecanismos; es decir, incluso por la vía de la comparación. De modo que, derivan muy rápidamente a la consideración del mundo actual, mucho más rápidamente que si nos embarcamos en el proceso político, social, económico, que necesariamente implica detenciones.

Sr. BALBI.- ¿Alguna pregunta?

OYENTE.- Perdón, yo no entendí lo que quiso decir Ud. cuando dice, por ejemplo, que, atendiendo a los requerimientos de los alumnos de Barbiana, de la juventud actual...

Sr. BALBI.- Uno de los planteamientos que hacen los alumnos de la escuela de Barbiana es que en lugar de ponerse a estudiar las viejas cosas, que hallan difícilmente entendibles, se parta del estudio de la actualidad, para penetrar en las profundidades de la historia. Un poco ese es el método que propugna la gente, es decir, entender el proceso de la vida desde la segunda guerra mundial; estudiar la IIª guerra mundial, estudiar los problemas de la actualidad.

No tomamos partido; planteada las preguntas, planteada la cuestión. Un poco estaba dentro del juego de las cosas que se estaban debatiendo, y pensamos que los jóvenes deben estar pensando eso: ¿por qué no estudiamos la IIª guerra mundial y nuestro papel y de ahí para atrás, en lugar de empezar por...?

(Interrupción).

OTRO OYENTE.- No. Yo lo que creo que puede confundir un poco, es que estábamos pensando en el Programa de Enseñanza Primaria. Ahora, si pasamos a los jóvenes y a la Enseñanza Secundaria, naturalmente el panorama es otro.

Sr. de TORRES.- Yo decía, con respecto a ese problema, un poco de la motivación; es decir, el presente como gran motivación. Pero me parece que es una trasposición indebida del tema. Evidentemente que la gran motivación de la historia es el presente y así debemos hacerlo sentir. Pero eso no nos debe llevar a invertir el orden de los factores, que en este caso sí altera el producto.

La gran cosa, es tratar de —respetando el orden natural del acontecer— dar continuamente la transposición. Es decir, supongamos un caso concreto, dando en la escuela Montevideo Antiguo, es decir, no la motivación, debe llevarnos a empezar por el mundo actual para ir para atrás, que sería como pasar una película al revés, —lo cual sería ininteligible— sino por el contrario, dar un Montevideo Antiguo, llenarlo de iglesias actuales, de lugares, de sitios; dar continuamente ese pasado-presente, presente-pasado, que es la trama en la que se va tejiendo, armando, el saber histórico. Pero eso no debe tomarse tan literalmente, que nos lleve a pasar la película al revés.

Prof. ARTUCCIO. ¿Me permite? Yo diría también de que sin perjuicio de que un plan concebido, en sentido de retroceso, pudiera ser objeto de consideración, y también habría que pensarlo, no podríamos improvisar ahora. Tal vez la solución que se impone es de índole metodológica. Porque yo voy a contar una pequeña anécdota, que me ocurrió y confieso que no fue intencional. Hace dos o tres días, llevé a una clase, ya de estudiantes mayores, naturalmente, un documento egipcio de alrededor del 2200 A. C., en que se relataban las características de una crisis política y social, en que se daban los síntomas de alteraciones del orden, de subversión de las normas establecidas; y sin quererlo, resultó que algunos párrafos de ese documento difícilmente hubieran podido ser transmitidos por radio en la actualidad, en este momento. Es decir, que es tan aprovechable en muchos aspectos el documento antiguo, o el planteo del análisis de ciertos problemas para ilustrar el presente, que no es necesario siempre estudiar el mundo actual. Es posible, a través del mundo antiguo, o no tan alejado de nosotros, pero no inmediato, mostrar cómo ciertas aventuras del hombre se reiteran; e incluso se reiteran los síntomas de las enfermedades y se reiteran las soluciones. De modo que en la recomendación de vincular siempre el pasado con el

presente, creo que es posible en la mayor parte de los casos, si el enfoque y la metodología, se ajustan a esa preocupación. Naturalmente si se trata de evocar gobiernos y batallas no; pero si el enfoque metodológico está puesto en otros aspectos, esa evocación, o esa posible relación entre pasado y presente, es factible en casi todos los casos.

Sr. BALBI.- Bueno, creo que llegamos a un momento en que hay que levantar la sesión pero quedan pendientes algunos puntos. Yo no sé si más adelante —nosotros sabemos que abusamos un poco de la buena voluntad de los profesores, porque están realmente muy ocupados y han hecho sacrificios para venir a esta reunión... (interrupciones) no podríamos tratar algunos temas que habría que discutir. Los dejo planteados:

El primero, es el análisis más concreto de

los programas en general.

El segundo, es el de un análisis crítico de los textos dominantes, porque no podemos decir al magisterio, por ejemplo, que trasmita determinadas concepciones, si sus conocimientos se basan en textos como los que a veces llegan a nuestras manos. Y tercero, el problema de la propia formación y del criterio dominante. No pretendemos establecer un solo criterio en los profesores de Historia y en los historiadores; pero por lo menos, algunas coordenadas que los ponga de acuerdo en las direcciones generales de trabajo, a propósito, digamos, de una filosofía de la historia, o un encaramiento metodológico, incluso de los temas.

Agradezco de nuevo enormemente que tan calificados profesores nos hayan ayudado a hacer esta reunión, verdaderamente fructífera.

Libros

"el deseo de poder leer..."

ARTE Y RESCATE DE LA PERSONALIDAD NACIONAL

Todos recuerdan sin duda la carta de José Hernández a sus editores con motivo de la octava edición de MARTIN FIERRO. Es un conmovedor alegato y una honda reafirmación de fines: Valorizar la condición humana del gaucho, elevarlo a los más altos planos a través de su educación, apoyarse en su propia cultura, en sus hábitos, estilo y particularmente en su lengua, para lograrlo.

"Para abogar por el alivio de los males que pesan sobre esa clase de sociedad, que la agobian y la abaten por consecuencia de un régimen defectuoso, existe la tribuna parlamentaria, la prensa periódica, los clubes, el libro y por último el folleto... Me he servido de este último elemento, y en cuanto a la forma empleada el juicio solo podría pertenecer a los dominios de la literatura. Pero en este terreno, Martín Fierro no sigue ni podría seguir otra escuela que la que es tradicional al inculto payador. Sus desgracias, que son las de toda la clase social a que pertenece, despiertan en los que participan de su destino, un interés fácil de explicar; pues si la felicidad aleja, el infortunio aproxima. Ojalá Martín Fierro haga sentir a los que escuchan el calor del hogar la relación de sus padecimientos, el deseo de poder leer! A muchos les haría caer entonces la baraja de las manos". (El primer subrayado nuestro; el segundo, del autor).

Escribir en la lengua del pueblo —historia, fábula, tradiciones, vida —como en la saga islandesa, para tocar su tierra, afirmar su personalidad nacional, preservar su idioma y alcanzar la más alta formación cultural por el amor a la lectura, es lo que ha elaborado el maestro y escritor JOSE MARIA OBALDIA en "20 mentiras de verdad", una parte de la saga oriental.

Que esta hermosa obra (que apareció a principios de enero bellamente ilustrada por el Club de Grabado de Montevideo) sirva para abrir de par en par las aulas a géneros en ellas tan tímidamente admitidos: lo gauchesco, el habla popular, el humor, el amor sencillo de las gentes, es nuestro propósito editorial.

El ejemplar a \$ 400.00. Descuentos especiales a Cooperativas Escolares.

COLECCION

MONTEVIDEO

OCHO VOLUMENES DEDICADOS AL DEPARTAMENTO DE MONTEVIDEO PREPARADOS EN BASE A CUATRO GRANDES CENTROS TEMATICOS: EL ASPECTO HISTORICO, EL TESTIMONIAL, EL PANORAMICO Y EI SOCIOLOGICO.

UNA VALIOSA Y CUIDADA INFORMACION GRAFICA Y UNA SELECCIONADA BIBLIOGRAFIA CONTRIBUYEN A HACERLOS INDISPENSABLES PARA EL CONOCIMIENTO CABAL DE NUESTRA CAPITAL.

UNA NUEVA SERIE DE LA EDITORIAL NUESTRA TIERRA:

1. MONTEVIDEO VISTO POR LOS VIAJEROS
Anibal Barrios Pintos
2. MONTEVIDEO EN EL SIGLO XVIII
Aurora Capillas de Castellanos
3. MONTEVIDEO EN EL SIGLO XIX
Alfredo Castellanos
4. MONTEVIDEO: LOS BARRIOS (I)
Anibal Barrios Pintos
5. MONTEVIDEO Y LA ARQUITECTURA MODERNA
Leopoldo C. Artucio
6. MONTEVIDEO EN LA LITERATURA Y EN EL ARTE
Carlos Martínez Moreno
7. MONTEVIDEO: POBLACION Y TRABAJO
Nestor Campiglia
8. MONTEVIDEO: LOS BARRIOS (II)
Anibal Barrios Pintos

DISTRIBUIDORES EXCLUSIVOS DE LA EDITORIAL NUESTRA TIERRA:



ALBE S.C.

Cerrito 566

Tel. 85692

LIBROS TECNICOS

CREDITOS

Envios
contra
reembolso

ESCUELAS Y MAESTROS PUEDEN HACER TAMBIEN SUS PEDIDOS A:

Fundación Editorial Unión del Magisterio

"La educación se define por los objetivos que se señala. El desarrollo de los Medios Audiovisuales le proporcionará quizá una ocasión para volver a definir su actitud frente a un mundo en movimiento".

HENRI DIEUZEIDE.
(Las Técnicas Audiovisuales
en la Enseñanza)

la «comunicación educativa»

DIDASKO PEREZ

Los Medios Audiovisuales de Comunicación, considerados en su mayor amplitud —desde técnicas de exposición y/o demostración que podrían ser calificadas de modestas (rotafolio, franelógrafo, pizarrón magnético), hasta medios masivos (como la radio, el cine y la TV)— constituyen poderosos instrumentos para el mejoramiento del proceso educativo, en tiempo, extensión y profundidad.

Si bien los actuales avances de la revolución científico-técnica respaldan plenamente esta valoración, es posible constatar —paradójicamente— un sensible retraso en cuanto a su adopción sistemática por parte de los organismos docentes.

En nuestro país, que estuvo a la vanguardia de América Latina, en esta como en otras áreas de la educación —baste recordar que Cinematografía Escolar fue creada en el año 1917— se aprecia no sólo retraso, sino retrogradación.

La inexistencia de una política oficial coherente, unida al deterioro motivado por la endémica falta de recursos económicos —que hoy reviste caracteres dramáticos a causa de la deuda multimillonaria que el gobierno mantiene con la Enseñanza Pública en todos sus niveles— traban este necesario desenvolvimiento, contribuyendo a crear una imagen suntuaria de los Medios Audiovisuales que los aleja, objetiva y subjetivamente, del ámbito cotidiano del educador.

Esto adquiere extrema gravedad en lo relativo a los denominados "Medios Masivos de Comunicación". Los factores señalados— a los que suele agregarse la actitud pasiva, y aun la complicidad, de algunos administradores, ante las presiones del capital privado, local o imperialista— propician la irrupción incontrolada de materiales concebidos con criterios ajenos y aun opuestos a nuestra realidad, lo que introduce elementos de deformación y dependencia cultural, política o ideológica (1).

He aquí algunas de las razones esenciales en función de las cuales bregamos por la incorporación del estudio teórico-práctico de la "Comunicación Educativa" a los Programas de formación de maestros.

Consideramos que, en el momento actual, el enfoque de los problemas del aprendizaje desde el ángulo de la "Teoría de la Comunicación" —sin caer en la identificación mecánica de ambos procesos, tal cual lo preconizan algunos autores norteamericanos, como David K. Berlo y George A. Miller— constituye una ineludible puesta al día, un valioso aporte tendiente a impulsar la toma de conciencia imprescindible para superar la crisis planteada. (2) Asimismo, la creación del "Centro de Experimentación Audiovisual de los Institutos Normales" —propuesta en noviembre de 1970, sin haber obtenido aún respuesta del CNEPYN— pretende ubicar, en función de su real jerarquía, el tema de la investigación en este campo, a efectos de ir elaborando una "Pedagogía Audiovisual" acorde con la realidad socio-económica y cultural uruguaya. Orientada a promover cambios positivos, íntimamente ligados al supremo objetivo de democratización de la educación, en cuyo advenimiento cumple un papel fundamental la actitud militante de estudiantes y docentes, no solo en el ámbito restringido de la enseñanza.

Dentro de estas coordenadas, estamos trabajando con tres Grupos de Practicantes de los Institutos Normales de Montevideo —dos Terceros y un Segundo Profesionales— correspondientes a las Escuelas Nº 3 "Francia" Nº 133 Grupo "Jacobo A. Varela" y Nº 134 "República de Venezuela".

Las diferentes actividades se organizan preferentemente en equipos integrados por estudiantes y maestros, planteando problemas y promoviendo la búsqueda colectiva de soluciones.

Procuramos, además, trascender el ámbito de las Escuelas de Práctica, por entender que estas deben elevar cualitativamente su papel actual, constituyéndose en verdaderos "Centros Zonales" de difusión de los nuevos métodos, materiales y técnicas. Abiertos a la consulta directa, al intercambio de materiales y otras formas de coordinación viva y funcional con las Escuelas Comunes. Que contribuyan a desterrar para siempre los artificios de una "pedagogía de vitrina", tendiente a convertir a la Escuela de Práctica —permítaseme parafrasear a Henri Wallon cuando criticaba ciertas exageraciones de la Escuela Nueva— en "un microcosmos social, lo más independiente posible de la sociedad real".

Claro está que aún nos estamos moviendo a un nivel casi artesanal. Sin definición oficial, sin dotaciones presupuestales que permitan el cumplimiento de las metas previstas en el Plan elevado al CNEPYN. Esto determina que se desvirtúen en gran medida, los fines y objetivos planteados.

No obstante, cabe destacar el interés que

esta labor ha despertado. El entusiasmo creador que maestros, profesores y estudiantes vuelcan en las tareas.

Se pone en evidencia, una vez más, quiénes hacen posible la supervivencia y los avances de la Escuela Pública, aun en las condiciones más adversas. De ahí que, frente a las dudas que podría engendrar un planteo aparentemente utópico, dada la realidad del Uruguay actual, recurrimos a las palabras de Selmar Balbi, en ocasión del Congreso de la Educación y la Cultura: "Aquí se trata de un enfrentamiento en desafío. Cómo en medio de la crisis combatir por un avance mayor, por una reforma educativa desde las posiciones de los trabajadores, desde nuestras posiciones, desde los intereses de nuestros hijos y de nuestros alumnos de todos los días". Dicho esto sin pretender exagerar para nada los alcances de una modesta experiencia. Pero ubicándola, sí, como un lugar más de militancia por la Educación del Pueblo.

He aquí una síntesis de nuestras proposiciones al respecto:

FINES Y OBJETIVOS DEL "CENTRO DE EXPERIMENTACION AUDIOVISUAL"

I) Contribuir al impulso que la educación debe adquirir ante los avances de la revolución científico-técnica;

II) Servir al desenvolvimiento positivo de las cualidades del hombre, a su liberación y no a su encadenamiento y servidumbre;

III) Expresar una creación cultural nacida de la propia realidad de nuestros pueblos y de la asimilación crítica de los aportes internacionales, en la perspectiva histórica del desarrollo político, cultural y económico independiente de América Latina.

De lo expuesto, surgen como objetivos fundamentales:

1) Capacitar a los futuros maestros en el dominio de las técnicas de comunicación educativa.

2) Promover —a través de esta actividad— su adopción sistemática y creadora por el conjunto del magisterio.

3) Experimentar en el campo de la pedagogía audiovisual.

4) Crear y producir materiales audiovisuales (diapositivas, películas fijas, cine, discos, etc.) para la Enseñanza Primaria y Normal".

ORGANIZACION

El Centro de Experimentación Audiovisual será organizado sobre la base de:

a) **Laboratorio fotográfico** (ubicado en el local de los I.I.N.N.). La realización de cursos de fotografía, tendientes a capacitar a los estudiantes en la realización de películas fijas, diapositivas, cine, etc. La parte experimental (revelado, ampliaciones, etc.) se hará en blanco y negro.

La producción de materiales en mayor escala, para uso en las escuelas e I.I.N.N., se realizará, preferentemente, en color.

b) **Práctica de uso de aparatos, pizarrón, franelógrafo, imantógrafo, etc.** se desarrollará a nivel de Escuelas de Práctica.

c) **Oficina Central** (ubicada en el local de los I.I.N.N.). Tendrán allí las tareas de coordinación, archivo, evaluación, redacción de guiones, diagramado, dibujos, títulos, etc.

d) **Aula-Sala de Proyección y Grabación.**

Se utilizará a tales efectos el Anfiteatro de los I.I.N.N.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

19) Funcionarios docentes

- a) Cursos teórico-prácticos, que abarcarán desde uso del pizarrón, hasta cine y TV Educativa.
- b) Investigación en el campo de la pedagogía audiovisual.
- c) Publicación de boletines y series de divulgación sobre las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza.
- d) Organización de cursillos, conferencias, Mesas redondas, visitas y otras formas de intercambio de puntos de vista y experiencia, a nivel de escuelas, I.I.N.N. del Interior, Servicios afines de Enseñanza Primaria y demás organismos docentes: Secundaria, Universidad del Trabajo y Universidad de la República.

29) Funciones técnicas.

- a) Realización de diapositivas, filmes fijos, filmes de 16 mm (fundamentalmente en blanco y negro), con carácter experimental.
- b) Producción de diapositivas (color) para diferentes temas, grados, niveles, etc., de los Programas de Enseñanza Primaria y Normal.
- c) Producción de filmes de 16 mm (blanco y negro y color) con igual destino. Se estudiarán las posibilidades reales de experimentar en este campo.
- d) Registro de grabaciones en cinta magnética (clases, conferencias, reportajes, complemento de series de diapositivas, etc.).
- e) Producción de discos.
- f) Organización de filmoteca y discoteca, que será encarado con la siguiente perspectiva:

- De cada serie de diapositivas, tira de filme fijo o disco realizados, un ejemplar integrará la Filmoteca-Discoteca de los Institutos Normales, otro se remitirá a Cinematografía Escolar y los restantes se irán distribuyendo entre las Escuelas de Práctica que se incluyan en la primera etapa de la experiencia.
- Cada Escuela de Práctica integrará así su propia Filmoteca-Discoteca, pudiendo encarar el préstamo de dichos materiales a las Escuelas Comunes de su distrito.
- De esta manera se promoverá con criterio funcional, el empleo de los materiales Audiovisuales por parte de los Maestros.
- Podrán ser incorporados a este aspecto del Plan, Escuelas de Práctica e I.I.N.N. del Interior del país.

39) Actividades extra-programáticas: a) Foto-Club de los I.I.N.N. b) Foto-Clubes Escolares. c) Cine-Club de los I.I.N.N.

CURSO DE COMUNICACION EDUCATIVA

Por tratarse de una actividad sin antecedentes en el organismo, el Programa deberá ser necesariamente sintético, durante la primera etapa.

El propio desarrollo de los Cursos permitirá profundizar y perfeccionar la consideración de cada tema, dando lugar a la posterior redacción de un Programa analítico, avalado por la experiencia viva, enriquecido con las iniciativas de los estudiantes, docentes y técnicos incorporados a esta actividad. Estructurado en definitiva, sobre la base de una mejor integración de los elementos teórico-prácticos, en función de los requerimientos de la educación de nuestro país, en la hora actual. (3)

PROYECTO DE PROGRAMA

I) Información y comunicación. 1) Percepción visual: a) forma; b) color. 2) Percepción auditiva. 3) Medios masivos de comunicación: a) información; b) publicidad; c) propaganda; d) educación.

II) Instrumentos de una pedagogía moderna. 1) El documento. a) La imagen. 3) Lo audiovisual.

III) Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza. 1) Auxiliares visuales no proyectados: a) Instrumentos de demostración y/o exposición: Pizarrón, franelógrafo, imantógrafo, rotafolio, cartel, mural, mapas, planos, reproducciones esquemáticas, maquetas, modelos, etc. b) Recursos de multicopia: hectógrafo, mimeógrafo, etc. 2) La imagen proyectada: a) Proyección fija: Episcopia (cuerpos opacos); Diascopia (transparencia). b) Cinematografía. 3) Documentos sonoros: a) El disco; b) El grabador magnético; c) El sonido proyectado: Amplificación e intercomunicación. 4) Radio y Televisión educativas. 5) Otras formas de expresión audiovisual: a) Teatro, sociodrama, desempeño de papeles. b) Títeres.

IV) Aplicación práctica. 1) Uso de aparatos: Proyector de cine, episcopios, diascopios, tocadiscos, grabador, etc. 2) Realización: a) Técnicas de exposición, demostración y multicopia. b) Fotografía: Conocimientos básicos de toma, revelado, ampliación, etc.; Diapositivas; películas fijas. c) Cinematografía. d) Experiencias de grabación. e) Elaboración de guiones. 3) Aplicación concreta a la didáctica de las diversas asignaturas, en los diferentes niveles.

V) Problemas planteados por la investigación en el campo audiovisual. 1) Aspectos psicológicos. 2) Investigación pedagógica. 3) Evaluación.

VI) La comunicación educativa en los países subdesarrollados. 1) Dependencia económica y cultural. 2) Recursos materiales y financieros. 3) Acción estatal y privada. 4) Algunas experiencias de África, Asia y América Latina.

- (1) "En los hechos, para América Latina esto es altamente peligroso porque, como lo veremos, las producciones comerciales no son la expresión de lo autóctono sino de formas y de modos de vida de pueblos y de culturas propicias a crear una admiración injustificada hacia los países colonizadores, especialmente Norte América" - REINA REYES - "PARA QUE FUTURO EDUCAMOS?" - MARCHA - 1970.
- (2) Frente al enfoque de los autores citados, nos inclinamos por los puntos de vista del Pedagogo Audiovisual argentino José Bullaude: "El aprendizaje no puede tomarse como igual a la comunicación. Si se acepta que el aprendizaje implica cambio duradero y que comunicación es más que transmisión de información, cambio, se advierte que no sustantivamente pero sí en forma adjetiva, hay diferencia. Todo aprendizaje es, desde luego, comunicación; pero no toda comunicación es forzosamente aprendizaje, porque bien puede promover un cambio no duradero. Como tesis podemos decir que el aprendizaje es un proceso de comunicación especial y diferenciado". JOSE BULLAUDE - "ENSEÑANZA AUDIOVISUAL Y COMUNICACION" - LIBR. DEL COLEGIO - BUENOS AIRES - 1968.
- (3) En función de estos criterios, hemos iniciado los cursos de 1972 con una reestructuración del presente Programa, procurando su mejor integración a la Práctica Docente. Daremos cuenta de ello en próximas publicaciones, poniendo el acento en la difusión de las experiencias más destacables (didáctica de los diferentes M A V, uso del pizarrón, realización de materiales para el pizarrón magnético y franelógrafo, diapositivas, grabaciones, etc.).

Libros

DIDACTICA DEL CALCULO

de ALBA LOPEZ DE FORTEZA

El Consejo N. de E. P. y Normal inaugura sus Cuadernos Didácticos con este trabajo.

Serio, meditado, bien expuesto, este libro será muy bien recibido por los maestros.

La autora se dirige constantemente a los alumnos-maestros, pero estamos seguros de que los profesionales con mucha o poca experiencia, sacarán provecho de él. Comprende varios capítulos:

- I—La matemática y su enseñanza en el momento actual.
- II—Su enseñanza en nuestra escuela.
- III—El lenguaje matemático.
- IV—La recta numérica.
- V—La multiplicación.

Dijimos que es un libro útil por muchas razones: la parte de información está cubierta con seriedad y rigor científico; se trata de una experiencia realizada por la autora en su vida de trabajo como directora; toma en cuenta inteligentemente, nuestra escuela, nuestro niño, nuestras limitaciones; evita cuida-

dosamente toda exageración perjudicial y proporciona elementos adecuados, para incorporar sin estridencias las "novedades" a nuestra tarea diaria.

Es un libro escrito con la seguridad y el equilibrio que da la experiencia vivida con inteligencia y preocupación por la verdad científica.

Creemos que cada maestro debe conocer este trabajo porque seguramente le será útil.

Señalamos como muy interesante el capítulo sobre recta numérica y nos parece muy importante el dedicado a multiplicación.

Finalmente queremos dejar constancia de la bella presentación del libro, que no merece ante ninguna de las mejores ediciones comerciales.

Y sólo nos resta lamentar que el Consejo no ponga en venta sus ediciones. Si esto no es posible, por lo menos debiera dejar libertad a los autores para editar por su cuenta.

A. R.



El garañón blanco

La Revista de la Educación del Pueblo se hace un honor en publicar, con expresa autorización del autor, el presente fragmento de EL GARAÑÓN BLANCO, la honda y conmovedora novela de Jesualdo recientemente aparecida.

JESUALDO

Ni bien recibimos nuestra moneda, salimos de la sala grande como almas que lleva el diablo. ¡Y es que nos llevaba nomás! Mi hermano, varios años mayor que yo, mi primo Factor, siempre tan alegre y nervioso, algún otro que no recuerdo y yo salimos en dirección a la calle, sin saber ni qué pensar ni qué hacer. Pero tal vez todos con el instinto puesto en el comercio de los Balbín, de frente a nuestra casa, calle de por medio, siempre repleto de artículos de toda naturaleza: nuestros grandes y siempre postergados deseos. Era Balbín un asturiano pícaro y trapacero, inclinado a los buenos vinos, padre de numerosos niños, algunos de los cuales eran nuestros compañeros de escuela y de fechorías. Yo creo que entonces andaba por los siete años, pero como a los diez de caudillismo y pillerías, de modo que a mi grito como de guerra:

—¡A lo de Balbín— no quedó rengo que no corriera, como se decía. Los mayores del grupo (creo que todos) se me adelantaron. Saltaron de la vereda a la calle (que quedaba más abajo, a efecto de evitar la invasión de la arena en las aceras y casas) y les vi corriendo por entre el arenal de la calle, atravesando

do aquel verdadero río caudaloso, de más de medio metro de espesor de arena y cincuenta de ancho, a los gritos, en dirección al negocio de Balbín. Yo venía un poco rezagado y realicé la misma operación que todos de saltar de la vereda a la calle. Pero mi salto fue con mucho menos suerte que el de los demás. Porque al hacerlo se me escurrió por entre los dedos mi moneda de oro y salió volando hacia donde no sé bien, tal vez, lo más seguro, a la arena de la calle, como por arte diabólica e inenarrable, en medio de la mayor desolación que había experimentado en mi vida hasta entonces. Quedé mudo y frío. Traté primero de agujerear con mis ojos el camino y el lugar de la caída de mi moneda. Miré al grupo que ya entraba, alborozado, en el almacén de Balbín y se apoderó de mí una zozobra semejante a la que debe sentir uno cuando se va a morir, tránsito a lo finito, ¡irremediable! ¡Entiéndame, señor! Yo tenía siete años. Era (había sido) por minutos, dueño de una moneda de oro, como si fuera todo el tesoro de la tierra, la primera moneda de oro de mi vida, enteramente mía para el uso que se me diera la gana y sin consultas ni consejos, ¡míal y me acababa de suceder ts-

maña desgracia. ¡Entiéndame, señor! No era avaricia, era niñez total, niñez siempre, entonces. Pegué entonces dos, tres, media docena de gritos desesperados, al mundo:

—¡Eh! ¡Muchachos, muchachos, mi moneda! ¡Perdí mi moneda de oro! ¡Mi moneda, muchachos! ¡Eh! ¡Se me perdió! y me tiré a la arena a llorar con un desconsuelo, como no recuerdo haber tenido otro igual. Y lo digo, sin pudor ni vergüenza. No soy avaricioso. Nunca fui egoísta, ni me domina la materia. Pero siempre fui cuidadoso. Me gustan las cosas como hijo de la tierra que soy. Y esto, bien mirado, no tenía, al parecer, importancia, no tenía. Pero era mi primera moneda de oro con la cual echaba a andar mi libertad sin límites, en estado puro, casi ideal. Con lo cual haría lo que se me diera la gana como lo había dispuesto el dios Miguel, y eso era, entonces, eso que me pasaba, mi primera libertad perdida!

Pero de inmediato, luego de los gritos desesperados, me serené. Dominé mi angustia. Traté de que el pensamiento y la razón ocuparan el sitio del desahogo. ¡No, no estaba perdida mi moneda aún! ¡Hay que buscarla antes, tratar de hallarla! ¡Por qué no podía tener suerte? Y así, antes que nada, sin moverme del sitio en el que se me cayó la moneda y en donde me había arrojado al suelo, traté de repetir en la mente la operación del vuelo de mi moneda y delimitar en el espacio la circunferencia que podía haber abarcado su recorrido. No podía ser muy grande, pensé dentro de una estación de consuelo que me empecé a crear en el instante, no, no podía. Yo no la había arrojado como una piedra, simplemente se había resbalado de entre mis manos. Ciertamente que yo venía a la carrera, pero no era tanta, tampoco, mi velocidad. ¿Ves que no es tan grave, que se la puede localizar? Busqué afanoso en mi torno y al de mi salto, los elementos que circunscribieran el campo de la posible caída del cuerpo, en aquel mar de arena, que a pesar de mi consuelo, nunca me pareció más grande que ahora, ni el desierto de Sahara que oía comparar a menudo con nuestra calle... Luego de esa localización, reprimiendo las lágrimas y queriendo darme tranquilidad, tracé mi plan de excavación a uña limpia, que debía llevar a cabo de inmediato, solo, hasta que llegaran los demás, de regreso, porque no había tiempo que perder. La tarde huía con rapidez y había que aprovechar los minutos de luz. No obstante mi apuro, aún antes de comenzar mi búsqueda, lancé de nuevo varios gritos desesperados, que no tuvieron siquiera eco. Y me arrojé sobre la arena a empezar la excavación, como lo hace el tatú peludo, que tira la tierra para atrás. Yo recogía con las dos manos —manitos...— como cucharones, paladas —paladitas...— de arena, la cernía urgente en el aire y la volteaba hacia atrás. Metía cada vez más profundamente las manos porque no podía calcular hasta donde habría viajado a través de la arena mi moneda, ¡hasta

dónde! Y así, con cuidado al principio, despacio, comencé a trabajar trozo por trozo mi campo maldito. A veces mi trabajo se cumplía entre sollozos, otras con lágrimas derramadas. De pronto me ponía serio y hoseo y apuraba mi faena como un poseído. En el fondo, con pocas esperanzas, aunque no con todas perdidas. Excavaba profundo, cernía muy poco y arrojaba el resto. Detrás mío, fuera de la zona maldita, se iba amontonando la arena. El trabajo parecía lento aunque no lo era. Y yo parecía un absurdo de siete años, cavando con las manos en aquella inmensa y arenosa calle para encontrar mi moneda perdida. ¡Sí, tendría que ser un absurdo! La tarde huía cada vez más rápido. Al poco rato del insuceso se acercaron corriendo mi hermano, primo y algunos de los compañeros Balbín, invitados al festejo, Paco y Primitivo, y quedaron azorados y sin palabras cuando supieron mi desgracia y vieron mi trabajo de topo.

—¿Cómo perdiste tu moneda, idiota, cómo? —me gritó mi hermano.

—¡...se me resbaló de la mano y se me fue! —le expliqué lloriqueando. ¡Se me cayó y voló a la arena! ¡No pisoteen por ahí, tengo señalado el lugar, por favor, ayúdenme! —les grité con tal angustia, que todos fueron dejando sus compras, que ni quería mirarlas, a un lado, y pusieron en seguida manos a la obra.

—¡Te ayudaremos, no te apenes! —me dijo cariñoso, Paco Balbín. Soy capaz de encontrar una aguja, no una moneda, en un arenal... —me agregó optimista Paco, un rubio casi blanco, de ojos claros y pícaros como los de su padre y oliendo, como siempre, a vino.

—...pónganse en fila alrededor de este espacio y cada uno vaya cavando y revisando la arena con cuidado... —les dije. Y de inmediato cada uno se colocó en semicírculo y empezó a realizar el mismo trabajo que yo estaba haciendo. Pero no aparecía nada. Aven-tamos metros, revolvíamos metros, de arena. Parecíamos una compañía de cavadores furibundos, poseídos de rara fiebre, en el empeño de rescatar la moneda de oro en aquel desierto. Ninguno siquiera se acordaba de sus compras que había hecho y que yacían desparramadas allí al borde de la calle. Todo el interés, juego apasionado al fin, estaba en rescatar de manos del diablo la moneda de oro. Yo animaba a mis compañeros y la lucha seguía con ardor. A veces alguno se detenía, se le iluminaba el rostro y se apuraba a gritar:

—¡Toqué... toqué... algo, parece que fue la moneda! —pero era un trozo de hierro, algún botón, una piedra chata. La calle guardaba todo lo que engullía la arena y ahora la iba devolviendo. Pero devolvía desechos, no mi moneda. El diablo mantenía celoso su oro... Y seguíamos cavando, cavando. De pronto, Factor, se detuvo y me dijo:

—¿Y no habrá saltado más lejos, o en otra dirección tu oitava?

—¡No, no, no! —rechazaba—. ¡Sigamos! Se nos va la tarde. ¡Dentro de poco ya no habrá más luz y todo se habrá perdido!

—¡Pero por qué no repites cómo fue tu salto, así vemos todos...?

—¡No, no, no! —reiteraba—. Yo lo repetí y marqué esta zona...

Y de pronto mi hermano, el mayor de todos, nunca muy dispuesto al trabajo, se detuvo:

—¡Vamos a dejarnos de tonterías! ¡Quién va a hallar nada aquí? —y se incorporó ante mi angustia. Sentía que se me aflojaban las piernas porque prevé que me quedaría solo, con la noche ya encima y definitivamente sin mi moneda.

—¡No te vayas, Pepe! —le grité implorante. —¡Ayúdanos un poco más!— Pero ya no siquiera me oyó. Algunos otros, como presumí, se pusieron de pie.

—...creo que nos debemos marcar un último plazo antes de abandonar... —transigí en medio de lágrimas.

—¡Hasta que anochezca! —gritó Paco, que cavaba como un verdadero tatú peludo.

—Yo no busco más; esto es cosa de locos y ya no se ve. Sigan ustedes si quieren... —insistió Pepe y enderezó a recoger un montón de chucherías compradas. El resto volvió a su desesperado trabajo de zapa.

—...debiste tener más cuidado, zonzos... —todavía me gritó al retirarse.

El espacio delimitado estaba por ser terminado de excavar. Delante de nosotros habíamos dejado una especie de hoyo de más de tres metros de diámetro, y detrás una montaña de arena... que en el día de mañana, con el tránsito de las tropas y vehículos y el viento, se emparejaría de nuevo.

—...y si no fuera ahí en donde se me hubiera caído la moneda, como pensara mi primo Factor, entonces...? —pensé de pronto y me estremecí, pero seguí cavando. Pocos momentos más tarde, siguiendo el criterio de mi hermano de que no se veía nada, también

abandonó Primitivo. No me pareció del todo cierto eso de "que no se veía más..." porque aún había algo de luz, había sí. El sol ya había desaparecido detrás del cerro del Boquerón, hacía rato. Pero todavía se veía... El aire era menos abrasador, a pesar de que sudábamos, y la arena de abajo estaba más fresca, aunque la de arriba hasta poco ardía. Y la moneda no daba señales de vida. Se la había tragado la tierra o el diablo.

Sentí entonces que, al igual que yo, los demás cavadores, cansados y sin esperanzas, iban disminuyendo el ritmo de su trabajo. Pero cuando miraba, de soslayo, hacia las orillas de la calle en donde mis compañeros habían dejado sus montones de cosas: dulces diversos, objetos de juego, útiles escolares, bocanones de vidrio de todos colores que parecían ojos de gigantes, me entraba de nuevo el furor del cavador y trataba de alentarlos. Pero la noche esta vez se apresuró mucho más en llegar que otras veces, mucho más. El crepúsculo pareció que había llegado de golpe, y más espeso que antes... Y cuando levanté la vista de mi trabajo estaba sólo. Mis compañeros ya habían abandonado su ayuda y, silenciosamente, habían desaparecido. Yo había quedado solo cavando, cavando, como un topo desesperado, cavando en la sombra y arrojando arena para atrás que, por el cansancio, ya me caía como lluvia sobre la cabeza. La moneda no había aparecido, ni aparecería más. Sí, seguramente, se la habría llevado el diablo, como me aseguraran después. Entonces, me detuve allí sobre la montaña de arena y me eché a llorar desconsoladamente, vencido por la impotencia.

Cerrada ya la noche, hasta allí me vino a buscar Donga, alertado por los demás de mi desgracia, diciéndome por todo consuelo que mi padre me hacía saber que dinero regalado que se perdía no se reponía...

—¡Está bien, está bien, —le repetí a Donga, llorando— está bien! ¡Pero yo lloro porque ésa era mi primera moneda de oro, mi primera moneda que se me escapó por entre los dedos...!

.....

8 canciones para niños

CON LA HERMOSA VOZ DE

NELLY PACHECO

Adquiera este disco en AULA



AULA

AULA



BARTOLOME MITRE 1381 - Esc.3

Teléfono prov. 98 26 08 - 91 01 76

Al navegante don Beltrán Martínez, con oficio de poeta, escritor y otras yerbas, que supo darme la latitud y longitud de mi pequeño pueblo.

De porque sí, nació mi pueblo

CARLOS S. BAYARRES

Principio requieren las cosas; y de este asunto puedo hablar claro hasta hacer sentir la verdad como tan sencilla, que parezca cuento. Si había algo parecido a la nada, eso fué el comienzo de lo que después, fuera mi pago.

Tiempo atrás, en estas inmediaciones, no había nada, nada de nada.

Era así no más. Estaba a la espera de que la usasen; y sin saberlo, la usaron. Fue así que, por aquí comenzó a pasar ganado que era troneado hacia la capital, por quedar de paso.

La laguna de ahora ya existía, pero pelada. Tan pelada era, que el agua no se desparramaba por no haber para donde hacerlo.

Agua mansa... las reses achicaron la sed, y los troperos supieron usarla.

Y así fue. Vaca que viene, o vaca que va hasta que se origina todo esto. En un hueco de pezuña, un día llegó la semilla. De una pezuña nació un sauce llorón, y de otra, un ceibo.

Punto a favor de la necesidad. De ahí para adelante comenzaron a crecer en yunta; que para estar más solos se habían de acompañar. Ahora las noches se hicieron con troperos que achicaban cansancio. Y siguió el tiempo apurando las cosas despaciosamente, apretándolas flojito, unas sobre otras, como estibando los hechos.

De a poco, se reunió la peonada de una tropa, que coincidió con otra, y se vio agrandada la mancha del fogón, debajo del sauce.

Como todo es empezar, el seguir para adelante, vino solo. Así de afuera allí fue cambiando todo. No faltaron semillas de las traídas sin saber, y entró a crecer un montecito. Fué así nomás, bien sencillo. Un tropero dejó un gancho, otro un clavo, otro una lata. Y el fogón creció en troncos, para fuego o para asientos; y se impuso el lugar de reu-

nión. Se hizo al descuido de cosas útiles que no necesitamos llevar, porque atraen formando sitio.

Para los criollos todo estaba cumplido. No vieron más que hasta esa necesidad. Fué un vasco el que creó el resto. Que la necesidad se agranda, en cuanto más la usamos.

El vasco puso un techo, levantó paredes, y nació la pulpería. Corrió la sombra del sauce a una enramada, y la clientela vino sola. Por diversión, nació el frontón. La cancha de bochas se formó dentro del camino, sin intención, como si no tuviera dueño. Tan es así que nunca se guardaron las bochas, dispuestas al uso del primero. Después con el solo arrimarse, fue haciendo el resto. Las huellas del ganado trabajaron el camino que se abrió en dos zanjas, para los carros.

No era que el vasco se estableció. ¡No! El vasco llegó solo como de pasada, tanto como para juntar unos pesos y volver a su tierra. Si tomaba mate era por que no había otra cosa en que gastar el tiempo. Hombre alto y seco, que miraba para afuera, de oficio; con ojos transparentes como para ver lo de adentro. Callado.

Se doblaba en tres, al sentarse en los tálones, de junto a la puerta de la pulpería. Y si se acomodaba al sol, para leer los periódicos que de pasada le traía el correo, cada quince días. Y así, se le hizo costumbre. Sentado en esa forma, el vasco desplegaba el diario sobre el suelo, acomodándole una piedra en cada punta, para que no se le volase. Entre mate y mate se tragaba toda la lectura por si había noticias de su país. El mate se lo cebaba su hija, que andaba entre niña y moza.

Las letras lo chupaban desde los ojos, dejándolo quieto, sin gesto. No necesitaba saber, ni pensar, para estirar el brazo, como al des-perezo y alcanzar el mate, en cuanto oía llegar el chancleteo de la hija.

Sobre las hojas del diario, pasaban las som-

bras de vacas arreadas, troperos, y el vasco quieto en su lectura.

Al costado del mostrador, y del lado de adentro de la reja, colgó el grabado de un globo lleno de banderas, que llevaba a dos gallerudos dentro de una canasta. Era la única cosa a la que el vasco volcaba toda su mirada, para afuera, como si vichara para una ventana.

Bueno. Pero el asunto no fue ese, ya que eso es personal, del vasco. Que cada cual se acomoda dentro de la vida para menearse como quiera, o como se lo dejen hacer.

El asunto fue que las cosas, aunque estén quietas a simple vista y entre ellas, se mueven. Se mueven parejas y por eso no se nota, que si alguna se queda quieta o camina más ligero, el andar salta a la vista.

La necesidad siguió sumando a su favor, y apareció la herrería. Y la pulpería de a poco se fue haciendo casi fonda, a los fondos. La hija del vasco echó formas, atendiéndola.

Cuanta más gente, más aprovechamiento de la necesidad. Una vez cada mes y medio, o dos meses, el pago se arremolinaba.

En un galponcito al fondo de la pulpería, oficiaba de pasada, un peluquero. El hombre llegaba tan de cuando en cuando, que cuando se iba, no se sabía si había llegado en esa oportunidad. Y así pasó a ser parte, dentro de lo que en el tiempo, la necesidad tejía. Bueno,

una cosa trae la otra, y la complicación se forma sin saber cuál es lo primero, o si las cosas fueron por qué, o porque fueron. El asunto de puro complicado, se simplificó. Y fue así.

Un día rengueando, llegó un carro igual a todos, pero con una diferencia: en un lateral le colgaba una guitarra. El carro entró a la herrería para su acomodo. Y allí quedó por dos o tres días. Esa noche la hija del vasco supo de una serenata, que según se comenta, fue la primer música que se oyó en el pago.

Después fue cosa del tiempo. El grabado del globo se apretó, día a día, con más fuerza a la pared, hasta traslucir los granitos de ella, bajo su color amarillo.

Todo igual y parejo, de ahí que cuando vino el cambio, por descontado fue natural.

El vasco seguía sus lecturas quieto en su posición, como si no sintiera el resto. Tenía en la mano ahuecada, el mate, y la otra espaciosa, arrastró el brazo como si no fuera de él, para dejarse caer lenta, sobre el borde de una cuna.

El nietito había comenzado a llorar, al mererlo se volvió a dormir entre el revoloteo perezoso de dos moscas.

Y así, de a poco, sin saber justo del arranque, y como si no fuera pasando nada, como si la necesidad anduviera despacio, en punta de pie para no molestar, nació mi pueblo.

1972, año internacional del libro



lea y suscríbase



El UNA VENTANA ABIERTA SOBRE EL MUNDO Correo

UNA REVISTA DE EXCEPCIONAL JERARQUIA
AL SERVICIO DE LA EDUCACION Y LA CULTURA UNIVERSAL

LOSADA

COLONIA 1340

MALDONADO 1092 — MONTEVIDEO



Louis Feuillade y los filmes en episodios

JORGE
ANGEL
ARTEAGA



Luego del alejamiento de Victorin Jasset en 1906, de los estudios de Gaumont, éste llamó a Louis Feuillade (1872-1925) —que por entonces trabajaba para la firma rival de Pathé— y le ofreció un tentador contrato de exclusividad. Ingresó como libretista pero, en poco tiempo, se hizo cargo de la realización de sus propias ideas. El ímpetu creador de Feuillade, su poderoso olfato acerca de las preferencias del público y la habilidad narrativa que ya demostraba a través de filmes de presupuesto económico y anécdotas vulgares, pero llenas de efectos emotivos que hicieron impacto en la sensibilidad del espectador, lo convirtieron en poco tiempo en hombre de confianza de Gaumont y en el director general de la compañía. Bajo su supervisión personal, ésta tuvo un impulso económico considerable; los filmes Gaumont eran, más que nunca, garantía de éxito y los exhibidores se los disputaban. Pero es solo en 1911 cuando se manifiestan la inquietud y el verdadero valor de los aportes de Feuillade. Reaccionando contra la atmósfera cada vez más artificiosa de las producciones del "Film d'Art" y de

la S.C.A.G.L., en especial contra sus excesos de neta raigambre teatral, Feuillade lanzó en 1911 un manifiesto en el que señalaba la necesidad de una vuelta al realismo. El mismo daba ejemplos prácticos presentando un conjunto de filmes que agrupó bajo el título de "**La vida tal cual es**" ("La vie telle qu'elle est"). "Estos filmes", aclaraba, "son un ensayo de realismo transportado por primera vez a la pantalla, como lo fue, hace años, a la literatura, al teatro y a las artes. Sus escenas quieren ser, y son, pedazos de vida. Se prohíbe toda fantasía y presentan a las gentes y a las cosas como son y no como debieran ser".

En un primer momento, el espectador común se asombró con títulos como **Las víboras** (Les viperes, 1911), **La tara** (La tare, 1911), **El proscrito** (Le proscrit, 1912), **La intrusa** (L'intruse, 1912), **Error trágico** (Erreur tragique, 1913) y **Un drama en el país vasco** (Un drame au Pays Basque, 1913), pero, a pesar de los esfuerzos de Feuillade por imponer su nuevo estilo, a pesar de sus inquietudes por alcanzar la jerarquización del cine por otros medios que no fueran los teatrales,

esta serie no contó con el apoyo del público. Por ello tuvo que volcarse a un género que había iniciado Victorin Jasset con **Nick Carter** (1908), **Riffle Bill, el rey de las praderas** (*Riffle Bill, le roi de la prairie*, 1908), **Las dragonadas en tiempos de Luis XIV** (*Les dragonnades sous Louis XIV*, 1908) y que culminó con **Zigomar contra Paulino Broquet** (*Zigomar contre Paulin Broquet*, 1911) con Camille Bardon. Habían nacido los filmes en episodios. Cada parte finalizaba en su culminación dramática y dejaba para el título siguiente de la misma serie la resolución definitiva y siempre angustiosa de la escena. Asomaron así las figuras de terribles asesinos, como **Zigomar**; de mujeres audaces, como **Protea**; de héroes del "western" americano como **Riffle Bill**, cuya ambientación se efectuaba en adecuados exteriores franceses; de detectives tan valientes como invulnerables.

El público volcó no sólo su curiosidad sino también su entusiasmo ante la aparición de un género de aventuras apasionantes protagonizadas por actores que sabían revivir a la perfección de las mismas personalidades y la misma acción violenta gustadas en las historietas de los diarios y periódicos de la época. Fue entonces cuando Feuillade, en atención al fracaso de la serie realista que trató de imponer, decidir tentar suerte con este nuevo filón comercial y, así, en 1913, sorprendió al aficionado con cinco filmes sobre el inquietante **Fantomas**, que encarnó con acierto René Navarre, cuyas andanzas estaban inspiradas en el folletín novelado de Pierre Souvestre y Marcel Allain, leído en toda Francia. El éxito sensacional de esta serie señaló el triunfo definitivo del género, su afirmación popular, así como las inquietudes realistas del director y su gusto por recrear ambientes en escenarios naturales. No le faltaron competidores, sobre todo a través de una nueva versión sobre la figura de **Rocambole**, que produjo Pathé y dirigió G. Denola sobre la base de la igualmente larga novela de Ponson du Terrail. Pero fue Feuillade, con mejores medios expresivos, un tacto especialísimo para evitar o limar las situaciones de mal gusto y una inclinación permanente por el ritmo vivaz impreso a la acción, quien se llevó las mejores palmas... y las mejores ga-

nancias. Gracias a sus esfuerzos, el cine francés parecía mantener su hegemonía dentro del panorama cinematográfico mundial, pese a la ya amenazante competencia de los productores italianos y del no menos pujante cine norteamericano. Feuillade sirvió lujosamente el gusto popular y a él dedicó no solo la cuidada realización de **Fantomas** sino también la hoy no menos famosa serie de **Los vampiros** (*Les vampires*, 1915), cuyos doce episodios recorrieron el mundo fundamentados, además, en la perturbadora figura de la protagonista Musidora (Jeanne Roques), cuya caracterización en malla negra hizo sensación y le valió el título, para muchos muy merecido, de la primera y legítima vampiresa del cine. Ella misma intervino luego en otra serie importante, también de doce episodios, dirigida por Feuillade: **Judex** (1916). Se cuenta que la idea de llevar a la pantalla las aventuras de este moderno Conde de Montecristo lo obsesionó al realizador durante un buen tiempo. Lo bautizó con la palabra latina *Judex*, recordando al policía Juve que enfrentaba al temible *Fantomas*, y la serie tuvo tanto éxito que debió realizarse una secuela, **La nueva misión de Judex** (*La nouvelle mission de Judex*, 1917-1918), también protagonizada por René Creste, acompañado por Musidora.

La fiebre provocada por el éxito de los filmes en episodios se contagió a los productores italianos (es famosa, por ejemplo la serie dedicada a **Raffles** que dirigió Ubaldo Del Colle en 1911, así como **Las aventuras de Saturnino Farandola**, 1913, protagonizada por el propio director Marcello Fabre). Y donde alcanzó verdadero auge fue en los Estados Unidos; aquí el género tomó carta de ciudadanía norteamericana acaparando durante la primera guerra mundial y luego de ella, la atención del público de todas las latitudes.

Pero esto motivará un estudio aparte, así como el género cómico que mantendrá en alto durante ese período el prestigio del cine francés, prestigio que luego se eclipsará ante el avasallante triunfo de los filmes de Italia, con sus dramas mundanos y sus reconstrucciones históricas, y el de la nueva escuela americana.

PAPELERIA SUR



- EXTENSO SURTIDO EN APUNTES DE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA, FILOSOFIA DE LA EDUCACION, ETC., PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.
- PAPELERIA EN GENERAL Y USO ESPECIAL DEL MAESTRO
- BOLETIN DEL ALUMNO — PLANCHAS DE COBRANZAS, COMISION FOMENTO — HOJAS DE ASISTENCIA DIARIA BOLETAS DE INSCRIPCION
- CONFECCION DE BANDERINES Y ESCUDOS SOBRE PEDIDOS
- COPIAS DE MIMEOGRAFO

Y I 1525

TEL. 984817

Librería Editorial Ciencias S.A.

Duv. Terra 1641

Tel. 40 31 43

DESCUENTO

10 %

PARA
MAESTROS

KELLY - Psicología de la educación, 2 tomos

Best - Como investigador en educación

Debesse - Las etapas de la educación

Debesse - Psicología del niño

Piaget - Educación e instrucción

Piaget - La construcción de lo real en el niño

Material de test

Bibliotecas para padres

LYDIA M. DE MONTAÑEZ

LIBROS para maestros

LIBROS para bibliotecas de aula

Bernaldo de Quirós - Afasias

Porchetto - Educación del niño afásico

Myklebust - Trastornos del aprendizaje

Pick y Vayer - Psicomotricidad

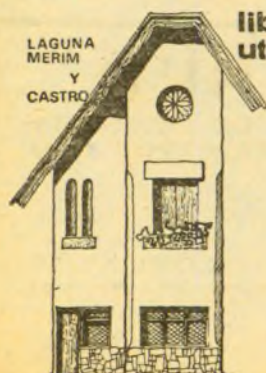
Vayer - Diálogo corporal (2 a 5 años)

Perelló - Lenguaje

Perelló - Sordomudez

Colonia 970 P.3 Apto. 10

Tel.: 91 35 64



libros
útiles

la casona

para estudiantes magisteriales y escuelas de la zona

Para estudiantes magisteriales y escuelas de la zona
literatura - clásicos - novedades - ciencias de la
educación - arte - sociología y economía - historia
y filosofía

textos, apuntes

Laguna Merín 4169

Teléfono 3 41 77

César Godoy Urrutia

Crónica



CRISOLOGO GATICA

Por estos días César Godoy Urrutia ha cumplido 70 años de vida, de los cuales más de 50 ha entregado generosamente a la lucha social y muy especialmente a la causa de la educación, la cultura y la dignificación del magisterio. Reseñar su vida y su fecunda obra proyectada más allá de las fronteras nacionales, nos llevaría a desentrañar la significación de los hechos históricos de nuestra época, a los cuales está firmemente enraizada por múltiples vínculos la valiosa existencia de nuestro querido compañero.

Difícilmente se podría escribir la historia del movimiento social del magisterio latinoamericano, si en forma arbitraria se pretendiera ignorar su presencia activa y combativa en las luchas libradas a lo largo de un siglo por hacer una realidad para las amplias mayorías el derecho a la educación y la cultura.

Dirigente del magisterio chileno, rector, parlamentario brillante e incorruptible, escritor, periodista, César Godoy, en su entraña más íntima se siente y se define a sí mismo como un maestro de maestros.

Destacado dirigente de la Asociación General de Profesores de Chile, fundada en 1922, se distinguió por su combatividad, su elocuencia e integridad moral, en los duros años en que la soberbia oligarquía le negaba al magisterio su derecho a organizarse. Fue un animador infatigable del espíritu de superación y perfeccionamiento cultural y profesional de los maestros. Su palabra vibrante incitaba al estudio y a la participación activa de éstos en estrecha y fraternal alianza con los trabajadores para conquistar la justicia, el bienestar y la cultura. En 1925 el gobierno reaccionario de Arturo Alessandri, en un intento de amedrentar y detener el incontenible movimiento de agitación del magisterio, lo lanzó a la calle, junto a seis compañeros más, medida contraproducente que

fortaleció aún más el temple de la organización y estrechó fuertemente los lazos de solidaridad con los caídos.

En 1928 se dio por entero a la tarea de organizar el primer Congreso Latinoamericano de maestros, realizado en Buenos Aires, y del cual surgió la primera organización continental: la Internacional del Magisterio Americano I.M.A., que proclamó el derecho de agremiación de los maestros, la libertad de opinión, la alianza de los trabajadores manuales e intelectuales, y al mismo tiempo, denunció la acción nefasta de las dictaduras y alertó contra la dominación del imperialismo.

En 1930 fue uno de los principales animadores del II Congreso de la I.M.A., realizado en Montevideo, que puso en guardia sobre los avances del imperialismo y condenó enérgicamente las persuasiones desatadas por las oligarquías latinoamericanas y las dictaduras reaccionarias. Fue la época de Ibáñez en Chile, de Machado en Cuba, de Leguía en Perú y Juan Vicente Gómez, en Venezuela.

El avance de las fuerzas regresivas del fascismo, la penetración sigilosa de la ideología del imperialismo y la dispersión del movimiento magisterial latinoamericano lo movieron a organizar, en estrecho contacto con las instituciones chilenas, el IV Congreso Americano, realizado en Santiago de Chile, en 1943, a cuyo término nació la Confederación Americana del Magisterio, C.A.M., de la cual fue su activo Secretario General. En esta calidad realizó en 1945 una extensa gira por 10 países de América: Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Méjico, Cuba, E.E.UU., Colombia, Venezuela, Ecuador y Perú. Fruto de esta provechosa gira que fortaleció a la C. A. M. a través del diálogo directo con los educadores, fue el acuerdo concertado con el gobierno y el magisterio mejicanos para propiciar y llevar a efecto el V Congreso Ame-

ricano, cuya sede fué Méjico, en 1946. (...)

Modesto, dinámico, abnegado y perspicaz. César Godoy tiene un extraordinario poder de captación para penetrar y descubrir en las gentes sencillas, en cada ser, joven, adulto o anciano, sus más íntimos anhelos, sus esperanzas. Su vehemencia para defender las causas justas es característica. Pone todo el calor de su elocuencia en la defensa de los explotados y perseguidos. Muy ajeno a la placidez, el conformismo y la solemnidad vacía, su palabra incisiva y su certera y cáustica argumentación frente al enemigo, golpean con toda la fuerza que emana de su reciedumbre moral.

Su múltiple actividad de dirigente político, parlamentario, profesor y periodista le ha permitido ahondar en problemas políticos y sociales en varios libros y folletos. Ha escrito "El analfabetismo en América", "Educación y Política", "Hombres y Pueblos", "Sarmiento". "Recuerdo e interpretación". En centenares de artículos publicados en revistas y periódicos de América ha analizado en forma dialéctica el desarrollo de los acontecimientos, asumiendo siempre la defensa de los trabajadores manuales e intelectuales.

Un rasgo define su personalidad de maestro: despojado de sus derechos ciudadanos al igual que muchos chilenos por el imperio de la ley liberticida llamada "Defensa de la Democracia", volvió a desempeñar su cargo de maestro en 1952, en una modesta escuela de barrio de Santiago, realizando ahí durante más de siete años una magnífica labor social en favor de los niños. Ahí demostró que su paso por el Parlamento no lo había envanecido, ni mucho menos desahogado como para sentirse disminuido por el hecho de volver al aula proletaria.

Por su consecuente trayectoria de lucha y su valiosa contribución al estudio de los problemas de la educación y la cultura de América Latina, en 1953 fue designado Vice Pre-

sidente de la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza, F.I.S.E.

Estudioso de las grandes transformaciones revolucionarias de nuestro tiempo ha realizado una vasta labor de difusión y esclarecimiento de las magníficas realizaciones educativas y culturales alcanzadas en la Unión Soviética y demás países socialistas, a través de artículos, conferencias y charlas. Al mismo tiempo ha comentado la obra relevante de los insignes pensadores y maestros de nuestra América: Domingo F. Sarmiento, José Martí, Aníbal Ponce y José Mariátegui.

Ha sometido a un riguroso examen a la luz del análisis dialéctico la política educacional de su propio país. Las diversas tentativas de reforma educacional, expresión de la incapacidad de las clases dirigentes para vertebrar un sistema educacional auténticamente democrático, le han dado motivo para penetrantes ensayos críticos.

Protagonista ejemplar de más de 50 años de intensa lucha política, social y cultural, César Godoy es la historia viviente del drama de nuestros pueblos explotados y oprimidos, de las esperanzas de millones de jóvenes que aspiran a una vida digna y hermosa y de los miles de maestros anónimos del continente.

Sus 70 años lo encuentran ubicado en el centro de las luchas de nuestro tiempo, con una inmensa confianza en las fuerzas creadoras de los pueblos. Muchas veces se le ha solicitado que escriba sus memorias que serían de un valor extraordinario por el riquísimo caudal de experiencias, por el conocimiento directo y personal que ha tenido de hombres y pueblos y su vinculación jamás interrumpida con las luchas sociales. Pero al verlo tan combativo, tan distante del hombre acabado que, en el recogimiento postrero, dedica sus últimos años a dejar el testimonio de lo que fue su mundo, nos parece estarlo incitando a apartarse de su ruta de combatiente ejemplar.

	TEXTOS	
	PARA	
	MAGISTERIO	
nike	libros	papelería
		descuentos
		a
		estudiantes
	CASTRO 843	



"Educación popular"

—Un aniversario
que importa

Crónica

Durante los días 24 y 25 del pasado setiembre, se conmemoró con un tocante encuentro de educadores en el local de la Sociedad Argentina de Artistas Plásticos de Buenos Aires, el 10º cumpleaños del periódico argentino "Educación Popular".

Concurrimos al mismo con María Esther Vales de González Areosa, vicepresidente de la Federación Uruguaya del Magisterio que —justo es decirlo— se ganó la simpatía de los colegas argentinos, mientras nosotros transmitimos la solidaridad concreta de la Revista de la Educación del Pueblo y la admiración por la labor que "Educación Popular" ha cumplido tenazmente en las peculiares condiciones del vecino país.

"Educación Popular" nació en agosto de 1961 como herramienta del mejor pensamiento pedagógico argentino y como órgano de unidad gremial de los maestros. Figuran entre sus colaboradores permanentes, educadores de la categoría de Berta P. de Braslavsky, Telma Reca, Marta Samatán, Nicolás Tavella, Juan R. Nervi, Ovide Menin, Ma. Inés de Moiners Sans, Alberto Fesquet, Atilio Torrasa y personalidades incontables, especialmente del interior del país; cuenta con un núcleo de actividades valiosas, con la dirección del gran pedagogo y escritor Luis F. Iglesias y la maestra Rosa G. de Falco, actuando la profesora Pilar Oieda, autora de trabajos importantes, como secretaria de redacción.

No ha sido raro que en los períodos de la más dura reacción "Educación Popular" haya sido allanado repetidas veces y sus más calificados colaboradores hayan padecido persecución y cárcel. No porque sí, entonces, los maestros uruguayos se honran desde hace muchos años con la amistad de estos trabajado-

res infatigables, talentosos y modestos. Y no porque sí había allí representantes de los maestros de provincia, de Salta al interior de Buenos Aires, de Córdoba a Santa Fe, de organizaciones gremiales y culturales y sus intervenciones tenían tanta sinceridad y ofrecían una adhesión tan pura al órgano con que se identificaban hasta en los reclamos y las urgencias.

Solo lamentamos que las especiales circunstancias uruguayas no hayan permitido el envío de una delegación más numerosa porque estos amigos lo merecían tan solo porque su periódico mensaje en las mesas de trabajo de los educadores de nuestro país no solo nos dan verdad argentina, solidaridad cálida, sino ayuda y experiencia.

JESUALDO, MIEMBRO DE HONOR

Un volante que encontramos al llegar informaba de la llegada de Jesualdo en nuestra delegación y en gruesos caracteres aparecía la leyenda: "Miembro de Honor: Jesualdo". Nos tocó semejante sensibilidad y reconocimiento a nuestro compañero y amigo y nos apenó tener que explicar su ausencia porque tenía impedimentos de trabajo. Luis Iglesias, que presidió el debate abrió el mismo con una intervención muy valiosa porque a través de los editoriales de una década fue desarrollando la historia no solo de su periódico que crecía por la sola gravitación natural de su labor ante los allí reunidos; fue desfilando la historia de la castigada cultura y educación argentinas; pero sobre todo fue naciendo y creciendo el papel de la conciencia colectiva de los maestros hermanos, sus luchas y su floreciente unidad aun considerando los enormes problemas de su conformación a lo largo de cuarenta años de dictaduras y

castigos. Aquí Iglesias mencionó su reconocimiento a la ayuda recibida de los educadores uruguayos y muy especialmente de Jesualdo, ya, cuando muchacho, desde su escuela del Riachuelo embarcaba en los barcos areneros y allá llegaba a la Argentina con sus conferencias, con sus exposiciones y con su pasión.

DESTACADAS INTERVENCIONES

Asistimos a muy buenas intervenciones sobre los problemas de la enseñanza argentina; sobre los proyectos de "reforma" sobre las cuestiones referentes a la formación del docente universitario; sobre la situación que se vive actualmente en Chile, a través de la experiencia de Ovide Menín que trabajaba en la Universidad de Concepción junto con Del Cioppo, del Prof. Torrassa sobre la justa valoración de Sarmiento frente a sus negadores, y nos place destacar la brillantez de exposición del Dr. Azcoaga, las finas acotaciones de Iglesias y el lirismo del poeta Noseto de Santa Fe, también maestro y colaborador del periódico.

Un hermoso encuentro y un clima tan feliz, que se traducirá, así lo esperamos, en un en-

riquecimiento y una ampliación de la obra tan honda y consecuente realizada. No hay que explicar nada al uruguayo para que entienda lo que significa sostener diez años un periódico democrático sobre educación y cuánto dice eso sobre el coraje del educador argentino.

NUESTRO SALUDO

En nuestra intervención hicimos hincapié en la importancia de medios de comunicación entre los pueblos como este que homenajeábamos. A los datos de la compañera Vales agregamos los de nuestra experiencia de unidad popular que los colegas aplaudieron calurosamente, y en medio de una expectativa que se podía tocar.

Desde esta página creo que podemos reiterar nuestro saludo igual que como lo dijimos ese día: "por portadores de lo que vendrá, por tener fe en el hombre, por afirmar se en la inteligencia, por hacer cultura, por combatir por ello, por serios, por modestos, por maestros más allá del aula, se han ganado la estima y el respeto de los educadores uruguayos, que entregamos".



PARA ENCONTRAR
**calidad a
buen precio**

**MODELOS
EXCLUSIVOS**

ZAPATOS
CHATITAS
CARTERAS
CINTURONES

Cosas de niños y grandes

los indios

por JOFI

—Los indios tenían los pómulos calientes, y los músculos les salían para afuera por todas las partes que tuvieran músculos.

—Todos los indios eran piojosos podridos, sarnosos y sucios. En aquellos tiempos se levantaban sin lavarse porque no había canillas. Y siempre estaban jediondos y tenían piojos, chinches, liendres, pulgas y otras porquerías, más la sarna.

Después que llegaron los españoles, se empezaron a dar a la bebida.

Los indios no eran del color de Ferreira. Eran del color de Silva, que es un niño que hay en 3º, pero más clarito.

—No comían caramelos porque ellos pensarían que se les iban a picar los dientes.

Nunca se lavaban la cara; por eso es que eran tan serios.

Los indios eran penetrantes.

—¡Si habrá pescados que en 1516 los indios pescaban, y nosotros seguimos pescando!

—Los charrúas eran desconfianzudos, y cuando mataban un extranjero, cada uno le sacaba lo que podía sacarle, y el que llegaba último, se jodía.

—Para prender fuego, golpeaban dos piedras, y después arrimaban un papel para cuando hubiera chispas.

—Cuando se casaban no se casaban con iglesia, ni con cura, ni con autos. Le dirían veni vamos.

—Dijo el maestro que ellos usaban la poligamia que es tener muchas esposas. Yo digo que es porque en ese tiempo no había crisis.

—No le daban mucha pelota al jefe; le daban cuanto cuanto. Cuando había guerra se golpeaban el pecho, se tapaban la boca, gritaban y hacían un bochinche escandaloso por el bosque. Como jefe, cuando había guerra, elegían al más valiente y al más sospechoso.

—Tenían nombres graciosos y chistosos como Tabobá y Abayubá. A los jefes le daban poca bolilla. El arco era para hacer agarrar velocidad a la flecha. Eran ágiles y siempre se pellaban entre ellos para hacer músculo. Usaban jefe sólo cuando había guerra, porque la cosa se ponía fea. Si uno de ellos se peleaba con varios españoles y vencía, nadie lo palmeaba ni lo abrazaba ni lo felicitaban ni le hacían un beneficio.

—Para elegir jefe no elegían a un marica; elegían uno que fuera sagaz. Cuando había una guerra y llegaba el momento de repartir, iban a buscar un perro, que quiere decir que cada

uno robaba lo que podía, sin darle nada a los demás. Nunca se ensayaban ni hacían fila ni hacían futín.

—Cuando había guerra cada uno se quedaba con el botiquín que podía.

—Nunca les faltaba algo para echar a la olla.

—El culandero les chupaba el estómago con fuerza porque a lo mejor no se usaba té de yuyos.

—Para curarlos les chupaba la barriga. Y si los indios eran como 5.000, ¡cómo chuparía barrigas!

—Los curanderos a los enfermos les daban un chupón en la barriga y todo arreglado.

—Hablaban así: AS BIGORTI ETETSJI J95, porque no podían hablar como nosotros.

—No tenían ideas ni para lavarse.

—Los españoles siempre los emborrachaban y después los hijos les salían desastrosos.

—Ellos se vestían con ropitas cortas hasta que los católicos les enseñaron a escribir. Tenían muy pocos pensamientos y eran muy turros.

—Cuando vino Hernandarias aprendieron a esquilár.

—Parece que hablaban con la nariz.

—Hablaban en gutural con la garganta.

—No pensaban en nada, no se acordaban de nada y no sabían nada, y si usted les decía alguna cosa, se olvidaban en seguida.

—Por ejemplo hablaba un indio y no se entendía un carajo.

—Eran nasales, que quiere decir que hablaban sonando las narices.

—Los indios eran muy faliutos. Eran muy silenciosos para hablar.

—Andaban siempre desparramados y si algo se hacía el vivo, lo fletaban.

—Las mujeres eran las que prendía el primus para hacer la comida.

—Vivían en los terrenos baldíos.

—Para mí que las mujeres les tiraban el carro a los indios, porque hacían de todo en la carpa.

—Me parece que si yo hubiera sido indio, sería cacique.

—Cuando agarraban un enemigo no lo dejaban sagaz, que quiere decir que no lo dejaban vivo.

—Tenían dientes como burros de tan fuertes que eran; mascaban güesos y todo lo que hallaban.

—Las mujeres usaban polleras cortitas para que les tapara un poquito.

—Hablaban con sonidos culturales.

—Los indios eran casi turnos y no se reían mucho porque no se llevarían bien entre ellos.

—Las mujeres eran muy descansadas porque lo único que hacían era hacer la comida, curtir pieles, hacer y deshacer los toldos, llevar las armas y las pieles, cargar los hijos,

juntar leña, prender fuego, cocinar, cazar bichos que pasaban cerca mientras trabajaban y los indios hacían lo demás que era lo más pesado.

—Vivían en la parte sur que es donde está la rambla, y por eso ellos han dejado unas estatuas que hay por el Templo Inglés.

—Las ropas eran así; usaban una vincha en la cabeza, con plumas.

—Los españoles les decían: "Vení, che, Yamandú, que te voy a enseñar a tomar grapa" Y el indio iba y se empedaba.

—Después que los indios se mamaban, empezaban a recorrer boliches y nadie los entendía porque no se sabía qué idioma hablaban.

—Yo, maestro, me acuerdo de la bebida que bebían los indios, porque se llama igual que una prima mía, que es Chicha.

—No eran celosos, pero eran mugrientos.

—Yo traté de hablar con gutural y con nasal, como los indios, y mi mamá no me dejó de miedo que me quedara afónico.

—Cuando un niño se quedaba huérfano, los

padres iban y se lo entregaban a un pariente ra que lo criara.

—Tenían parásitos, ahora yo no sé cuáles, porque no sé si en ese tiempo ya había piojos y pulgas.

—No se sabe qué idioma hablaban porque no se hacían grabaciones como ahora, y cuando hablaban con la nariz y la garganta no se entendía y entonces ellos dirían: ¡Total! y hablaban cada vez menos y así se fueron quedando taciturnos.

—Los indios mataban vacas y con el cuero se hacían unos lindos piló.

—La ropa era muy sencilla: si hacía frío, se ponían una camiseta y si hacía calor se la sacaban y andaban así, en pelo.

—Algunos usaban una cosa como un llor.

—La diferencia de nosotros con los indios es muy fácil: ellos dormían boca arriba, y nosotros dormimos de costado. Maestro: mi tío duerme boca arriba y no es indio.

—La desaparición de los indios fue así: desaparecieron.

los billetes

—Señor maestro: por juntar alambres, latas, cartón y otras porquerías, mi hijo Juan Luis se cortó un dedo. ¿Hay necesidad de tal cosa? Saludo a Ud. La madre.

.....

—Señor maestro: me ase el favor de cumplir con su deber y reprender a Lolo, porque sin saber nada yo se fue al sine a las 2 de la tarde y bino a las 11 de la noche y los deberes no los iso. Mándele más deberes. Gracias.

La madre.

.....

—Don Firpo: comunico a Ud. que Luis Eduardo faltó porque un niño le pegó una trompada en la vacuna.

.....

—Señor maestro: leo y agradezco su acotación en el cuaderno de Eugenio, tomando buena cuenta de ello. Apreciaría sus observaciones de futuro por los mismos medios. Ruégole el máximo de energía para con el "reo". Reciba con mi reconocimiento, la seguridad de mi más alta estima.

.....

—Estimado maestro: No sé por qué habrá faltado Alejandro. Desde ayer no se aparece por casa.

.....

—Maestro: esta vez perdóneme la demora, pero me dormí yo. La madre.

.....

—Maestro Firpo: Le hago saber que estuve hasta las 8 y media esperando que el despertador diera las 8, pero después vi que se había parado en las 7 y media. Disculpe. La madre.

.....

—Maestro: Roberto faltó porque tiene el cuerpo completamente completo de orticaria.

.....

—Sr. maestro: mi hijo faltó porque no pudo hacer los deberes con tinta porque tiene las almídolas.

.....

—Maestro: El chico faltó porque el doctor le recetó una purga y en la botica se equivocaron y le dieron doble.

.....

—Maestro Firpo: El niño Ezequiel faltó porque lo preciso. Pero le prometo que para mañana le hago los deberes y la redacción que me mandó ayer.

.....

—Señor maestro: mi hijo se fue toda la tarde al Parque Rodó con \$ 100 que le dio el padrino y volvió limpio a las 9 de la noche. Por eso no hizo los deberes. Espero que le dé un buen rezongo.

.....

"RECIBI DEL SEÑOR Maestro el niño no pudo **LA CANTIDAD DE** concurrir **EN REMUNERACION DE MIS SERVICIOS COMO SERENO PARTICULAR DURANTE EL MES DE LA FECHA** a la clase porque fue al doctor **MONTEVIDEO** atentamente **DE El padrino**

.....

—Señor N. N.: ruégole encarecidamente comunique por qué faltó Eduardo a la escuela. Es la 4a. falta del mes. Atte. El maestro.

"Motivo: Informar causa de 4 faltas a la escuela.

Montevideo, octubre 13 de 1947:

Por recibido el presente expediente, y atento al contenido del mismo, vuelva al recurrente Sr. Maestro Firpo, informando:

1º El menor Eduardo N. está afectado de dolencias a la garganta, por tener amigdalas inflamadas.

2º El causante está en tratamiento desde hace un tiempo.

4º El señor maestro puede observar la inflamación del menor que motiva estos obrados.

Sirva esta providencia de atenta nota de estilo y remítase a la escuela para su archivo. Atte. N. N.

.....

—Señor maestro: el niño José se durmió porque tuvo que salir.

.....

—Maestro: hágole saber que Ruperto no hizo los deberes porque se lo pasa ayudando a decir misas.

.....

—Señor maestro: el niño Ricardo tuvo que ir con la madre al médico porque dice que algunas veces le duele la. Atte. El padre.

.....

—Maestro: mi hija faltó porque la profesora de Corte y Confesión le cambió la hora de la clase.

.....

—Señor maestro: le hago saber que no voy a poner parala fomento porque soy sola y no tengo sostén.

.....

—Maestro: le diré que el niño no ha podido ir a la escuela porque se tubo quedar la ración de tuberculina.

.....

—El niño Otto no a concurrido a la clase por dolerle toda la becícula.

.....

—Señor maestro: Emeterio no yeba los devere por que no quire, pero cuando benga de la escuela sela liga sabe como.

.....

—Maestro Firpo: Edith se encuentra retirada en su cama con las amigalas de la garganta inflamada y se aya en manos del médico beterinario.

.....

—Señor Firpo: José Ruben faltó el martes porque fue a jugar al fobol y iso un mal esfuerzo y sele suvio un cágulo a rriba del tendón.

.....

—Maestro: no lleva los deberes porque dice que se olvidó de copiarlos. Déle garrote, no más.

.....

—Maestro: yo no tengo la culpa de que llegue tarde; lo llamo, me doy vuelta, y él se mete en la cama otra vez y se duerme. Yo creo que no lo voy a seguir mandando a la escuela.

.....

—Señor Firpo: Ahora que estoy con licencia, yo arreglo todo. Ya le dije que la próxima vez que se duerma le doy una movida que no lo va a reconocer ni la madre. Hoy llega a la Hora.

.....

—Maestro Firpo: después de saludarlo paso a decirle que hoy faltó a la escuela porque me duele la cabe y me siento medio jodido. Le mando ésta carta por manos propias. Su discípulo: Jesús.

.....

—Señor Firpo: le hago saber que yo mando a Jaime para la escuela y él se va para las canteras. No quiere ir por nada.

.....

—Maestro: a mí no me dijo que tenía deberes. Refúndala.

.....

—Muy señor don maestro: José Pedro no va porque tiene un hojo hinchado de un golpe que se dio. Lo saluda la madre y que le vaya bien por el mundo.

.....

Señor Firpo: dice la doctora que lo que le hace falta a mi hijo es estudiar más, así que a las tres y media voy a hablar con Usted.

.....

—Don Firpo: mi hijo no fue a clase porque le lavé los pantalones porque los que le dieron en la escuela no se los quiere poner porque son cortos y él tiene preñensiones de ser hombre.

.....

—Señor maestro: el motivo de que yo no pueda contribuir para la Fomento es que mi situación es más jodida que la de la escuela, tanto que lo pensaba pedir unos pesos a la Directora. Así que me disculpa.

.....

EL HUMOR NUESTRO DE CADA DÍA

JOFI

YO, SI USTED QUIERE, LE PUEDO
TRAER UN MONTÓN DE AMIGOS
MIOS DEL BARRIO, PERO TIE-
NEN QUE DAR ALGUNA DE
"HOPALON CASSIDY"



CON ESTE EJERCICIO ME DARÉ CUENTA
SI TENGO O NO NIÑOS VIVOS EN LA
CLASE...



¡MAESTRO...! LA PROFESORA ME DIJO QUE
ME SONRIERA MIENTRAS CANTABA LA
"CANCIÓN DE LA AMISTAD", Y LA MAES-
TRA SE CREYÓ QUE ME ESTABA RE-
LAJANDO, Y ME MAN-
DÓ EN PENITENCIA...



FUNDACION EDITORIAL UNION DEL MAGISTERIO

SAN JOSE 1125

Piso 1

91 72 47

MONTEVIDEO

Montevideo, abril de 1972.

Estimado colega:

Esta carta tiene como objeto exclusivo poner en su conocimiento que, de acuerdo con el programa trazado, la Fundación Editorial "Unión del Magisterio" ha resuelto la realización de la excursión a Europa entre el 10 de enero y el 14 de febrero y al mismo tiempo invitarlo a participar en ella.

Estamos convencidos de haber resuelto lo esencial de tan extraordinario viaje para enorme número de nuestros asociados:

Transporte económico: La primera medida adoptada ha sido la de contratar especialmente un gran avión de la Compañía AIR FRANCE lo que le ha permitido establecer un precio muy bajo: 460 dólares ida y vuelta. Le hacemos notar que este precio incluye elevados impuestos y gastos de organización muy onerosos.

Premio extra: Hemos considerado al mismo tiempo su condición de educador y su colaboración con la Fundación del Magisterio. En calidad de tal, le obsequiaremos con los gastos de estada durante tres días en París en las condiciones por nosotros obtenidas, lo que reduce prácticamente su pasaje a poco más de 440 dólares.

Ahorro previo: Sabemos que el viaje se le hace más difícil si usted no comienza a ahorrar desde ya. En tal sentido hemos ideado un sistema que va directamente en su beneficio: El dinero que Ud. deposite para su pasaje, cualquiera sea la cantidad del mismo, le será cotizado en dólares al precio del día del depósito. Lo ideal sería que Ud. pudiera obtener préstamos por la suma máxima y lo depositara de inmediato, ya que esto le preservaría su ahorro de toda desvalorización.

Alojamiento en París y en Italia: Hemos iniciado gestiones para obtener con la ayuda de los educadores amigos de Francia e Italia algunas facilidades de alojamiento. Existe ya un acuerdo de principio para alojar un número de maestros y profesores en la Ciudad Universitaria en París, a un precio muy bajo o en hoteles céntricos igualmente económicos. Seguimos las gestiones.

Elección libre para su excursión europea: Sabemos que los viajeros unas veces prefieren excursiones enteramente libres aunque padezcan algún tipo de carencias y otras veces optan por la seguridad de una excursión a cargo de las mejores organizaciones del mundo. Ambas opciones las ponemos a consideración de los asociados. O usted se organiza su propio itinerario para cuyo caso le estamos preparando una carta de recomendaciones que pueden reducir sus gastos básicos a menos de 200 dólares; o usted toma una de las excursiones POLVANI con todos los problemas resueltos a gran nivel.

Quiénes pueden participar: Son beneficiarios de esta excursión todos los asociados de la Fundación a través del Centro Cultural e Intercambio, con 6 meses de antigüedad en el mismo, para lo cual deben informarse en el local de la Fundación: San José 1125, piso 1, o escribir a la misma dirección.

Créditos: Estudiamos un sistema de crédito para la excursión terrestre.

Estimados colegas:

Tenemos la esperanza de que usted encuentre en estas condiciones las posibilidades de realizar una excursión de enorme proyección cultural. Mucho le agradecemos informe a sus relaciones de esta gran iniciativa. Quedamos a la espera de su consulta para ampliar o precisar la información y para enviarle materiales de su interés.

Los amigos franceses nos urgen comunicarnos el número posible de viajeros a alojarse en París para tomar las medidas del caso. Si usted tiene real interés en viajar, háganos saber a la brevedad para comunicarnos con ellos.

Saludamos a usted muy atentamente,

por el CENTRO DE EXTENSION CULTURAL E INTERCAMBIO
de la Fundación Editorial "Unión del Magisterio",

Lyda Díaz, Néstor Raúl Acosta.



FUNDACION EDITORIAL UNION DEL MAGISTERIO

SAN JOSE 1125

Piso 1

91 72 47

MONTEVIDEO

Montevideo, abril de 1972.

Estimado colega:

Esta carta tiene como objeto exclusivo poner en su conocimiento que, de acuerdo con el programa trazado, la Fundación Editorial "Unión del Magisterio" ha resuelto la realización de la excursión a Europa entre el 10 de enero y el 14 de febrero y al mismo tiempo invitarlo a participar en ella.

Estamos convencidos de haber resuelto lo esencial de tan extraordinario viaje para enorme número de nuestros asociados:

Transporte económico: La primera medida adoptada ha sido la de contratar especialmente un gran avión de la Compañía AIR FRANCE lo que le ha permitido establecer un precio muy bajo: 460 dólares ida y vuelta. Le hacemos notar que este precio incluye elevados impuestos y gastos de organización muy onerosos.

Premio extra: Hemos considerado al mismo tiempo su condición de educador y su colaboración con la Fundación del Magisterio. En calidad de tal, le obsequiaremos con los gastos de estada durante tres días en París en las condiciones por nosotros obtenidas, lo que reduce prácticamente su pasaje a poco más de 440 dólares.

Ahorro previo: Sabemos que el viaje se le hace más difícil si usted no comienza a ahorrar desde ya. En tal sentido hemos ideado un sistema que va directamente en su beneficio: El dinero que Ud. deposite para su pasaje, cualquiera sea la cantidad del mismo, le será cotizado en dólares al precio del día del depósito. Lo ideal sería que Ud. pudiera obtener préstamos por la suma máxima y lo depositara de inmediato, ya que esto le preservaría su ahorro de toda desvalorización.

Alojamiento en París y en Italia: Hemos iniciado gestiones para obtener con la ayuda de los educadores amigos de Francia e Italia algunas facilidades de alojamiento. Existe ya un acuerdo de principio para alojar un número de maestros y profesores en la Ciudad Universitaria en París, a un precio muy bajo o en hoteles céntricos igualmente económicos. Seguimos las gestiones.

Elección libre para su excursión europea: Sabemos que los viajeros unas veces prefieren excursiones enteramente libres aunque padezcan algún tipo de carencias y otras veces optan por la seguridad de una excursión a cargo de las mejores organizaciones del mundo. Ambas opciones las ponemos a consideración de los asociados. O usted se organiza su propio itinerario para cuyo caso le estamos preparando una carta de recomendaciones que pueden reducir sus gastos básicos a menos de 200 dólares; o usted toma una de las excursiones POLVANI con todos los problemas resueltos a gran nivel.

Quiénes pueden participar: Son beneficiarios de esta excursión todos los asociados de la Fundación a través del Centro Cultural e Intercambio, con 6 meses de antigüedad en el mismo, para lo cual deben informarse en el local de la Fundación: San José 1125, piso 1, o escribir a la misma dirección.

Créditos: Estudiamos un sistema de crédito para la excursión terrestre.

Estimados colegas:

Tenemos la esperanza de que usted encuentre en estas condiciones las posibilidades de realizar una excursión de enorme proyección cultural. Mucho le agradecemos informe a sus relaciones de esta gran iniciativa. Quedamos a la espera de su consulta para ampliar o precisar la información y para enviarle materiales de su interés.

Los amigos franceses nos urgen comunicarnos el número posible de viajeros a alojarse en París para tomar las medidas del caso. Si usted tiene real interés en viajar, háganos saber a la brevedad para comunicarnos con ellos.

Saludamos a usted muy atentamente,

por el CENTRO DE EXTENSION CULTURAL E INTERCAMBIO
de la Fundación Editorial "Unión del Magisterio",

Lyda Díaz, Néstor Raúl Acosta.



ROYCE



FABRICACION DE ALHAJAS
RELOJERIA
REPARACIONES
TALLERES PROPIOS
agraciada 4285 bis - t. 38 01 13

JOYAS

eduardo



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 trascendentes 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