

revista de la educación del pueblo



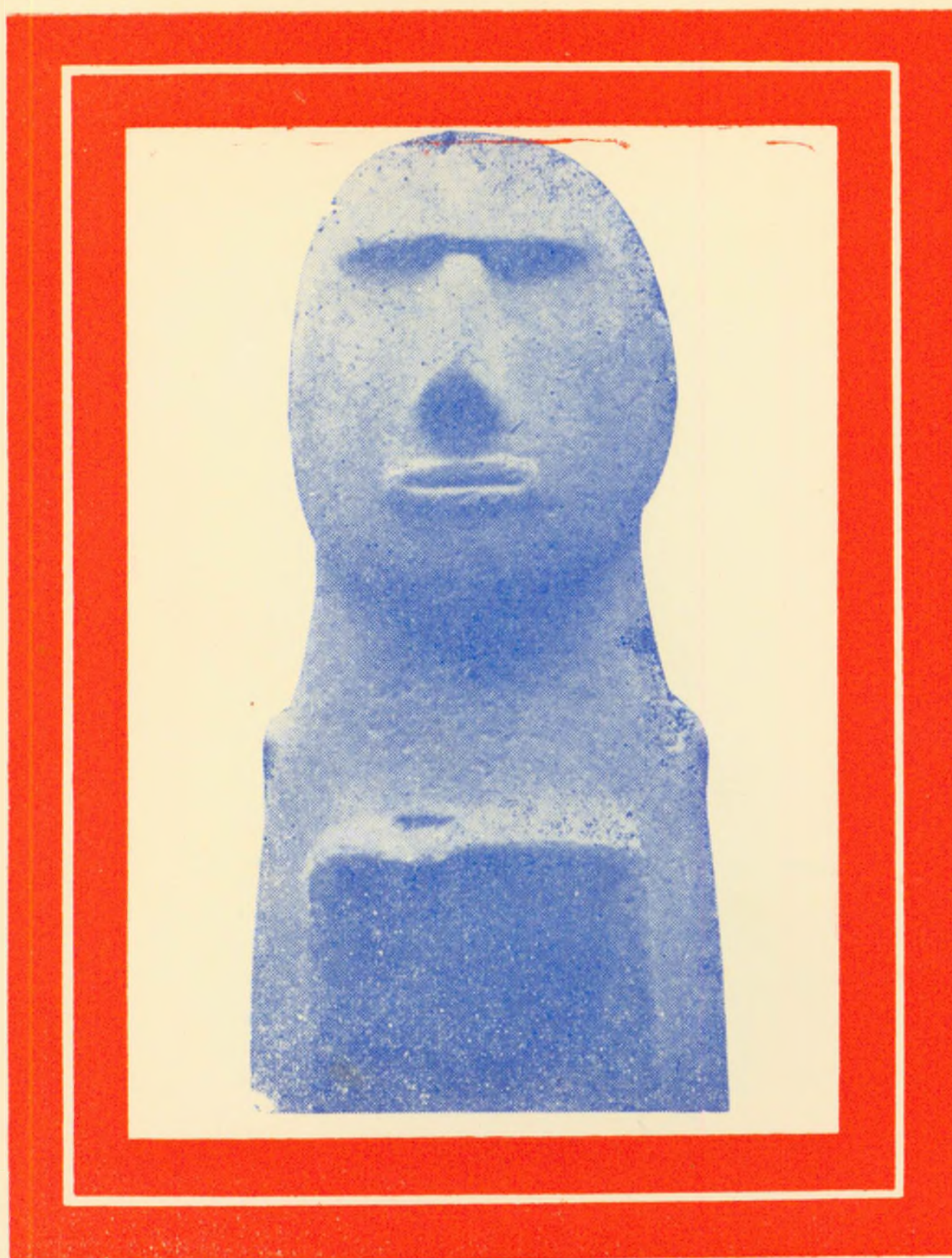
número 19



19 física en secundaria 19 preescolares
la sociología como ciencia 19 ¿a quién
do mental 19 inteligencia - sociedad
to temas de clase.

daniel vidart

10.000 AÑOS DE PREHISTORIA URUGUAYA



La aparición de los aborígenes de esta tierra en el movimiento de las migraciones.

**libro para la actualización
conocimiento para mejor enseñar.**

tema: AMERICA LATINA

2089

TELEF. 41 51 27



UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE

ADMINISTRACION
Y REDACCION:

COLONIA 815
O F . 403 - 404

Montevideo

MAYO 1973

**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 MAGDALENA

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

Fotografados: LUPA

Impresión: COMUNIDAD DEL SUR

Encuadernación: CO.PE.

Depósito Legal: N.º 38542



número 19

CONTENIDO

NUESTRA PALABRA

1. S. B. — Más allá de toda contingencia.
4. Carlos A. Mourigan. — El gasto en educación.
9. Wilda Belura de Cunha. — Indiscreción.
10. Pierre Dezert. — Paul Languevin.
11. Paul Languevin. — Textos.
15. Raúl Latorre. — La sociología como ciencia (II).
23. H. Lesigne. — Enseñanza secundaria.
28. Giorgio Bini. — Renovación cultural en la Escuela Básica.
34. Mauricio Lichtner. — Renovación cultural en secundaria.
37. Isaac Gliksberg. — ¿A quién sirve la Universidad del Trabajo del Uruguay?
43. Araceli de Tezanos. — Cambio social y cambio educativo.
46. Sofía Bató. — Retardo mental.
50. Reportajes. — La Universidad real.

CUADERNO PEDAGOGICO

55. Juan Carlos Arruti. — Física en secundaria.

DIDACTICA

60. Marisa Berterreche. — Esquema corporal.

LA REPUBLICA

63. Santiago Olivera. — Inteligencia, sociedad, lenguaje.

CULTURA

67. Bertolt Brecht. — Elogio a la instrucción.
68. Alejandro Paternain. — La rosa de Martí.
72. Ana María Bon Calvis. — Bibliotecas.

CAPITULO SINDICAL

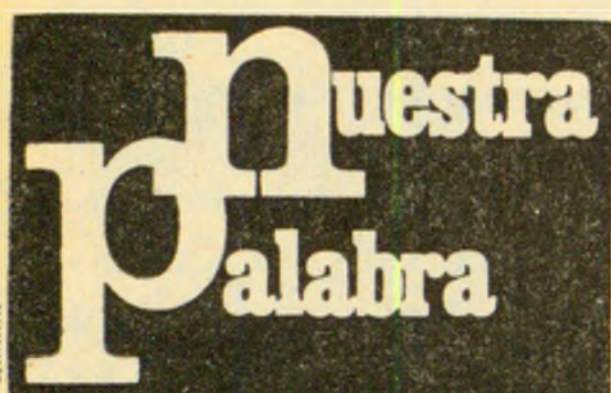
74. Víctor Brindisi. — ¿Qué hacemos con el gremio?

-
75. José Firpo. — Visto y vivido.

más allá

de toda

contingencia



Según las noticias de los diarios, el Sr. Presidente de la República ha reiterado a los postulantes a las decenas de cargos de entes autónomos, que si quieren algunos de ellos, deberán votarle, entre otras cosas, la ley general de la enseñanza. Parecería que de este modo se obtendrían los votos para esta ley inicua que pretende lo que los enemigos de Varela no pudieron obtener hace un siglo: la anulación de la reforma democrática de la educación.

De ocurrir tal cosa, el procedimiento, la compra-venta tan del uso de quienes se denominan a sí mismos "demócratas", pone de relieve un aspecto más del origen espurio de la iniciativa y del método; resalta la resistencia finalmente triunfante de la educación nacional y del pueblo salga o no salga aprobada; ratifica que no se podrá llevar a cabo, que no se podrá aplicar, como lo demuestra la Historia y lo señala, con precisión de científico, la carta de Clemente Estable.

Más allá de toda contingencia inmediata, la vida va a continuar. Como una piel ceñida, la educación del pueblo va a reflejar no solo las estructuras sociales que mueren y sus estertores; como en el seno de las madres, acusará preferentemente las manifestaciones, los temblores e impulsos de la vida que nace.

Desafiar esta verdad, paga un alto precio. Es la muerte civil de un Ministro, pero es la muerte política de sectores enteros que niegan su propia tradición democrática, y es la condena inapelable de un sistema social en crisis general.

Pero importa subrayar la alta y difícil tarea de los educadores y el compromiso popular en su apoyo, porque ahora ya no se trata solo de conseguir unos pesos más que no van a alcanzar; ni de defender derechos ante un procedimiento arbitrario o irregular de una inspección o de un consejo; se trata de definirse en concreto ante una tarea que puede ser impuesta por las clases dominantes haciendo uso de la fuerza, esto es la de servir de gendarmes en vez de maestros o profesores; la de apoyarse en los soplones o en los "cuidantes" con chapa bajo la solapa; la de convertirse en pasivos transmisores de la verdad oficial no censurada y deformadores masivos de la juventud, o, en su lugar, la opción que corresponde a la tarea, a la honradez y a la época: afirmar la tradición vareliana, estudiarla, profundizarla y proyectarla a los tiempos que vivimos, lo que supone: enseñanza laica basada en la ciencia y el rigor científico, actualización de conocimientos y métodos, formación del ciudadano democrático consecuente, que se guía por los principios constitu-

cionales del país y la perspectiva de su transformación avanzada. Esto es, desafío a la prepotencia y la dictadura descubierta o encubierta, enfrentamiento a la persecución, a las sanciones, quizá a la cárcel o algo peor, y el paso adelante que no solo corresponde sino que es posible.

Nosotros sabemos cuál va a ser la respuesta de la educación uruguaya. De los educadores, los estudiantes, los trabajadores, todo el pueblo mayoritariamente, prácticamente la unanimidad de la nación. Todo es solidario en el organismo social, decía Varela, y esto es hoy más cierto que nunca: la estrategia del gobierno mete en una misma bolsa la ley de seguridad del Estado, la ley contra la enseñanza, la ley de estado de peligrosidad, la reglamentación del sindicato, o, como en el caso de la eliminación del examen de ingreso, ninguna ley: un decreto. Sin ley, sin Constitución, sin jurisprudencia: un gesto soberbio y excesivamente imprudente.

No excluimos de esta respuesta organizada y masiva sino a los traidores a sus propias huestecitas, que aparecieron tras un caudillo mínimo, con un programa propio a largo plazo de convertirse en personaje de política criolla. Es decir que no excluimos ni siquiera a los que por principio conservador, o peor, por apocamiento y miedo, por exagerar el poder de las clases dominantes y minimizar el poder de la unidad y la lucha, por desinformación o error se abstuvieron ante el fascismo. Suficiente castigo será su propia conciencia y la mirada silenciosa de sus jóvenes alumnos y, en su momento, de sus propios hijos. Aunque, repetimos, la línea ineludible de la educación ligada a la peripecia de este tiempo los arrastrará a la categoría de enemigos de los monarcas que especulan con las divisas y el contrabando, el ahorro público y las coimas, las vedas y los negociados con la adulteración de los alimentos, la venta de puestos y las comisiones de los monopolios extranjeros. Porque así se queden apenas con una modosa escuela de 1879, así cierran las ventanas de sus aulas si las tienen, así reúnan al pueblo solo para sacarle plata en las kermeses a fin de cumplir con su misión, su labor pedagógica honrada y ejemplar desde muchos aspectos, no es la que conciben los dueños de los grandes diarios, los monopolizadores de los medios de comunicación, los portavoces y abogados de la alta delincuencia y el imperialismo enemigo de la patria. El ideal pedagógico de esta clase reducida en número y poderosa en dinero, que habla de la patria como de su estancia o de su banco y así la maneja, está expresado en una banda que ataca a balazos un liceo, en una bomba en casa de un profesor, en un estudiante asesinado en el aula misma, en el desprecio al pueblo y al propio educador, en la siembra del odio contra los estudiantes, en la glorificación de la ignorancia, en los drogadictos sueltos, es decir: el ideal pedagógico del fascismo, la escuela de la mafia.

En definitiva, este es tiempo de pueblos. Los fines de la reforma que los terratenientes y los imperialistas quieren no podrán ser aplicados. Y es bueno que todos comencemos a hacernos una idea de que los tiempos han cambiado, de que el viejo Uruguay tan cruel y tan pacífico ya no existe más

y no podrá volver, de que el pueblo tiene todo a ganar a condición de su unidad y de que la unidad no es una palabra.

Justamente, la enseñanza es una clave mágica de unidad de la nación como expresión de sus ideales, de su derrotero interno, dominante, real.

La batalla abierta es por la vida y la continuidad de la nación, por su futuro. Pretender prohibir este futuro, este crecimiento, es imposible. Pero la pretensión cuesta sangre y sacrificio al pueblo.

En el marco de este sacrificio y este duelo, que no podrá jamás tapar la alegría del cambio humanista, de la sociedad justa que tiene que venir, se desarrollarán los días futuros de la escuela, del maestro y el profesor.

Solo su unidad limpia les salvará como individuos, como clase, como generación. Y esta unidad está determinada en el campo de la enseñanza por la consecuencia con lo que desde hace un siglo une a los hombres de este pueblo: la idea democrática de que la verdadera libertad no supone ocupar los puestos más importantes y mejor remunerados sino impregnarse de la mayor suma de cultura elaborada por la humanidad, como quería Wallon.

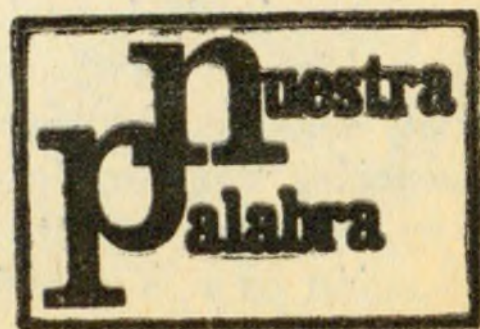
De todos modos, lo que marca la futilidad de este proyecto de ley de educación es su irracional desajuste con la realidad social, su choque fatal para él con las corrientes dominantes del tiempo entre los hombres.

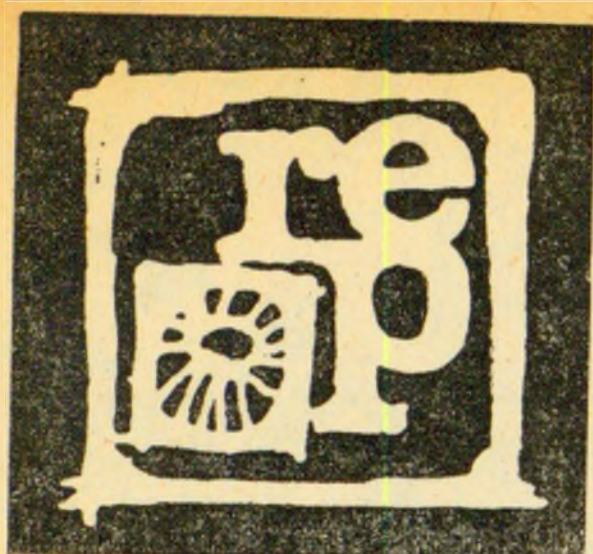
De todos modos, aunque carecemos de la virtud mágica de predecir los hechos concretos de cada momento, nada bueno asegura esta pretensión ridícula de postergar la fatalidad de las leyes sociales, y de querer embretar a una muchachada que está signada para protagonista de la época.

Para el educador la tarea no será fácil aunque sí será fácil la opción. El educador va a optar por lo nuevo y justo, contra lo caduco y negativo.

Y más allá de las grandes batallas por cada derecho, dos tareas se le abren imperativamente: La de transformarse en un afanoso investigador de lo más avanzado de la ciencia y la sociedad y la de coadyuvar íntimamente en la gran tarea que los movimientos populares de todo orden tienen a la vista: la transformación del Uruguay entero en una gran empresa de cultura, la de hacer (para contrarrestar el fascismo, para vencer el fascismo, para edificar una democracia luminosa), una universidad de cada sindicato, de cada fábrica, de cada comité, no para la ciencia infusa de la demagogia y el silencio, sino para la formación de la inteligencia colectiva en lo más avanzado y profundo de la cultura universal.

—SB





el gasto en educación

CARLOS A MOURIGÁN

Temas: 1) Monto del gasto en educación. 2) Naturaleza de ese gasto. 3) La actitud capitalista ante él. 4) El modo capitalista de educación. 5) La lucha por los gastos en educación.

Método: A la descripción general, siguen el análisis económico y la caracterización histórica, las que dan razón de la situación descrita y las posibilidades inmediatas de transformación.

Propósito: Una caracterización, orientadora, de la elasticidad de los recursos educativos.

1. No han hecho los especialistas una estimación de lo que se debe gastar en educación. Solamente han llegado a una noción aproximada de una parte de lo que se gasta: de los gastos públicos en educación. No obstante ello, los planificadores suelen hablar de niveles aceptables o insuficientes de gastos en educación, para lo cual toman como modelo lo que el Estado gasta en las naciones desarrolladas, haciendo caso omiso de que la situación en ellas revela una notoria insuficiencia del gasto en la materia. La importancia de este gasto es obvia para la educación, que como toda actividad ideológica depende de su concreción en el aparato institucional material, pero es particularmente mayor en las sociedades modernas, en que, a diferencia de las comunidades primitivas, la sociedad antigua y la feudal, se ha desarrollado un aparato específico que requiere un importante capital y salarios de entidad. La educación sistemática ha pasado a ser el aparato ideológico más importante de la sociedad, básico tanto para la reproducción de las fuerzas productivas como para la de las relaciones de producción, objeto y lugar de luchas sociales. Quien detente el presupuesto controla la educación, y por eso el tema de los recursos y el encaramiento económico de la educación es una cuestión teórica grávida de consecuencias prácticas.

Comenzando con una apreciación muy genérica de esos gastos, de carácter informativo, tenemos, según datos de la UNESCO a 1967, respecto a los del sector público, incluyendo los subsidios a la enseñanza privada y la ayuda extranjera, el siguiente cuadro: En Africa van de un 6,5 % a un 27 % según los diferentes países. El promedio oscilaría entre un 16 % y un 18 %, y dentro de esto el promedio de gastos en personal sería del orden del 65 %, siendo los gastos en capital la parte más reducida. Otro tanto, proporcionalmente, se da en América Central y del Sur. En Asia y Medio Oriente el promedio sería más bajo, y lo demás igual. En Europa, EE.UU., Canadá y Japón, el promedio de gastos sería del orden del 20 % sin presentar los desniveles que se dan entre los países de los continentes mencionados antes, y si bien los gastos en personal son mayores que los gastos en capital, estos últimos son más importantes que en los restantes países. Del examen de la situación en 75 países de todos los continentes en el trienio 1967-69, surge que en absolutamente todos hay graves problemas en la cantidad y calidad de los docentes, en edificios, y en materiales, problemas todos que tienen su cifra común en la escasez de recursos. En los principales centros del sistema capitalista, es un problema común y sin solución el de la población

cultural y socialmente menos favorecida y la creciente cifra de los que están en condiciones físico-mentales inferiores, así como la desigual distribución de la red escolar. A esto se agrega en ellos que los egresados de cualquiera de los tres tramos del sistema no encuentran ocupación, justamente en sociedades que tienen una penuria crónica de trabajadores calificados (que absorben de las naciones dependientes), lo cual revela falta de formación profesional y una estructural inadecuación entre la educación y el trabajo. Obvio es decir que los problemas de recursos se agravan en los países en desarrollo y se presentan en las naciones dependientes que eran recientes colonias, un desajuste ecológico de los sistemas, además nótase en ellos una concentración en las ciudades,

falta de penetración en el medio rural, y una preparación de los tramos medios y superiores que desubica más de lo que concurre al desarrollo. Ha sido significativa la experiencia de Africa donde se ha prestado particular atención a la orientación rural, a la reivindicación del trabajo manual, considerando que la mayoría de la población está destinada a un modo de vida rural. Allí la labor planificada y ejecutivista centralizada que lleva adelante esos proyectos, tiende a plegar el sistema a regímenes que se embarcan en políticas destinadas a hacer perdurable el atraso, siendo por tanto engañoso el cambio de pretendida adaptación, en el que están algunos de los países que tienen más alto porcentaje de gastos.

2. No obstante la espesa literatura sobre la economía y la educación que recién prolifera desde mediados de este siglo (particularmente con los planes de crecimiento y desarrollo), no solamente hay incertidumbre respecto al monto del gasto en educación, sino que también la propia naturaleza de ese gasto es problemática, y esto no es una cuestión sin importancia. Unos consideran ese gasto una inversión y otros un gasto social. Lo primero es peligroso por limitante; lo segundo puede ser equívoco dentro de su exactitud. Comenzando por lo primero: una inversión, económicamente, es la serie de actos consistentes en crear para poner a disposición del proceso productivo bienes de producción, equipos e instrumentos, y fuerza de trabajo; es una cantidad de valor que se transmite al valor del producto en el marco del proceso inmediato de producción, y que tiene una rentabilidad definible (i.e. rinde un beneficio cierto respecto al adelanto de capital). Frente a esto, veamos qué ocurre con el gasto en educación.

Es cierto que el gasto en educación concurre con otros gastos sociales a poner a disposición del proceso productivo una fuerza de trabajo de cierto nivel, pero no solamente no es ese su objetivo único, sino que tampoco es una cantidad de valor que se transmita directamente al valor del producto en el marco inmediato del proceso de producción: sólo indirectamente y por vía de consecuencia se transfiere a él.

A la mercancía producida se transmite como costo el valor de la fuerza del trabajo. Este se determina en el mercado, en el cambio, en el cual se establece según la competencia y las fuerzas sociales en lucha, bien que en última instancia, al nivel de toda la sociedad, es el valor de los productos necesarios a la reproducción de la fuerza de trabajo (con los caracteres que el nivel histórico y regional de la producción requiere), lo que fija ese valor. Entre los elementos que entran en la reproducción de la fuerza de trabajo, que ha de ser de determinado nivel físico y cierta capacidad práctica, se cuenta parcialmente la educación. Decimos parcialmente, porque no todo el consumo educativo es de significación o utilidad productiva. El gasto en educación es un gasto social final, al mismo título que el resto del consumo individual. No son los gastos de consumo los que se transfieren directamente a la mercancía producida, sino que lo es el valor pagado por la fuerza de trabajo. Este último tendencialmente (de pauperización relativa, y absoluta en nuestro caso) apunta a ser una suma menor que el gasto necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo.

Tampoco el gasto en educación tiene exclusivamente el fin de reproducir la fuerza de trabajo; con la misma importancia cumple la función de reproducir las relaciones de producción en la base de la sociedad y asegurar la superestructura de

la sociedad, pero no sólo afianza las relaciones existentes, también por la lucha de las masas populares cumple funciones generales de conocimiento e información, de cultura, que van más allá de los intereses de supervivencia del régimen establecido.

Es evidente, sin embargo, que la educación, así como los demás gastos sociales, acrecienta la productividad del trabajo; pero también es cierto que no es éste ni su único ni su principal objetivo. Este objetivo debe ser la mejora del nivel de vida y cultura, el aumento y discriminación en el consumo, y debe cumplir un efecto redistributivo. Si bien no es esto lo que interesa a la clase dominante, sino que —además de la reproducción de la fuerza de trabajo— lo que le importa es asegurar las relaciones de producción y el aparato superestructural, no puede ella plantear

abiertamente esto último y por eso presenta los gastos que tienen tal fin como siendo gastos sociales redistributivos y de cultura general, en lo que embauca el reformismo, y lo que es una alternativa más aproximada que plantearlo como una inversión. Pero en la medida en que las fuerzas populares exigen esa redistribución y el cumplimiento de las profesadas finalidades de cultura, ponen a la clase dominante en contradicción, fuerzan la limitación de la reproducción que realmente importa a aquella. Por tanto, finalmente, los beneficios que derivan de los gastos en educación no pueden ser apreciados según la noción económica de rentabilidad ni medirse según ella. En todo caso, han de considerarse los rendimientos de esos gastos como economías externas desde el punto de vista de la actividad económica, imposibles de cuantificar.

3. La consideración del gasto en educación como una inversión no es solamente un uso incauto, lato en exceso, de los términos. Políticos, planificadores, y teóricos de la pedagogía tratan ese gasto como inversión para presentarlo como económicamente conveniente y productivo ante sus mandantes: la clase capitalista en general. La tendencia del sistema es a plegar el sub-sistema educacional a sus requerimientos productivos. Por ello apunta a considerar los gastos en él según su criterio general de lucro y a apreciarlos (infructuosamente) según su rentabilidad, esto es según el beneficio económico que se deriva del capital adelantado, tal como hace con las inversiones. Y así suelen hacerlo, contradictoriamente, algunos que lo aprecian como gasto social final. Esto, que en realidad es un recrudescido intento de afianzar y agravar el plegamiento de las superestructuras a la base económica del régimen, se debe justamente a la aceleración de la crisis en esa base, e históricamente, este positivismo economista estrecho coincide con la agravación de la crisis del sistema; y se da de par con la multiplicación de los conflictos en las superestructuras a nivel del aparato ideológico, configurando en cierta forma un repliegue en la imposibilidad de asegurar cabalmente en el plano cultural la reproducción de las relaciones de producción y

demás relaciones superestructurales, lo que no fue ajeno a las revueltas estudiantiles que en 1968 sacudieron los centros del sistema.

La apreciación de la educación no sólo globalmente sino mismo individualmente, con un estrecho más que estricto economismo; el intento de difusión de una actitud correspondiente entre los usuarios del sub-sistema educacional: la de que con el uso de la fuerza de trabajo, en el momento del empleo u ocupación, el gasto hecho antes en educación retroactivamente se convierte en productivo; que por lo que implica para la familia y el individuo, la educación es un costo; y que dado que tras la educación la fuerza de trabajo valdría más y significaría una ganancia; este criterio limitado, decimos, tiende a reducir el contenido de la educación a lo que interesa según el culto capitalista del lucro y la productividad inmediata, contribuye a afirmar y difundir esa mentalidad, lo cual es útil, además, para el mantenimiento de las relaciones de producción. Con esto se tiende además al desmedro de lo que la educación tenga de trascendente a ese lucro y se apunta a encoger lo que se haya logrado de formación integral del hombre y conocimiento libre de la realidad por obra de los educadores progresistas y el pueblo, dándose base para restringir el gasto en educación.

Correspondientemente con este proceso crítico, en el que el aparato ideológico de educación se ha convertido en campo de lucha, haciéndose problemática la función de afianzamiento de las relaciones de producción y tornándose necesario enfatizar la función de reproducción de las fuerzas productivas, la retracción en la primera

4. Antes del capitalismo el sub-sistema educacional tenía por función asegurar la reproducción de las relaciones de producción y preparar para el desempeño de funciones superestructurales de administración y dominio. La capacitación de la fuerza de trabajo se realizaba ligada al trabajo mismo y a los oficios. Sin necesidad de remontarse a remotos medioevos, piénsese en nuestros cursos de teología y derecho antes que en las otras disciplinas y en los motivos que llevan a que se cree la escuela artiguista.

Con la transformación de la fuerza de trabajo en "libre", en mercancía, a medida que se afirma el modo de producción capitalista, el sub-sistema educativo tiene que cambiar de funciones por la desaparición de oficios y artesanías, y ampliarse. A más de asegurar las relaciones de producción, tiene que capacitar las fuerzas productivas y tiene que asumir funciones de conocimiento. Consiguientemente debe generalizarse, desarrollando formas públicas de transmisión del saber. Las formas públicas tienden a desarrollarse (ya directamente, ora por subsidios) porque para los capitalistas el sub-sistema educacional debe suministrarles capacitación al menor costo posible, y por los fondos públicos pueden valerse de los recursos de toda la población. Por otra parte, la preparación de la fuerza de trabajo libre es un negocio común de toda la clase capitalista y el Estado es el gestor de esos negocios comunes, en los que el gasto es riesgoso y de rendimiento incierto. La formación debe ser más amplia que la de la fuerza efectivamente empleada, debe prepararse el ejército de reserva y atender a la formación de la mano de obra desde la infancia, por ello se realiza al margen del trabajo. Por otra parte, si bien a ciertos niveles y en algunas especializaciones puede convenir la formación por las empresas mismas, esto tiene el inconveniente de la movilidad de la mano de obra.

función es cubierta con el incremento del aparato represivo y aún con gastos en educación afectada directamente a este último, en detrimento de todos los aspectos culturales generales, aparte de buscarse vínculos más directos entre las instituciones educacionales y las empresariales.

En este proceso, el sub-sistema educacional adquiere vínculo directo con la estructura económica, y pasa tanto a tener un punto de aplicación nuevo como a quedar sometido al régimen de cambio permanente de las fuerzas productivas que multiplica sus contradicciones y lo somete a desfases. Las instituciones educativas entran en este proceso a sustituir a la iglesia (lides laicistas) y a conjugarse, como aparato de Estado predominantemente ideológico con el aparato predominantemente represivo del Estado.

Se trata de un desarrollo con agudas e insalvables contradicciones. Por ejemplo: el sistema capitalista tiende a limitar la intervención del trabajo humano reduciendo el capital variable (1) y aumentando el constante (2), de manera de incrementar el rendimiento de la fuerza productiva del trabajo. Así el desarrollo del maquinismo primero y de la automatización después, crearon masas de obreros no calificados, empobreciendo intelectualmente su trabajo y requiriendo una baja calificación, mientras por otra parte requerían cuadros superiores especializados y con la extensión de la división del trabajo creáronse nuevas calificaciones y nuevos empleos de administración. Esto en los centros del sistema somete al sub-sistema educacional a contrapuestas presiones. Por otra parte, como antes aludimos, la crisis general, al agravarse, lleva a comprimir los gastos sociales, entre ellos los educativos, a niveles insuficientes, tanto para lo que requiere la producción como para lo que requieren las demandas culturales y mismo lo que necesita la reproducción de las relaciones sociales de dominio. Esto último se ha dado también en nuestro medio y es una tendencia histórica del sistema. Aquí se ha presentado un desfase entre las estructuras educacionales activadas antes de la crisis y sus rendimientos durante ésta (particularmente a niveles superior y medio) con el panorama económico de desin-

dustrialización, estancamiento en el agro y desproporción del terciario en descaecimiento, lo que la clase dominante pugna por resolver dejando caer esas estructuras, comprimiendo primero los gastos en capital, luego los gastos en sueldos, y, finalmente, por la represión abierta. Pero fren-

5. Suele señalarse que en el largo plazo, con zig-zags, hay en general tendencialmente una orientación hacia el aumento del gasto en educación, y suele decirse que ello se debe al crecimiento cuantitativo de los beneficiarios, a la extensión de la escolaridad, a mejores remuneraciones de los maestros, a más maestros por alumno, al perfeccionamiento de materiales. Y esto oficialmente es encarado como obra de políticas de gobierno modernas. De la consideración histórica precedente surge que la tendencia es a un desarrollo deforme y contenido de los gastos, por sus contradicciones intrínsecas, por los juegos que vimos entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción y los juegos de las fuerzas sociales sobre ellas, observándose un mayor predicamento de las fuerzas tendientes al aumento de los gastos en el largo plazo. Son esas contradicciones de fondo las determinantes. Pero por esas contradicciones, que explican realmente el avance en zig-zag, aparece que la situación en punto a los recursos para la educación no puede, en lo último y decisivo, tener una solución dentro del sistema (como vimos inicialmente que ocurre, según datos de la UNESCO), y que el problema de los gastos tiene en él limitaciones insalvables aún en sus modalidades más prósperas.

Pero de la correspondencia de las estructuras educacionales con las demás estructuras económicas y sociales, de su plegamiento al régimen de producción capitalista, y a la actual división de la sociedad en clases, no cabe inferir que para el adelanto del sistema educacional sea necesaria la destrucción del sistema y del Estado. En tal error incurren tanto el pasivo objetivismo, que aguarda, deponiendo toda lucha, su caída, y el voluntarismo subjetivista que sin atender a los desarrollos reales procura violentamente provocar su crack.

Tal error es consecuencia de un enfoque meramente estructuralista y estático

te a este proyecto de reducción por los requerimientos de las fuerzas productivas, está la necesidad que tiene la clase dominante de afirmar las relaciones de producción y su aparato super-estructural a más de las exigencias populares de cultura.

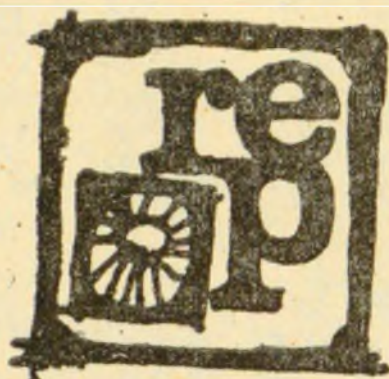
que atiende solamente a las relaciones de producción (de donde su aparente realismo). La atención dirigida a las fuerzas productivas y a la dinámica de las situaciones sociales pone de manifiesto contradicciones en la correspondencia de la base con la superestructura. Si bien es cierto que el monto del gasto tiene un límite en el nivel histórico de la base, es cierto igualmente que la propia clase dominante no limita dentro de esto ese gasto según el desarrollo de las fuerzas productivas (aunque tiende a ello), sino que lo amplía a lo que requiere la reproducción de las relaciones de producción con su aparato superestructural, y esto según una política que el movimiento de masas puede torcer a otros fines según su capacidad de presión y movilización. La brega por recursos de capital y salarios para la educación, apuntando en ésta, además, a fines de formación integral y científica del hombre, activa por un interés directo a vastos sectores que pueden, llevando la lucha adentro del propio aparato estatal político, obtener resultados inmediatos, cambiando la orientación del gasto. Pero además así no sólo se acentúan las contradicciones del sistema, sino que se acrece el movimiento democrático general que transformará al régimen.

En suma: como dijimos, el sub-sistema educacional pertenece en parte a las condiciones generales de la producción y el gasto en ese trabajo debe ser, en el sistema vigente, directamente útil; pero esa su utilidad no puede definirse por el mercado, ya que el sub-sistema educacional pertenece por otra parte a las relaciones de producción y las instituciones ideológicas. Por ello, el monto de ese gasto depende de las orientaciones políticas y del grado de poder de la clase dominante. A ambos niveles, la lucha de clases determina la elasticidad del gasto en educación.

(1) Capital variable.

(2) Capital constante.

un tema



indiscreción

WILDA BELURA DE CUNHA

Que el agua es incolora, inodora e insípida, por lo que todos sabemos y tenemos bien aprendido de memoria, es fácil, claro. Pero no tanto para quien así de golpe, recién aprende estas y otras cuestiones, cuando aún no salió de su asombro con respecto a ella, a su amena historia natural y sencilla.

Ocupar las tres cuartas partes del planeta, haber sido el primer medio vital, constituir en proporción tan importante el cuerpo de los seres, estándose oculta muchas veces, es algo muy serio y muy entretenido a la vez.

Ser siempre la misma, cambiante y única, imbatible su ciclo, implacable su fe, su esperanza en renacer cada vez...

Todo había sido muy interesante y lo tenía presente, pero, aquellos in, in, in, martilleando, se le confundieron en la turbia cabeza y, entonces, ¡carísima prueba!, escribió con su redondita, saltarina letra deshilvanada, este feliz collarito:

"El agua es indiscreta e incolora".

Interrogado después acerca de qué quería decir indiscreta y por qué puso que el agua lo era, confesó algo turbado que no estaba seguro, pero que le parecía que algo así se había dicho, pues como estaba tanto en todas partes...

Realmente, bien pensado, el agua es indiscreta, sí señor; y búsquele giros y traslados para explicar el sentido, pero verá que no lo precisa.

Si aquellas son propiedades físicas hartó conocidas, puede ésta y alguna otra, ser una de sus sobresalientes cualidades, que no todo ha de ser "útil y lindo", escolarmente hablando.

Pero, en fin, yo sólo quería dejar constancia del hecho y decir a este niño: la inocencia le valga por ser el primero en animarse a expresar esta amable novedad del agua.

paul el centenario de langevin su nacimiento

PIERRE DEZERT

Paul Langevin nació en París el 23 de enero de 1873. Incorporado a la Historia, a esa historia de las ciencias a la que él concedía tanta importancia, pero también a la de nuestro país, como ciudadano clarividente y sin debilidad, hasta el heroísmo tranquilo con que enfrentó los nazis; incorporado asimismo a la historia de ese movimiento democrático que uniría a los mejores intelectuales por encima de fronteras y los mostraría junto a los pueblos en la lucha por la paz y contra el nazismo, él está sin embargo presente entre nosotros por sus ideas tan actuales aunque lo esencial de ellas está lejos de haberse realizado. Es que ellas están inspiradas por ideales que no han conquistado todavía carta de ciudadanía en nuestro país.

Es simbólico que el nombre de Langevin esté ligado indisolublemente a la gran empresa de la reforma del sistema escolar francés inmediatamente después de la Liberación, inspirada en la voluntad de resolver a la vez los problemas de la adaptación de la enseñanza a las necesidades modernas y a los de la democratización. Si el plan Langevin-Wallon es una obra colectiva, sus principios no contienen nada que contradiga las ideas de Paul Langevin. Se sabe que el impacto de ese proyecto, cualesquiera hayan sido las tentativas de arrojarlo al olvido, ha obligado a los dirigentes actuales a aparentar que se inspiran en él.

Pero la engañifa no resiste largo tiempo un examen objetivo. No se tuercen impunemente principios tan sólidamente fundados sobre una convicción como la de Paul Langevin. Solamente colocándose en su línea se puede proseguir el pensamiento para impulsar más lejos un trabajo de elaboración que la desaparición de nuestro gran camarada no había detenido —relevado de inmediato por otro grande de la ciencia, Henri Wallon—, pero que la nefasta evolución de la política francesa debía sacar de circulación, al menos fuera de los círculos más clarividentes en materia de enseñanza.

El desarrollo actualizado del Plan Langevin-Wallon, que nuestra revista ha publicado, es el testimonio de la presencia viva de las



ideas de Langevin, ya se trate de justicia social o del contenido científico y cívico de la enseñanza.

Aunque el proyecto de 1947 es sin duda lo que contribuye más a hacer conocer el nombre de Paul Langevin entre el gran público, él no es más que un aspecto de su contribución al pensamiento pedagógico francés. Lejos de debates bizantinos, él va a lo esencial: el contenido, el tejido vital, que quiere científico, no dogmático, pero inserto en el movimiento del pensamiento humano, ligado a la vida, al trabajo.

Toda su idea de la que se encuentra testimonio en las palabras de Paul Langevin desde el comienzo de siglo, va en ese sentido.

Su presidencia de la Comisión de Reforma no es un accidente. Es la culminación lógica de una actividad infatigablemente unida a las otras preocupaciones del sabio y del demócrata, indisolublemente ligada a una reevaluación de los valores en el sentido de un humanismo moderno.

Su competencia lo lleva a desarrollar sus puntos de vista a los primeros puestos de la Sociedad Francesa de Pedagogía, de Los Compañeros de la Universidad Nueva y de la Liga Internacional de la Nueva Educación y su sección nacional: el Grupo Francés de Educación Nueva (G.F.E.N.).

En el punto más avanzado del pensamiento científico, enfrentado a las dramáticas interrogantes de una Física en plena crisis de crecimiento, Paul Langevin se resiste a ignorar las implicaciones de los trabajos de vanguardia por el porvenir de la educación y el de la formación científica de los investigadores y de los trabajadores del mañana.

Esta es posiblemente una de las enseñanzas más importantes de una vida aún tan ejemplar: Paul Langevin representa el modelo del humanismo de nuestro tiempo, que rehúsa encerrarse en una especialidad aunque ella tuviera no pocas tareas que ofrecerle y suficiente satisfacción para llenar una vida de sabio, y amplía el campo de sus actividades respondiendo a las exigencias de su generosidad y de su clarividencia.

No hay solución de continuidad en la obra de Paul Langevin. Es el andar de un pensamiento auténtico que Henri Wallon definió así:

"De este modo, el educador calaba, bajo el filósofo, como el filósofo había completado al físico mostrándole en las ciencias una realidad cambiante, hecha de etapas en que se persigue el conocimiento y la conquista de la naturaleza por el hombre.

"Nadie mejor que Langevin sintió cuánto toda época es deudora de las que la han precedido; nadie insistió más sobre la necesidad de comprender las verdades de hoy a la luz de las verdades pasadas. La verdad no es ésta o aquélla; ella es ésta y aquélla sucesivamente porque es movimiento. Los progresos logrados son la condición de los progresos futuros. La enseñanza de los conocimientos adquiridos debe ser una enseñanza a través de la historia."

Así como los grandes pensadores marxistas

aportan, más allá del objeto inmediato de sus obras, un método científico de pensamiento, las ideas de Paul Langevin sobre el valor educativo de la historia de las ciencias nos conducen al fondo de los problemas esenciales de la pedagogía. Ellas constituyen de este modo una contribución doblemente irremplazable: estamos lejos de haber abarcado todas las posibilidades que ofrece esta aproximación a la evolución del pensamiento humano; no hemos profundizado completamente en el paso pedagógico que lo inspira.

Esto sucede, sin duda, porque la obra de Paul Langevin es difícil de asir en su diversidad en la misma medida en que ella se desdobra en una profunda unidad, unidad dialéctica que no se aviene a ser abordada parcialmente. La diafanidad de sus informes pedagógicos o de los escritos consagrados a las luchas políticas no debe hacer perder de vista la profundidad de un pensamiento que se presenta como las bellas arquitecturas cuya majestad se vuelve menos impresionante por su armonioso equilibrio.

Presente hoy, el pensamiento de Paul Langevin inspira una reflexión de la que es testimonio el coloquio organizado por "La Pensée" y nuestra revista. Hagamos votos porque él sea una etapa hacia nuevos y necesarios trabajos para sacar todavía más provecho de una fuente tan generosa, y cuya riqueza diversa aquí muy tímidamente evocamos.

paul langevin | textos

UNA CULTURA VIVA Y HUMANA

"...Bajo el nombre de cultura viva y humana, aspiramos a la conciencia de los lazos recíprocos entre las actividades pasadas y presentes para preparar el futuro; del parentesco de los espíritus y de la fraternidad de las obras: lo que da un sentido tan amplio como la sociedad misma al menor de los esfuerzos, un alcance humano a la más humilde de las actividades. Comprender a otros, saber emanciparse de sí mismo y de su egoísmo para colocarse en el punto de vista de los demás, hacer propias las necesidades de ellos, sus razones de actuar, sus maneras de ver, tolerarlos y ayudarlos, colaborar en la tarea de ellos como en una tarea común, ¿no es uno de los aspectos de la vida social y moral? ¿Esta virtud de humanidad no debería ser el producto natural y principal de las «humanidades», si ellas quieren merecer ese nombre?"

Culture et Humanité. "La Pensée", N° 1 (oct.-nov.-dic. 1944, p. 29).

"...Desde el punto de vista individual, la cultura es lo que permite formar el ser humano a partir del niño".

Culture et Humanité. "La Pensée", N° 1 (id., p. 25).

"...No se puede hablar de cultura si ésta permanece, como lo fue demasiado frecuentemente, ajena a la vida. Felices de aquellos en quienes la escuela, por el vacío, no ha matado definitivamente el deseo de saber y el de la formación humana.

"No es necesario que al egresar de la escuela, de cualquier grado que sea, los jóvenes tengan la impresión de recién comenzar a entrar en la vida, a sumergirse en la realidad; no es necesario, como sucede demasiado a menudo, verles impacientes por abandonar la escuela. Abogamos por la unidad de la escuela y la vida, de lo real y el pensamiento, de la materia y de la idea, de la cultura general y la formación profesional. Es necesario establecer una unión orgánica entre la escuela y su medio y no relaciones ocasionales bajo forma de clases-paseos o de visitas escolares aisladas a las fábricas o a las grandes obras".

Culture et Humanité. "La Pensée", N° 1 (id., p. 28).

"...La escuela es una verdadera «empresa de cultura», de la que el individuo no aprovecha plenamente más que cuando está sostenido por el medio escolar".

Culture et Humanité. "La Pensée", N° 1 (ibid.).

UNA CULTURA HISTORICA

"...Ampliándose el contacto humano, se podrá tender hacia el verdadero sentido de la cultura y de las «humanidades», que es dar a cada uno una conciencia tan clara como sea posible, del esfuerzo humano, en el pasado como en el presente, en todos los aspectos accesibles a las distintas edades del desarrollo del niño. El hombre cultivado debe ser capaz de situar su época y de situarse él mismo en la perspectiva de este esfuerzo.

"La enseñanza adoptará pues, como máxima, la de ligar sistemáticamente los conocimientos a sus orígenes humanos, de despojarlos por lo tanto de su carácter abstracto y especializado para hacerles aparecer como acontecimientos humanos que responden a exigencias humanas. A estos efectos, desde que la ampliación del contacto del niño con el mundo lo haga posible, se dará lugar privilegiado a una enseñanza histórica de la civilización que servirá de telón de fondo y de constante referencia a las diversas enseñanzas entre las cuales se establecerá una ligazón profunda. En la enseñanza científica en particular, la historia de las ideas debe, en mi opinión, jugar un papel esencial, comparable al del contacto con la realidad".

Culture et Humanité. "La Pensée", N° 1 (id., p. 28-29).

EL VALOR EDUCATIVO DE LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS

"...En los tiempos en que yo estaba en l'École Normale debí dar una lección, como lo hacíamos todos por turno, sobre el agua oxigenada. Los manuales, admirables catecismos de ciencia experimental, ofrecían todas las reacciones a que puede dar lugar, ese cuerpo, sus propiedades físicas, etc. Pero yo tuve la preocupación de remitirme a las memorias de Thénard (1777-1857) que había descubierto el agua oxigenada. Leyendo esos admirables escritos, de un siglo de antigüedad, en que la lengua misma es un verdadero regalo, me di cuenta de que las cosas más interesantes, en particular la manera en que Thénard había sido puesto en camino de su descubrimiento y cómo ideas muy profundas y muy actuales eran cuidadosamente omitidas en los informes de segunda mano que uno generalmente posee. Lo que se había filtrado a través de varias generaciones de autores de manuales era, con mucho, lo menos interesante".

"La valeur éducative de l'histoire des sciences".

...Para combatir el dogmatismo, es muy instructivo constatar cuánto más y mejor que sus continuadores y comentaristas, los fundadores de las nuevas teorías se dieron cuenta de las debilidades e insuficiencias de sus sistemas. Sus reservas son más tarde olvidadas; lo que para ellos era hipótesis se vuelve dogma, cada vez más intangible a medida que uno se aleja más de los orígenes y un violento esfuerzo se hace necesario para librarse de él cuando la experiencia viene a desmentir las consecuencias más o menos lejanas de ideas cuyo carácter provisorio y precario uno ha olvidado.

"Un notable ejemplo de esta osificación o senilización de las teorías por dogmatización es la de la concepción newtoniana de la gravitación que, después de haber conocido durante dos siglos un éxito indiscutido en la magnífica creación de la mecánica celeste clásica, debe hoy en día ser abandonada, no sin resistencia, como incompatible con logros experimentales cada vez más precisos (...).

"Pues, cuando uno se remite a las obras de Newton, se le encuentra mucho más vacilante de lo que podría pensarse según la lectura de aquellos que han creído poder dar un carácter definitivo a su doctrina. Él imaginó la atracción a distancia como una hipótesis destinada a representar los hechos y cuyas dificultades no se la ocultaban. Fueron sus discípulos quienes, ante el éxito de la tentativa newtoniana, otorgaron a ésta una apariencia dogmática rebasando el pensamiento del autor y haciendo más difícil una mirada atrás".

(De una conferencia en el Museo Pedagógico, cuyo texto se publicó en la "Revue de Synthèse", t. VI, Nº 1, abril 1933.)

"...Quería tratar de recordarles cómo esta historia de las ideas permite, recorriendo las grandes etapas de la civilización, experimentar, al mismo tiempo que un sentimiento de extrema modestia por lo que somos y sabemos, una gran confianza en el futuro.

"A cada paso de la evolución de la humanidad, se vuelve a encontrar la misma tendencia a exagerar el valor de los resultados obtenidos y a creer que uno posee al fin, «La llave del mundo»...

"...Así, cuando los hombres, al comienzo de la humanidad, constataron el poder de la expresión verbal o artística para comunicarse entre ellos, y que podían, a través de palabras, signos, imágenes, actuar sobre el espíritu de sus semejantes, se imaginaron que la generalización era posible; que lograrían, por medios análogos, tener poder sobre todos los seres y las cosas: tal fue el origen de la magia, que actúa por la palabra y por la imagen, por el encantamiento y el hechizo".

LA LECCION DE LA CIENCIA

"...Lo que permite la aparición de formas de vida nuevas y más elevadas es... el proceso de asociación y de ayuda mutua.

"Por él los protozoarios primitivos se reunieron para constituir la era multicelular; los individuos así formados se hicieron progresivamente más complejos por la diferenciación de elementos primitivamente idénticos; después, en el escalón siguiente, se asociaron para constituir las sociedades animales o humanas con diferenciación y especialización crecientes por el enriquecimiento y la ayuda recíproca.

"Este proceso es el que debe, en la etapa actual, llegar al escalón más elevado todavía, el agrupamiento de las naciones diferentes y unidas. Depende de nosotros, la ciencia nos lo enseña, que ese progreso se cumpla o que nuestra especie muera.

"El deber de cada uno, individuo o grupo, de contribuir a ese enriqueci-

miento que la ayuda mutua permite, a este aumento continuo del tesoro común de sabiduría y de ciencia, es trabajar en la obra de asociación por una parte y por la otra, en la obra de diferenciación. Doble deber: individual, el de aportar una nueva contribución; y de solidaridad, el de poner esa contribución a disposición de los otros individuos o de los otros grupos y de aprovechar también del aporte de los otros.

“Es ahí donde me parece que está la lección de la ciencia, la base científica de la moral humana, que el estudio de la vida permite desprender”.

Resumen de “El valor humano de la ciencia”, conferencia editada varias veces por l'Union Rationaliste. Se encuentran textos completos o resúmenes más extensos en la recopilación “La Pensée et l'Action”, presentada por P. Labérenne (Editeurs Français Réunis). — De “L'Ecole et la Nation”, París.

la sociología como ciencia (II)

(Viene del N° 18)

RAÚL LATORRE

CAPITULO III

ANALISIS DE ALGUNOS DE LOS "CENTROS CRITICOS" A LOS QUE DEBEMOS RESPONDER EN LA ELECCION DEL MARCO TEORICO

Los "centros críticos" que desarrollaremos serán los siguientes:

- 1) El principio de verificabilidad.
- 2) La causalidad social.
- 3) Las relaciones entre la praxis y el objeto social.
- 4) El tratamiento del cambio social.

Para el desarrollo de este capítulo iremos a una confrontación permanente de dos corrientes: "El Materialismo Histórico y El Estructural-Funcionalismo". La confrontación entre estas dos orientaciones se hace por ser las más difundidas en la realidad uruguaya y por cuanto otras corrientes (del T. "conflicto", etc.) no son más que correcciones de alguna de las seleccionadas.

1) El principio de verificabilidad.

En la cita de la F. 176 que mencionábamos en el anterior capítulo se indicaba que no existía una "teoría general de la sociedad", como la autodefinía T. Parsons. Es por todo ello que nos detendremos a estudiar cómo realizan este principio las dos orientaciones mencionadas.

Pensamos que hay dos rasgos que debe poseer la teoría: **Primero:** historicidad de los términos teóricos utilizados. **Segundo:** que los términos **designen datos con existencia objetiva** en la realidad, cuya contrastación sea posible.

Si tomamos estos dos criterios nos encontraremos, inmediatamente, con varias sorpresas y más incongruencias. Así, el funciona-

miento se nos propone como una teoría **ahistórica**. Las categorías que usa pretenden tener validez en cualquier período social (para cualquier "modo de producción"). Recuérdese que sostiene la desigualdad social (conceptualizada en la "Estratificación social") **como una necesidad histórica**, como algo natural y necesario para la existencia de la sociedad (de cualquier sociedad) (10).

Tal afirmación aparece ampliada si recordamos que sus categorías: "clase alta", "media", "baja", son aplicadas a cualquier sociedad, es decir, a **objetos distintos**, y no se trata ya de conceptos de gran abstracción como "producción", "fuerza productiva", etc.

Esta situación es tal, que surgen dos refutaciones simultáneas:

Primero, histórica, por cuanto, como es notorio, la existencia de clases no es inherente a las sociedades primitivas donde la división existente llegaba a lo sumo a labores condicionadas por el sexo, pero sin implicar desigualdades.

Segundo, tal ahistoricidad supone una dificultad inicial como contrastar, salvo que se acepte un resultado mediocre en la labor. Esta **ahistoricidad** lleva a la teoría funcionalista, a situaciones difíciles, ya que no existen "sociedades generales", "producción en general"; lo que existe son formaciones sociales **históricamente concretas** y lo que debe exigirse, es que todo cuerpo teórico sea capaz de aprehender lo **General y Universal** que existe en lo **Concreto y Particular** de cada sociedad, para poder desplegarse, comprender y explicar lo concreto y particular. **Esta es la diferencia entre la teoría como conjunto de abstracciones y el objeto de estudio.**

¿Cómo explicar la conducta de objetos tan distintos como la **aristocracia terrateniente** (clase alta), con la burguesía (también clase alta) usando el mismo término? ...¿Qué predicciones derivar acerca de su conducta? ...El hecho importa al conocimiento social; solo que no sea el conocimiento social lo que importe al funcionalismo, y algo de esto hay, como se irá viendo.

En cuanto al segundo criterio expuesto: la objetividad de los elementos que entran en la definición. ¿A qué criterio objetivo se hace mención cuando se estratifica en alto, bajo, medio? ¿Qué criterios están presentes cuando una "clase media", puede ser un 50 %, un 30 % según la correlación estadística que prefiera el autor?

Cuando el Materialismo define al **proletariado**, distingue un objeto (que es "clase baja"), pero muy distinto del campesinado (también clase baja).

Esta ausencia de criterios objetivos **relevantes** que se da en el Funcionalismo, lleva a que los conocimientos obtenidos puedan tener la validez que les otorgue el sociólogo. Y que los mismos no ofrezcan predicciones significativas. ¿Qué podemos predecir de acuerdo a los criterios de la Estratificación? ¿Cuál es la importancia de estudiar el comportamiento social desde la acción social evaluada? ¿Es suficiente establecer por qué

se cumple o deja de cumplirse con la normatividad dominante en una acción social?

Esta insuficiencia predictiva resulta consciente para muchos sociólogos funcionalistas o pre-funcionalistas. Es el caso de M. Weber. Este autor conoce la debilidad predictiva de su teoría de la estratificación. Por ello **restringe** la actuación homogénea de las clases sociales al nivel del mercado; pero restringiendo así la capacidad predictiva de la teoría y la posibilidad de refutabilidad. Aunque corriendo el riesgo cierto, de que le formulen dos o tres preguntas inmediatas; por ejemplo: si las predicciones son de tan corto alcance, ¿a qué otorgarle tanta importancia a su teoría? O, ¿a qué sostener con tanto énfasis que su teoría **superaba** el mecanicismo marxista, si ni siquiera nos permite resolver predicciones sobre la actuación de las clases de alcance similar al propuesto por el Materialismo Histórico?

La misma insuficiencia —aunque agravada— aparece en el Funcionalismo, el cual no propone ni siquiera estudiar la actuación de clases restringidas al mercado; sino solamente estudiar la actuación de los hombres con vistas a su integración (o su mejor integración) al sistema social. Incluso, toda la teoría de la estratificación se monta sobre el marco normativo, convirtiéndose la estratificación en una realización de esta normatividad dominante. Criterio que se convierte en tautológico ya que debemos recordar que "la estratificación de una sociedad es el resultado de la contribución a los valores centrales que hacen los hombres en sus acciones sociales (los resultados de las mismas según colaboren o no con esos valores darán origen a **status** altos, bajos, medios, etc., de la sociedad). **y los valores centrales de una sociedad son identificados a partir de la conducta de los individuos que la integran.** En otro sentido, a estas situaciones se agrega el que las pautas que propone un Parsons son de una irracionalidad tal, que no explica por qué son esas pautas, las más importantes, y de cómo llegó a esta conclusión, aspectos estos que remarca críticamente un autor no precisamente materialista, como Reissman.

Esta endeblez de los principios de la Estratificación explican esa debilidad que le señalábamos antes al Funcionalismo.

2) En el materialismo el planteo de las clases sociales es diferente.

Todas las categorías son históricas y designan objetos determinados. No existen sociedades modernas y sociedades tradicionales, términos que designan períodos históricos relativamente confusos e intercambiables parcialmente.

El materialismo utiliza el concepto de "**Modo de Producción**", con el que se abstraen los datos esenciales que nos permiten reconocer lo común en sociedades formalmente distintas: **el mundo** en que los hombres producen los bienes que satisfarán sus

necesidades.

En el materialismo, las clases son objetos definidos por **su lugar** en el sistema productivo; **por las relaciones sociales** que contraen en el proceso productivo, **no por su lugar en la organización técnica de la producción.** Acercándosele luego, el criterio superestructural.

No existen 3, 4, 5 categorías generales como en los otros enfoques teóricos. **La categoría designa a un grupo social específico, con cualidades propias en un modo de pro-**

ducción y en una formación social concreta. Propone criterios contrastables: el proletario lo es, en tanto productor de plusvalía y de bienes materiales. O, en el caso del pequeño campesino, lo es, en tanto explota su propia fuerza de trabajo y la de su familia, etc.

La historicidad se despliega de tal modo, que la distinción de dos clases esenciales a nivel del Modo de Producción, se traslada en un análisis concreto, a una estructura de cla-

ses (articulación de varias clases, fracciones, a nivel económico, político o ideológico). Estructura que incluye a las clases populares, pero no solo a ellas.

Estos y otros criterios son los que nos ofrecen posibilidades para resolver con mayor suficiencia la posibilidad de verificación y por ende la predictibilidad acerca de la actuación de los hombres y su incidencia en los procesos sociales.

3) La Causalidad social.

Como la indicamos en el capítulo anterior, en todo objeto podemos distinguir niveles, áreas, etc., los cuales están conectados de cierta forma entre sí. La ciencia es tal, cuando nos propone los elementos que transforman el caos aparente de relaciones, en un conjunto de determinaciones. Cuando establece un hilo conductor para definir las determinaciones prioritarias. Es por esto que toda teoría propone una orientación para conocer las relaciones de causalidad existentes en el interior del objeto. Esta **explicitación no existe en el funcionalismo**. Aunque contradictoriamente encontremos que **prácticamente** el marco normativo (los ideológicos) sea determinante en última instancia. Piénsese en qué es lo que nos permite evaluar la acción social. En lo que tiene en cuenta el actor para realizar su acción. En lo que define una estratificación. En el origen de los desajustes sociales, etc. Esta situación deriva en que el funcionalismo se constituye en una legitimación del **statu quo**.

En el campo materialista encontramos una situación distinta. Independientemente del grado de conocimiento concreto acerca del objeto, propone:

Primero: Existe una causalidad social y

las sociedades pueden estudiarse como un "proceso histórico natural" (11).

Segundo: Un criterio de prioridad causal cuyo enunciado extraemos del Prólogo de la Crítica de la Economía Política. Allí, Marx plantea que "El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual". De otra forma: el nivel económico es el determinante en última instancia de las superestructuras políticas e ideológicas. La causa principal, pero no la única.

Tercero: Una noción de causalidad que sustituye tanto la acausalidad, como la relación mecanicista que tanto combate Engels al final de su vida. Esta noción de causalidad parte de una relación dialéctica entre la causa y el efecto, en la cual ambos están en interrelación, se interpenetran. La naturaleza de las relaciones infra-superestructura es una realización de este principio. Recuérdese que si bien la infraestructura determina la superestructura incide sobre ella a corto plazo.

Cuarto: Integrar al análisis de la causalidad un factor relevante para estudiar el objetivo social en tanto proceso: el Tiempo. Retornando a las relaciones infra-superestructura, las mismas no serían comprendidas sin la introducción del elemento Tiempo.

4) El tratamiento del Cambio Social.

Este tema de la problemática teórica de la sociología resulta sumamente definitorio para nuestro objetivo. Pero antes de ver cómo lo desarrollan las orientaciones teóricas elegidas, es necesario establecer:

Primero: Que toda teoría sobre el cambio social debe cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Concebir el objeto social como proceso.
- 2) Fuentes del cambio social.
- 3) Distinguir los cambios en el sistema de los cambios del sistema, y sus relaciones.
- 4) Los agentes sociales que realizan el cambio.
- 5) La direccionalidad del cambio social.

Segundo: aclarar que el desarrollo del tema "cambio social", no es porque a "este le corresponda un capítulo en la teoría corres-

pondiente; sino que ella nos provea de las herramientas para estudiarlo (12). Este cuidado importa porque en el tratamiento se observará cómo las **prioridades ideológicas** de algunas orientaciones llevan incluso a reducir artificialmente la importancia del cambio social. Las consecuencias de ello las resume muy bien un trabajo de Alvin Boskoff, quien se pregunta por qué si, "desde Heráclito, y probablemente bastante antes de su época, el cambio fue un tema que suscitó grandilocuentes afirmaciones y vagas especulaciones... (y) hasta hace poco era encarado con una seguridad y confianza intelectual que garantizaban una sencillez básica..." (ahora) "los sociólogos tienden a preocuparse más por la estructura, la organización y la configuración". Incluso muestra que "la mayoría de los sociólogos relegan la discusión sobre cambio social a un capítulo final, o en ocasiones a una pequeña sección ubicada muy por detrás de numerosos capítulos sobre cul-

tura, socialización, grupos sociales y la comunidad...”

Este autor nos ofrece tal panorama desolador (para él) aunque sin explicar por qué sucede todo esto.

Lo que **no** ofrece este autor es la respuesta a los múltiples interrogantes que tal estado del cambio social plantea. De esta forma, **no se explica por qué** los sociólogos abandonaron el cambio social como prioridad. No se pregunta si ocurrieron hechos históricos en el siglo XX que expliquen **otras** priorizaciones en el estudio sociológico. Incluso, no se plantea **qué orientaciones ideológicas** han estado presentes en estas exclusiones o marginamientos del estudio del cambio social.

Y esta falta de explicaciones lo lleva incluso a mostrar el panorama desolador que ofrece el tratamiento que del cambio social puede hacer **una** corriente teórica, con el panorama **de todas** las corrientes. Evidentemente, que si el autor buscara más a fondo, tratando **de explicar** la situación que él percibe y **no sólo de describirla**, como lo hace, podría encontrar **las causas** de ese tratamiento insuficiente del cambio social e incluso, podría **descubrir** otras corrientes teóricas que no se encuentran en la misma situación. Pero, en definitiva, **lo importante** es percibir que estas insuficiencias en el tratamiento del cambio social y en la propia incapacidad para comprender **por qué** sucede, es válida para saber que **el funcionalismo no puede resolver el problema del cambio social**.

Los centros teóricos con los cuales el Funcionalismo aspira a abordar el cambio social son, como es notorio, de orden conservador. Se fundan en lograr: **la integración; la regulación del sistema; el equilibrio**.

Un trabajo publicado bajo la forma de ficha por la Fundación de Cultura Universitaria (12) muestra estos elementos, indicando que “los conceptos que suelen manejarse más frecuentemente en la crítica son los de equilibrio, ajuste, funcionalidad... conceptualización que excluiría la consideración del cambio en el sistema analítico...”. Esto los lleva a resolver el tratamiento del cambio mediante el uso del “concepto de equilibrio”. El autor dice que este concepto “no evita, sino que, por el contrario, requiere el tratamiento del cambio, en tanto una teoría del equilibrio necesita especificar los límites de variación más allá de los cuales el equilibrio se rompe y debe, por lo tanto, incorporar en su marco teórico conceptos y proposiciones acerca de los fenómenos...”. Esta insistencia en el concepto de “equilibrio” es uno de los elementos usados para mostrar la naturaleza conservadora de esta orientación.

La insuficiencia se expresa también en otros conceptos. Así, el autor antes citado señala que el concepto de “interdependencia” es una ideologización, que propone una relación de “orden” entre partes, que evitarían una “variabilidad azarosa”. La ideologización los lleva a proponer la tendencia al **automantenimiento** como realización de la interde-

pendencia, lo cual llevará a propugnar el mantenimiento del sistema y a encarar el cambio pero para tratar de evitarlo, vale decir, con un encaramiento radicalmente opuesto al Materialismo Histórico.

Esta insuficiencia se agrega a dos más que transcribimos:

1) “En los trabajos de Parsons se excluye del sistema teórico la consideración de qué clase de fuerza es necesaria y suficiente para sacar a la sociedad del estado de equilibrio y provocar la ruptura del sistema social”.

2) “A diferencia del modelo marxista, no hay fuente invariante o predominante de cambio; son diversas las posibles fuentes de tensión; en el «Social System» (de T. Parsons) estas fuerzas de perturbación aparecen como exógenas al sistema social, en tanto las condiciones que deben cumplirse para el mantenimiento del mismo están localizadas en otros sistemas de acción...” (13).

Esta situación limita las posibilidades que ofrece el funcionalismo, las posibilidades teóricas de su instrumental, además de las limitaciones de su orientación ideológica. Esto lo lleva a abordar solo el cambio **en el sistema**. Este tratamiento del cambio supone una concepción del objeto congelado en su movimiento. Incluso, subordina la necesidad sociológica **a las exigencias ideológicas**, vale decir, que no cumple con uno de los postulados a los que debe responder una teoría social, postulados que señalábamos en un capítulo anterior.

Cómo encara el Materialismo el cambio social.

En primer lugar, debemos recordar que el cambio está implícito en la propia definición de “materia”, en tanto ésta es una realidad con existencia objetiva, **en movimiento**, en el espacio y en el tiempo. Define a ese movimiento como de transformación permanente en sus bases y no de simple traslación.

Ubica la fuente de cambio —esencialmente— en el interior del objeto social, en las contradicciones internas del mismo, las que generarán en su interior, la nueva sociedad. En particular, son las contradicciones generales entre relaciones de producción y fuerzas productivas, etc.

Define el cambio del sistema, la revolución social, como el resultado cualitativo de la acumulación de contradicciones en un lapso de tiempo determinado; con lo cual integra en un mismo proceso los que son abordados separadamente, como “cambio **en el**” y “cambio **del**” sistema, por otras corrientes.

Entiende el cambio social no sólo como producto de la estructura social —así lo entienden los funcionalistas—, sino como generador de una nueva estructura social.

Ubica en las clases sociales a los agentes del cambio.

El cambio social no se plantea con límites históricos. El movimiento histórico es de desarrollo abierto, generando las nuevas socie-

dades otras sociedades cualitativamente distintas.

Establece la direccionalidad, en el cambio, en cuanto a la sucesión histórica de los modos de producción.

Constata que el cambio de sistema social en todos los casos apunta a lograr una expansión de las fuerzas productivas, una superación

de las contradicciones de las clases, por la vía de superar las condiciones que las generaron, etc.

Propone un arsenal teórico, que permite el estudio del cambio social —el mismo que ignora Boskoff— que aparece desarrollado en la T. de las Clases Sociales y en la Ciencia Política, especialmente.

CAPITULO IV

1) Esta confrontación entre las dos orientaciones que hemos analizado nos permite trasladarnos ahora a Uruguay. La cercanía de esta formación social, el estar sumergidos en ella, ofrece —además de algunos inconvenientes— elementos favorables. Nos permite percibir las gruesas insuficiencias del análisis funcionalista y la irrelevancia de las prioridades sociológicas, así como de algunas de sus explicaciones. Para efectuar esto tomaremos como base dos textos: **"El Desarrollo Social de Post Guerra"**, de Aldo Solari, hasta hace algunos años Director del Instituto de Ciencias Sociales y otro trabajo, aparecido en los materiales de la CIDE: **"La Situación Social del Sector Agropecuario"**, tomo I, primera parte, cap. IX.

Los aspectos que nos importa destacar del comentario de los textos, serán los siguientes:

- La incapacidad para determinar las "partes fundamentales"** de la sociedad estudiada.
- Prioridades incorrectas** en el abordaje de aquellos aspectos, fenómenos, mecanismos sociales, lo cual lleva a detenerse en explicaciones de hechos secundarios, pero elevados a prioritarios.
- No nos permiten responder a las principales interrogantes que nos plantea la sociedad uruguaya.
- No nos responden a cuáles son las formas de superar las contradicciones de la formación social uruguaya.
- No nos proveen de instrumental para el estudio.

2) El trabajo de Solari, constituye un buen exponente, para visualizar cómo explica el funcionalismo una sociedad concreta, la uruguaya, en este caso.

Se dedica especialmente al período que va desde la post-guerra hasta 1966. Las menciones a hechos históricos anteriores al 45 responden sólo a las necesidades del desarrollo de los 20 años estudiados por el autor.

Solari explica el desarrollo de la sociedad uruguaya desde la división "Sociedad Tradicional - Sociedad Moderna". Caracteriza la formación social uruguaya en proceso de "modernización parcial" (en términos materialistas: un desarrollo capitalista deformado), por cuanto se mantienen formas propias de la "sociedad tradicional", formas que no han sido quebradas como la "clientela" (se refiere a las formas de dependencia personal mediante las cuales se funciona política y socialmente). Ubica como importantes las inversiones ingle-

sas del siglo pasado, en el entendido de que significaron el primer paso a la "modernidad" (p. 187). Obsérvese cómo en sus conclusiones llega a ignorar los hechos históricos que establecen las condiciones y objetivos de esas inversiones, hoy bastante conocidas. Obsérvese, también, que para el autor **no existe** la "dependencia imperialista": **sólo existe la influencia exógena positiva**. Incluso, obsérvese cómo, el factor de cambio resulta **exterior al sistema**. Obsérvese cómo para ellos el desarrollo se cumple **por imitar las pautas de los países que alcanzaron la "modernidad"** (imitación del modelo inglés, norteamericano, etc.). Por último, obsérvese que pasa por alto el dato histórico de que fue **en los momentos en que se debilitó la influencia "modernizadora"**, cuando sociedades como la uruguaya se "modernizaron" más rápidamente (guerras, crisis mundiales, etc.).

Este proceso de modernización plantea para Solari algunos problemas. Así, encuentra que si bien existe "una alta adhesión al cambio" (p. 140) a tal punto "que nadie osa llamarse conservador", la institucionalización de los mecanismos que concretan ese cambio no existe, por lo cual el cambio no se realiza o resulta (el impulso de cambio) insuficiente (p. 104). Es de hacer notar que Solari habla de "adhesión al cambio", sin especificar de qué cambio habla. Solari encuentra que el proceso de "modernización" está detenido y propone que la crisis se origina "en que la estructura económica, evoluciona más rápidamente que las instituciones sociales, el sistema de valores, los símbolos de **status**, etc." (p. 213). En esta afirmación se encuentran significativas contradicciones con la realidad.

Porque, en todo caso, no es la expansión de las fuerzas productivas lo que caracteriza a la sociedad uruguaya. A lo sumo, de lo que puede hablarse es de las contradicciones de las fuerzas productivas con las relaciones de producción. También, de la destrucción de fuerzas productivas, pero nunca de desarrollo. A nivel superestructural sí, puede hablarse de modificaciones ideológicas y políticas, resultado de la necesidad de atender conflictos que amenazan "la integración del sistema"; y de la acción de otros grupos sociales (clases), los cuales están ausentes del análisis de Solari. Preguntamos con relación a esta explicación de Solari: ¿Qué es lo que nos permite explicar las contradicciones existentes en la sociedad uruguaya?... ¿Es posible explicar un proceso de conflicto sin ubicar la acción

de los hombres? ¿No es esta explicación la realización del principio del ajuste de partes al que hacíamos referencia en el capítulo anterior?

Estas formulaciones de las contradicciones que Solari distingue en la sociedad uruguaya, ofrecen otras peculiaridades, por cuanto el énfasis está puesto **en impedir el cambio**, más que en resolverlo. Esta afirmación que hacemos se fundamenta **en que invalida** por diversas causas, el surgimiento de los agentes sociales capaces de realizar ese cambio social. De tal forma, que la ideología revolucionaria debe (según el autor) **diluirse para no marginarse** (si se quiere, de forma más directa: **perecer para existir**). Una visión similar la dio cuando analizó en "Gaceta de la Universidad", los resultados electorales de 1966. En la misma, intentó demostrar que la "izquierda" había aumentado sus votos a costa de diluir su perfil. La conclusión importante es que sin la existencia de agentes ni de ideologías sustitutivas de la existente, la realización del cambio del sistema resulta **prácticamente** negada. Y esto es lo que hace el autor. Otra negación, es en cuanto al movimiento estudiantil, cuyo papel relativiza "por la vaguedad e irrepresentatividad de su propuesta de cambio...".

Las limitaciones explicativas aparecen en todo su esplendor, cuando aborda las posibles salidas a la crisis de la sociedad uruguaya; propone tres: 1) La ruptura del sistema al no superar la crisis (no explica el alcance de este término); 2) Que el estancamiento del Uruguay se mantenga y que el sistema se adapte por un largo plazo; 3) Finalmente —aparece como la preferida del autor—, que se conjuguen factores favorables a una transformación profunda **absorbida por el sistema mismo** (pág. 214). Como se ve, estaría ausente una alternativa obvia: **la transformación del sistema en otro**. La exclusión de esta alternativa —históricamente validada— tiene una sola explicación: **que el funcionalismo, funciona como una antesala de la ideología dominante en el modo de producción capitalista**, la cual da por axioma, orientándose su labor sólo al mantenimiento del sistema. Por tanto, restringe sus inquietudes a aquellos conocimientos que permiten el mantenimiento del "equilibrio" en el sistema actual.

Qué conocer y cómo conocer

El extenso panorama que hemos visto permite explicitar, no solo qué elementos deben tenerse en cuenta en la adopción de un marco teórico sino también las consecuencias derivadas de su no comprensión. En estas consecuencias debemos recordar que las orientaciones ideológicas están siempre presentes, empujándonos en las priorizaciones y en las explicaciones que obtengamos. Por ello debemos tener presente cómo y de qué manera inciden, para excluir aquellas orientaciones que limiten nuestro conocimiento, o, nuestros estudios.

El ejemplo de Uruguay muestra las repercusiones que puede tener un marco teórico insuficiente; también cómo no están presentes las necesidades reales que contiene la prédica social, necesidades con cuya resolución debe colaborar la Sociología. Esto quiere decir que no se trata de estudiar por estudiar, sino de otorgar las prioridades a temas y fenómenos que ayuden a desarrollar la actividad de los hombres. La Sociología es una ciencia y por tanto debe contribuir a la formación; debe colaborar **en la preparación** por el Hombre de la segunda naturaleza; **a la apropiación por el Hombre de la realidad social**; si se quiere, a la humanización de la sociedad. Por ello, los programas de estudio y las propuestas de investigación deben incorporar aquellas herramientas teóricas y aquellos temas de investigación, que permitan que la Sociología no colabore solo en la descripción de la sociedad, sino que también colabore en su transformación. Ello significa en nuestro país, por ejemplo, estudiar la estructura de clases, ya globalmente, ya parcialmente; las instituciones en las que éstas se expresan (sindicatos, agremiaciones, partidos, etc.), sus reflejos en las distintas esferas de la vida económica, educativa, etc. Este y otros temas, evitarán que cuando se proponga un conocimiento social, se den explicaciones significativas e históricamente erróneas. En algún caso, como las que da Solari. Nos referimos a las afirmaciones citadas y comentadas en el capítulo anterior pertenecientes a su estudio sobre el Uruguay de post guerra. También hará recordar así, que la validez de una teoría estriba **en que permita una mayor aproximación al objeto de estudio, en que nos permita su penetración**.

"La situación social del sector agropecuario".

En este trabajo se dan reiteradamente pautas de análisis similares al anterior texto. El autor acentúa la importancia, en el estudio de la sociedad, de indicadores sociales como: "los niveles de vida", "la estratificación social", "la educación", etc. (774)

Estos criterios utilizados para ordenar jerárquicamente la población rural uruguaya, aluden sistemáticamente el análisis de las relaciones de producción y las relaciones sociales superestructurales que las legitiman y estabilizan, excluyendo criterios científicos esenciales en la determinación de las clases sociales.

La insuficiencia gnoseológica estriba en que "con estos indicadores se elaboran categorías nominales que no responden a diferencias cualitativas, sino que responden a la subjetividad del sociólogo que las realiza. Es un enfoque típicamente idealista, que se satisface **con explicar las aspiraciones de los peones, y asalariados en general, a ser productores o capataces etc., sólo porque son "evaluados"** (de acuerdo al sistema de valores vigente) **como más deseables**, según palabras del autor: "a pesar de situaciones desequili-

bradas y de niveles de ingreso de empresarios algunas veces más bajos que los de la población asalariada, existen razones suficientes para pensar que las posiciones de los empresarios latifundistas, capataces, puesteros, son evaluados por la población rural como más deseables"... Obsérvese la cortedad, la "timidez" explicativa del autor, que ni siquiera se pregunta "**¿por qué son mejor evaluados?**"; "**¿la importancia que tiene la explotación como categoría económica no hace referencia a un fenómeno social, al cual quieren escapar los asalariados inicialmente?**" Para escapar, la ideología dominante prevé la posibilidad **individual** de ascender socialmente, ya ocupando posiciones de aparente confianza (capataz), ya "teniendo lo suyo" ("su" tierra) "porque quien tiene y trabaja lo suyo", en alguna medida se siente o es, más independiente, y no sobre todo, trabaja para los otros. Estas son insuficiencias que el autor no explica. Pero hay otras. Por ejemplo: **¿qué nos permite conocer de las tendencias existentes en la estructura de clases del campo, tal explicación?**... ¿Cómo explicar con esa "orientación", la conducta sindical, el desarrollo de la sindicalización en el campo uruguayo? ¿Cómo explicar ciertos cambios en la propia conducta política de sectores de asalariados que ni reniegan de su condición ni aspiran a ser pequeños campesinos? ¿Puede explicarse simplemente como conductas "anónimas"? Y en última instancia, este tipo de interpretaciones teóricas que efectúa el autor, **¿para qué nos sirve?**

Si se observa, el aludir los criterios objetivos en la definición de las clases sociales lo lleva a analizar, no la actuación de los agrupamientos (las clases) sino la conducta individual o de pequeños grupos. Lo lleva a estudiar los roles.

"La capacidad para absorber el cambio social como explicación del desarrollo"

Veamos otro aspecto de la interpretación. Así, encontramos que parte de la tesis del subtítulo, cuando contrasta países como Uruguay con Australia... Nueva Zelandia (los que aparecen como ejemplos de economías agrícola-ganaderas que demostraron capacidad de **absorber** nuevas tecnologías y modernización en forma sostenida). América Latina, por el contrario, aparece como el ejemplo de incapacidad de modernización espontánea (?) del sector agropecuario (p. 774). Como vemos, nuevamente la explicación del "subdesarrollo", más concretamente de la "deformación capitalista de la sociedad uruguaya producto de la doble situación: capitalista y dependiente", es dada como el resultado de falta de "espontaneidad modernizadora" (?); o, de una comparación con sociedades cuyo proceso histórico particular que los insertó especializadamente en el mercado mundial y que el autor no muestra ni define. Como vemos, se reitera una costumbre que se da en ciertas orientaciones, la costumbre de trasla-

dar a las palabras los problemas, como si estas fueran la respuesta a los múltiples interrogantes; como si la labor teórica fuese simplemente una discusión **por palabras y no con palabras**.

"Cuando se analiza el proceso de modernización de los países latinoamericanos —continúa el autor— se llega regularmente a dos conclusiones fundamentales; estas conclusiones lo llevan a afirmar que "si bien es cierto que ha habido ciertos cambios, algunos de ellos importantes, no se han reportado las consecuencias esperadas, que eran básicamente una tasa sostenida de crecimiento de la productividad y un grado razonable (?) de igualdad social (pág. 774)". "El mero crecimiento de la productividad nada nos dice acerca de las relaciones sociales establecidas entre los hombres que integran una sociedad. El autor no plantea la relación que debe existir entre las relaciones sociales pro acordes al grado de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas en nuestros países, esto implica importantes cambios cualitativos en las RSP. De esto surge la necesidad de centrar al análisis sociológico en este aspecto y no quedarse contemplando "crecimientos de productividad" (pág. 775).

Además de marcar la alta concentración de las tierras solo atina a... sorprenderse por la persistencia de este fenómeno sin atinar a explicarlo; según el autor "puede apreciarse que la concentración de la tierra es muy alta..." "Esta distribución (dice) no es significativamente diferente a la de años anteriores. **Ello pone de manifiesto la sorprendente capacidad de perpetuación en el tiempo que ha demostrado el sector agropecuario en este aspecto particular de su estructura económica (!) con todas las consecuencias e implicancias que tiene sobre el orden propiamente social**" (pág. 781). ¿Sorprendente? No le resultaría sorprendente al autor, si superando la insuficiencia explicativa de su enfoque, analizara objetivamente las relaciones sociales que determinaron "supervivencia" tan poco espontánea.

En el tema de la tenencia encuentra —por supuesto— diferencias, y en ese sentido considera que se debe "distinguir el surgimiento de un grupo de medianeros que, aunque pequeño, indicaría la aparición de un nuevo tipo de trabajador, que no puede ser confundido con el asalariado común por requerir ciertas capacidades empresariales mínimas" (pág. 782). Objetivamente, este párrafo cumple el papel de velar u oscurecer las verdaderas relaciones de explotación existentes y que, por supuesto, son distintas para un asalariado rural y para un medianero, ya que no se ha encontrado todavía el cromosoma humano portador de la mentada "capacidad empresarial". Obsérvese la naturaleza de tales explicaciones por cuanto ellas permiten legitimar cualquier situación social. Un aspecto importante de la sociedad uruguaya es, para el autor, la movilidad social: "En la medida que el sistema económico sea capaz de desarrollar estructu-

ras ocupacionales más diversificadas en sus niveles medios y altos, capaces de absorber una mayor proporción de la población activa, aumentan la posibilidades teóricas de incentivo a la movilidad vertical ascendente. Para que esto ocurra en la práctica, los cambios deberán acompañarse de un sistema de normas y criterios para el acceso a ocupaciones superiores en los que no predominen patrones de selección tradicionales de carácter adscriptivo, tales como posición familiar, amistad, reclutamiento territorial, etc; sino que existan criterios selectivos específicos (pág. 799). Afirmaciones de esta naturaleza pueden hacer dudar de que el sociólogo autor del material, conozca la sociedad uruguaya, e incluso cualquier sociedad, pues obvia las causas por las cuales existe la **adscripción** (el acceso por el origen familiar) para acceder a ciertas posiciones y también que ella perdura en sociedades que, como la norteamericana, pueden ser tomadas como ejemplo de "modernización".

Refiriéndose a la educación dice: "A pesar de estas deficiencias, no debe olvidarse el poderoso efecto que posee la educación a efectos de incorporar a los sectores más bajos de la sociedad rural a marcos de referencia nacionales, ya que constituye un canal de ampliación del horizonte local para la mayor parte de la población. En este sentido, a través de la difusión de un patrimonio común de valores, actitudes y conceptos". (pág. 805) El autor realiza un ocultamiento del carácter clasista de la educación en nuestro país, a través de la cual las clases hegemónicas transmiten su cultura, sus valores, etc. y que tiene por finalidad impulsar a las clases sometidas a formas de práctica social alienadas, que permitan el mantenimiento de la actual formación social. De otro modo: no tiene en cuenta que el aspecto del proceso educativo al cual se refiere, es el que tiene como centro la legitimación del sistema existente.

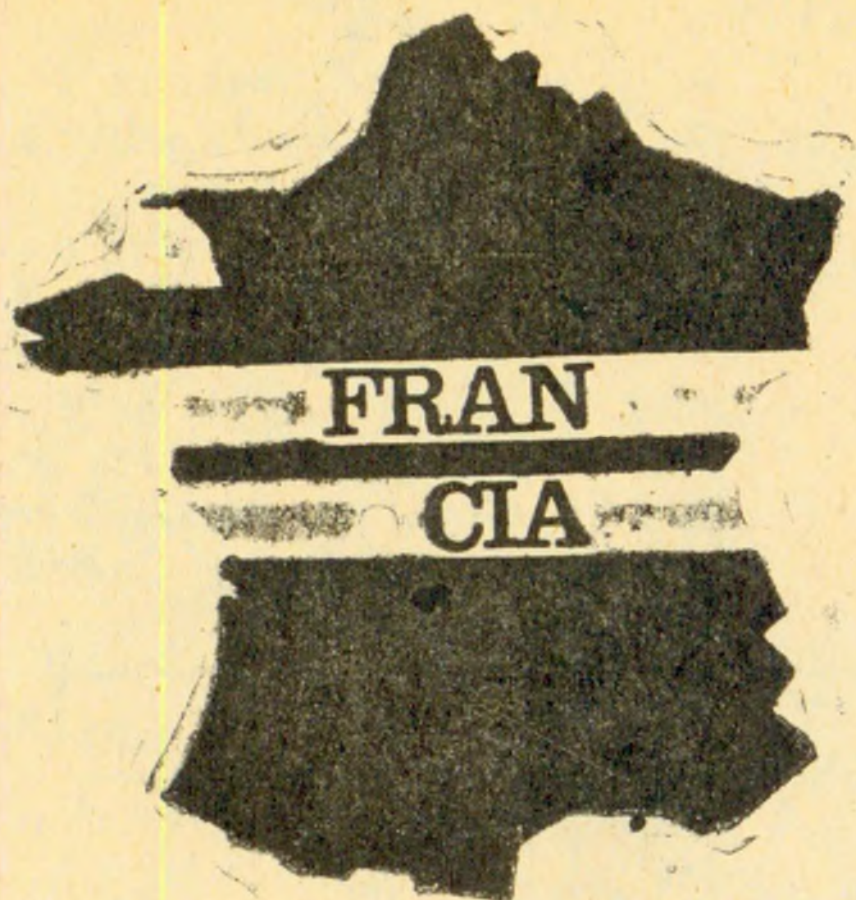
Entrando al tema de la participación en las instituciones políticas, indica que "la participación de la población rural en el sistema político nacional parece sumamente elevada" (pág. 813). Sabemos que nuestro sistema político, basado en la participación de las masas, se reduce a que sean acarreadas como votantes en cada período electoral. Debido a la carencia de una toma de conciencia clara acerca de sus intereses históricos, los distintos sectores rurales han dado su voto a partidos de composición policlasista, pero que están al servicio de la hegemonía económica,

política y social de la burguesía y de sus aliados imperialistas.

Para el autor, es probable que debido a fallas de la política estatal no coincidan las metas individuales de los empresarios con el interés económico de la sociedad (pág. 833). Esta frase es especialmente clara. Trata de mostrar como una falla del sistema lo que en realidad es una característica esencial del mismo. Intenta mostrar al Estado como representando los intereses de la sociedad en general, **por encima de las clases**, siendo de todos conocido el papel esencial del Estado en una sociedad clasista como la nuestra, que es defender y garantizar los intereses de la clase dominante. A través de este enfoque idealista trata el autor de impedir que las clases sometidas tomen conciencia del carácter opresor del Estado. Obsérvese cómo nuevamente se reduce el análisis a un nivel individual (metas empresario) y **no** se aclara el alcance de algunas afirmaciones, por ejemplo: ¿cuál es el interés económico de la sociedad? ¿Por qué debería ser contradictorio con el del empresario? ¿Qué grado de contradicción existe? También: ¿Se trata de un interés económico promovido **por qué** valores? Se trata de entender la ahistoricidad de toda formación social, por lo cual todas las contradicciones (incluso las antagónicas) son reducidas a simples desajustes y en el caso del Estado **se restringe las funciones a una: la de ordenamiento de la sociedad** (La técnica).

- (10) En cualquiera de los textos sobre estratificación social se pueden encontrar formulaciones de este tipo, en particular sugerimos el trabajo de Reissman, el cual condensa a varios autores: "Las Clases Sociales". Cuaderno 1 de la Fundación de Cultura Universitaria.
- (11) Formulación de Lenin en "Quiénes son los amigos del pueblo..."
- (12) Alvin Boskoff. Ficha 2 de la Fundación de Cultura Universitaria.
- (13) El Funcionalismo y el cambio social — L. de Riz— ficha 20 F.C.U.
- (14) Idem.
- (15) Para un estudio del funcionalismo son importantes los siguientes trabajos: "La Lógica del Análisis Funcional", de Carl G. Hempel; ficha 121 - F.C.U. y "Recuperando a los Hombres", de Homans, publicado como ficha de la F.C.U.

enseñanza secundaria



- moderna
- democrática
- finalidades y contenido

H. LESIGNE

La Secundaria prolongada ha adquirido desde largo tiempo atrás sus blasones nobiliarios. Ella respondía esencialmente a las necesidades de las clases dirigentes que enviaban sus hijos a estudiar en los colegios del antiguo régimen de los siglos XVII y XVIII, después, a partir del siglo XIX, en los liceos imperiales. Estos suplantaron rápidamente a las Escuelas Centrales, creadas por la Convención, y sospechosas a los ojos de Napoleón, de difundir las ideas de los enciclopedistas y de sus sucesores, los "ideólogos".

Entretanto, el Concordato fue firmado. La burguesía iba a renegar poco a poco de los ideales de los "filósofos". Los liceos, encargados de preparar los jóvenes provenientes de la alta y mediana burguesía para las funciones de encuadrar económica, política y social y culturalmente la sociedad francesa, difundieron y difunden aún, en lo esencial, una concepción estática del hombre y de las sociedades; un "humanismo" abstracto, desprendido de las contingencias sociales (cf. "el hombre de todos los tiempos", caro a todos los manuales de literatura), fuertemente marcado por el idealismo filosófico.

La cultura allí presentada como un ornamento del espíritu, está dirigida al pasado y tiende a conservar conductas y valores antiguos, a domesticar las conciencias y a preparar la juventud para conformarse al orden vigente.

Así, la secundaria prolongada, y más allá la enseñanza superior, ratifican como lo man demostrado excelentemente los estudios de Bourdieu y Passeron, valores, hábitos, una lengua, una concepción cerrada y parcelada de la cultura. La de la clase dominante.

En cuanto a los liceos técnicos, de creación mucho más reciente —no hablaremos aquí de los C.E.T. (Colegios de Enseñanza Técnica) que son objeto de un

estudio separado— ellos han sido y siguen siendo los malqueridos del 2º ciclo. Es que subsiste en la sociedad capitalista, el prejuicio antiguo y tenaz de una jerarquía entre las funciones intelectuales "puras" y las funciones técnicas. Las capacidades técnicas son todavía demasiado a menudo consideradas en la enseñanza del 2º ciclo como de mediocre valor. Queda mucho por hacer para que sea reconocido el valor formativo y cultural de las actividades técnicas bien concebidas.

Porque es un todo, la cultura no existiría si no hubiera hombres que cumplieran tareas materiales, y es pervertirla querer apartarlos de ella y "disociar a los

que calafatean la cala de los que sueñan en el velamen" (Aragón).

Aquí también la burguesía rompió con el combate ideológico que su fracción más esclarecida encabezaba en el siglo XVIII y con las ideas siempre actuales que Diderot defendía en el artículo "Art" de la **Enciclopedia** a propósito de la diferenciación que se hiciera entre las artes, en artes liberales y en artes mecánicas: esto "ha producido un mal efecto envileciendo gentes muy estimables y muy útiles, y fortificando en nosotros no se qué pereza natural que nos llevaba ya sino a creer demasiado que dar una aplicación constante y continuada a expe-

riencias y objetos particulares, sensibles y materiales, era quitar dignidad al espíritu humano", escribía.

Y más adelante agregaba: "poned en un platillo de la balanza las ventajas reales de las ciencias más sublimes y de las artes más veneradas y en el otro las de las artes mecánicas y encontraréis que la estimación que se ha otorgado a unas y otras no ha sido distribuida en la justa relación de estas ventajas y que se ha elogiado más a los hombres ocupados en hacer creer que éramos felices, que a los hombres ocupados en hacer que lo fuéramos en efecto."

CULTURA TRUNCADA Y CULTURA COMPLETA

La inadaptación de un sistema fundado sobre tales bases, subrayada por el plan Langevin-Wallon, se ha acentuado singularmente en el 2º ciclo bajo el efecto de las evoluciones contemporáneas. El empuje demográfico y el aumento de la "demanda" en materia de escolarización han transformado poco a poco la enseñanza secundaria en enseñanza de mesa.

Frente a esta situación, el poder no ha cesado de hacer trampas con las necesidades; obligado a realizar ciertas adaptaciones, se ha dedicado también a levantar diques y murallas por todas partes, destinados a impedir una real democratización del 2º ciclo.

No ha introducido modificaciones de contenido, salvo en la medida en que ellas servían sus intereses económicos, políticos e ideológicos.

La democratización del 2º ciclo queda, evidentemente, por hacer. Además de cambios de estructuras en todos los niveles de la enseñanza **necesita transformaciones fundamentales de contenido** de los programas y, por consecuencia, una redefinición de la noción de cultura general, la que no podrá ser reducida sólo a Artes y Letras.

Esta renovación en perspectiva es tanto más necesaria cuanto el capitalismo tiende por otro lado a empobrecer y desecar la cultura y el saber evaluándolos esencialmente en términos de rentabilidad, de rendimiento, inmediatos. Así se acusan, en el 2º ciclo en particular, las

contradicciones, las dicotomías profundas en las que la ideología de la clase dominante encierra la cultura, mientras que el análisis marxista, heredero del pensamiento de los enciclopedistas, pone el acento sobre su unidad dialéctica.

Hoy, más que nunca, en el 2º ciclo y en la universidad, —aquí aparece bien clara una de las funciones ideológicas de la enseñanza— se continúa oponiendo la cultura "desinteresada", "liberadora", a la necesidad, al maquinismo "deshumanizante" y "alienante"; la forma al conocimiento; los métodos y la pedagogía a los contenidos; la gratuidad a la utilidad; al individualismo, a lo social. En esta óptica la cultura sería un "suplemento del alma" indispensable al contemporáneo aplastado por la máquina; un remedio destinado a curar las heridas proletarias: la literatura y las artes constituirían los únicos medios culturales de que dispondría el hombre para realizarse; ellos llegarían a ser "autodefensa de la colectividad" contra los horrores del maquinismo y, de alguna manera, rebajados a la función de tranquilizantes sociales."

A esta concepción parcelaria y mutilante de la cultura que impregna la enseñanza del 2º ciclo, los marxistas oponen una concepción que marcha en el sentido de la reconciliación del trabajo y de la cultura, de la formación general y de la especialización, de las artes, de las ciencias y de las técnicas. Piensan que la cultura es un todo orgánico y que la acción educativa particularmente a este ni-

vel de los estudios, debe tender a tal formación del hombre que le permita encontrar su unidad y que lo prepare para la vida en sus múltiples aspectos.

La cultura general es exactamente lo que decía de ella Paul Langevin: "...lo que permite al individuo sentir plenamente su solidaridad con los otros hombres en el espacio y en el tiempo; con los

de su generación como con las generaciones que lo precedieron y con las que le seguirán. Ser culto es, pues, haber recibido y desenvuelto constantemente una iniciación en las diferentes formas de la actividad humana, independientemente de las que correspondan a la profesión, de manera de poder entrar en contacto, en comunión, con los demás hombres."

CULTURA, DEMOCRACIA Y REVOLUCION CIENTIFICA

No sola las finalidades y los contenidos de la educación deben ser determinados en función del derecho a la expansión máxima del individuo, sino igualmente en función de dos objetivos sociales que nos parecen capitales.

El primero, es la formación de espíritus democráticos, libres en la elección de sus opiniones y de sus actos de ciudadanos lúcidos y activos, capaces de contribuir, en todos los niveles de la actividad social, al desenvolvimiento democrático de su país y a la elaboración de su destino. **El francés de nuestro tiempo no puede progresar sino en la democracia: he ahí el principio que debe, primero, fundamentar la renovación de la enseñanza del 2º ciclo.**

En segundo lugar, la educación, sobre todo al nivel del ciclo que tratamos, no puede ignorar, sin graves inconvenientes, los problemas planteados por la **evolución de las fuerzas productivas y las condiciones nuevas de trabajo determinadas por la doble tendencia de la evolución científica y tecnológica.**

Por un lado, la **tendencia a la interpenetración creciente de las disciplinas; la formalización matemática se ha convertido en rasgo común a numerosas ciencias, comprendidas las ciencias humanas; el concepto de información penetra igualmente diferentes dominios del conocimiento.**

El productor, para estar en condiciones de utilizar al máximo y dominar las técnicas nuevas deberá, pues, disponer de un amplio horizonte cultural que le permitirá aprehender cada vez más conscientemente, el sentido de su esfuerzo y el significado social del trabajo.

Simultáneamente, el trabajo científico está caracterizado por una especialización siempre creciente. Esta tendencia a la di-

ferenciación se manifiesta en todas las ramas.

Para ser creador es necesario especializarse en un campo.

No se puede, pues, reflexionar sobre los contenidos de la enseñanza del 2º ciclo sin abordar —con prudencia, es cierto, y bajo ciertas condiciones sobre las que volveremos— el problema espinoso pero real de la especialización, al menos bajo forma de aproximaciones aún muy diversificadas.

El acceso a la cultura supone varios ciclos de progreso entre el niño y el adolescente. Aquí —y bien que la sobrecarga de los programas sea una realidad que es preciso abordar de frente— de nuevo es necesario superar la **vieja contradicción establecida por la ideología burguesa entre saber y cultura.**

Todo progreso cultural pasa antes por una primera etapa de adquisiciones: descubrimiento y aprendizaje sistemático del manejo de ciertos mecanismos mentales, de técnicas y de conocimientos (lengua, conceptos matemáticos básicos, etc.). En una segunda etapa, aunque en la realidad las cosas no están tan claras los conocimientos adquiridos y los instrumentos descubiertos son utilizados y aplicados a situaciones cada vez más diversas.

Al nivel del 2º ciclo, el fin esencial a alcanzar consiste en llevar a los jóvenes a establecer, en lo interno de un dominio y entre diferentes dominios, las relaciones las analogías y las diferenciaciones indispensables para estructurar, sintetizar, hacer ver en perspectiva los conocimientos adquiridos.

Al nivel de la última clase (11ª clase de nuestro proyecto) las disciplinas de síntesis, tales como la filosofía, revisten una importancia muy particular, lo mismo que las aperturas no definitivas sobre diferentes campos de especialización.

Contrariamente a una idea muy extendida, la **especialización científica** permite el reencuentro de ideas generales y estimula las especializaciones paralelas. Ella actualiza una generalidad y prepara para los descubrimientos y para la comprensión de relaciones dialécticas. Las culturas especializadas, a condición de que ellas sean concebidas de manera experimental y práctica, tienen también otra ventaja pues ellas son las que posibilitan la más delicada reacción ante los fracasos, las que estimulan más activamente el naso hacia la rectificación y la exactitud. Las rutinas sí son corregibles y las ideas "generales" demasiado fluidas para socorrer a la pereza de espíritu y a la suficiencia dogmática.

Así comprendida, la cultura especializada es un factor de equilibrio psicológico y de adaptación a lo real, un punto entre la acción y el pensamiento. Es también el compromiso manifestación de una actividad intelectual intensa. Todo lo contrario de un empobrecimiento.

Ella armoniza con los objetivos de

una cultura general concebida, no como un desenvolvimiento puramente cuantitativo del saber transmitido, sino como un núcleo de saber fundamental, ligado al desarrollo de la capacidad de los jóvenes a fin de utilizar este saber fundamental, para resolver los problemas planteados por la vida, de su aptitud para adquirir permanentemente nuevos conocimientos combinados con la aparición progresiva de la necesidad de aprender.

Por cierto, la política actual del poder en materia de enseñanza no permite casi, resolver de un modo verdaderamente positivo, el problema de la especialización.

Al contrario, ella tiende a la desnaturalización de una exigencia objetiva; trata de hacerle jugar un papel de selección y de integración social y de reducirla a una adaptación prematura a las necesidades inmediatas de las grandes sociedades capitalistas. Contra esta especialización "cerrada" introducida en el 2º ciclo prolongado, luchamos hoy; pero sin perder de vista, la necesidad de una cultura especializada "abierta" y fecunda.

POR ESO

Es preciso primero romper con la orientación negativa y autoritaria organizada actualmente al fin del 3er. año secundario. El ciclo de diversificación de nuestro proyecto de reforma democrática de la enseñanza (el actual 2º ciclo) prevé la organización de secciones generales y de secciones profesionales (en tres años). Ciertos cursos comunes podrán ser creados, en historia, por ejemplo.

Las orientaciones positivas serán siempre posibles gracias a un sistema de pasajes establecidos en los dos niveles de la 2ª y la 1ª; a la creación de clases de adaptación al final de 2º y de 1º para permitir a los alumnos reincorporarse a las secciones generales después de un pasaje en primero o en segundo año de enseñanza profesional; así como pasar de un tipo de sección general hacia otro. Estas últimas medidas son, por otra parte, posibles de inmediato.

Los alumnos de las secciones profesionales tendrán un contacto permanente con las secciones generales. A diferencia de los liceos actuales, los alumnos de secciones generales no vivirán en un mundo cerrado y comenzarán a ser iniciados en la diversidad de oficios y funciones sociales. Las novena y décima clases (segundas y primeras actuales) de estas secciones, formarán así **un tronco común** con opciones variadas y **agrupamiento de opción, conteniendo dominantes** (matemáticas, técnica, etc.); abriendo perspectivas sobre las especializaciones y preparando para una orientación reflexiva y fundada sobre intereses puestos ya a prueba y con resultados positivos, pero con especialización profesional.

Una información completa será dada sobre las necesidades sociales, económicas y culturales en el plano de una democracia avanzada, así como en un aba-

nico de las salidas ofrecidas realmente por las diferentes opciones. La undécima clase terminal actual, permitirá, siempre en el contexto de una formación general tan estimulada como sea posible, a colocar netamente el acento sobre tal o tal opción y de preparar con más precisión y con conocimiento de causa, una orientación hacia la especialización. Sin embargo, aun mismo a este nivel, ninguna opción especializada será irreversible.

LA CULTURA REPOSA

Sobre la unidad dialéctica de un cierto número de **componentes que parecen deben constituir el fondo común de una educación humana moderna:**

1) Dominio de los instrumentos primeros de la cultura, transmisión de un **saber fundamental** y desenvolvimiento de aptitudes personales para aprender, comprender y crear.

2) Educación moral y cívica. Formación del hombre y del ciudadano.

3) Preparación para el trabajo e iniciación económica.

4) Actividades físicas educativas.

5) Educación estética.

Estos componentes evolucionan históricamente y no están ligados entre sí por relaciones fijas. De igual modo, no todas ellas mantienen el mismo tipo de relaciones con la economía y la política. Desde este punto de vista, no podría, por ejemplo, asimilar la creación artística a la ciencia o a la formación cívica.

No puede ser problema, en el marco de este artículo, dar una visión general completa de las diferentes disciplinas a enseñar en el 2º ciclo y de los componentes de la cultura, de sus finalidades respectivas y de su relación con el conjunto de la obra educativa.

Todas las disciplinas son actualmente objeto de reflexiones e investigaciones individuales y colectivas cuyos resultados serán examinados en los cursos de nuevas jornadas de estudio, sobre las actividades deportivas y físicas.

Los profesores viven a menudo, dolorosamente la inadaptación de secundaria prolongada a la vida. El abatimiento y la

La combinación de tendencia en la integración y la especialización en el desenvolvimiento científico y tecnológico impone, pues, que desaparezca la separación tradicional entre cultura general y que sea abordada de una manera nueva la difícil cuestión del equilibrio a encontrar en el 2º ciclo entre estas culturas indisociables. Esta exigencia coincide por otra parte perfectamente con la diversidad humana.

amargura son tanto más grandes cuanto más vivas fueron las ilusiones en la primavera de 1968. Algunos se lanzan a tentativas solitarias de experimentación pedagógicas que, más o menos, abortan.

Otros no ven otra salvación que el retorno a un pasado que idealizan, negando ferozmente la necesidad de las evoluciones y son tentados por la vuelta a la mano dura.

Pero en el conjunto son cada vez más numerosos —pues su situación y su reclutamiento social han sufrido igualmente muchos cambios en estos últimos veinte años— los que han comenzado a percibir la causa de las insuficiencias de las enseñanzas que practican. Las investigaciones individuales o colectivas, si bien son indispensables, no son suficientes. El mejoramiento decisivo de los fines de la enseñanza del 2º ciclo dependen, ante todo, de una reforma democrática del conjunto del sistema educativo, que llevaría a una modificación de las estructuras, de los contenidos y de los métodos; una concepción nueva de la formación de los maestros, así como medidas que dieran a la educación nacional los medios correspondientes a las necesidades de nuestra época. Está de más decir que ella necesita de grandes cambios políticos en nuestro país.

Nosotros nos proponemos, por nuestra parte, volver, en un próximo artículo, sobre algunos problemas de contenido importante de las disciplinas —el precedente cuaderno sobre las matemáticas— el próximo sobre francés, contribuirán también a hacer avanzar el pensamiento de todos sobre este problema esencial de los contenidos de la enseñanza.

Giorgio Bini —pedagogo italiano de la redacción pedagógica de la revista RIFORMA DELLA SCUOLA— ofrece una respuesta orgánica a la crisis escolar de la patria.

¿Sirve ella a los graves problemas que acucian a la escuela uruguaya —como Bini lo toma, toda la enseñanza que alcanza hasta los 16 años—; nos ayuda a la reflexión y a la adopción de una línea de lucha que más allá de la reivindicación económica inmediata ayude a resolver de raíz porque el ejemplo extranjero, y no distante, nos advierte sobre la causal de lo que está incluso detrás de la negativa a pagar de nuestro gobierno, de la negativa a invertir, de la negativa a aumentar, del estímulo a la máxima deteriorización material de la enseñanza uruguaya?

¿No nos da real lucidez sobre esa especie de laicismo que especímenes “laicos” de nueva escuela están echando como arena a los ojos del pueblo?

N.R.

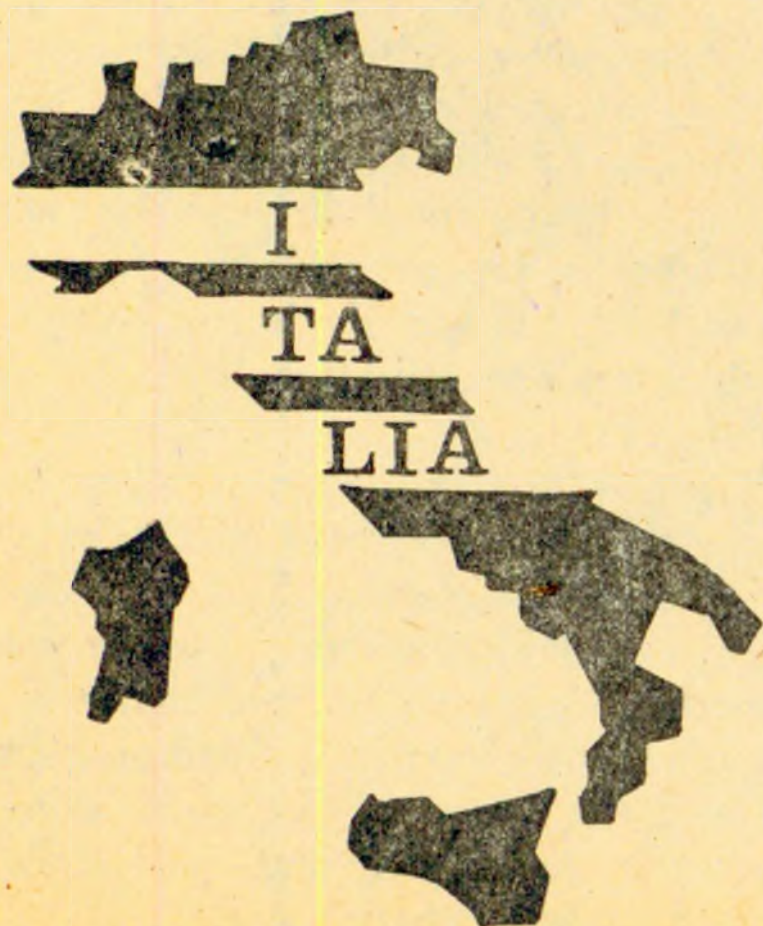
renovación cultural en la escuela básica

Giorgio Bini

La no neutralidad de la escuela básica con respecto a las relaciones entre las clases, es un punto aceptado en la investigación cumplida por la izquierda italiana. Si puede haber, y hay, simples trabajadores que piensan que lo que sucede en los primeros años del ciclo escolar no tiene relieve político determinante, las organizaciones obreras, el movimiento de los trabajadores, han comenzado a hacer política

escolar partiendo de la conciencia de que el proceso de formación de la fuerza de trabajo, comienza desde el ingreso a la escuela; que la escuela “maternal”, elemental, media, decide el destino social de los niños a través de una selección cuyo resultado es la asignación a una u otra clase; que en la escuela básica se forman los primeros embrionarios y durables elementos de la concepción del mundo; es que en el curso de los primeros ocho o diez años de escuela se enseña a hacer las primeras elecciones sociales —o se padecen elecciones determinadas por otros— y se comienza a devenir burgués o proletario.

Es tan fuerte la convicción de que la clase obrera, los trabajadores, no solo no pueden permanecer indiferentes frente al tipo de escuela a que van los niños de capas populares, como de que no pueden ser indiferentes respecto al problema de la cantidad de instrucción de la cual estos niños toman posesión. Si contra el objetivo utópico y falso de la “destrucción de la escuela” vale el argumento de que “el patrón”, que la otra clase social, estará siempre en condiciones de procurarse el conocimiento y de hacerlo fructificar aunque la



escuela no funcione, aunque no existiera ya una institución escolar, a favor de una política de renovamiento de la escuela, actúa también el argumento de que cuanto más instrucción se posee —cuanto más poseyera de ella la fuerza de trabajo— tanto más se poseerían valores, tanto más se vale; que entre las armas de las que tiene necesidad la clase que quiere conquistar y dirigir el Estado está el arma de la educación.

Pero importan no sólo la cantidad de instrucción que se conquista y del relativo valor que la fuerza de trabajo incorpora: importa también y del mismo modo su calidad. Para producir una nueva cultura, es decir, para hacer fuerza hegemónica en el campo cultural, se necesita poseer un válido patrimonio cultural, aunque en la confrontación con la realidad social y “natural” este patrimonio terminará siempre por ser superado.

La descalificación de la escuela, su incapacidad para dar conocimientos válidos, no golpea sólo los sectores secundarios superiores y la universidad sino ante todo el sector básico, que no está culturalmente retrasado que los otros. El argumento, caro a cierta publicidad y a cierta agitación, según en la escuela, como en toda la sociedad estaría en acción un “plan del capital” consistente en realizar la reforma escolar para mejor captar consensos y neutralizar la oposición, es un argumento que los hechos hace tiempo se han encargado de desmentir. Al capital no le sirve otro plan que el consistente en hacer también de la decadencia de la escuela, un instrumento de conservación de las relaciones entre las clases; en este caso, a través de una educación que produce ignorancia. En momentos en que no se especifica el momento para una política reformista como la que caracterizó las veleidades de los primeros gobiernos de centro-izquierda, se utiliza a objeto de conservación social, la contradicción entre exigencia cultural, necesidad de instrucción por una parte, y creciente incapacidad de la escuela para producir educación y producir cultura. Este y no otro es el “plan del capital” en la escuela primaria, ésta es la contradicción sobre la cual debe actuarse hoy, en interés de las capas populares, del movimiento obrero y en el interés general.

Ciertamente no hemos renegado del argumento, que siempre fue nuestro, de que la escuela en las sociedades divididas en clases tiene entre sus deberes el de imponer el modo de pensar de las clases dominantes (a las que, por otra parte, enseña Marx, pertenecen las ideas dominantes; pero no podemos dejar de agregar que a estas ideas se contraponen las de las clases que se emancipan y elaboran una nueva concepción del mundo. No es una operación indolora, en la Italia actual, imponer “las ideas de los patrones”). Ahora en la escuela básica, especialmente en la elemental estas ideas, este bagaje ideológico, se ofrece en su más bajo nivel. Es una ideología hecha de paternalismo, de origen fascista y racista, de apología de la colaboración entre las clases, de descripción de una inexistente sociedad carente de conflictos, de autoritarismo, clericalismo, etc. En la escuela primaria y en general en la enseñanza básica, opera la herencia de una concepción para la cual “el pueblo” y los niños deben pensar poco, aprender a leer, escribir, hacer cuentas, respetar el poder y servirlo. Justamente porque ésta es la condición cultural de la escuela en sus niveles primeros, más fuerte es la exigencia de un choque en el terreno de la concepción ideal, de la propuesta cultural de una lucha sana para repeler aquella ideología a través de la contraposición a la misma de una visión democrática y socialista del hombre y de la sociedad. El objeto es por ello, el de una escuela calificada nuevamente a través de la reforma. La vía para lograrla es la de la **lucha de masas contra esta escuela, su estructura, sus programas, sus métodos en nombre de un nuevo principio educativo.**

Hay necesidad ante todo de una escuela en la que a todos los niños se les garantice una **completa alfabetización**; esto quiere decir, el aprendizaje y el dominio de las técnicas del leer y escribir y de su uso para entender y para comunicar.

La escuela debe pues asegurar el desarrollo de estos instrumentos hasta el punto de que, al término de la experiencia escolar básica, haya madurado la capacidad de aprender, valorar, sintetizar los conocimientos, agruparlos junto a los demás, someterlo a verificación, razonar y operar **científicamente**, con mentalidad y hábito

desprejuiciado, anti-dogmático, sabiendo colocarse en un punto de vista no unilateral.

Ya estos puntos demuestran qué radical ha de ser la transformación. De la escuela obligatoria actual se sale, en el mejor de los casos, capaces de repetir, aceptándolas o fingiendo aceptarlas, las ideas ajenas, y harto escasamente idóneo para imaginar, para disponer proyectos de acciones y de conocimientos, a valorar. Tanto menos en esta escuela se adquiere el hábito democrático de discutir para someter conocimientos y proyectos al valor del confrontamiento social con los hechos, a despojarse de las tendencias individualistas para la comprensión de que colectivamente devienen todos más fuertes, más hábiles, más útiles a sí mismos y a los demás. Precisamente de esto hay necesidad: de muchachos que en la práctica del pensar científico, de la acción experimental, del discutir, del colaborar se formen como personalidades no sólo llevadas a querer la libertad, sino también y sobre todo llevados a querer la democracia, es decir a **quererse comprometer en la gestión colectiva del propio ambiente, en la escuela y fuera de ella.**

Es necesaria, en fin, una escuela en que se adquiriera una actitud práctica hacia la realidad, en que, a través de ello se aprenda a unir teoría y práctica. Si es verdad que la escuela actúa siempre en mayor o menor medida en favor de la división del trabajo, es no obstante verdad que una escuela en la que teoría y práctica, ciencia y técnica, estudio y trabajo proceden simultáneamente, enseña a negar aquella división al menos idealmente, y con esto mismo se coloca en contradicción con el orden social, como es también verdad que a través de la experiencia de estas contradicciones se forma el modo de pensar y de actuar democrático, inspirado en la forma radical y veraz de democracia que consiste en poner como método de organización del grupo, del colectivo, del núcleo social, el máximo de unión —al término la identificación— del que dirige con quien es dirigido, de quien decide con quien exige, de quien piensa con quien realiza. Este principio educativo no contrasta con el conocido ideal pedagógico de un desarrollo del individuo y de la persona a

cuyo término se encuentre la capacidad de vivir en sociedad. Queda por definir de qué modo se entiende este permanecer en sociedad. La alternativa que actualmente se ofrece a los jóvenes es aquella entre la adaptación conformista como condición para encontrar un trabajo, para “abrirse paso en la vida”, para “hacer carrera”, y la desadaptación, la desviación individual de la norma, con la consecuencia que antes o después se derivará de ello: la exclusión o la autoexclusión, el “ghetto”, la cárcel, el manicomio. De esta alternativa se sale con una educación cuyo resultado será la capacidad de vivir en sociedad negándola, buscando aliados y compañeros entre los que tratan de dar contenido práctico a esta negación: la salida es la de la personalidad revolucionaria.

La objeción es fácil: el sistema, el poder, el capital jamás permitirá una reforma tal que niegue el papel actual de la escuela. La respuesta es la de siempre: las reformas no se reclaman al poder, se conquistan luchando, cambiando las relaciones de fuerza, comprometiendo las organizaciones de trabajadores, educadores, padres, las asociaciones que actúan en los barrios, actuando en el ámbito de los reglamentos y de las circulares cuando es posible, contra reglamentos y circulares cuando es necesario, trabajando por nuevas leyes construyéndoles las condiciones a través de la intervención en todos los niveles.

Otra objeción podría ser la de quien observase que cuanto se ha escrito hasta aquí vale para toda la escuela y no solo para la escuela básica. Es verdad: esto que se ha escrito y algo más a lo que es necesario aludir —pensamos en la condición imprescindible de una recalificación de los educadores— forma parte de un trabajo general sobre la escuela. Que entre la enseñanza destinada a todos y la enseñanza para una minoría más o menos consistente deba subsistir una separación profunda es concepción vieja y por muchos aspectos, reaccionaria. Reaccionaria en cuanto le es presupuesta la idea de un estudio elemental constituido por adiestramiento en las técnicas del leer, escribir y contar y de aprendizaje de las normas religiosas y morales necesarias para obede-

cer a las autoridades, y seguida de un estudio medio y superior por medio del cual sea posible a la élite adquirir capacidad crítica, formarse culturalmente para participar después como protagonista, o por lo menos, como vecina de los protagonistas de los acontecimientos sociales. Vieja, porque la teoría y la práctica pedagógica demuestran que la diferencia de fondo entre la escuela del niño, del pre adolescente, del adolescente y del joven encaran bastante más el modo de aprender que sus contenidos. Una vez establecidos cuáles son los contenidos que interesa que los jóvenes aprendan, con qué actitudes productivas, se trata de decidir de qué manera, con qué medios estas actividades y estos conocimientos se pueden reunir en las diversas edades, pero conocimientos y actitudes son los mismos. Nadie quiere negar las peculiaridades de las fases de la edad evolutiva; se trata, sin embargo, de tener en cuenta que es posible, en todas las edades, en formas diversas, aprender una matemática que sea matemática, una física que sea física, una biología que sea biología, una historia que sea aproximación verdadera al modo de trabajar de los historiadores. Esto es posible en todas las edades, y en todas es necesario, en diversas formas, expresarse libremente, discutir, decidir. La idea de la unidad de la escuela tiene por propio sostén, junto a la exigencia política de combatir la existencia de una enseñanza para el pueblo y de otra para los dirigentes, la conciencia de que es posible un aprendizaje y una práctica de vida que conserven en las diferentes fases de la edad numerosos caracteres afines. Si el ideal es un hombre que sabe razonar, discutir, comprometerse, actuar, se debe comenzar a realizarlo desde los primeros años, destacando cada momento del raciocinio infantil, suministrando ocasiones e instrumentos para discutir, para comprometerse, para actuar. Si una educación ha de ser científica y democrática, ha de serlo en cada uno de sus momentos, no desde una cierta fase en adelante. Y si esto es verdad, recae la necesidad de una división entre los órdenes de escuelas y en su lugar debe establecerse la división única por ciclos.

Esto quiere decir, en la escuela que hoy se llama obligatoria, sustituir por una

repartición en ciclos la distribución en escuelas separadas, y quiere decir para la enseñanza en general unir orgánicamente el sector básico con los de la secundaria superior, aun si a este nivel se plantea el problema de un mínimo de preparación profesional que en los niveles precedentes es inadmisibile.

Para la escuela de tres a catorce años, o mejor a dieciseis años, se pueden prever, ejemplificando, los siguientes ciclos: un ciclo en el que se unen el juego y el trabajo y el primer aprendizaje instrumental (3-7 años); un ciclo en que el conocimiento pase continuamente, por breves momentos al inicio y por fases cada vez más largas en los últimos años, de la experiencia concreta a las primeras formas de trabajo abstracto (8-11 años); un ciclo en el que la capacidad de abstracción y la de acción experimental, razón u operatividad vayan a la par (11-14 ó 16 años). Para cada ciclo es necesario establecer clases terminales, a las que se haya vuelto posible a cada niño alcanzar a medida que maduran en él las condiciones individuales (y esto reclama un momento de aprendizaje individual aun si el tono general de la escuela deba ser dado por la actividad colectiva): **a los siete años**, el dominio de la lectura y de la escritura y su uso para comunicar y entender "mensajes", es decir para expresar el propio pensamiento y para entender la expresión del pensamiento de los demás; capacidad de calcular oralmente y, en forma inicial, por escrito; actitud "objetiva" hacia la realidad más próxima; **a los nueve años** capacidad de exponer oralmente y por escrito el contenido de una experiencia personal, de grupo o colectiva, de representar gráficamente la marcha de un fenómeno; de resolver problemas matemáticos escogiendo entre varios posibles procedimientos y cuantificar los datos de la experiencia inmediata; **a los once años** capacidad para plantear un problema en términos "científicos" recabándose los datos de una situación (usando y construyendo gráficas, tablas, estadísticas); capacidad de sintetizar y memorizar un texto, de expresarse de modo claro y satisfactorio sobre un tema que comporte un real interés, de participar en una discusión; primera idea de la necesidad de sistematizar en síntesis lógi-

cás el material "cultural"; a los catorce años, capacidad de plantear y resolver problemas con métodos diversos (geométricos, algebraicos, analíticos), inicial comprensión de las diferencias y conexiones entre los lenguajes de la matemática y de las otras ciencias; capacidad de desarrollar una exposición sobre una experiencia física, química, etc., fundamentales leyes físicas y biológicas; capacidad de leer y comprender artículos de periódicos, de comentar una novela, una película, de hacer ficheros, de expresarse por escrito y oralmente sobre temas de la experiencia individual y colectiva; conocimiento de los fundamentos gramaticales de la lengua nacional; capacidad de entender un breve texto escrito en una lengua extranjera, de traducir con el diccionario textos más complejos, de conversar en esa lengua, de componer un texto de pocos párrafos sin diccionario; capacidad de participar en una discusión y de presidirla y organizarla; conocimiento del "panorama" político con referencias a la historia de las civilizaciones (de las ciencias, de las técnicas, de las relaciones sociales y políticas); a los 16 años, capacidad de expresión escrita y oral en el campo de las ideas y no tan solo de las experiencias; de analizar un texto literario, una película, una obra figurativa, un fácil fragmento musical, conocimiento inicial de una segunda lengua extranjera; capacidad de desarrollar una exposición sobre un tema histórico, geográfico, sociológico, y de trazar rápidas síntesis utilizando bibliografías y ficheros; dominio del lenguaje algebraico-analítico; capacidad de desarrollar una exposición completa con fórmulas, tablas y gráficos sobre un problema físico o químico; uso de la máquina de escribir, de la calculadora, etc. **A todos los niveles de edad, en forma de creciente complejidad, uso de materiales para actividades constructivas, manuales-rationales (con frecuencia de aulas-laboratorio); expresión artística con medios variados, de la pintura al cine.**

Inútil decir que una escuela así realizada no puede ser sino de tiempo completo. Inútil decir que en ella no pueden encontrar lugar subsidiario, libros de lectura, toda la morralla editorial que apesta la escuela elemental y las antologías y libros similares para la escuela media, sino que deberán existir manuales para las ciencias y las lenguas, ensayos, monografías, bibliote-

cas ricas en obras narrativas, poéticas, históricas, científicas, y ficheros, colección de documentos, fotografías, películas, todo lo que, en resumen, sirve para un trabajo de investigación - aprendizaje - sistematización de datos, que pueda satisfacer toda la dotación de recursos de que dispone la mente de un muchacho y que la escuela de hoy sistemática y cínicamente desperdicia. Se comprende también que, junto a los libros (pero a los "libros de texto") escritos por los adultos deberán existir "libros" escritos por los muchachos, es decir documentos pensados, programados, elaborados, redactados e impresos (o mimeografiados o reproducidos de cualquier modo en cantidad necesaria para una difusión entre grupos de lectores) de los alumnos, con la colaboración de los educadores, y no como trabajos simplemente "escolares" (esto es, como cualquier cosa destinada solo a ser leída, juzgada y clasificada por el educador). Debe tratarse de documentos que expresen una realidad vista, una experiencia individual (aun "interior") y colectiva. Todo esto no solo porque la didáctica moderna ha hecho justicia con toda la vieja didáctica y sus instrumentos tradicionales, sino porque difícilmente sabrán ser autores de volantes, de documentos, de artículos, de ensayos, para hacer política en la fábrica y en la sociedad, aquellos que no hayan aprendido a través de un largo aprendizaje, a expresarse claramente con los instrumentos de la comunicación impresa, y los trabajadores de mañana peligran en el terreno de la autonomía político-cultural y de la hegemonía ideológica si los escolares de hoy no se preparan para exponer y difundir sus ideas.

Como se ve, aun cuestiones que parecen de sola técnica didáctica si, por ejemplo, se debe escribir lo que decide el educador o lo que es necesario y deseable escribir, tienen una relevancia política propia; si se escribe lo que desean "los demás" no se prepara para expresarse libremente, queda la sujeción a la escritura, a la carta impresa, y permanecen favorecidos los que por las condiciones socio-culturales de la familia y del ambiente están predispuestos al éxito escolar y llegarán a ser los intelectuales. Así los intelectuales sabrán escribir y hablar y patrocinarán las ideas y ejercerán la hegemonía cultural a través de su difusión.

El ejemplo se puede extender a muchos otros aspectos de la metodología y de la didáctica. La ya vieja cuestión de si se debe hacer escuela con las lecciones y los deberes tradicionales o si se debe hacer centro en el compromiso activo, en la iniciativa, en el descubrimiento, la conquista, por parte de los alumnos (sin por ello, se sobrentiende, la conquista, por parte de la comunicación verbal de informaciones por parte del educador) puede también ser interpretada y resuelta como cuestión conexas con un programa político-educativo de las clases trabajadoras. En el primer caso, en efecto, a condición de que la escuela funcione, se puede lograr un notable nivel de educación pero inevitablemente el proceso del aprendizaje queda separado de las otras actividades de los muchachos. En el segundo caso, con tal de que se evite el riesgo de subvalorar la importancia de los contenidos y de caer en el metodologismo, el proceso de conquista de los conocimientos vuelve a entrar en el cuadro de aquel complejo de actividades que deben constituir la vida de la colectividad escolar. Por otra parte, el método de la indagación es el único que garantiza la posibilidad de aquel conocimiento crítico del ambiente humano-social que es uno de los objetivos más importantes de una educación democrática. En lo que respecta, por esto, a un trabajo general sobre métodos, a proponer para una nueva escuela básica, se puede decir que permaneciendo firme la atención a los contenidos del aprendizaje y a la exigencia de que ellos sean ricos y válidos, se debe favorecer los que solicitan la intervención activa de los alumnos, su voluntad a enfrentarse con los hechos y con el ambiente humano y "natural", a plantearse continuamente problemas teórico-prácticos.

Un esquema de planteamiento didáctico-metodológico podría ser el siguiente: estudio individual a un conexo con el uso de medios audio-visuales, enseñanza programada, máquinas para enseñar, etc., además de los tradicionales instrumentos, como el fichero; expresión individual escrita, gráfica, etc.; ejecución de proyectos individuales de aprendizaje en relación también con la exigencia de que cada alumno pueda proceder sin esfuerzos excesivos y sin desperdicio de tiempo; **actividad de grupo** guiada o asistida por los enseñantes

para proyectos más complejos; expresión de grupo escrita, gráfica, fotográfica, teatral; exposiciones sobre experiencias, investigaciones, etc.; **actividad colectiva** en forma, ya de la tradicional lección-conferencia, de la sistematización de los datos y conocimientos y en general para permitir la investigación ineludible del adulto, ya de discusiones para las decisiones respecto a la gestión en el ambiente escolar, las relaciones con lo externo, la extensión de documentos, etc.

Un programa didáctico se extrae de los fines educativos generales. Si el fin es la maduración individual, el enriquecimiento cultural, la socialización, como capacidad de colaborar para el conocimiento y la transformación del ambiente; si el método es el de la iniciativa individual y de grupo, del trabajo y la discusión colectiva, no hay necesidad de normas sancionadas de una vez para siempre y para un largo período, tanto más que se termina siempre con el deber de elegir entre la prescripción minuciosa, que todos consideran como un estorbo, e indicaciones generales a las que los educadores terminan por no atenerse como ha sucedido en los últimos años. No se trata de dejar todo a la espontaneidad de cada educador sino de plantear el trabajo escolar de modo que las clases, los grupos de alumnos y de docentes elaboren, junto con las fuerzas del mundo "externo" que es necesario hacer participar en la vida de la escuela para que le introduzcan los elementos de la dialéctica social, planes de actividad, de investigación, de aprendizaje. Lo que importa es que se tengan siempre presentes los fines, se conozcan y se posean los medios y los instrumentos, exista cooperación, divulgación de experiencias, actualización constante de los educadores, contacto con la realidad, colaboración "externa".

Fijadas las metas a alcanzar en las diversas fases de la edad evolutiva, dotada la escuela de medios didácticos modernos, establecidos algunos centros y ejes culturales (la **operatividad** y el trabajo, la **comunicación** y la **expresión lingüística** y **no lingüística**, las **ciencias**, la **historia**) la extensión del programa no sería sino la indicación, por parte de los colectivos escolares, de los planes de actividades a someter continuamente a prueba.

renovación cultural en secundaria

ITALIA

MAURICIO LICHTNER

Pedir que la escuela desarrolle un papel radicalmente nuevo, democrático en el actual orden económico - social, significa querer impostar una **incompatibilidad**, una contradicción, entre la escuela y los intereses del sistema. El éxito anticapitalista de nuestra lucha por la reforma de la escuela se juega justamente en la capacidad de impostar y prender (agarrar) esta contradicción, y de hacer de ello un momento esencial de la lucha contra el sistema actual, a través de un desarrollo económico-social distinto.

Queremos que la escuela dé una calificación de masa, sabiendo que la calificación de masa es incompatible con un sistema de producción que no ofrece adecuadas posibilidades profesionales, que no quiere y no puede utilizar el potencial intelectual que se vale de un amplísimo porcentaje de trabajo genérico, y que programa un uso perennemente subalterno de la fuerza de trabajo. Dar una calificación masiva significa valorizar la fuerza de trabajo y por lo tanto ampliar la contradicción ya existente entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción.

Queremos crear una **cualidad** de la fuerza de trabajo que el sistema hoy no logra utilizar; pero nuestro objetivo no es ciertamente crear **desocupados**, aumentar la desocupación intelectual, hasta como instrumento para acrecentar el descontento. El "descontento" sería un éxito bien mísero de nuestra política! Aparte del hecho de que la política del "tanto peor" no es la nuestra, no cometamos el error de cambiar el descontento por conciencia de clase. El malestar que nace de la desocupación intelectual es políticamente neutro, y puede constituir un terreno óptimo para la difusión del "todos son lo mismo".

Este éxito no constituye una contradicción **dinámica** con el sistema. La contradicción entre cualificación de masa y orden económico-social debe resolverse en las luchas por el aumento de la ocupación y contra la organización capitalista del trabajo.

Justamente por esto, la reforma de la escuela tiene sentido para nosotros en la medida en que **existe** y se desarrolla un fuerte movimiento de lucha por la ocupación y contra la organización capitalista del trabajo; en la medida en que la masa de estudiantes pue-

de ver delinearse una relación concreta entre las luchas de los trabajadores y la propia perspectiva de inserción profesional.

No creemos, en cambio, que la progresiva **descalificación** y crisis de la escuela contribuya a la lucha por modificar el actual ordenamiento económico-social. Una escuela descalificada, por lo menos dentro de ciertos límites de seguridad, no es contradictoria con el sistema, sino funcional, al producir una reserva de desocupados y parcialmente ocupados, y una mano de obra "genérica" que el sistema prefiere calificar para su uso y consumo en el lugar de trabajo o en instituciones formativas post-escolares controladas directamente. Ninguna consideración estratégica o táctica nos puede hacer aceptar la descalificación y el atascamiento de la escuela. La clase trabajadora —como se ha repetido muchas veces— quiere una escuela que funcione y que enseñe algo; no tiene interés en una promoción generalizada formal, a la que no corresponda un contenido real. La actitud es semejante a la sostenida sobre el programa de la calificación: las luchas del 58-69 han llevado a escena un empuje igualitario, que tiende a superar la fractura de las categorías; pero la clase trabajadora quiere también que el pasaje de categoría corresponda a un cambio en el **contenido** del trabajo —y es esta la discriminante entre un igualitarismo veleidoso y la lucha concreta por una organización distinta del trabajo que el sindicato de clase lleva adelante. Los pedidos de "seriedad" que la clase trabajadora plantea a la escuela no provienen necesariamente de un deseo de **promoción social** en el marco del sistema (como algunos **moralistas** de la revolución andan diciendo); expresan en cambio la tensión objetiva hacia la máxima calificación cultural y profesional) de la fuerza de trabajo, y en este sentido son recibidas.

También la experiencia de quien trabaja en la escuela lleva a estas conclusiones: el no funcionamiento, el "bloqueo a la didáctica", no dan ningún resultado apreciable, ni en

función de una escuela alternativa, ni en el plano de la politización real de los estudiantes. En efecto, no se puede llamar politización real de los estudiantes el ejercicio verbal de restringidas "vanguardias" (por decirles algo), sin relaciones con los problemas específicos que se plantean ante los estudiantes, y que se desarrollan en medio de la desorientación general. En las situaciones concretas, el "bloqueo de la didáctica tradicional, el "normal desarrollo" de las lecciones no se ha logrado sustituir con nada, y queda el hecho puro y simple de que la lección ha sido "bloqueada".

Debe ser claro, sin embargo, que ningún docente se opondrá a esta situación de crisis en nombre de una genérica "seriedad" del estudio, que termine por confundirse con el llamado al estudio tradicional; ninguno, en los comentarios "calientes", prestará su colaboración para llevar a los estudiantes detrás de los bancos, para restablecer el "orden". Nuestra línea de renovación cultural no pasa por la "normalización".

La calificación masiva que proyectamos tiene determinados contenidos: y es propiamente en el plano de los contenidos culturales que se decidirá la posibilidad de que la escuela desarrolle un papel realmente **incompatible** con el actual orden productivo. No queremos asegurar una preparación cultural y profesional más "moderna", aun en la perspectiva de la "revolución tecnológica", sino una preparación que tenga explícitamente como salida la crítica a la sociedad, el rechazo de la actual división del trabajo, la protesta contra los roles (manuales e intelectuales), que el sistema productivo impone; que provea de todos los instrumentos (culturales pero también profesionales) para integrarse concientemente a las luchas contra la organización capitalista del trabajo y por un desarrollo económico distinto. En otras palabras, la calificación de la cual hablamos se confunde con la politización concreta de la gran masa de jóvenes. Y "plegar" la escuela a un rol de este tipo, en la actual sociedad no es fácil.

No es fácil hacer **pasar** en la escuela una nueva orientación cultural, hacerla general, impedir que la renovación sea absorbida por la fuerza de inercia de la institución escolar, hacer de modo tal, que el papel jugado por la escuela sea realmente nuevo y realmente en contradicción con las exigencias del capital. Esta transformación de la escuela puede ser procurada y realizada solo en un clima de gran tensión ideal y de gran participación democrática. No bastan las medidas legislativas, sino que se necesita llamar a un amplio movimiento, aun sobre el terreno **específico** de los contenidos culturales.

En las propuestas para la reforma de la escuela está prevista una comisión parlamentaria, que, dentro de los seis meses de la publicación de la ley, "fije las líneas generales de los programas de cada una de las disciplinas fundamentales y opcionales", líneas que

tendrán un valor de orientación, destinadas a concretarse en el curso de una "campaña de experimentación de masas de las nuevas direcciones didácticas y de los nuevos programas de enseñanza, organizada con la más amplia participación democrática de los docentes, estudiantes, de los centros universitarios y de investigación, de los entes locales, de las organizaciones sindicales".

La ley de reforma puede "**abrir camino**" a la renovación de los contenidos, en el sentido de que realiza las condiciones necesarias para que consoliden una nueva orientación —estructura unitaria, democracia en la escuela, gestión social—, pero además, la transformación de los contenidos demanda un trabajo en profundidad, que se hace posible a través de una amplísima participación de la base. Se necesitan todas las contribuciones técnicas (de institutos universitarios, etc.) y se necesita un amplio movimiento, en los cuales la toma de conciencia política de docentes y estudiantes va par a par con la experimentación de los nuevos métodos y de los nuevos contenidos. Y si un movimiento fuerte sobre el terreno específico de los contenidos es necesario después de una conquista legislativa, tanto más lo será **antes**, si a la definición legislativa queremos llegar de la mejor manera.

Para que se desarrolle un amplio movimiento en este terreno, debemos naturalmente disponer de antemano todas las condiciones políticas que favorezcan el "**decolaje**". Antes que nada, no debemos asignar al movimiento una función solamente **instrumental** respecto a la iniciativa legislativa, como momento de agitación-propaganda, con una misión de presión desde el exterior para acelerar la discusión y la aprobación de la ley. Debemos estimular el movimiento también hacia un resultado distinto: la posibilidad de alcanzar sobre el terreno, en el curso de las luchas, ciertas posiciones, de **mantenerlas** hasta que en la sede legislativa tales conquistas sean fijadas y aseguradas de una vez para siempre, también institucionalmente. De esta manera la participación de la base deviene **movimiento**, la gente se siente protagonista de la renovación, y es también responsable ya de los objetivos que se propone ya de las formas de lucha que decide poner en práctica; el compromiso político en el lugar de trabajo deviene más concreto y articulado; se establece una relación **directa** entre el problema planteado y la solución, la lucha y los resultados — relación estrechada, que es una de las condiciones esenciales para la construcción y el desarrollo de la iniciativa democrática de base.

La creación de un movimiento en el terreno específico de los contenidos culturales supone en fin, un salto en calidad, con respecto a la forma de iniciativa cultural de bases que llamamos experimentación didáctica. La acumulación de experiencias didácticas nuevas "alternativas", es realmente preciosa, y la Conferencia de Boloña ha reconocido plenamente el valor de estas iniciativas de base que

de modos diversos tienden a prefigurar una escuela distinta. La conferencia planteó el objetivo de una mayor circulación de estas experiencias, en una confrontación organizada con vistas a su extensión y generalización. Pero la circulación de las experiencias es todavía en una fase preliminar, no es aún la creación de un movimiento. Para que el movimiento se desarrolle, es necesario establecer algunos objetivos de renovación cultural fácilmente generalizables, aun **simplificados** cuyo significado político sea muy explícito. Es decir, la renovación cultural exige por lado una concepción cultural cumplida y orgánica, un trabajo de investigación y también de producción cultural, pero por el otro requiere la definición de objetivos vecinos y simplificados; experiencias de renovación de los contenidos que puedan ser regidas por los estudiantes, que integren un contenido para el trabajo de los colectivos, que permitan multiplicación, la máxima difusión, diríase casi la masificación de lo nuevo. Para que el rol innovador de los contenidos y métodos propuestos dé resultado de inmediato es necesario también aceptar una cierta unilateralidad, una radicalización de la oposición entre viejo y nuevo modo de hacer la escuela. El peligro del esquematismo, de la **reducción** de los objetivos culturales por consignas vacías, se evita si en la base de estas propuestas hay una concepción cultural amplia, un **plan** de renovación cultural. Podemos, por ejemplo, contraponer como objetivo de renovación, un análisis directo de la realidad social actual, a un modo de estudiar el pasado, la tradición cultural, que no ofrece ningún esclarecimiento, ninguna respuesta, a los problemas reales que enfrentamos. No pensamos de ninguna manera que el pasado sea para tirarlo, mas pensamos que la conciencia de los problemas sociales y políticos actuales, y por lo tanto crítica a la sociedad, es la mejor condición para que se desarrolle el sentido histórico.

Se necesita naturalmente proveer de los instrumentos adecuados para este trabajo (cognoscitivo, de método) para que no se reduzca a un ejercicio verbal, y para que la experiencia sea fácilmente repetible, pero lo esencial es que no se tenga una excesiva preocupación de globalidad y organicidad. Debemos aceptar la unilateralidad cultural que es propia de toda posición polémica, en la que dos concepciones culturales se enfrentan, y el deber esencial no es tanto hacer la nueva **síntesis del saber**, sino obtener que la escuela comience a desarrollar un papel nuevo y que este proceso sea irreversible.

Otro ejemplo de objetivo cultural unilateral: podemos proponer la sustitución del método tradicional del estudio de las ciencias con una aproximación que parte del análisis de los principales procesos productivos en la fábrica moderna (química, mecánica, etc.) y de las máquinas que lo hacen posible. Nadie niega la necesidad de un momento de ciencia "pura", pero si queremos realizar la síntesis

teoría-práctica, ciencia-producción, debemos en tanto asegurarnos un cambio radical del punto de vista, introduciendo en el estudio una masa de hechos nuevos, partiendo de la experiencia directa del mundo del trabajo, mostrando el politicismo de la ciencia y de la técnica, la realidad de la división del trabajo, etc.

En el planteamiento de estos objetivos cercanos no debemos olvidar, además, que la participación de los estudiantes se basa en gran parte sobre una motivación política; la adhesión a un programa de unificación teoría-práctica, de conocimiento crítico de la sociedad, puede provenir del interés de los estudiantes por el mundo del trabajo y por las luchas de los trabajadores. Por esto, la finalidad política de los nuevos contenidos y métodos, debe ser explícita: son los instrumentos esenciales, las condiciones para una "politización" concreta y de vasto aliento.

Es necesario superar la "experimentación didáctica" también en otro sentido. La experiencia didáctica generalmente crea un espacio libre en lo interno del cuadro tradicional, que ella trata de ignorar, pero no entra en contradicción abierta con el funcionamiento tradicional de la escuela. El movimiento nace cuando hay una contradicción abierta, cuando el objetivo —por limitado que sea—, de renovación cultural es **incompatible** con la continuación de la rutina escolar, con su funcionamiento en general. Tenemos a este propósito un salto en calidad que realizar. "Existe una cuestión de orientación y de empeño de los educadores, de asumir con coraje la responsabilidad"— decía Napolitano en la Conferencia de Bolonia. Se les presentan algunas opciones de lucha: el rechazo del papel tradicional del docente y la construcción de uno nuevo, la búsqueda de una ubicación nueva en la escuela, de una nueva relación con los estudiantes; el fin de aquella especie de "tregua" que ve la acción de los educadores limitada a su clase y confinada al marco didáctico, con escasa incidencia en la vida completa de la escuela.

Un proceso de renovación cultural basado en la participación de los estudiantes, no puede dejar de modificar hasta el modo de entender la salida profesional. En efecto, la masa de los estudiantes no puede ser llevada a estudiar en un modo nuevo y diferente solo por el **placer** de conocer la realidad actual y de formarse una conciencia crítica, ni mucho menos para transformarse en "revolucionario de profesión"; sino porque haya entendido que necesita integrarse en un modo radicalmente nuevo, con instrumentos culturales y profesionales nuevos, en una realidad productiva en la que está en curso un choque de clase, en que los papeles tradicionales están rechazados, en que se requiere con cada vez mayor decisión el control de las condiciones de trabajo, el más amplio ejercicio de la democracia, el encaminamiento hacia nuevas formas de organización del trabajo.

¿a quién sirve la universidad del trabajo del uruguay?

ISAAC GLIKSBERG

UN ESTUDIO SOBRE SU RELACION CON LA ECONOMIA NACIONAL

“Entrevistamos en los primeros meses de este año a un joven, tornero mecánico, días antes de emigrar para la Argentina.

—¿Cuándo egresó de la escuela industrial y qué hizo después?

— Egresé en el 67. Trabajé seis meses en una fábrica X, chica, como soldador. Pagaban poco. Después entré en la fábrica de papel de Juan Lacaze, por tres meses, como changa. Trabajé como tornero, aunque las máquinas eran nuevas para mí; me adapté rápidamente. El conocimiento de la escuela industrial me facilitó el aprendizaje. No pude quedar efectivo porque en ese momento no tenía la edad. Ahora ya no hay vacante. Después estuve nueve meses en un taller particular como mecánico automotriz y en hierro forjado. Por último estuve en un taller metalúrgico. Se me pagaba como medio oficial. Me pagaban \$ 50.- la hora y se le cobraba \$ 600.- al cliente la misma hora. Recién a los cinco meses entré en planilla. Sin seguro y sin Caja de Jubilaciones. Un hermano mío, como changador, carpiendo jardines, gana \$ 80.- la hora. Entusiasmado por conversaciones con gente de acá que está en la Argentina ahora, me largo. ¿Qué voy a estar esperando? Un pariente que está allá me consiguió trabajo como tornero. Y me voy.

—¿Y el resto de tus compañeros?

—Egresamos ocho ese año. Dos están en la fábrica de papel de Juan Lacaze. Ganan por laudo. Uno en un taller particular como mecánico. Uno como peón albañil. Uno vende quiniela. Otro, que es asmático, también vende quiniela. Otro hace suplencias en la fábrica de Juan Lacaze.

Ahora este emigrante trabaja en una fábrica automotriz. Está dispuesto a sacar carta de ciudadanía argentina.”

Esta entrevista, realizada por Omar Moreira, joven profesor de literatura de Enseñanza Secundaria en el departamento de Colonia, realizada en el año 1970, ilustra pormenorizadamente, todo el "via crucis" de la gran mayoría de los escasos egresados de nuestra Universidad del Trabajo.

Luego de un curso que promedialmente significa de tres a cuatro años de estudios, el egresado industrial debe deambular en busca de fuentes de trabajo; cuando lo consigue, no pocas veces tiene nada que ver, como en el ejemplo transcripto, con la profesión para la cual ha sido formado. Se le paga poco y mal. No se le reconoce el título de la Universidad del Trabajo. No se respetan leyes laborales. Hasta que cansado y aburrido por la constante angustia provocada, opta por emigrar, atraído por las excelentes remuneraciones y la relativa facilidad con que son absorbidos los técnicos uruguayos en el extranjero.

El caso de este coloniense es, tan sólo uno entre miles de jóvenes uruguayos que han seguido el mismo camino en los últimos años, el del éxodo en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

UN TEMA CANDENTE Y POLEMICO

Nadie ignora a esta altura de los acontecimientos, la crisis económico-financiera por la cual atraviesa la República. La más grande en lo que va de su historia. Nadie debe ignorar que de ella sólo se saldrá hacia cauces de progreso y bienestar con la ruptura de las actuales estructuras económicas, clases auténticamente patrióticas y progresistas, la clase trabajadora aliada a los sectores avanzados de la población.

Sin esas condicionantes, el sistema educativo, factor altamente significativo en la estructura ideológica y cultural de clase, no puede independizarse de las coordenadas que le imponen las clases sociales dominantes, que usaron, y pretenden continuar usándolo, como un factor más de dominio nacional.

En este sentido, en cuanto a la Universidad del Trabajo se refiere, todos los aspectos relacionados con el significado de la enseñanza en el país, adquieren una dimensión especialísima.

Esta rama técnica de nivel medio de la enseñanza, debió ocupar un primerísimo lugar, el primero diríamos mejor, en cuanto se refiere a la formación de la juventud uruguaya.

Nunca ha sido así. Desde su misma fundación, las clases dominantes pese a que comprendían la importancia de la enseñanza técnica media, crearon una enseñanza media artificiosamente dividida, con claros propósitos de mantener y si es posible, afianzar más aún sus poderes clasistas.

Por un lado crearon la enseñanza secundaria, liceo-preparatorio, universalista y habilitadora para proseguir estudios superiores en la Universidad de la República, a la que debían acceder solamente o preferencialmente los hijos de la burguesía y por otro lado, la que primero fue Escuela de Artes y Oficios, luego Escuela Industrial y ahora Universidad del Trabajo, creada para formar la mano de obra necesaria a la burguesía para el que en aquellos años era naciente desarrollo industrial. Esta rama de la enseñanza estaba destinada para los hijos de la clase trabajadora, a quienes, solamente por el hecho de serlo, se les consideraba y considera aún hoy, ineptos para la enseñanza secundaria liceal y menos aún para la enseñanza de nivel universitario, dándoseles por ello, la posibilidad de un estudio intermedio, más allá del cual, el educando no podía —y no puede— continuar sus estudios, con alguna excepción al respecto, claro está.

En "La Legislación Escolar", el gran pedagogo José Pedro Varela insiste en la profunda ligazón existente entre la educación y economía. Definir una es determinar la otra. La educación de ambas, se refleja indefectiblemente en la vida política del país. "Las escuelas —como dice— ésto es, la filosofía educacional y la acción educativa, son tanto más eficaces y penetran mejor en la estructura de la sociedad, cuando son la expresión y están integradas al mundo del trabajo industrial."

Según Varela "el saber sólo se concibe para hacer y para usar".

La cultura que tenía "in mente" y que no veía en nuestro país, era justamente la cultura que fuera capaz de producir y transformar bienes, de producir siempre, y por este camino, ser capaz de transformar positivamente las relaciones sociales entre los hombres.

Cabe preguntarse. ¿Sirve la Universidad del Trabajo a los fines económicos del país?

El lector podrá extraer sus propias conclusiones de cuanto lea a continuación. Pretendemos que esta serie de artículos que comenzamos hoy, más que una utilidad informativa, sirvan para hacer pensar y repensar al lector sobre los resultados de esta rama de la enseñanza. Los resultados y los propósitos de quienes la han creado, no para servir al país, como veremos, sino para servir a sus intereses clasistas de poder.

Haremos abstracción, por supuesto, en estos artículos, a cuanto se refiere a los aspectos pedagógicos, sociales y de otra índole, no rigurosamente relacionados con el aspecto económico-financiero del mismo.

LA UNIVERSIDAD DEL TRABAJO Y SU PRESUPUESTO

El creciente avance de la ciencia y la tecnología han hecho que cada día resulten más estrictamente tecnológicos los oficios y menos artesanales. Ello supone que, en cuanto a la enseñanza de los mismos se refiere, se requiera cada vez más y más modernas máquina-herramientas, máquinas en general y herramientas auxiliares, amén de las comunes erogaciones pero no menos cada vez más modernas, avanzadas y costosas instalaciones de laboratorios de física, química, tecnología, bioquímica.

La enseñanza industrial siempre fue muy costosa. Hoy en día, si se desea acompañar el paso agigantado con que avanzan las técnicas aplicadas a la industria, se deberá indefectiblemente, renovar en poquísimos años, todo el material tecnológico de enseñanza, lo que significa, onerosas y cada vez más aún erogaciones. Devaluaciones del peso uruguayo mediante.

Vale decir que, a nuestro juicio, la Universidad del Trabajo es, la rama más cara de la enseñanza.

Pese a ello, UTU siempre ha ocupado el último peldaño en el presupuesto financiero de la enseñanza.

En 1968, la Universidad del Trabajo recibió presupuestariamente (no así en los hechos, pues el reiterado retaceo en las partidas asignadas a UTU para los gastos de funcionamiento y de adquisición de bienes hizo que en los hechos las cifras realmente otorgadas fueron mucho menor) la suma de 1.460 millones de pesos, lo que significó el 12,16% del presupuesto total para la enseñanza. Un 12,16% para la Universidad del Trabajo, frente a 19,66% para la Universidad de la República; 20,16% para Secundaria y 48% para Primaria.

En 1973, la Universidad del Trabajo sigue a la cola, en materia de presupuesto. Se le asignan 6.292 millones, el 13,24% del presupuesto total para la enseñanza en el país.

¿Cómo puede pues la enseñanza tecnológica mantenerse al nivel imprescindible que requiere una industria moderna y de avanzada?

¿Cómo puede la Universidad del Trabajo, adquirir nuevos tornos, más modernos y en mayor cantidad, para que el mayor número de estudiantes pueda trabajar en ellos durante los años de aprendizaje? ¿Cómo adquirir nuevos instrumentos electrónicos imprescindibles para cualquier industria electrónica moderna? Más modernos y en mayor cantidad. ¿Cómo adquirir nuevas herramientas? Más modernas y en mayor cantidad. ¿Cómo adquirir más materia prima para estudiar trabajando sobre ella, cuando el alumno generalmente no la puede adquirir por sus propios medios? ¿Cómo instalar laboratorios de física y química? ¿Cómo comprar libros y material de estudio necesario? ¿Y qué decir con referencia a locales adecuados para la enseñanza?

Nada es posible con los rubros asignados.

El Ingeniero Agrónomo Juan A. Macedo, director del Programa Industrial de UTU, refiriéndose al tema señaló:

“Ceñidos estrictamente a la realidad imperante en la Universidad del Trabajo, el estudio objetivo de la situación difiere diametralmente de aquella enseñanza de vanguardia, capaz de dar a cada joven estudiante la posibilidad de desenvolver plenamente sus aptitudes y de preparar los cuadros de obreros altamente capacitados, y de técnicas, que conduzcan al desarrollo de los procesos de producción más modernos.”

Mientras se acumulan los saldos de duodécimos no entregados, los centros docentes siguen impartiendo la enseñanza con equipos obsoletos con grandes carencias de material didáctico, sin poder crear laboratorios de química, de física y de ciencias biológicas, gabinetes tecnológicos, bibliotecas, salas de lectura, sitios para estudios vigilados, campos experimentales y talleres de producción.

Son mínimas las posibilidades financieras para la instalación de comedores escolares y la promoción de un amplio régimen de becas a los estudiantes, como medida inmediata que atienda su afligente situación.”

De este modo, el estudiantado posee pocas posibilidades de realizar un aprendizaje pleno de las labores manuales por carencias de material.

Así se da el caso, por ejemplo, de que en los cursos de carpintería de la Escuela Industrial de Florida terminan los cursos habiendo construido solamente una o dos puertas de madera en cuatro años de estudio.

Para reequipar parcialmente alguna que otra escuela especializada de Montevideo y el Instituto Normal de UTU, sus directivos se han visto obligados a hacer uso de los préstamos del BID, que tanta oposición han suscitado en los medios políticos, docentes y simplemente patrióticos, por lo que tienen de afrenta para nuestro país y la enseñanza y por lo que significan en materia de imposición de programas de estudio.

LOS PROGRAMAS DE UTU ¿SIRVEN AL PAIS?

Tan importante como el enseñar mismo es el saber para qué se enseña.

Los buenos fines y propósitos para los cuales fue creada la Universidad del Trabajo están en el papel y en el papel han quedado.

Entre los 7 puntos que comprenden el artículo segundo de la ley de creación de la Universidad del Trabajo, se dice que compete a ésta “la enseñanza completa de los conocimientos técnicos, manuales e industriales atendiéndose en forma especial lo relacionado con las materias extractivas y de transformación de las materias nacionales.”

Pues bien, nuestro país es particularmente rico en minerales y rocas de elevado valor industrial. Posee además una valiosísima riqueza ictiológica. Los mármoles y calizas de Treinta y Tres y Lavalleja como los cuarzos y ágatas de Artigas son sumamente codiciadas en el exterior. La Paloma, el famoso balneario rochense, está considerado por el Buró Internacional de Pesca con asiento en París, como el quinto pesquero del mundo.

La Universidad del Trabajo —creáse o no— no cuenta con cursos ni de técnica de minería, ni de técnica de pesca, propiamente.

En cuanto a la transformación de materia prima nacional, todos sabemos el papel de relevancia que en nuestra industria, y en especial en materia de exportación, juegan la rama textil y la del cuero, como en parte también, las de la química o alimentación.

UTU no cuenta con cursos ni para técnicos textiles, ni para técnicos de la industria del cuero, ni posee cursos relacionados con la industria frigorífica, de la alimentación o de la química.

En la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros de Planeamiento de América Latina y el Caribe, celebrada en Buenos Aires del 20 al 28 de junio de 1966, la delegación uruguaya expresó en su informe entre otras cosas, lo que sigue:

“El crecimiento de la enseñanza técnica de nivel medio en los últimos 5 años ha sido relativamente semejante al de la educación secundaria (se refiere al número de alumnos inscriptos por año-I.G.) pero con énfasis en las profesiones y actividades orientadas al sector servicios y una fuerte participación de edades fuera de la adolescencia.”

No menospreciamos el valor de los servicios en cuanto a jerarquía social e ineludible necesidad de los mismos en una economía bien organizada. Ni el esfuerzo de profesores y alumnos.

Pero lo que no puede negarse, es que ninguna economía moderna puede basarse en una estructura montada sobre el desarrollo exclusivo o predominante de los servicios en detrimento de las industrias fundamentalmente primarias y secundarias. Aquéllas deben crearse y fomentarse para el mejor desarrollo de estas últimas.

Pese a ello, en UTU han sido fomentados los cursos correspondientes a actividades del sector terciario, como ser: artes aplicadas, dibujo, comercio, belleza, cursos del hogar e industrias femeninas, en mayoría, de carácter artesanal.

Cabe preguntarse: ¿quién está interesado en que el país no produzca los técnicos necesarios para montar una, si bien no poderosa, al menos buena industria primaria y secundaria?

¿Por qué deben venderse nuestras lanas sucias y ser elaboradas en el exterior para luego, como sucede, ser reincorporadas al territorio nacional ya manufacturadas en el extranjero, siempre a precios más elevados de aquellos a los que fueron vendidos en primera instancia?

¿Por qué razón nuestros minerales deben ser procesados en Alemania o Italia, cuando podríamos hacerlo los uruguayos elevando de ese modo el valor de nuestros productos?

Fomentar y crear estas industrias significaría echar las primeras bases para la creación de una economía nacional independiente y ello lejos está de interesar a las clases dominantes.

En UTU hay un Departamento de Estadísticas. Sin embargo, es casi imposible obtener dato alguno referente a alumnos por curso, a egresados absorbidos por la industria y desocupados, relación máquinas o instrumentos por alumnos, etc., etc. Recurrimos por ello, que más remedio, al informe del CIDE, con sus datos procesados para 1964.

Los usaremos de todos modos, pues las relaciones que ellos reflejan no han variado para mejor. En todo caso, subsisten o han empeorado aún más.

En 1964, algo más del 50% del alumnado de UTU estaba incripto en cursos correspondientes a ramas de la actividad secundaria; casi la tercera parte al sector terciario: comercio, belleza, etc.; la décima parte a cursos del hogar e industrias femeninas y sólo el 3,1% al sector primario.

En Montevideo, región donde está asentada el 75% de la industria nacional, los cursos que tienen más del 50% de la matrícula en 1er. año son los de encuadernación, cestería, belleza, artes aplicadas, cursos del hogar, etc., etc., es decir, aquéllas de dudosa finalidad ocupacional, como son los dos primeros, los de preparación para el sector terciario, como son los otros, a la vez que los utilizados por los estudiantes sin atender a la profesionalización y los de formación de ama de casa.

Con más del 45% del alumnado en 1er. año, están los cursos de aguja y de comercio y el primero de los nombrados cumpliendo parcialmente funciones no profesionales por el hecho de que concurren muchas mujeres no adolescentes, con el objeto de aprender una actividad artesanal que les permita ocupar su tiempo, ahorrar gastos e incrementar el ingreso familiar.

¿QUIENES EGRESAN DE LA UNIVERSIDAD DEL TRABAJO?

Sólo el 6,6% de los alumnos inscriptos en la matrícula inicial egresaron en 1963 de UTU; en 1959 eran 8,8%; en 1960, 8,4% y en 1961, 7,1%.

Cada vez egresan menos alumnos de UTU.

Volviendo al CIDE: "El análisis de los egresos por grupos de especializaciones indica la inexistencia de una política educacional dirigida al desarrollo económico. Los egresos demuestran hasta qué punto es necesario **terminar una política de prioridad, frenando el incremento de cierto tipo de cursos y facilitando el acceso a otros**, lo que se podría hacer por medio de becas adecuadas, etc. En 1963, de cada 100 egresados 24 corresponden a cursos de aguja y afines (recordar lo señalado en el párrafo precedente al respecto-I.G.) 28 en todas las ramas de electricidad, electrotecnia, mecánica, motores, etc., 10 en carpintería frente a 3 formados en todas las ramas de construcción y tantos como éstos son los podicuros y egresados en belleza."

Hasta aquí lo que dice el CIDE. La comparación por especialidades concretas demuestra con mayor intensidad cuanto venimos señalando. En el año considerado (1963), los egresados en alfombras eran 15, más que los diplomados en albañilería, 13; los de bordados, 82 (!) bastante más que los que obtienen diploma en electricidad, 54; y casi tantos como éstos y los de electrotecnia juntos, 113; en tejidos artesanales, 51; en motores, tan sólo 41 y así sucesivamente.

Estos son los resultados a que llega UTU. ¿Qué economía fuerte e independiente puede crearse sobre esta base?

En una segunda nota, procuraremos analizar otros aspectos de la Universidad del Trabajo del Uruguay vinculados con la economía nacional, como ser: edad del alumnado, alumnado por especializaciones, escuelas agrarias y escuelas del interior del país, Escuela Normal, y fundamentalmente, UTU y la legislación y ocupación laboral.

CAMBIO SOCIAL

Y CAMBIO EDUCATIVO

ARACELI DE TEZANOS

Existen en este momento en los países europeos ininidad de proyectos de reforma educativa a diversos niveles, no sólo en el mero grado de proyecto sino que algunos han comenzado a funcionar en sus primeros pasos. Pero es imposible considerar las posibles renovaciones en el campo educativo sin tener en cuenta el contexto socio-económico en el cual se deben realizar, como así también no considerar cuáles son los fines de dichas reformas y si ellas realmente intervienen o sirven para promover cambios más profundos en las relaciones entre el capital, producción y trabajadores.

Por ello es inútil tratar de analizar estas innovaciones sin tener en cuenta cuál es el papel que le toca jugar a la educación en Europa Occidental, el territorio europeo tratado del Mercado Común Europeo y sus tesis sobre la libertad económica de los países que lo componen.

Con la creación de este organismo multinacional en 1957, al cual se adhirieron en un principio sólo seis países y en este momento está extendido prácticamente a toda Europa definitivamente de transformarse en una unidad económica homogénea, para afrontar de esta manera la política expansionista del capital norteamericano, a través del intento de instaurar un poder federado, de superar una visión nacionalista de los diversos problemas y por lo tanto de destruir definitivamente las ideologías nacionalistas y expansionistas que habían llevado a Europa al conflicto de la Segunda Guerra Mundial. Así defendían la creación de este organismo sus teóricos como Robert Schumann y J. Servan Schreiber. Nosotros podemos acotar, que de esta manera no sólo intentaban evitar la introducción del capitalismo norteamericano sino cualquier posible vuelco del proletariado europeo hacia el socialismo.

La realidad actual dice que el MEC está prácticamente dominado por los capitales norteamericanos y las grandes industrias que funcionan en Europa tienen sus cabezas en los Estados Unidos.

Esta situación no queda limitada sólo al campo industrial o financiero, sino que se extiende al problema de la capacidad intelectual y a la posibilidad de los europeos de llevar adelante las propias ideas. Puesto que, de hecho, es toda la estructura social la que recibe esta influencia extranjera.

El proceso económico que se produjo después de la guerra hizo ingresar un nuevo concepto en la economía europea: el **desarrollo**.

Este concepto está implícito en las diversas ideas políticas que lo promueven renovando las perspectivas. Todo se transforma en un índice de crecimiento debajo del cual está el fracaso de la estructura política y sobre el cual está el éxito de la planificación y de aquellos que la promovieron. Se dice también que la posibilidad de autonomía, prosperidad y justicia social están en relación directa con este índice de crecimiento. Debajo de este índice la sociedad se estanca y deviene independiente.

¿Cómo se aplica este esquema de desarrollo a las diversas regiones europeas? Es esto una forma de explicar la dependencia de las regiones subdesarrolladas de Europa; el por qué de la no industrialización de ciertas zonas, el problema de la migración interna y externa, la situación de rigidez y estancamiento de la estructura educativa.

¿Cuáles son los criterios con que se realizan las inversiones estatales en las diversas regiones y por quién son hechas?

Parecería que en este momento la historia se estuviera dando vuelta: así como Europa ha colonizado América; América del Norte y más específicamente los Estados Unidos están realizando un claro proceso de colonización de los países europeos.

Los puntos más importantes de esta colonización se reconocen en muchos aspectos de la estructura de la sociedad: a nivel de la organización del capital y de la producción, a nivel de la organización de la sociedad de consumo; a nivel educativo.

Se dice que el desarrollo tiene como consecuencia directa el cambio, pero ¿cuál es la

dirección de este cambio? ¿Lleva a una sociedad más justa y equilibrada o por el contrario comporta una acentuación de los desequilibrios sociales y económicos? De acuerdo con los estudios económicos y sociales y las estadísticas que las representan el cambio lleva a la segunda situación.

Europa ha importado una sociedad de consumo que favorece a los capitales norteamericanos que han realizado inversiones en diversos campos de la industria, creando de esta manera los consumidores de su producción, imponiendo a su vez una forma de vida distinta de la evolución cultural europea (dando a la palabra cultura el significado más amplio posible).

Esto se refleja en la educación, sobre todo en los problemas de la escuela media y en la posibilidad de dar una educación de carácter técnico-científico que permita la creación de los "cuadros medios" de una industria altamente tecnificada, dejando la investigación a los investigadores encerrados en sus laboratorios.

Se trata entonces de un cambio que tenga una dirección bien clara: movilizar las instituciones estáticas con el único fin de ponerlas al servicio de las necesidades del capital y no en función de sus verdaderos fines.

La nueva generación europea se encuentra frente a la alternativa de hacer de Europa el foco de una cultura autónoma o transformarla en un apéndice de los Estados Unidos. Por lo tanto es necesario crear una política educativa y científica europea, pero no con la posición del "yo también". Se debe mantener la originalidad, establecer planes de investigación y trabajar sobre todo donde los otros no han hecho nada o casi nada.

"Cuando Marx criticaba los puntos más altos del desarrollo capitalista, muchos lo tomaban por reaccionario, porque decía no a la última palabra de la historia moderna. La respuesta de Marx era simple y lineal: estamos contra el constitucionalismo, pero no por eso estamos a favor del absolutismo, somos contrarios a la sociedad presente pero no por esto estamos a favor del mundo del pasado".

Esto se puede aplicar a la generación de la "protesta" europea, de los años 68 hasta hoy, bastante distinta en sus concepciones de aquella que merecía el calificativo de "existencialista", después de la guerra, desconectada en su gran mayoría de las luchas de los trabajadores. Esta nueva generación lucha al lado del proletariado para impedir las maniobras de la gran burguesía que trata de encerrar en las fábricas las luchas de los obreros y considera "necesario desarrollar en otros campos de la lucha de clase puntos de referencia política para la clase trabajadora y sus vanguardias para extender y generalizar el movimiento de lucha a todas las clases explotadas y oprimidas por el capital".

Esta generación no está en contra del cambio y la renovación, lo único que le importa es establecer para qué sirven.

Por lo tanto sólo en el caso de que la

introducción de la tecnología en la educación sirva para formar individuos y no seres humanos con una personalidad, se la rechaza. Solamente si la descentralización de la estructura educativa, practicada en los Estados Unidos, sirve para mantener las regiones de Europa subdesarrolladas en su misma situación, se la rechaza.

Lo que se reclama no es la adecuación sino la creación original de sistemas que se contrapongan a los modelos extranjeros, cuya aplicación en Europa ha llevado a muchos teóricos a criticar a sus propios conciudadanos de una carencia de capacidad organizativa al confrontarlo con el personal norteamericano, mientras que contemporáneamente critican las estructuras de poder de los Estados Unidos, cayendo en una profunda contradicción y sin darse cuenta de que ellos mismos han caído dentro de la colonización cultural.

Algunos proyectos de cambio

En la reunión realizada en marzo de 1971 en la Fundación de Cultura Europea, en Amsterdam, se manejaron posibles futuros para la educación europea, siempre a nivel teórico.

Uno de los trabajos presentados por Stephen Jensen y otros sociólogos berlineses, muestra las tendencias del desarrollo del sistema presentando tres posibles esquemas de desarrollo. El primero, llamado el sistema neo-capitalístico, el segundo, el sistema del bienestar y el tercero, el sistema de la nueva cultura. Para el primero y el segundo modelo existen realidades bien conocidas. Serían en el primer caso los Estados Unidos y en el segundo, los países europeos de más alto índice de desarrollo como sería el caso de los escandinavos. El tercero es la gran interrogante con rasgos muy conocidos de las utopías marcusianas y de la nueva izquierda norteamericana.

Existe sin lugar a dudas una cuarta posibilidad que no está dada. Que son los pasos hacia la constitución de una democracia avanzada, que tomará, o mejor dicho, retomará, lo que ya ha dado a ciertos modelos utopistas, y cuyas características a nivel educativo serían una educación permanente y obligatoria sin ninguna diferenciación de orientación en los estudios. La educación organizada en forma de instituciones que promuevan cambios de manera controlada y refleja, sin considerar la ciencia fuera del mundo de los valores pero orientada políticamente. Institucionalizando la participación individual y colectiva en las decisiones que respetan a la educación, incluyendo los estudiantes, los docentes, los padres y los trabajadores.

Su financiación no tendrá problemas puesto que la institución será considerada como la actividad más importante. No existirá ninguna financiación a nivel privado para evitar que se ejerzan influencias sin controles.

El fin de la educación es crear una integración de los valores y de la ciencia, es decir una ideología social general en términos tales de poder integrar la sociedad colectiva. Y su fin último es la creación de nuevas formas de comportamiento social con una orientación colectiva.

Los cambios en acto

No nos vamos a referir aquí a cambios de orden metodológico de ciertas disciplinas como sería el caso de la enseñanza de las matemáticas en Francia. Importan en este caso, las reformas estructurales del sistema educativo. Los países más avanzados en ese campo son los escandinavos y siguiendo sus pasos, Inglaterra. Quizás valga la pena acotar aquí, que son los últimos en entrar en el MEC y que alguno se ha negado a hacerlo.

Casi todos los países europeos mantienen un Consejo para la Innovación en Educación. Estos consejos tienen reuniones anuales donde se intercambian experiencias.

Una de las experiencias más interesantes es la noruega. Los puntos que toca esta reforma educativa son: 1) cambios estructurales, 2) procesos de aprendizaje, 3) los currículum, 4) sistemas de enseñanza, 5) el papel del maestro, 6) evaluación del rendimiento de los estudiantes, 7) ambientes escolares, 8) organización de la escuela, 9) papel de la escuela en la sociedad.

El primer punto se refiere al desarrollo de la escuela local a través de grandes unidades concentradas para controlar mejor el trabajo de la escuela comprensiva. El segundo se refiere al uso del método científico para la enseñanza de todas las materias a través de las ayudas audiovisuales incluyendo la televisión. El currículum está referido a los contenidos de la enseñanza no como mera lista de conocimientos sino que debe ir cambiando de acuerdo con las condiciones sociales externas. En el sistema de enseñanza se va abriendo camino cada vez más el sistema **non grading**. La clase tradicional desaparece sustituyéndose por una graduación más flexible de acuerdo a los niveles de aprendizaje de cada materia. El papel del maestro en este nuevo tipo de escuela es el de guía y organizador como ayuda constante del estudiante para que éste encuentre las ayudas didácticas que estén más adaptadas a su situación particular promoviendo la creatividad y la formación de un desarrollo personal.

En el campo de la formación de los maestros se investiga su preparación para la nueva escuela obligatoria con cursos de "ac-

tualización" y sobre todo tratar de solucionar los problemas a nivel de salario e instituciones que estén a su servicio para evitar que los docentes no puedan participar activamente en la experimentación pedagógica que se realiza.

Uno de los aspectos fundamentales de esta reforma es la creación de la escuela obligatoria de 9 años, que posiblemente sea llevada a diez en un par de años más. Esta escuela está dividida en 7 años de escuela elemental y 3 de escuela comprensiva. Desaparecen así las viejas orientaciones de los liceos clásicos y científicos, dando una preparación general unificada al alumnado.

El otro aspecto fundamental es la investigación y la experimentación pedagógica. Toda posible reforma está basada en una larga serie de investigaciones y experiencias realizadas por equipos y en cuya planificación participan de manera muy activa los docentes y que incluye la consulta a los padres de los alumnos, puesto que en el nuevo papel que debe jugar la escuela las actividades referidas a la organización del tiempo libre entre maestros y grupos juveniles y escuela y familia está considerada como parte integrante de los planes educativos.

Conclusiones

Creemos que la escuela latinoamericana debe tomar ciertos datos de estas experiencias. Existen sin duda excelentes investigaciones a nivel sociológico de la realidad actual de nuestros países con connotaciones hacia un futuro que aparece en casi todos los casos bastante claro.

Es nuestro deber entonces el impulsar en primer término la investigación a nivel educativo como así también las experiencias pedagógicas que no deben de ninguna manera limitarse al campo de la metodología, buscando la forma de organizar el instituto o como se llame que se ocupe de las evaluaciones de estas experiencias. No despreciamos de ninguna manera los esfuerzos individuales pero creemos que es necesario un trabajo de unificación de tareas que evite su multiplicación.

Este trabajo de experimentación podrá llevarnos a la concepción de una pedagogía nacional, no referida naturalmente sólo a nuestro país, sino que reúna los trabajos, las experiencias y los esfuerzos de todos los pedagogos latinoamericanos y para que nuestra educación vaya abriéndose camino con pie firme en los procesos de cambios estructurales que llevan adelante nuestros pueblos.

RETARDO MENTAL

SOFIA BATO

Aun cuando reconocemos en el individuo valores a distinto nivel, la realidad es que todavía damos un alto porcentaje a la capacidad intelectual. Quizá esta concepción muy arraigada en el género humano, es la que nos lleva a agregar una cuota de injusticia para con un grupo que no solicitó ser integrante del mismo y que sólo por una de esas extrañas jugadas del destino lo forma; me refiero al grupo INDIVIDUOS CON RETARDO MENTAL.

Se ha hablado de que forman una "minoría". Yo no lo creo así. No lo son por el número real, del tres al cuatro por ciento de la población, cifra que posiblemente se eleve en forma alarmante según el sector de la población que consideremos; no son minoría porque cada uno de ellos tiene un derecho de atención y respeto que los equipara a la totalidad de la población; no son minoría porque ello implicaría que esencialmente los estamos diferenciando y antes que individuos con retardo mental son un niño, un adolescente o un adulto; es decir un ser humano. Estaríamos quizás más en lo cierto si habláramos de un grupo de esfuerzos. Desde su nacimiento, que fue doloroso pasando por una niñez sometida a tratamientos y disciplinas de estimulación que desarrollen su potencial, hasta una adolescencia no comprendida y una adultez de incierto porvenir; todo lo ha sufrido el individuo con retardo mental.

El problema de Retardo Mental es múltiple y complejo. Lo están diciendo el número de causas conocidas y aún más el de las desconocidas que lo produce; el complejo conjunto de síndromes de variada etiología; cuadros clínicos diferentes cuyo único denominador común es la insuficiencia intelectual. Factores de orden neurológico, sensorial, emocional, intelectual y social están incidiendo para hacer de cada caso una entidad compleja, difícil de atender. Se diría que Retardo Mental es una suma de problemas y es un desnivel de resultados.

La realidad evidente es que aún sabemos muy poco sobre muchos conceptos que manejamos. Recién en los últi-

mos setenta años se han descripto en forma científica, los factores de la inteligencia y la vieja controversia entre sí es la herencia o el medio, factor preponderante en el desarrollo de conductas, empieza a ser superado ante las investigaciones que demuestran que son menos los niños con Retardo Mental por inadecuaciones hereditarias, que aquellos que lo son por enfermedades o condiciones identificadas tales como infecciones, lesiones, agentes tóxicos, desórdenes metabólicos, factores genéticos y otros, actuando durante los períodos prenatal, natal o post natal.

El Retardo Mental estadísticamente es uno de los problemas crónicos de mayor importancia. A ejemplo diremos que se presenta con una incidencia de diez veces más que la diabetes; veinte más que la tuberculosis, veinticinco veces más que distrofias musculares y seiscientas veces más que la parálisis infantil. La suma del total de sordos, ciegos, paralíticos cerebrales, problemas cardíacos solo constituyen la mitad de retardos mentales de cualquier población que se considere.

Una rápida revisión de algunos aspectos del problema podrá ser beneficiosa para que el ubicarnos en el real significado del mismo, nos permita contribuir a su solución.

El Retardo Mental se define como una condición que se caracteriza porque quien la sufre presenta una disminución en el área intelectual, condición manifestada a través de una lentificación en el cumplimiento de los procesos de maduración y por lo tanto en la adquisición de conocimientos, en su capacidad la independencia personal, en integración de hábitos personal-social, en la adaptación a las exigencias que el medio social en el que ha de actuar le impone. Hemos hablado de lentificación, no de incapacidad en el cumplimiento de habilidades sociales que lo habilitan para la vida de relación.

El niño con Retardo Mental con las diferencias propias de todo individuo que lo identifican como único, y las que le dan el potencial que como individuo

con Retardo Mental tiene, responden a una generalidad de características que deben considerarse para su mejor comprensión que serán base de la planificación asistencial.

Aun cuando capaz de desarrollar una habilidad física que no lo separa tanto del llamado "normal", hay sin embargo una diferencia de resultados, cuando puestos en competencia, producto de la inhabilidad de coordinar actos, de anticipar resultados, de prever respuestas.

Es capaz de llegar a manejar elementos concretos y semiconcretos con soltura, pero el grado de abstracciones queda a un nivel muy elemental. Desarrolla razonamiento práctico que lo habilita para la solución de situaciones de vida; pero el razonamiento aplicado a solución de problemas aritméticos es inferior.

Capaz de adquirir la lectura y la escritura, los utiliza más como medio de conocimiento, que como vía de información, expresión y entretenimiento. Puede llegar a expresarse con una articulación clara y totalmente comprensible, pero su vocabulario y expresión serán siempre limitados.

La adquisición de conocimientos estará supeditada a su nivel de expectativas, capacidad de transferencia, motivación para el aprendizaje, tipos de estímulos usados, interés y capacidad de concentración.

Pero a pesar de todo esto hay en cada individuo con Retardo Mental un potencial de interés por progresar, responsabilidad en la tarea asignada, necesidad de sentirse útil, que lo hacen capaces de entrenarse y producir en una tarea para la que se la ha adiestrado sistemáticamente y producto del estudio de sus habilidades y posibilidades.

El hecho aceptable es, por lo tanto, que una atención científica integral puede producir cambios significativos en las conductas del retardado mental. El plan deberá comprender tres campos de acción: a) el de la investigación; b) el de la prevención; c) el asistencial. Los dos primeros, en los que se ha focalizado la atención en los últimos veinte años permitirán minimizar el problema al mismo tiempo que dará normas al tercero. En nuestro país, aún sin desconocer los esfuerzos de jerarquía y gran valor se están haciendo, es en realidad en el campo asistencial donde está el esfuerzo mayor.

La atención que al problema del retardo mental se ha dado en los últimos cuarenta años; los progresos de la ciencia médica; los resultados de investigaciones sobre causas, características y evolución; el desarrollo de programas, técnicas y métodos de tratamiento educativo general y remedial dan una base sólida para la continuidad de una planificación atencional en concordancia con la importancia del problema.

El Retardo Mental no es una enfermedad, por lo tanto la asistencia de

quien la presenta está especialmente en las áreas educativa y social. En el área educativa debemos decir que es el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal quien ha hecho a la fecha, el mayor esfuerzo con la creación de clases de Recuperación Pedagógica y las Escuelas de Recuperación Psíquica, que atienden hasta edades adolescentes y adultos.

La exposición general de la organización, funcionamiento y planificación de la Escuela N° 203 de Recuperación Psíquica, puede dar una visión de una asistencia integral en este campo especial.

La Escuela Pública N° 203 de Recuperación Psíquica dependiente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal Inspección Enseñanza Especial, ubicada actualmente en 19 de Abril 1130, fue creada el 24 de setiembre de 1930 con el nombre de "Escuela Auxiliar". Esta Institución fundada respondiendo a la planificación de "enseñanza para anormales" del Prof. Emilio Verdesio, reestructurada en el año 1949 por la Maestra Eloísa G. Etchegoyen de Lorenzo y producto del esfuerzo anónimo de una legión de docentes colaboradores y padres que han trabajado en estos cuarenta años, ofrece al alumno que atiende, una asistencia integral, cuyo objetivo básico es la incorporación social a través del estímulo de las capacidades intelectuales, manuales y la capacitación en el área del trabajo productivo.

La población escolar es de 450 con edades cronológicas que van del nacimiento a la edad adulta, con edades mentales de meses a máxima promedio 8-10 años y cocientes intelectuales promedio 60-65. La clasificación por grado de retardo según la evaluación hecha en marzo del corriente año es 4.6% Profundo (C.I. por debajo de 20); 10% Severo (C.I. 20-35); Moderado 36% (C.I. 36-51); Benigno 42,4% (C.I. 52-67); y un 6% Marginal (C.I. entre 68 y 85) y sin testar 1%. El nivel socio-económico y sociocultural tiene su máxima incidencia en el medio y bajo. La casi totalidad de los alumnos provienen de hogares bien constituidos con una real preocupación por el hijo, su problema y evolución.

La atención del alumnado se cumple por la coordinación de los sectores pre-escolar, escolar y de habilitación ocupacional y la acción de distintos servicios, cada uno de los cuales tiene objetivos y funciones bien definidas pero tendiendo al objetivo único que es de la HABILITACION INTEGRAL del individuo.

El Sector Pre-Escolar brinda asistencia integral al niño deficitario desde el nacimiento a los 6 años. La labor se realiza a través de un equipo multi e inter-disciplinario. Este equipo estudia, establece el diagnóstico y el tratamiento a seguir y orienta al núcleo familiar a través de visitas al hogar por una maestra especializada. El objetivo fundamental del Servicio Pre-Escolar es obtener a

través de la estimulación precoz, una adecuada maduración del niño para poder actuar con éxito en el ciclo escolar y en especial orientar al núcleo familiar para el reconocimiento, la aceptación y comprensión del problema.

En el Sector Escolar, el alumnado es integrado para su atención en grupos de niveles de funcionamiento. Estímulo y desarrollo psico-motriz, lingüístico y de hábitos personal-social fundamentan la labor de las clases pre-primarias. En los niveles primarios se enfatiza la enseñanza de técnicas en materias básicas y desarrollo de habilidades manuales. A esto se agrega en los grupos adolescentes la información y orientación pre-ocupacional.

El Sector de Rehabilitación Ocupacional objetivo al que tiende la labor general por ser quien planifica el futuro de por vida del alumno, tiene dos funciones básicas: entrenar y ubicar. Lo primero lo hace a través del estudio longitudinal de habilidades manuales, sociales e intelectuales y la práctica en centros de entrenamiento a distinto nivel de exigencia de la capacidad personal; y la ubicación tiene dos vías bien definidas, que serán marcadas por los resultados obtenidos en el anterior y que es trabajo en comunidad o trabajo en un taller protegido.

El trabajo neural realizado por el docente está complementado, reforzado, afianzado por la labor técnico-profesional del médico neurólogo y médico fisiatra, la asistente social, la fisioterapeuta, la terapeuta del lenguaje, el profesor de educación física y programas especiales.

Considerando que el objetivo que se persigue es la ubicación con el máximo de adecuación del adulto con retardo mental en un grupo social, se da especial atención al desarrollo de programas que favorezcan esta integración, a lo largo de toda su vida educacional.

La expresión oral, con ubicación preferencial en el programa escolar es intensificada desde las primeras edades a través del Servicio de Estudio y Terapia del Lenguaje. Este Servicio estudia y diagnostica el nivel del lenguaje oral, y luego planifica el estímulo y desarrollo de vocabulario y expresión oral; y la conexión de los déficits y síndromes específicos.

El programa de expresión por la pintura, el modelado, la manualidad creativa y la danza, cuyos objetivos específicos son: a) favorecer la libre expresión, b) favorecer el crecimiento emocional al mismo tiempo que intelectual, procurando un desarrollo armónico y equilibrado, c) encarar la libre expresión como liberadora del mundo interno del niño, especialmente en casos de problemas de inadaptación, —junto al Taller de Manualidades en su plan de expresión libre; y el trabajo del profesor de ritmo, música y canto, dan a la ex-

presión del alumno vías para manifestarse, sentirse integrado y feliz.

Sabemos que una de las preocupaciones de la sociedad moderna ha sido encauzar las horas de ocio de todos y cada uno de sus integrantes. El individuo con Retardo Mental, no escapa a esta problemática. Consciente de ello, los maestros se han ocupado de desarrollar programas recreativos a distinto nivel de edades y exigencias. El adolescente con retardo mental que suma a la complejidad de la etapa que está pasando, las inhibiciones, falta de plasticidad y limitaciones de compartir experiencias nuevas, necesita de una sistemática planificación de actividad recreativa. Debe ser orientado y estimulado para que aprenda desde las primeras edades a disfrutar del compartir e integrar grupos cooperativos.

La salida educativa, la excursión, se complementa con campamentos de fin de semana y verano cumplidos en forma permanente en la ciudad de Piriápolis.

El alumno tiene a su vez durante todo el año, la oportunidad de asistir a un programa extra nucleado en el "Club Los Amigos" con sede fuera del local escolar, que funciona diariamente después del horario de escuela, sábados y domingos con variadas actividades: biblioteca, discoteca, reuniones sociales, bailables para alumnos y grupo familiar. Organiza excursiones, campamentos, actividades socio-culturales en otros centros a fin de integrar amigos, hermanos, padres, al grupo.

La Escuela N° 203 de Recuperación Psíquica, contará a la brevedad con un Hogar Temporario, ubicado fuera de la zona de la escuela y que esperamos sea el hogar "para aquellos alumnos que por distintas razones deban alejarse, por un tiempo de su casa".

En relación al problema retardo mental nuestro país ha cumplido una etapa importante con la iniciación de su atención; preparación de capacidades docentes; buena visión de la totalidad del problema, inquietud por la dificultad para solucionar otros. Pero aún queda mucho por hacer en el plano asistencial que se resumiría en dos planteamientos:

1. Atención masiva al individuo con Retardo Mental. En la actualidad funcionan en el país treinta y cinco escuelas de Recuperación Psíquica y trescientas sesenta clases de Recuperación Pedagógica. Dando un promedio de ciento veinte alumnos en las primeras y veinticinco en las segundas, encontramos que sólo trece mil doscientos niños y adolescentes con Retardo Mental están siendo atendidos. No se incluye la asistencia educativa privada que pudiese existir por no considerar que hay servicios comparables, en esta área, a los públicos. La cifra mínima de personas con Retardo Mental, que debemos manejar no es inferior a la de cien mil.

Las investigaciones han demostrado que de cada cinco casos, cuatro con Retardo Mental son factibles de recuperación a distinto nivel y posibilidades. Por lo tanto planificar para que todos los Retardados Mentales cumplan con su derecho de educación especial, es una obligación de todos.

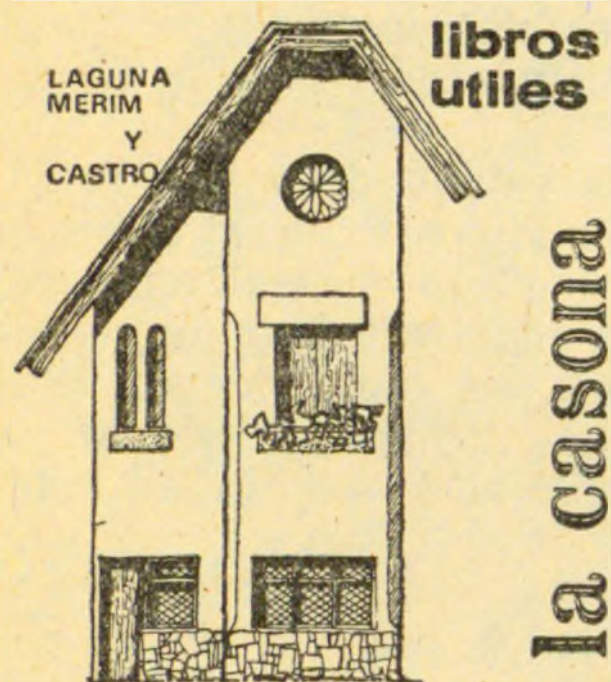
2. **Complementación de servicios.** Se debe pensar en la creación de hogares residenciales a distinto nivel. Para el porcentaje dado como no recuperable deben crearse lugares de internación donde se atiendan sus necesidades en condiciones higiénicas y saludables. El adulto con Retardo Mental severo, al quedar sin la familia que lo protege debe contar con hogares que le den aloja-

miento de por vida, un lugar de trabajo seguro y acorde a sus posibilidades y una vida feliz y sana.

Se debe prever una legislación, no que se conforme con aumento de beneficios sociales no siempre invertidos en quien debe hacerse; sino que prevea una cuota de posibles trabajos que por sus características y exigencias pueden ser desempeñadas a total satisfacción por el ciudadano con disminución en el área intelectual. Deberá pensarse en el salario compensatorio, del que ya mucho se ha hablado.

La responsabilidad es de todos y el derecho a exigirla de ellos.

SOFIA BATTO.



para estudiantes magisteriales y escuelas de la zona

clásicos — novedades — ciencias de la educación —
arte — sociología y economía — historia y filosofía

textos, apuntes

Laguna Merim 4169

Teléfono: 3 41 77

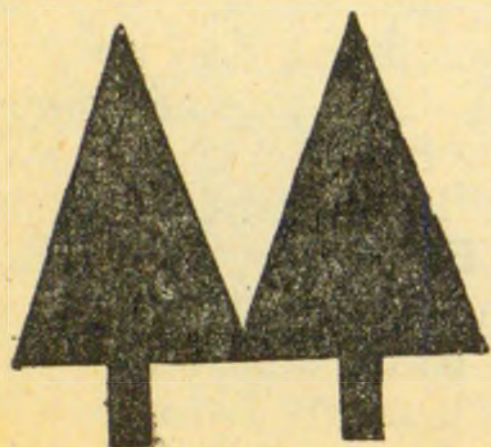
Maestros, Profesores y Estudiantes

**SU MATERIAL DE ESTUDIO Y CONSULTA IMPORTA MUCHO
LIBROS, REVISTAS, APUNTES, TENDRAN MAYOR VIDA UTIL
ENCUADERNADOS**

C O N S U L T E N O S

C.O.P.E.

Tel. 29 46 42



CARIDAD 1432

LA UNIVERSIDAD REAL

En el centro de tratamiento intensivo

Nos habíamos colocado una túnica como los médicos y auxiliares del piso, habíamos recorrido metro a metro las instalaciones del 14º piso del Hospital de Clínicas guiados por un médico amigo, justamente donde está instalado el **"Centro de Tratamiento Intensivo"** de la Facultad de Medicina, Universidad de la República.

Podemos asegurarle sin exageración alguna, que estábamos deslumbrados ante las cosas que iban pasando por el filtro de nuestra gran curiosidad, que no era solamente intelectual. Si usted nos puede entender, más que el increíble funcionamiento de aparatos puede decirse que milagrosos, de la puntual organización, lo que allí dominaba era amor por el hombre, cuidado por el hombre, vela por la vida, humanismo simple y llano. Allí el amor se había vuelto pulcritud, brillo de piso, cristales y paredes, cortinas, armarios, estantes, cajones, aparatos diversos contruidos, pintados, organizados por los mismos médicos y los mismos enfermeros y personal auxiliar en general, eficiencia con simpatía y repetimos, amor por la vida del paciente, por el paciente desvalido de sí.

El médico amigo se detenía ante cada cosa de éstas: "Lo hicieron ellos mismos..." —los hombres y mujeres que trabajaban con sueldos miserables— y volvía a insistir: "Esto también lo hicieron ellos mismos..." Desgraciadamente, la visita fue interrumpida. Era un llamado telefónico desde el Hospital Militar. Anunciaban que enviaban al Clínicas a un alto oficial del Ejército, casi fulminado por un infarto cardíaco. El médico se excusó y volvimos hasta la entrada. En el momento en que

nos despedíamos, traían a un hombre muy pálido en una camilla, muy quieto y sereno. Era el alto jefe militar que venía a ponerse en manos de los especialistas de la Universidad de la República, de las mil veces vilipendiada y escarnecida Universidad de la República.

Mi amigo se olvidó de mí. Pero yo no me puedo olvidar de aquel segundo en que él se inclinó hacia el enfermo, que yacía allá muy quieto y muy abajo, y le miró a los ojos. Fue sin ninguna duda una mirada profesional, se puede decir que una mirada de artesano examinando el objeto a su cuidado con sabiduría, con dominio sereno. Pero esa mirada estaba cargada de afecto, de "proximidad" como decían nuestros paisanos, una mirada como para que el enfermo pudiera aferrarse a la confianza de vivir.

¿Qué hacer por esto?

Claro, esto no terminó allí. Nosotros habíamos visto los enfermos: algunos, peleando con la misma muerte; otros, saliendo con trabajo de su gravedad; otros, ya en el alta, aprontándose para un tratamiento tal vez largo, pero fuera de peligro. Habíamos visto cómo y qué naturalmente trabajaban estos equipos de médicos y auxiliares ayudados por una técnica asombrosa. La cuestión esencial era nacida de lo que habíamos visto: ¿qué hacer por esto?

Sabemos qué es lo que dicen de la Universidad de la República, de su Facultad de Medicina, de sus estudiantes y profesionales realmente "terribles", cómo esto llega a conocimiento de la gente por los canales de la "desinfor-

mación y la calumnia", de los órganos de comunicación de masas y sus financiadores y políticos venales "de cuyos nombres no quiero acordarme". De ahí que se nos ocurriera informar sobre la verdad de los hechos, toda la verdad, a los lectores de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO para que ellos a su vez explicaran a otros lo que es por dentro la Universidad, lo que la Universidad hace.

Volvimos al Centro de Tratamiento Intensivo. Porque allí habíamos empezado. Pero con la decisión de seguir después por otros servicios universitarios y continuar explicando.

La asistencia progresiva

La atención del paciente está determinada por los diferentes tipos de enfermos internados, según la etapa de la enfermedad. Con este criterio se detectan tres grandes grupos de pacientes: los que requieren un cuidado intensivo, los que se benefician con un cuidado de tipo intermedio y los que sólo requieren un cuidado mínimo. Evidentemente, cada grupo plantea necesidades diferentes y a estas necesidades deben ajustarse los recursos hospitalarios. Con ello se logra un ostensible mejoramiento de nivel de la atención médica.

Tal es la tendencia moderna de la organización de los hospitales y tal el principio a que se ajusta el programa elaborado para el Hospital de Clínicas, el Hospital Escuela dependiente de la Facultad de Medicina, de la Universidad de la República, no del Ministerio de Salud.

Estructuraron tal programa el Director del Hospital, Dr. Hugo Villar, y dos Asistentes de Dirección, el Dr. J. C. Ripa y el Dr. A. Nowinski, docentes universitarios de dedicación total, altamente especializados en "Administración en Salud".

Diez largos años

Todo el mundo puede leer en los carteles pintados por los estudiantes que cuelgan en el frente de la Universidad, cifras espeluznantes cuando se piensa

que se refieren a la vida y la muerte de los hombres. El Gobierno debe miles de millones a la Universidad. **Debe** quiere decir que son millones votados por la Cámara, por Ley de Presupuesto, financiados, es decir, cobrados de antemano al pueblo a través de impuestos en nombre de la educación popular y de la salud popular en este caso.

No obstante ello, mucha gente desaprensiva e ignorante, condena al estudiantado por esta denuncia y los medios masivos de difusión orientan la alarma de esta pobre gente contra los propios educadores, los profesionales y la Universidad. De este modo, el día en que el grupo de fascistas entró a la Universidad, las Fuerzas Conjuntas se llevaron presos estos carteles "subversivos".

Lo que los ciudadanos conscientes sí sabían, es que cuando uno de ellos o uno de los que chillan contra el estudiantado va a reclamar asistencia al Hospital de Clínicas, todo lo que le va a faltar se debe a esta tremenda deuda que es como un castigo a la inteligencia y una inútil sobrecarga al peso de vivir de los humildes.

Así pasó con el programa de Asistencia Progresiva. Elaborado en **agosto de 1961**, la extraordinaria gente del Clínicas ha pasado el tiempo tratando de juntarse con los recursos financieros necesarios para ponerlo en marcha.

Recién en **agosto 9 de 1971** se habilita el CENTRO DE TRATAMIENTO INTENSIVO (C.T.I.) que constituye el primer eslabón del proceso de aplicación de este programa. Con sus mequinos recursos, la Universidad fue reuniendo recursos necesarios para su funcionamiento, durante diez largos años. Adaptaciones a la planta física del Hospital, contratación de médicos, personal auxiliar, etc., etc., hecho todo en medio de la mayor penuria económica, parece mentira, cuando todo estaba listo para desplegar un programa que apunta a hacer saltar en flecha la calidad de la asistencia prestada a un sector de pueblo muy vasto.

Qué es el C. T. I.

Cuando un paciente está en una etapa aguda y en el período crítico de su

enfermedad y tiene posibilidades de recuperación, se le interna en este Centro. Nótese, pues, que no se trata de gravedad del estado lo que determina su ingreso aquí. Un ejemplo: Un enfermo de cáncer en estado grave pero con eventual evolución favorable va a otra sección del hospital. Lo mismo, aquellos pacientes que son portadores de enfermedades consuntivas en etapas terminales.

Al C.T.I. ingresan:

1 — Quienes presentan desequilibrios en uno o más sistemas vitales: respiratorio, circulatorio, renal, nervioso, digestivo...: ej.: Paro cardíaco, shock, insuficiencias respiratorias descompensadas, deshidrataciones severas, hemorragias graves, post-operatorios con pérdida del control de las funciones vitales, comas determinados, etc.

2 — Pacientes cuyo estado fisiológico es estable pero que tienen alto riesgo de desarrollar una complicación grave: ciertos tipos de infarto de corazón que tienen alto riesgo de desarrollar diversos tipos de trastornos del ritmo cardíaco y de cuya rápida corrección depende, en múltiples casos, el pronóstico vital.

3 — Pacientes que requieren cuidados o tratamientos especializados o específicos: los portadores de perturbaciones respiratorias a quienes se asiste con aparatos de respiración artificial, tratamiento con drogas que implican por sí alto riesgo de complicaciones como ciertos estados convulsivos que para ser dominados requieren combinación de drogas. Su administración en dosis útiles implica riesgos y por tanto medidas especiales.

Todo ello, para ser resuelto con las mayores posibilidades de éxito, ha exigido la concentración en esta unidad —la primera que funciona en el país—, recursos profesionales de amplia dedicación y especialmente adiestrados, recursos técnicos, instrumentales y administrativos.

Qué hay en el C.T.I.

Ubicado en el ala Este del Hospital, piso 14º, el Centro cuenta con doce

camas. Junto a cada una de ellas dispone de equipos electrónicos que permiten controlar con precisión y en forma continua el pulso; electrocardiogramas, presión arterial y venosa, temperatura. En la central de enfermería están ubicados equipos de visualización de lo que acontece en cada cama, así como sistemas de alarma y registro. Se cuenta además con aparatos de respiración artificial capaces de mantener la respiración del paciente durante largo tiempo. Otros aparatos e instrumentos permiten resolver emergencias cardíacas de la más variada índole. 1

Existe además un sector de laboratorio con capacidad para un conjunto de exámenes: hemogramas, orina, glicemia, urea en suero, gases en sangre, etc.

Para estudios radiológicos no hay que desplazar al paciente, ya que la unidad posee un aparato portátil de rayos X para llevarlo hasta la propia cama del enfermo.

Además de estos recursos disponibles en el propio Centro, debe tenerse presente que todos los recursos del Hospital están también al servicio de éstos pacientes.

El Hospital de Clínicas posee equipo electrógeno, pero el Centro también cuenta con un equipo propio que alimenta varios de los aparatos de control y diagnóstico. Contiguo al C.T.I. está instalado el Centro de Diagnóstico y Tratamiento de la Insuficiencia Renal Aguda, que está dotado de riñones artificiales.

Recursos humanos

El Equipo Médico está integrado por siete técnicos que proceden de las especialidades básicas mencionadas para el tratamiento integral de este tipo de pacientes. Antes de entrar en funciones se adiestraron para tal clase de situaciones.

Son profesionales con alta dedicación horaria, lo que permite que en todo momento haya dos médicos por lo menos en funciones de asistencia. La alta dedicación horaria también permite continuar con el proceso de perfeccionamiento (ininterrumpible) y cumplir las labores de enseñanza propias de todo servicio universitario. (El médico

informante nos explica que en su caso particular cumple una labor de 48 horas semanales y que su sueldo es de unos \$ 70.000 (!).

Junto a ellos está el Equipo de Enfermeras y Auxiliares de Enfermería en permanente atención sobre el paciente. Han sido especialmente capacitadas para estas tareas. En forma periódica cumplen trabajos de perfeccionamiento que van —incesantemente—, elevando su capacidad.

El Equipo de Salud está integrado por dietistas, laboratoristas, archivistas, equipos de limpieza que completan un todo indivisible dirigido en conjunto a la recuperación del paciente.

Alcance del Centro

El C.T.I. está en condiciones de cubrir todas las necesidades del Hospital de Clínicas. No para dar satisfacción a todas las necesidades nacionales en este tipo de asistencia. No obstante ello, también presta asistencia a enfermos procedentes de hospitales del M.S.P., del Hospital de las Fuerzas Armadas, de organismos paraestatales (Asignaciones Familiares, Empleados Civiles), instituciones de medicina colectivizada (con algunas hay convenio, como con el CASMU) y ha dado satisfacción a pacientes que financian particularmente su asistencia.

Pero lo fundamental es que este Centro, como servicio de un Hospital Escuela, además de su cometido asistencial específico está destinado a cumplir con dos finalidades básicas: oficiar de centro de adiestramiento para personal que trabajará en centros similares a instalarse en el país, y de asesoramiento para estas unidades.

Límites y resultados

Hasta hoy, sólo ha podido habilitarse menos de la mitad de las camas planeadas. El Gobierno no paga y de ese modo impide el pleno funcionamiento de esta unidad vital.

A ello ha suplido la fuerza de la conciencia profesional y humana de médicos y personal destinado a todos los niveles del servicio.

Con menos del 50 % de la capacidad, se han asistido 410 pacientes en el Centro. El promedio de estada de cada paciente oscila en los 4 días. Analizados globalmente, el porcentaje de recuperación es del orden del 70 % (lo que se considera altamente estimulante comparándolo con el de unidades similares que funcionan en otros medios muy calificados).

Una medida de ello lo da también el hecho de que la Organización Panamericana de la Salud —Organización Mundial de la Salud— ha elaborado un programa de **asistencia progresiva** similar en sus objetivos al elaborado por el Hospital de Clínicas. Entre los hospitales seleccionados para la aplicación de este programa se incluyó a nuestro hospital universitario junto a otros cinco: Santiago de Chile, Maracaibo (Venezuela), Calí (Colombia), Lima (Perú) y Belho Horizonte (Brasil).

Gran importancia tiene esto para nuestro país. Es un reconocimiento internacional al hospital universitario, implica participar en un programa internacional que tiene una finalidad no sólo asistencial sino la de adiestramiento regional.

Cuando pasamos por el Clínicas

Ahora, cuando pasamos por el Clínicas, instintivamente levantamos los ojos hasta las ventanas del piso 14º que lucen unas cortinas azules. Donde minuto a minuto, un grupo de gente uruguaya, a menudo acusada de antipatriota o subversiva, libra una rabiosa lucha contra la muerte y contra la miseria que es la más fiel aliada de la muerte. De cada diez, 7 hombres y mujeres son salvados de ella, arrastrados a la vida. Quizá sea un alto jefe militar el que llega yaciendo pálido con su corazón enfermo; o como él, un industrial, un médico, un comerciante rico, un abogado. Quizá sea una sirvienta, un junta-papeles, un albañil viejecito, un inmigrante desconocido que han subido desde los pisos más bajos o han venido de los hospitales de Salud Pública. Porque aquí se da "respuesta al compromiso que se ha asumido, de satisfacer en el plano de la salud las necesidades del pueblo a cuyo servicio están".

"Esto marcha, me ha insistido el médico, gracias a un esfuerzo que viene desde abajo, desde el cimiento, desde el personal de servicios generales. Un entusiasmo pocas veces visto. Algo que nos da esta asepsia de planta física comparable a un block quirúrgico. Pasando por una enfermera que vuelca su trabajo, pésimamente pagado, sobre el paciente, con un nivel de capacitación nunca visto, y a quien le queda amor para hacer hasta los elementos de trabajo."

Nosotros queríamos que usted, colega, terminara diciendo junto con nosotros: Esto es la Universidad de la República. La Universidad hundida en las necesidades. Pero invencible. La Universidad concreta que combate en todos los frentes por la vida, por la cultura, por el progreso y el amor, como quería Varela que llegara a ser.

Reportajes

IMPORTANTE

Un error doblemente grave porque se trata de una cita y porque invierte el sentido de la expresión original, se cometió al transcribir la respuesta de Enrique Puchet en la encuesta del N.º 18 de la Revista, pág. 11.

En la última línea del texto de Puchet cabe colocar la palabra **quiere** en vez de **requiere**.

Guaderno Pedagógico

FISICA EN SECUNDARIA

JUAN CARLOS ARRUTI

1 — LOS OBJETIVOS O METAS

(¿Para qué se enseña Física en Secundaria?)

1.1. — LOS ADOLESCENTES Y SU FORMACION.

La primera pregunta que usted debe plantearse, es: ¿Para qué enseño Física a estos adolescentes? Para responderla, usted ha de considerar que Física es sólo una asignatura dentro de un plan de enseñanza destinado a masas de adolescentes cuyos actividades futuras no están determinadas aún. Sólo un porcentaje muy reducido de sus alumnos del primer ciclo serán Ingenieros, Químicos, Médicos o seguirán otros estudios que incluyen conocimientos especializados de Física. Los restantes, desempeñarán tareas muy dispares, y es probable que sea ahora la última vez que podrán asistir a un curso de Física. La enseñanza que ha de brindarles debe ser útil a todos, no sólo a una minoría. No son los futuros profesionales quienes deben preocuparle, porque tendrán otras oportunidades para profundizar sus estudios. Son los restantes, los que actuarán en el futuro como dirigentes, como obreros, como empleados, como industriales o como campesinos y también las alumnas que, en el futuro, atenderán su propio hogar, quienes necesitarán saber utilizar, en más de una oportunidad, conocimientos de Física.

Pero, además, y fundamentalmente, es necesario que todos sus alumnos se habitúen a "pensar científicamente", para estar siempre en condiciones de someter a su propia crítica objetiva, no sólo los hechos que presente la Ciencia en el futuro, sino también los que pretendan imponerles el empirismo o el dogmatismo.

Es necesario, asimismo, promover el interés por las actividades científicas en el área de la Física, para apreciar las aptitudes especiales que puedan tener algunos de sus alumnos y poderlos ayudar en la elección de sus actividades futuras.

1.2. — LAS METAS.

La enseñanza de la Física, en el primer

ciclo de nuestra enseñanza secundaria y en la época actual, debe coadyuvar con las restantes asignaturas del plan en la formación apropiada de los adolescentes que habrán de actuar en la comunidad que integran. Por consiguiente, las metas de la Física en el primer ciclo (Planes 1941 y 1963) son:

- a) Enseñar a interpretar y a utilizar los conocimientos de Física que presentan mayor interés en la época actual; atendiendo especialmente los que sean más importantes para la comunidad.
- b) Adiestrar a los jóvenes en el uso de métodos y procesos científicos; capacitarlos para que puedan seguir la evolución de la Física en el futuro y crear las condiciones propicias para que se manifiesten aptitudes e inclinaciones hacia las actividades científicas.

Observe que, ni el contenido ni la forma de la enseñanza de la Física que se impartía tradicionalmente en nuestros liceos, logran satisfacer las metas actuales. Aquella acumulación estática de conocimientos en la memoria del estudiante, debe sustituirse por procesos dinámicos que ejerciten constantemente las facultades mentales de los educandos. Evite, por lo tanto, el error de enseñar ahora en la misma forma como le enseñaron a usted.

2 — LOS CONTENIDOS, O LA INFORMACION

(¿Qué se debe enseñar, en el primer ciclo, sobre Física?).

2.1. — CANTIDAD Y CALIDAD DE LA INFORMACION.

Los conocimientos que han de adquirir sus alumnos están enumerados en los repertorios de los programas respectivos, pero es responsabilidad suya decidir, en cada caso, sobre la extensión y la profundidad de esos conocimientos, para lo cual tomará en cuenta los intereses generales y la capacidad media de los estudiantes del grupo.

Debe **eliminar**, con decisión, todas las informaciones anticuadas que sobrecargan los textos clásicos de enseñanza: los tres géneros de palanca, los polipastos, las máquinas neumáticas a pistón, el ludión, el electróforo, el tonel de Pascal, las ranas de Galvani, el número de caballos que tiraban de los Hemisferios de Magdeburgo, etc., etc. También han de eliminarse las descripciones de los aparatos que se utilizan para realizar los experimentos de Física, como la Máquina de Atwood y el Carrete de Rhumkorff, del mismo modo como tampoco se describe el funcionamiento de un cronógrafo o un simple reloj, pese a utilizársele en la medida de intervalos de tiempo.

Deberá además, **restringir** la información, un tanto abundosa, que se solía brindar en nuestros cursos con el fin de anticipar especializaciones y tecnicismos cuyo estudio corresponde a niveles superiores. Especialmente, debe **evitar** el abuso de demostraciones geométricas y deducciones de fórmulas cuya utilidad práctica para el estudiante, sea remota. Tal ocurre, por ejemplo con las fórmulas del prisma; del conductor equivalente; de la energía eléctrica acumulada en una esfera electrizada; del centro óptico de las lentes e, incluso, con las fórmulas de Descartes para los espejos y las lentes y los teoremas de fuerzas paralelas y de Varignon, si solo se han de utilizar para resolver problemas numéricos abstractos, no verificables experimentalmente.

En síntesis, lo que se debe enseñar en los cursos de Física del primer ciclo, son las propiedades, las leyes y los principios que se enumeran en los repertorios de los programas respectivos, insistiendo más en los que presentan mayor interés por sus consecuencias y aplicaciones en la vida diaria, pero desbrozando a todos de la carga de antiguallas y minucias informativas con que solían presentarse. No se debe insistir en un punto porque sea difícil, sino el interés que encierra. Las dificultades que debiera tener, debe allanarlas el profesor al nivel general del grupo. No crea que el exigente es un buen profesor.

2.2. — QUE DEBE APRENDER EL ALUMNO.

Fundamentalmente, el alumno debe aprender a **utilizar**, con corrección y soltura, los conocimientos de Física. Usted debe adiestrar a sus alumnos para que sepan interpretar científicamente, hechos y fenómenos del mundo en que viven. Naturalmente que para lograrlo, tienen que saber leyes de Física pero esta información es un medio, no un fin. Por tanto, suprima la información erudita no provechable, y dedique el tiempo que esas sucesiones le dejarán disponible, para presentar defectos y fenómenos y discutir su interpretación con los estudiantes, familiarizándolos con la Física. Así cumplirá con uno de los fines de su actividad docente. (Parágrafo 1,2; objetivo o meta "a"): No abuse de la información ¡enseñe a pensar!

2.3. — DISTRIBUCION DE LA INFORMACION

Antes de iniciar el curso, analice detenidamente los primeros y que algunos esdamente el repertorio del programa respectivo y estructure un plan de distribución del total de clases del año lectivo entre unidades ("bolillas"), pruebas escritas y algunas revisiones. Por lo común, el número de clases que ha de destinársele a cada unidad está ya indicado en los programas, pero usted puede modificarlo siempre que le asistan razones suficientes. Si ha de dedicarle a alguna unidad más clases que las indicadas, debe estudiar a la vez de cuál o de cuáles unidades tomará esas clases y decidirá si, en definitiva, esa modificación mejorará la calidad de la enseñanza a impartir.

Si en el transcurso del año lectivo dejaran de darse algunas clases por razones no previstas (inasistencias colectivas, licencias del Profesor, suspensiones de cursos, etc.) deberán redistribuirse las restantes clases entre las unidades no dadas, para evitar que alguna unidad deje de darse. La mutilación de la última parte del curso perjudica mucho más el aprendizaje, que la omisión deliberada de algunos puntos de menor importancia enumerados en diversas unidades del programa.

No se debe alterar el orden del programa aunque el orden sustitutivo sea superior — porque hay que prever los pases de alumnos de un establecimiento a otro, durante el año lectivo. Esa misma circunstancia determina la conveniencia de mantener una razonable sincronización en el desarrollo de los cursos.

2.4. — LAS LECCIONES.

Una vez fijado el número de clases que le corresponde a cada unidad o "bolilla" se distribuirá el contenido de la unidad en "lecciones", asignándole a cada clase — sea ésta de cuarenta y cinco, sesenta o noventa minutos de duración —, **una lección**. Las lecciones son los elementos básicos, con estructura propia, que reunidas, integran la unidad correspondiente.

Usted ha de planear esa distribución de modo que, en cada lección, los estudiantes adquieran un **conocimiento bien determinado**, por ejemplo: momento estático de una fuerza composición de movimientos; diferentes formas de la propagación del calor; imágenes dadas por espejos esféricos cóncavos; producción de corrientes inducidas; etc. Por lo común el conocimiento a impartir es un concepto o una ley; pero en ciertos casos puede consistir en las principales aplicaciones y consecuencias de esos conceptos y leyes, o en el aprendizaje de determinadas técnicas, v. gr.: aplicaciones de los electroimanes; medida de masas con la balanza; medida del calor específico de una sustancia; aplicaciones del principio de Arquímedes; etc. Esos conocimientos, bien determinados y concretados, como ya lo hemos dicho, son **el tema de cada lección**. El "tema", es lo que el alumno aprende como información y es lo que usted ha de enseñar.

3 — LA DIDACTICA

(¿Cómo se debe enseñar Física en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria?)

3.1. — EL PLAN DE CADA LECCION

Para alcanzar las metas de la enseñanza de la Física es necesario que el Profesor tenga un amplio y seguro dominio de la asignatura; pero no es suficiente. Es necesario, además, que sepa enseñarla bien. Si el Profesor exige a sus alumnos que estudien el tema de un buen manual, o lo expone personalmente en clase y después interroga uno a uno a sus alumnos sobre el mismo, amplía su información, aclara sus dudas y les plantea preguntas que improvisa en el momento "para hacerlos pensar"; su forma de enseñar Física en el primer ciclo es, sin duda alguna, inapropiada. En efecto: descuida la formación de sus alumnos; no los adiestra en el uso de los métodos y procesos científicos. Conocerán los resultados que ha obtenido la Ciencia hasta ahora, pero no son capaces de "hacer Ciencia" ni han adquirido las aptitudes mínimas para seguir su evolución. No han aprendido ni siquiera a utilizarla. Y, al no utilizarla ni relacionarla con su mundo olvidarán rápidamente todo lo que el Profesor quiso enseñarles.

Para enseñar bien, usted debe estructurar, con antelación, el plan de cada lección. Ese plan debe responder a los objetivos de la enseñanza de la Física —particularmente, al objetivo "b"— y se ajustará a las normas didácticas modernas. Comprende varias etapas que se suceden naturalmente en el transcurso de la hora de clase, sin que se adviertan soluciones de continuidad. Convendremos en denominar esas etapas como sigue: 1º La motivación. 2º La presentación. 3º El tema central. 4º La fijación.

3.2. — LA MOTIVACION.

La motivación puede consistir en un sencillo experimento, en la exhibición de unas láminas o, simplemente, en referencias a hechos o fenómenos corrientes, vinculados con el tema de la lección. La motivación debe ser breve: tiene como finalidad despertar el interés de los estudiantes y centrar su atención voluntaria en el tema de la lección. Debe escogerse en función de las características y los intereses predominantes en el grupo. Con frecuencia se omite la motivación, por no reconocérsele la importancia que tiene, pero más adelante el Profesor se ve en la necesidad de apuntar: "Grupo apático. No se interesa. No rinde".

3.3. — LA PRESENTACION.

La presentación es la etapa en la cual el profesor, sobre la base de la motivación y mediante oportunas sugerencias, breves informaciones y otros procedimientos apropiados, provoca la participación activa de los estudiantes y los orienta hacia el tema central de la lección.

Se supone que, al iniciar la lección, los estudiantes no conocen el tema: concurren a la clase para aprenderlo. Por consiguien-

te, las observaciones y los experimentos que realicen tienen por finalidad indagar, descubrir y conocer; por tanto, no hay que anticiparles los resultados, enunciando primero la ley o el efecto "para que lo comprueben", sino que, por el contrario: de las observaciones y los experimentos, los estudiantes han de inferir esas leyes o efectos, guiados por oportunas preguntas y sugerencias del profesor.

El método ha de ser experimental-inductivo; sólo en algunos casos puede ser oportuno el uso del método deductivo. El material experimental hay que utilizarlo corrientemente; no se puede sustituir con dibujos y descripciones. Es obvio que los estudiantes tienen que **ver los fenómenos de Física y realizar experimentos** al iniciar su aprendizaje. Lamentablemente, son muchos los jóvenes que egresan de nuestros liceos sin haber visto descomponer la luz con un prisma o una red, ni cómo se obtiene una imagen real con una lente, ni haber experimentado con un simple electroimán. Tampoco saben cómo se utiliza un amperímetro, una balanza o un termómetro, porque sus profesores se limitaron siempre a las explicaciones orales a los dibujos y fórmulas en el encerado.

Las disertaciones extensas a cargo del profesor, propias de las cátedras universitarias, no se adecúan a este nivel de la enseñanza. Cada una de las intervenciones del profesor debe ser muy breve: unas pocas palabras para subrayar algún aspecto de una observación o para dar alguna información ineludible.

3.31. — Cada paso del desarrollo de la lección debe asegurarse con preguntas formuladas a todo el grupo, aunque mencionando, después de cada pregunta, al alumno que ha de responderla. No deben aceptarse las respuestas simultáneas, "a coro", porque provocan confusiones y no permiten evaluar.

Las preguntas deben ser claras, concretas, inequívocas. No deben ser acertijos, ni serán capciosas, ni vagas. Tampoco pueden ser tan simples, que la respuesta resulte obvia. Es muy corriente escuchar preguntas mal formuladas, que dejan perplejos a los alumnos, porque dudan sobre la respuesta que pretende escuchar el profesor. Por lo común, se inician así: ¿Cómo es...? Ejemplo: ¿Cómo es esta lente? El estudiante no sabe si responder: grande, esférica, transparente, biconvexa, convergente, muy gruesa, redonda...

Las preguntas no deben quedar libradas al azar o a la improvisación. Es aconsejable redactarlas por anticipado, por lo menos hasta que se adquiere la destreza requerida para formularlas correctamente.

Las preguntas que se formulan en esta etapa de la presentación de la lección, tienen varios fines: 1º Verificar si los estudiantes han interpretado correctamente la observación, el experimento o la información que acaba de realizar. 2º Provocar procesos mentales sencillos: asociaciones, generalizaciones, inferencias, etc. 3º Mantener y estimular el interés de los estudian-

tes (si verifican, de inmediato, que están capacitados para responder correctamente, reciben, por esa causa, el estímulo psicológico requerido para mantener su interés centrado en la lección). 4º Conocer y evaluar aspectos de la personalidad de cada uno de los adolescentes.

3.4. — EL TEMA CENTRAL.

El tema central es el enunciado de la ley, la definición del concepto, o el conjunto de las normas del procedimiento técnico que constituye, según el caso, el "tema" de la lección respectiva. (Véase 2.4).

Corresponde a la etapa en que el conocimiento buscado por los alumnos bajo la orientación del profesor, se concreta en premisas correctamente expresadas, en fórmulas generales y aún, en gráficos y diagramas, si correspondiese. Es cuanto deberán recordar los alumnos. Usted debe presentarlo con el lenguaje preciso que requiere la Ciencia.

3.5. — LA FIJACION.

La fijación es la última etapa, en la cual los estudiantes se ejercitan en el uso y las aplicaciones del tema central; deducen consecuencias del mismo y se informan sobre sus principales aplicaciones técnicas. A través de esas actividades, "fijan" el tema central y adquieren cierto dominio del mismo.

Queda librado a su decisión y a su responsabilidad establecer cuáles son los usos y aplicaciones más importantes del tema, en relación con la época y la comunidad en que actuarán sus alumnos. (Véase la meta "a").

La etapa de la fijación permite el uso de recursos didácticos diversos y se extiende más allá del término de la hora de clase, en las actividades domiciliarias. Puede incluir: deducciones de leyes que son consecuencias del tema principal; comprobaciones experimentales; discusiones y resoluciones de problemas; aplicaciones técnicas e industriales y monografías. A continuación haremos algunas consideraciones sobre cada uno de estos recursos.

3.51. — Una vez enunciada una ley que constituye el tema principal de alguna lección (ley que pudo haberse presentado, ora por vía experimental-inductiva, o bien siguiendo un razonamiento deductivo), usted puede proponer alguna cuestión que los estudiantes han de deducir bajo su orientación y que, en definitiva, puede ser otra ley física pero que, por su menor importancia, no es menester que los estudiantes la recuerden; es suficiente que se adiestren en el proceso deductivo. Por ejemplo: Después de enunciado el principio fundamental de hidrostática, usted puede mostrar dos líquidos no miscibles contenidos en vasos comunicantes y sugerir que se deduzca la causa de la diferencia de niveles, aplicando el precitado principio.

A esta altura, consideramos oportuno prevenirle contra el uso abusivo del método deductivo. Es frecuente que se come-

tan graves errores lógicos y didácticos, en el afán de demostrar teoremas para que la enseñanza sea "rigurosa" (?), puesto que se parte de hipótesis que el alumno debe aceptar sin ninguna justificación y, con frecuencia, sin advertir siquiera, que las acepta en esas condiciones. Finalmente, se logra que los jóvenes memoricen frases y fórmulas cuyo sentido no comprenden cabalmente. Hay que enseñar a deducir, no a repetir deducciones.

3.52. — Las comprobaciones experimentales son el complemento de las leyes obtenidas por vía deductiva y han de realizarse después de enunciadas aquellas. Ejemplo: Basándose en las leyes de la reflexión se puede demostrar, geométricamente, que la imagen dada por un espejo plano es simétrica del objeto, con respecto al plano del espejo. Una vez demostrada y enunciada esta relación, puede comprobarse experimentalmente. (Véase en el P. S.S.C., la fig. 12-11). Advierta que estos experimentos, realizados "a posteriori", son diferentes, tanto en el aspecto didáctico, como en el epistemológico, a otros experimentos que se hacen antes de concretar o de enunciar una ley y que tienen como fin investigar, descubrir, conocer. Usted tiene que tener noción exacta "para qué" se realiza cada experimento y "cuándo" ha de efectuarse. Los experimentos no son pruebas de magia o prestidigitación que se agregan a la lección como grageas a una torta, para adornarla.

3.53. — Los problemas de Física no han de ser, necesariamente, problemas numéricos, sino planteamientos de situaciones e interrogantes que se resuelven o responden aplicando correctamente los conocimientos de Física. Incluimos aquí cuestiones que algunos autores denominan "temas de discusión"; "invitaciones para razonar"; etc.

Tratándose de problemas numéricos, se escogerán de preferencia los que se basen en datos y medidas obtenidos por los propios estudiantes y cuyos resultados puedan verificar estos. El problema debe conducir a una información interesante y no simplemente, a un resultado numérico abstracto.

En el aula, usted puede poner el problema a discusión y una vez analizado, los estudiantes lo terminarán, en la propia aula o en sus domicilios. Por ejemplo: si el tema de la lección hubiese sido "Leyes de Kirchhoff", plantee: ¿Cuánto vale la intensidad (eficaz) de la corriente eléctrica que pasa por el fusible de entrada del Liceo, en este momento, en que están conectadas tales lámparas y estufas? ¿Cómo procederíamos para calcularla? Oriente la discusión: ¿Cómo pueden saber la intensidad de la corriente que pasa por esa lámpara de 100 Watt, sin utilizar un amperímetro? ¿Cómo podemos saber la intensidad de la corriente que pasa por el contador, para verificar después nuestro problema? Propóngales que resuelvan un problema similar en sus domicilios respectivos y, en la lección siguiente destaque la labo-

riosidad de quienes hayan intentado hacerlo, calificándolos convenientemente. (Véase, más adelante, 4,7).

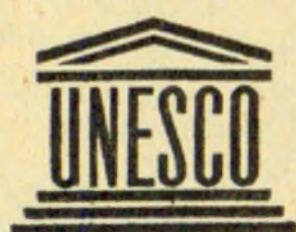
Corrija, los errores de cálculo y enseñe a superarlos, pero no los considere un demérito: la clase es de Física, no es de Matemática. No proponga problemas que sólo ejerciten a recordar fórmulas, despejar literales, resolver sistemas de ecuaciones o a efectuar operaciones numéricas: no satisfacen los objetivos de la enseñanza de la Física.

3,54. — Las aplicaciones técnicas e industriales brindan otra vía para familiarizar a los educandos con las leyes y propiedades físicas. Para que este recurso didáctico sea más eficaz (véase la meta "a") se tratarán, preferentemente, las aplicaciones más extendidas en la región donde funciona el liceo o de mayor interés en la época. Por tales motivos, han de sustituirse muchas descripciones que aún figuran en los manuales, por otras más en consonancia con la época y la región; por ejemplo, cabe sustituir los polipastos por el aparejo diferencial, que suele verse en los talleres mecánicos; la prensa hidráulica, por el elevador de autos y los frenos hidráulicos: las bombas aspirantes o impelentes, por la bomba reloj; las pilas de Daniell, de Bunsen o de bicromato, por las pilas secas; el antejo terrestre, por el prismático, etc. No corresponde enumerar aquí las aplicaciones que deben darse, ya que difieren de un liceo a otro y varían con el transcurso del tiempo. Es usted quien debe seleccionarlas, en función de los intereses predominantes y del tiempo disponible. Evite la exageración:

algunas aplicaciones son suficientes; los objetivos del curso son formativos, no informativos.

3,55. — La monografía es un recurso que apenas se ha utilizado en la enseñanza de la Física. El estudiante escribe sobre un tema prefijado, después de haber efectuado observaciones, realizar experimentos, consultar publicaciones, reunir material gráfico o cumplir otras actividades similares. En este nivel, el trabajo debe ser breve —cuatro o cinco carillas manuscritas— y el tema, bien concreto. Una aplicación técnica o industrial puede ser un tema particularmente apropiado. Es suficiente que cada alumno presente una monografía en el transcurso del año lectivo; es conveniente, además, que los temas difieran entre sí. Usted debe orientar a sus alumnos, sugiriéndoles los posibles diagramados para cada trabajo, así como las observaciones y experimentos que podrían realizar y las publicaciones que tendrían a su alcance para consultar.

Al evaluar cada monografía, usted analizará si es, efectivamente, el resultado de observaciones directas y lecturas efectuadas por el propio estudiante, y valorará el esfuerzo realizado. Si hubiese errores, se los señalará al educando para que los supere, pero esos errores no afectarán la calificación a otorgar, la que debe referirse a la laboriosidad, exclusivamente. En efecto, la finalidad de estas actividades es "enseñar a estudiar". No cabe, por consiguiente valorarla como si fuese una prueba de examen.



El **Correo** Una ventana abierta sobre el mundo

PARA RENOVAR SU SUSCRIPCION

y pedir otras publicaciones de la Unesco

LOSADA

COLONIA 1340



Sección Didáctica

preescolares

Esquema Corporal

MARISA BERTERRECHE

Preparación para la iniciación del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

ESQUEMA CORPORAL

Trataremos de precisar algunas nociones con relación a lo que nos pide el programa en el área de la preparación para la iniciación del proceso del aprendizaje de la lecto-escritura. Dentro de este tema que es muy amplio, vamos a ocuparnos exclusivamente del estudio de la formación del esquema corporal, por ser ésta requisito fundamental para que dicho proceso se cumpla con éxito.

—Estudio de la formación del esquema corporal.

Naturalmente, el esquema corporal no es algo que se adquiera a partir de la época en que el infante asiste a la clase jardinera; ni tampoco se completa en esta etapa del desarrollo. Pero éste es un momento en que la maestra puede, si sabe cómo hacerlo, influir para que cada niño enriquezca y afirme la imagen que tiene de sí mismo.

El esquema corporal empieza a gestarse en los primeros estadios de la vida del infante, evoluciona lentamente durante toda la infancia y alcanzaría un pleno desarrollo alrededor de los 12 años, aunque sabemos que se completa y se afina a lo largo de toda la vida.

DEFINICION

“Esquema corporal es la intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que lo rodean.

Esta noción es el núcleo de la sensación de disponibilidad de nuestro cuerpo; y es

también el centro de nuestra vivencia de la relación universo-sujeto”.

Jean Le Boulch, “La Educación por el Movimiento”. Paidós.

Estadios en el desarrollo del espacio.

Dentro de esta larga evolución, cobra especial interés el complejo proceso por el cual el niño **delimita su propio cuerpo del mundo externo; y el paulatino descubrimiento del ESPACIO.**

Estas etapas no se siguen una a la otra, sino que se superponen.

En los primeros meses de vida se elaboran espacios específicos para cada dominio sensorio-motriz; así se puede hablar de un espacio visual, un espacio bucal, un espacio táctil, etc., sin combinar y coordinar entre sí, por eso Piaget les llama espacios heterógenos o para usar su terminología “grupos prácticos heterógenos” (Estados I y II).

El conocimiento y dominio del propio cuerpo se **cumple siguiendo** las leyes del **desarrollo céfalo-caudal y próximo-distal**. Este orden es irreversible pero no “irrepetible”, es decir que hay sucesivas afirmaciones y sucesivos afinamientos de la adquisición del esquema corporal, y nosotros sabemos que durante las ejercitaciones tenemos que remontarnos siempre al punto de partida, trabajando primero sobre grandes grupos musculares para pasar después a segmentos cada vez más pequeños. **El descubrimiento del espacio parte** del “espacio práctico” y se compone a partir de movimientos de avance y retroceso que cierran un esquema motor; “El espacio es propiedad de la acción”.

Poincaré dice “para un sujeto inmóvil no hay espacio ni geometría”.

De allí la importancia de los desplazamientos del propio cuerpo en el desarrollo del espacio.

Como vemos, el **esquema corporal y el descubrimiento y asimilación del espacio externo** son dos procesos que tienen una íntima relación y correspondencia.

En una segunda etapa aparecen = 1) **Comportamiento de prensión** — donde el objeto es aún como una prolongación de la acción, todavía no hay separación entre el yo y el mundo externo.

2) **Acomodación** a los movimientos de traslación o desplazamiento de objetos o personas.

3) **Reacciones diferidas** — el bebé retoma la acción sobre un objeto después de una interrupción.

4) **Los espacios heterógeneos** se asimilan entre sí y proveen una coordinación más ajustada.

5) **Las evaluaciones de distancia** son muy incorrectas.

6) **La constancia de las dimensiones** de los objetos comienza a elaborarse en función de la manipulación.

Etapas de transición.

Piaget señala a partir de este momento, una etapa de transición durante la cual se presenta un **avance** de la **coordinación**: el niño busca objetos desaparecidos y gira la cabeza para anticipar la aparición de la persona que se desplaza para surgir a su derecha o a su izquierda. Al mismo tiempo que **progresa** en su **relación** con los **objetos**, avanza en la **exploración** de su **propio yo**: examina con atención los extremos visibles de su cuerpo, ensayando recursos nuevos para desplazarse. El momento en que la coordinación es suficiente para pararse y luego caminar, marca un avance muy importante también en su exploración al espacio. Al arrastrarse, gatear, empujarse, agacharse o rodar, el niño pequeño **explora**, al mismo tiempo, las **posibilidades** de su cuerpo y las **relaciones** de éste con el espacio; cuando manipula, tantea, investiga si una cosa cabe dentro de otra, o invierte el recipiente para que caiga el contenido, está **investigando**, su **relación** con el objeto externo y ajustando su coordinación; se gestan las relaciones topológicas elementales.

Poco tiempo, relativamente, le lleva combinar operaciones muy complejas: a los dos años y medio es capaz de coordinar **simultáneamente**:

—Movimientos para brazos y piernas.

—Imprimir, con su impulso, movimiento a un objeto externo. (Dirección y velocidad).

Y aún, calcular su trayectoria como para frenar el impulso de chocar con un obstáculo.

Para andar en **triciclo** tiene que vencer todos estos problemas.

También distingue perfectamente entre lo que es su **cuerpo** y lo que le es **ajeno**, externo, lo que va a preparar su **noción de identidad**. Esta noción de identidad que está tan relacionada con la adquisición del esquema corporal, nos lleva al estudio del tiempo, no como problema **filosófico** — mejor dicho gnoseológico, sino como problema **psicológico**: intuición subjetiva de tiempo.

Según Piaget, la noción de tiempo se genera simultáneamente con la de movimiento, y se refiere no sólo a los desplazamientos físicos o movimientos en el espacio, sino también a aquellos movimientos **internos** de acciones **esbozadas, planeadas o recordadas**; cuya realización es también espacial: "el tiempo es el espacio en movimiento", dice él.

Einstein sugirió personalmente esta pregunta a Piaget: ¿la intuición subjetiva de tiempo es primitiva o derivada, solidaria o independiente respecto de la intuición de velocidad?

Piaget publicó dos volúmenes para contestar a esta pregunta, en los que se llega a la conclusión de que la noción operativa de tiempo se genera simultáneamente con las de movimiento y velocidad. El tiempo, entonces, es otra noción que se va gestando en el niño a través de datos que el niño recoge por medio de su **acción**, de los movimientos de su cuerpo, y en relación con los objetos externos. No olvidemos que **conocer es actuar sobre las cosas, material u operativamente**. La motricidad que obra ya en el nivel perceptivo (exploración visual) se reencuentra a título de componente necesario en la elaboración de la imagen representativa.

La posibilidad de imaginar, de proyectarse en el pasado o en el futuro, es propia del ser humano, y se elabora a través de esquemas de acción. Al hablar de evocaciones representativas, Piaget pone un ejemplo: antes de intentar abrir una caja de fósforos, el niño abre y cierra su boca como si coordinara interiormente la acción que se propone realizar. No olvidemos que el instrumento decisivo para la conquista del pasado y del futuro es el lenguaje: aquí convergen factores psicomotores y sociales, que luego derivarán en las siguientes adquisiciones, cada vez más complejas.

En todo el proceso de la adquisición del esquema corporal, podemos decir que el ingrediente fundamental es la **actividad** del infante; tanto la actividad espontánea, como aquella que deriva de estímulos que debe seleccionar el maestro. Entonces se nos plantea el asunto de los estímulos. ¿Cuáles serán los más apropiados? Vimos que el descubrimiento del propio cuerpo y del espacio son simultáneos. Cuando trabajamos en rítmica corporal y musical, debemos elegir aquellos estímulos que contemplen ambos aspectos. Pero no podemos ni debemos separarlos del tercer factor: el tiempo. Todas las actividades de esta área, se cumplen a través del movimiento, sobre las coordenadas espacio-tiempo. Esta síntesis se da en forma natural, sin forzar nada. Partimos de los movimientos naturales (caminar, correr, saltar, rodar, etc.) proponiendo simplemente **variantes** para enriquecer la experiencia del infante: Se puede caminar: hacia adelante, hacia el costado, hacia atrás. Con pasos largos, pasos cortos. Rápida o lentamente. Haciendo ruido con los pies, sin hacer ruido. Con las puntas, con los talones, si-

guiendo una línea marcada en el piso, etc.

Las variaciones son increíblemente numerosas, para cualquiera de los movimientos naturales. Siguiendo la clasificación sugerida por la profesora Bovone, pasaríamos entonces a los movimientos analíticos, que son los destinados a localizar cada parte del cuerpo, nombrándolas, señalándolas y movilizándola (1). A veces los maestros descuidamos este aspecto, atendido empíricamente por la madre, aunque en forma parcial (dedos de la mano y cara del niño). Los movimientos analíticos comprenden: rotaciones, flexiones, estiramientos, contracciones, ondulaciones y relajamientos. Hay ejemplos detallados de todas las posibilidades, en el tomo dedicado a la educación musical de la Enciclopedia Práctica preescolar. Ed. Latina Bs. As. — Esta autora propone también los movimientos generadores, que serían aquellos que revelan con más claridad los procesos interiores, utilizando como motivación las acciones de la vida diaria, comprensibles para todos. Estos no precisan ser imitados y por lo tanto son los que dejan mayor margen para la interpretación y la creación, puesto que surgen de una imagen interior. En efecto, nosotros consideramos que el dominio del cuerpo es perfecto cuando es capaz de expresar voluntariamente las imágenes interiores. Esta "perfección" debe entenderse como cosa dinámica, en continua elaboración. En lo que se refiere al espacio, el infante puede ser estimulado y ayudado para su organización. Partimos del espacio propio del niño o espacio "parcial", cuyo centro es el propio niño. Este espacio tiene "niveles" —alto, medio y bajo, y tiene "límites" (generalmente los descubre cuando toca al compañero). También tiene "puntos" — las relaciones topológicas elementales a las que se hacía referencia anteriormente — arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda. Hay multitud de juegos que pueden variarse con la incorporación de objetos que lo llevarán a una mejor comprensión del espacio que lo rodea. Elásticos, almohadones, cintas y aros son los más utilizados en las clases para preescolares. El espacio total se explorará en forma gradual, sin pretender en esta etapa, que capte relaciones espaciales externas a su propio cuerpo; éste se necesita como referencia durante toda la edad preescolar. Inadvertidamente podemos deslizarnos errores que debemos evitar: él puede aprender cuál es su mano derecha, su pie izquierdo; pero si le decimos: colócate a la derecha del banco, a la izquierda de fulano, estamos pretendiendo adquisiciones que vendrán mucho después. Por la misma razón debemos recordar siempre el modelo invertido cuando se dirigen juegos, por ejemplo; (o cuando se enseña a cortar con tijera). En todos los casos es recomendable agotar los estímulos más sencillos, directos y que forman parte de la vida corriente del niño: el salón de clase tiene po-

sibilidades variadísimas que a veces menospreciamos por estar tan "a mano": el conocerlo, dominarlo, será para el pequeño preescolar un factor de seguridad importante; del mismo modo que encontrar su lugar dentro del grupo, física y emocionalmente, dará base a esa particularísima sensación de pertenecer a un grupo, fundamental para su integración. En lo que se refiere al tiempo, podemos decir que el infante va elaborando sus nociones temporales con gran dificultad, a las que podemos ayudar con determinadas asociaciones o referencias. Los elementos movimiento-sonido y silencio-reposo, asociados de esta manera son grandes auxiliares en las clases para preescolares. Del mismo modo se aconseja ordenar las actividades de la clase sobre la base fundamental de algunas constantes, algunas rutinas que el niño necesita para organizarse temporalmente. Todos sabemos qué inseguros son los niños provenientes de hogares donde no se respeta esta necesidad del niño, por ejemplo, en materia de horario de alimentación y sueño. La expresión corporal y el empleo de elementos musicales relacionan el movimiento con su duración. Los valores musicales, fraseo, velocidad, traducidas concretamente mediante golpes de manos, pasos, etc., posibilitan la organización temporal. El pulso o latido de la música es captado fácilmente hasta por los más pequeños en el jardín de infantes (3 años). Es una constante temporal de la música que sirve de base al acento y al ritmo de toda composición musical. Pero también se encuentran estos elementos en el lenguaje hablado; a pesar de que acostumbramos captarlo sólo cuando se trata de poesía. Insistimos en que estas nociones se elaboran sólo a través de la acción; "antes", "después", "mientras tanto", "más tarde", son expresiones verbales de esquemas de acción y están, por lo tanto, íntimamente ligadas a la elaboración del esquema corporal del infante, a su desarrollo motriz.

Para una buena seriación de actividades destinadas al estímulo de la noción de tiempo, nos remitimos al trabajo de Bovone y colaboradores en la obra ya citada, prácticas con la fundamentación teórica donde se dan orientaciones sumamente serias que frecuentemente faltan en otros autores.

Por ser de gran importancia el punto 2) de este programa (dominancia de una mano, lateralidad) lo dejamos para desarrollar en otro trabajo, pues debido a su extensión merece capítulo aparte.

(1) Es importante la utilización del espejo y la verbalización simultáneas. El niño se toca cada parte del cuerpo (gestalt motora) la observa en el espejo (gestalt visual) la nombra (gestalt verbal). En todo momento, trabajar con el infante como totalidad.

MARISA BERTERETCHE.

la
república

INTELIGENCIA LENGUAJE SOCIEDAD

SANTIAGO OLIVERA

ARTIGAS

La finalidad y objetivo propuesto en esta investigación es el de definir la influencia que ejerce el nivel mental y los factores socio-económicos y culturales sobre el vocabulario.

Instrumentos utilizados

Para ello hemos utilizado para medir el nivel mental el test de Cyril Burt. Para medir el vocabulario usamos 45 palabras de la lista de palabras de Terman, con algunos cambios efectuados por la Profesora Amelia Masse para que la adecuación a la terminología con que se mueven nuestros niños, excluyera falsas apreciaciones.

Presentación de la realidad a estudiar

Este trabajo de investigación fue hecho en la Escuela Urbana N° 43, Habilitada de Práctica, de la ciudad de Artigas.

En el Departamento de Artigas hay 77 escuelas, de las cuales 11 están en la capital. Según las características y tipos de centros socio económicos que predominan en la zona donde está emplazada cada escuela o por sus características especiales, fueron todas ellas tipificadas según estudio del CINAM.

Con esta primera información extraída del estudio del CINAM, sabemos ya que la comunidad de la escuela que nos proponemos estudiar, desde el punto de vista sociológico, no es la más alta. Mirando el plano de la ciudad corroboramos que la zona de influencia radial de la escuela está entre las calles Sarandí y Bernabé Rivera, zona marginal de la ciudad.

Según el Censo de Población y Vivienda realizado en el año 1963, en el Departamento de Artigas había una población de 52.461 habitantes, correspondiendo a la capital 23.349 habitantes. La población escolar de la ciudad de Artigas en el año 1970 era la siguiente: Escuela N° 1: 732 niños. Escuela N° 2: 788 niños. Escuela N° 8: 491 niños. Escuela N° 37: 609 niños. Escuela N° 43: 1036 niños. Escuela N° 55: 478 niños. Escuela N° 68: 160 niños. Escuela N° 70: 237 niños. Escuela N° 71: 138 niños. Escuela

N° 72: 112 niños. Escuela N° 73: niños.

Para tener mejor visión del aumento progresivo demográfico del barrio y de la escuela con la que trabajamos, la población infantil de la Escuela N° 43 en los últimos 10 años fue el siguiente:

Año 1961	—	744	inscriptos
" 1962	—	747	"
" 1963	—	834	"
" 1964	—	865	"
" 1965	—	967	"
" 1966	—	989	"
" 1967	—	935	"
" 1968	—	1030	"
" 1969	—	1071	"
" 1970	—	1036	"

Así que la población escolar de la Escuela N° 43 en el año de estudio ascendía a 1071 niños, pero solamente las clases de 3°, 4°, 5° y 6° años, ascendían a 571 niños. Para que la investigación tenga carácter científico valedero el mínimo de inscriptos debe ser el 10% de la población estudiada. Hemos trabajado con 80 niños, que equivalen al 14% de los inscriptos en esas clases. Como había varios grupos por clase, extrajimos números iguales de niños por grupo o clase. La elección de los niños fue tomada de la lista diaria por números pares o impares para que no interviniera una posible subjetividad, aspecto de vital importancia para una conclusión acertada. La encuesta, el test y el vocabulario fueron aplicados de 15 de abril al 15 de mayo.

Análisis de los datos obtenidos en la encuesta personal y familiar.

Teniendo en cuenta que el niño ingresa a los 6 años a primer año y que si no repitiera ninguna clase terminaría el ciclo escolar a los 12 años, y si tomamos 20 niños de cada clase, lo normal sería que hubiera 20 niños para 3er. año, 20 para 4º año, 20 para 5º año y 20 para 6º, con lo que tendríamos los 80 niños estudiados ubicados idealmente. Es decir, que respecto a edades, la media debería estar ubicada entre los 9 años y 5 meses y medio. Pero en realidad, la media está ubicada entre los 11 años, 6 meses y los 12 años. Mientras el modo, está entre los 12 años, 6 meses y 13 años 5 meses de edad, con 25 niños que equivalen al 36,25%, correspondiente al 35% a los varones y el 27,5% a las niñas. En conclusión, hay una desubicación de 3 años.

Esta desubicación puede darse por los siguientes factores:

1) Ingreso del niño a la Escuela con más edad de la mínima exigida.

2) Repetición de los alumnos que postergan su egreso con la edad ideal.

En efecto, se exige que el niño ingrese con 6 años cumplidos o que los cumpla en los primeros meses del año. Pues en esta escuela, solamente el 51,25% lo hace así; del resto, 42,5% ingresa con 7 años cumplidos y un 6,25%, con 8 años.

Respecto al factor repetición, vemos que el 68,75% ha repetido alguna o algunas clases. Y las clases en que más se fracasa son 1º año, 2º año y 3º año puesto que el 86,25% de los fracasos se da en ellas.

Estudio del cuadro Nº III

Tiene vigencia en esta escuela fronteriza con Brasil, el aspecto ubicación geográfica, traduciéndose en factor incidente en el complejo problema educativo.

Hay un porcentaje de 89% padres uruguayos y un 11% de madres y padres brasileños. Entre los brasileños, el 11,3% corresponde a padres y el 10% a madres. El aspecto nacionalidad brasileña incide en el idioma de los hijos, puesto que los adultos no dejan de hablar su idioma materno, máxime si tenemos en cuenta que aquí es mayor la influencia del idioma brasileño sobre el español. En hogares en que un padre es brasileño, se habla en brasileño. En hogares en que ninguno de los padres es brasileño se da el caso de que hablan en brasileño, motivado quizá por el bajo nivel cultural y la proximidad con la frontera y la facilidad de la posesión de un idioma que por sus deficiencias es pegadizo y popular, máxime en las zonas de carencias culturales.

Idioma del hogar

PORTUGUES 65 % ESPAÑOL 35 %

IDIOMA	HOGARES	%
PORTUGUES	28	35
ESPAÑOL	52	65
TOTAL	80	100

Estudio del cuadro Nº IV

Hay 52 hogares en que se habla en portugués, idioma este que como sabemos no es el portugués propiamente dicho, sino que es un portugués sumamente deficiente, mezcla con español, para el que se ha propuesto la denominación de idioma **brasi-uruguayo**. Pero, a los efectos de nuestro estudio, continuaremos denominándolo portugués.

De esos 52 hogares, o sea el 65%, solamente el 11% corresponde a hogares en que uno solo de los padres es brasileño. Quiere decir que hay hogares en que ninguno de los padres es brasileño y sin embargo la familia ha tomado como idioma uno que no le corresponde por su nacionalidad.

Este factor, "idioma del hogar", será uno de los de mayor incidencia cuando estudiemos el resultado de las pruebas de vocabulario.

Estudio del cuadro Nº V

Entendemos por situación regular, cuando el niño vive con sus padres en forma permanente, constituyendo lo que entendemos por hogar, que es la condición ideal para un buen desarrollo afectivo, social, que incidirá en su formación cultural y en toda su personalidad. Entendemos por situación irregular, cuando el niño vive con madrastra, padrastro, tíos, hermanos, y/o demás parientes o no parientes. La situación ideal está muy lejos, pues el 28,75% de los alumnos vive en situación irregular. Pero estudiando los varones y niñas por separado, comprobamos que los varones que viven en situación regular cumplen una mejor escolaridad que las niñas, pues frente al 77,5% correspondiente a varones está el 65% correspondiente a niñas. Mejor escolaridad tienen los varones que las niñas.

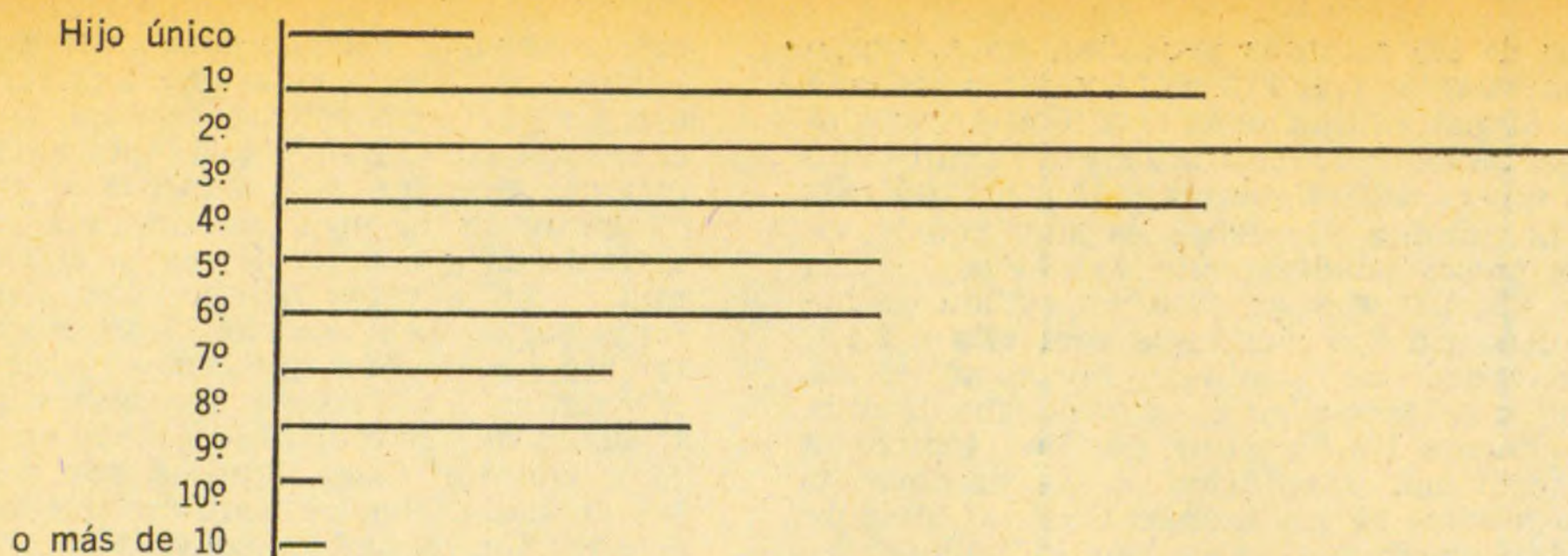
Ahora, ante la situación irregular se da el caso contrario. Mayor es el porcentaje de las niñas que estudian que el de los varones. Y numéricamente, vemos que mientras solo el 22,5% de varones estudia, está el 35% de las niñas que lo hace.

Quizá se pueda justificar este hecho, con el de que los varones en situación irregular se entregan al trabajo antes que las niñas, no concurriendo por lo tanto a la escuela.

También encontramos una sensible diferencia en lo que concierne hasta qué grado llegan. Pues las niñas en situación irregular son las que en mayor número cursan 5º y 6º año. Mientras 5 fueron los varones, 8 fueron las niñas que lo hicieron entre los casos estudiados.

Ubicación del hijo en la familia

Según la psicología del niño, sabemos que hay una sensible diferencia involuntaria en el trato e influencias que recibe un hijo en el hogar según la ubicación que ocupa en la constelación familiar. El primer hijo tiene en el aspecto educativo sus características determinadas por múltiples facto-



res; lo mismo el último; por lo tanto, el que está en el medio, en igual forma.

Observando el cuadro N° VI veremos si podemos deducir alguna conclusión. Pues, de todos los niños estudiados y por generalización todos los de la escuela, la mayoría ocupa el 2º lugar en su ubicación en la familia correspondiendo al 25%, seguido por los que ocupan el 3er. lugar con 18.75% y los del 1er. lugar con un porcentaje del 16,25%. Estos números mayoritarios favorables se dan tanto en los varones como en las niñas. Significan estos números que los padres involuntariamente dan mayor protección cultural a los hijos que ocupan este orden en la familia. Pues, si eso ocurre, como nos demostraron los números, no estaríamos mal si ateniéndonos a estos resultados decimos que los hijos segundos tienen un lugar privilegiado, seguidos por los que ocupan el 3er. lugar y el 1er. lugar. Cuanto más se distancian de estos órdenes, menor es la posibilidad de una protección cultural escolar por parte de los padres, tutores o encargados.

Número de hermanos

Los niños de la escuela en estudio provienen de familias numerosas en su mayoría. Entendemos por familia numerosa a aquella constituida por padre, madre y más de 3 hijos, y según este tope, el 15% de las familias tiene 4 hijos; el 10% tiene 5 hijos; el 11,25% de las familias tiene 6 hijos. Nada menos que el 20% tiene 7 hijos; el 10% de las familias tienen 9 hijos y terminamos con un 7,5% con 8 hijos y 7,5% con 10 hijos. Si esto fuera poco, podríamos considerar que el 1,25% de los niños proviene de familias con 14 hijos.

No habría ningún problema si fueran proporcionales al número de individuos de cada familia los ingresos económicos para su supervivencia, así como también el nivel cultural de los padres. Pero no ocurre eso. El 18,5% de los padres son analfabetos, según el cuadro N° VIII y el 58,9% tienen primaria incompleta. El 22,6% tienen primaria completa pero sin embargo nadie tiene otros estudios más allá de primaria.

Esto, al relacionar el número de los núcleos familiares con la cultura. Ahora rela-

cionémoslos con las ocupaciones: El 65,3% de las madres son amas de casa o sea no trabajan en otra actividad que no sean los quehaceres de su hogar. Este dato, aparentemente sería favorable si fuera sustentado con el trabajo de los padres. Pero vemos que el 29,1% de los padres son obreros, peones y limpiadores; el 26,3% son soldados y policías; el 11,1% son obreros municipales, no empleados estables sino periódicos, trabajan por quincena; son, prácticamente, la parte de absorción de desocupados que se recuestan en el club político para ir subsistiendo con miras a un empleo público fijo o estable.

Familias reducidas y numerosas

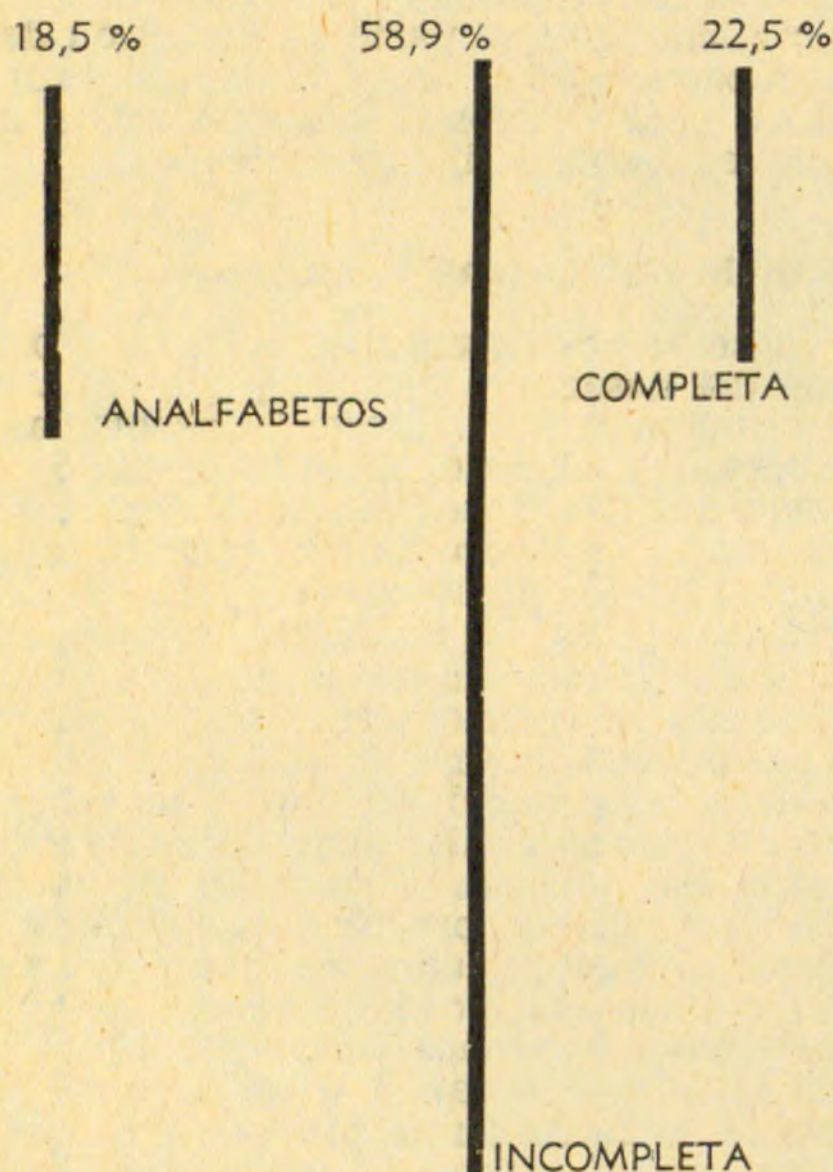
Dice James Bossard en su obra "Sociología del desarrollo infantil", que "una gran planta industrial presenta problemas de relaciones laborales distinto de los de otra pequeña. Las clases de pocos alumnos, como todo pedagogo sabe, permiten aplicar métodos didácticos que no dan el mismo resultado que en una clase numerosa".

Sobre el sistema de la familia pequeña se habló por primera vez desde el punto de vista sociológico en un libro de C. V. Drysdale, que apareció en 1913. Generalmente, se denomina familia pequeña cualquier familia con uno, dos o tres hijos. En la familia pequeña se practica el "planing", es decir, se hacen planes, se trazan proyectos. La esencia del modo de pensar es la planificación que hace referencia al número de hijos que se van a tener, lugar y tiempo de su nacimiento, programa que se seguirá en su educación, cuidadosa atención respecto a la futura posición social de los hijos. La familia es un experimento dirigido y controlado conscientemente. En estas familias la paternidad es más bien intensiva que extensiva. Empieza ello a percibirse ya en los arranques de la gravidez, cuando la futura madre comienza a recibir constantes cuidados. Después del parto se consulta al pediatra sobre dietas e inmunización. Si el muchachito, ya convertido en alumno, presenta síntomas de conducta descarriada, se hace una visita al psiquiatra. Ese historial de cuidados intensivos es hoy el patrimonio común de los ni-

ños de las familias pequeñas, en marcado contraste con el diferente y viejo sistema de la paternidad extensiva, con arreglo al cual se engendraban hijos y más hijos con la esperanza de que algunos sobrevivieran.

La familia numerosa es muy común en los países subdesarrollados. No ocurre así en EE. UU. que en 1950, un millón de familias con 8 o más hijos equivalía a 3,1 % de todas las familias norteamericanas. Quien se forma en el seno de una familia numerosa ha de pasar por una temprana y continua adaptación a las cambiantes vicisitudes de un mundo realista; siempre están ocurriendo casos; los individuos respiran una atmósfera de mudanza; crisis menores están surgiendo a cada paso. La paternidad en el sistema de familia numerosa tiende a ser extensiva más bien que intensiva. No quiere esto decir que los padres amen menos a sus hijos ni que se interesen menos por su bienestar y desarrollo, sino que, por la pura fuerza del número, no suele darse en torno a los hijos de familia numerosa ese cuidado concentrado, esa solícita preocupación y vigilancia.

Nivel educativo de los padres



La función de la familia como transmisora de la cultura ha ido creciendo en importancia en tiempos recientes y de diversos modos. En los últimos ciento cincuenta años, la expansión cultural ha sido enorme, y este auge no da muestras de declinar. Todo induce a creer que la aceleración seguirá. Este carácter rápidamente cambiante y creciente de nuestra cultura impone otras responsabilidades más sobre la familia.

La familia tiene que preparar al niño para los mencionados cambios. En el pasado, el ciclo temporal de cambio duraba

por lo regular más de una generación, o incluso más que la vida media de un hombre. Como consecuencia, se capacitaba al educando enseñándole a adaptarse a condiciones estables. Ello suponía el reconocimiento de la gran importancia que se atribuía a la aceptación de la cultura familiar. En nuestro tiempo, dicho ciclo es muy corto. Los cambios trascendentales, incluso los cambios que "hacen época" son frecuentes. Ya durante el período de instrucción de un individuo suelen acontecer unos cuantos. Ellos significan que parte de las funciones de transmisión cultural que a la familia incumben, consiste en preparar al niño para los cambios, es decir, para afrontar nuevas circunstancias. Si la familia es retrógrada en demasía y transmite al niño esa actitud de resistencia a los cambios, puede ocurrir que el infante se desarrolle viviendo en un mundo de irrealidad.

Tales familias existen y a menudo son los hijos los que pagan caro el precio de una continua falta de ajuste. Y no pensemos lo negativo que es en los casos en que la familia posee deficiencias culturales.

Nivel educativo de los padres

La Escuela N° 43 está ubicada en una zona de la ciudad en que solamente el 22,6 % de los padres tiene estudios primarios completos. El 58,9 % tiene estudio primario incompleto, de los cuales corresponden al 61,5 % a las madres y el 56,1 % a los padres. Son analfabetos el 23 % de las madres y el 13,6 % de los padres. Este panorama de evidente déficit cultural es uno de los factores que con mayor fuerza incide en el vocabulario del niño y en sus posibilidades de ascensión cultural. ¿Qué educación buena, a no ser la intuitiva, pueden dar padres analfabetos? ¿Qué nivel puede tener su vocabulario para que sus hijos asimilen y enriquezcan su inteligencia hacia un pensamiento abstracto? Esto está en íntima relación con el nivel ocupacional, pues el déficit cultural está limitando el nivel ocupacional, a iguales condiciones, el nivel per cápita de ingreso.

Y aquí cabe perfectamente lo dicho por H. Berthoin Mortan: "que la realización de cada individuo en cualquier parte del mundo está interrelacionada con la de los demás, influyéndose recíprocamente, ya adelantando o fracasando en sí y en los demás".

En resumen, los niños de hogares con déficit cultural, están limitados por la cultura que los rodea y por tener que trabajar demasiado temprano, para un ascenso que permita el despegue del nivel de la condición de los padres y generalmente para simplemente subsistir en el infraconsumo.

Este determinismo favorece futuras ocupaciones mal remuneradas, puesto que los padres no pueden hacer estudiar a sus hijos por impotencia económica o por incompreensión de que el estudio es un factor de ascensión social.

(Continuará en el N° 20).

Aprende lo más simple
¡Para aquellos cuyo tiempo llegó
nunca es demasiado tarde!

Aprende el a b c. No basta pero
¡apréndelo! No te desanimes,
¡comienza! ¡Debes saberlo todo!

Debes asumir la conducción.

¡Aprende, hombre que estás en el asilo!
¡Aprende, hombre que estás en la prisión!
¡Aprende, mujer que estás en la cocina!
¡Aprende, sexagenaria!

Debes asumir la conducción.

¡Concurre a la escuela, hombre sin techo!
¡Busca el calor del saber, tú que tienes frío!
Hambriento, toma el libro: es un arma.

Debes asumir la conducción.
¡No temas preguntar, camarada!
No te dejes engañar.
¡Averígualo todo!

Lo que no sabes por ti mismo,
no lo sabes.
Revisa la cuenta,
tú debes pagarla.

Pon el dedo sobre cada cifra.
Pregunta: ¿por qué está aquí?

Debes asumir la conducción.

elogio a la instrucción

la rosa de martí

ALEJANDRO PATERNAIN

1

Ya pasaron para ese hombre los días de la juventud, y las noches llenas de esperanzas desmedidas. Conoce que ya no es posible pedir a la vida más de lo que ésta quiera dar; que las cosas que juzgó fáciles, o fueron quimeras de la imaginación o no merecían las inquietudes y las melancolias que despertaron. Resignado a los desengaños, protegido por un semisueño y una reserva que sólo son formas de la ternura y el ardor disimulados, se ha entregado, una vez más, a su vivir vicario: la lectura. En la soledad de su escritorio o en el neutro bullicio de los bares; en los ómnibus o en las salas de espera; robando horas al sueño, a la habitual existencia o a la distracción baldía; durante largos ratos o en astillas de tiempo, ha convertido ese quehacer ingrátido y gratuito en el perfil estricto y sólido de la obligación. Pero el placer de leer no está perdido, sino doblado. La obligación de nadie surgió sino de la

sorpresa al principio, del deslumbramiento luego, y de la admiración siempre. Porque ese hombre, en quien podrían suponerse muertas las pasiones adolescentes y aún las memorias de oro de la infancia, ha descubierto que su madurez es viable pues no se le murieron del todo la infancia ni la adolescencia. Ha confirmado además —en lo que lee— el acento de la modernidad. Entrevista o recordada, tal modernidad mantiene su verdad y su pureza sin renegar de su aire pretérito y sin olvidar cuánto ayer es, en el hoy, expectativa. Pasa y repasa las páginas, y ellas le hablan del dolor de América, de su dignidad y su decoro, del futuro abierto desde este presente renovado y convulso; y le susurran de nuevo, por entre tanto acero y gallardía y sacrificio, el tono de la infancia, cuando una voz querida le dio a conocer a José Martí. El mismo al cual, con gratitud y entusiasmo, lee ahora.

2

Plomizo el cielo, y la mañana fría. Afuera, viento, y árboles bullendo sobre el patio. Adentro, observo las paredes vetustas del salón, la parda madera entintada del pupitre, la hoja blanca sobre la que quisiera anotar algo. A veces me llega el golpe-teto de los chubascos contra las altas ventanas; otras, el aroma de los eucaliptus, que bordean las calles de Colón. Pero nada me gusta tanto como esos silencios en los que puedo oír, o en los que imagino, el silbato del ferrocarril o el zumbido de las máquinas de la panadería. Callamos, y una espera nerviosa se difunde entre nosotros. Pronto una voz, cálida y vibrante, se levanta para decirnos esas cosas distintas y hermosas que nos seducen, porque alivian la rutina y tienen la virtud de la transfiguración. Son versos, y todo, entonces, se transfigura: afloja su rigor el invierno, verdean los árboles como en primavera, están llenas de luz las calles de Colón, apa-

ga cada cual sus rivalidades, y hasta el pupitre y el salón y el edificio, cargados de años, huellas y pobreza, tienen una dignidad tan impensada que obligan al cariño y al respeto. Tal milagro —naturalísimo, generoso— obedece no sólo al poder de los versos, sino al fervor con que se nos dicen, y a la sinceridad y convicción con que se los comenta.

Sé que debo atender y recoger esas palabras explicativas; sé que debo assimilarlas, pues representan la seriedad de la lección; pero no sé todavía cuánto valen, pues son de una exactitud y transparencia únicas. Sin darme cuenta, las voy dejando atrás, hasta que, al cabo de los años, las comprendí. Eran palabras ancilares y transitivas, comunes y olvidables; y tenían por destino hacerme inolvidable el poema, cuyo primer verso dice, ya para siempre, así: "Cultivo una rosa blanca...".

Sin ese saboreo de un instante en la infancia, se hubiese tronchado el desarrollo de toda una vida. Sin ese deleite temprano, se hubiese adulterado el gusto. Más aun que a Rodó, se aprende a querer a Martí en la escuela. Cuanta lectura se llevara a cabo después, no rendiría fruto si no se la viviese empujado por aquel soplo inicial, que no cesa. Martí entero estaba en el poema de la rosa blanca; y la posterior lectura muestra que no hay página donde no esté entero Martí. Los ocho versos sencillos de aquel poema, oídos cuando niño, trabajan en los discursos o en los ensayos, en las cartas o en las crónicas, en el "Diario de campaña" o en el "Manifiesto de Montecristi" leídos de hombre. Son semilla en "La Edad de Oro", y son también sus flores. A sus luces, da más cosas, y mejores, el pensamiento viril de "Nuestra América". "Los pinos nuevos" se levantan otra vez porque los ha llamado

a la vida el mago bueno que ya habíamos aprendido a amar. Ninguna palabra suya queda desamparada: la albergábamos desde antes, cuando fuimos hospitalarios sin saberlo, que es ser dos veces hospitalario. Ninguna línea o verso se empantana en la nostalgia: no es para la regresión el germen sembrado en el niño, sino para el avance. Aquellos ocho versos mostraron al niño que un hombre y un poeta son un solo y mismo ser. Cumplida la parábola lectora, los ocho versos subrayan, para quien ya no es niño, que nunca deben separarse el poeta y el hombre. Querer, por esos ocho versos, al corazón que los escribió; volver del estudio con más fuerzas y una luz distinta, que es sin embargo la misma luz primera, puede parecer excepción. Y no erraría quien así juzgase: cosas excepcionales hizo y habló Martí, y todo él no era sino excepción.

Unos, como Montalvo, se definen por un título: el Escritor. A otros corresponde el de Poeta, como a Darío. Para algunos está reservado el nobilísimo de Héroe: Bolívar, por ejemplo, en el pasado siglo; Ernesto Guevara, sin duda, en el presente. Martí fue escritor, poeta y héroe: ninguna vocación ni oficio alguno se robó, en detrimento de otros, el patrimonio de aquella alma tan llena de luz, que asombra. Porque fue además, por lo grande, orador y revolucionario, maestro y profeta. Y aún sacó tiempo y energías para entenderse con las tareas chicas que apabullan a los hombres encogidos y que en él alcanzaron dignidad y relieve. Fue traductor, y demostró saber las lenguas que vertía; comentarista, sin envidiar a nadie; organizador político, y lo dio todo de sí; fundador del Partido Revolucionario Cubano, y llevó adelante la cruzada libertadora. Quien piense que llamarlo Apóstol excede sus méritos, o ignora a Martí, o no es hombre justo. No erró Jorge Mañach: fue apóstol Martí. Fernández Retamar lo piensa como mártir y símbolo del Tercer Mundo. Ezequiel Martínez Estrada propone otra fórmula: es, dice, el Hombre por antonomasia. Tanta coincidencia no puede ser exageración; tanto denuesto laudatorio no es signo de alucinación colectiva. Para Martí, las posibilidades parecen no agotarse; el capítulo de sus cometidos amenazan crecer hasta el vértigo. Podemos ver en él un libertador, y acertaremos; un analista político, sólido y prudente, y tendremos razón; un romántico desmesurado, un exaltado visionario, y tampoco nos equivocaremos. Preguntar qué fue, nos remite a lo inabarcable. Preguntamos, dentro de los límites de nuestra América, y entre los blasones de gloria, qué

no fue: el silencio y la perplejidad dirían entonces —de un golpe— la dimensión de este hombre.

Para figura tal, obra equivalente. Verso y prosa, drama y ensayo, cuento y novela, canción y epístola: todo lo hizo, y en nada mezquinó su esfuerzo, que en él no lo era, sino acción benéfica y gesto enamorado. Pero lo hizo en grados de diversa jerarquía, porque no era su temperamento para componencias ni para dar al teatro o al ensayo, al verso o al cuento, trato parejo, y por parejo, mediano. Insistía según pedía la necesidad, y abundaba con las formas más expansivas y eficaces: el periodismo y las cartas. Publicidad íntima fue el género martiano.

Se dice que no tuvo tiempo ni reposo para decantar sus páginas. Es falso: arrancó de la nada tiempo para escribir y maduró pronto y en hondura, espoleado por la urgencia. Con reposo, no hubiera sido Martí. Lo que a otros frustra o envilece, a él purificó y forjó. Atendió mil quehaceres porque tenía el alma concentrada; expresó intimidades porque entre todos vivía, al aire libre; tribunicio tuvo el tono, porque entraba en sí, replegado y solidario. No fue ajena a su verso la pasión, ni la melancolía, proscripta; se abrió al mundo de los niños, a quienes quiso como a nadie, después de haber derramado su corazón sobre el duro mundo de los adultos. Predicó la sencillez, porque sin ella no encontraba música para sus poesías ni penetración para sus pensamientos. Cantó las delicias del río y del monte; cantó a la sombra de un ala; cantó la alegría de tener un buen amigo; y en una prosa que aterra por lo límpida y sonora, cantó, antes de morir, el canto del mar.

Pero eso, en cantidad, es mínima parte. Para leer la vastedad que escribió, habría que tener los ojos de Argos; para seguirlo en los temas que abordó, las botas de siete leguas del interés y la curiosidad. Insólito su periodismo: sentó cátedra idiomática y además, se mantuvo informado. No se pavoneó con el tinte veleidoso de lo enciclopédico sino que honró la profesión con la huella robusta de la probidad y la apatencia. Siguió día tras día los adelantos técnicos; anduvo al compás de los progresos científicos; echó raíces en su tiempo, que es el modo mejor de tener todos los tiempos presentes; y para bochorno de soñadores exquisitos conoció estructuras sociales, y faenas, y mercados, y abrió, con llave de oro, los secretos de la economía. Se nutrió en literaturas extranjeras, para liberarse, según declaró, de la opresión de una sola literatura. Revisó la historia an-

tigua, y la moderna. Supo de la Grecia clásica, y de sus arcontes; pero supo más, pues "nos es más necesaria", de nuestra Grecia. América fue su hogar, y no sólo como metáfora: en ella cobraba fuerza y calor remontando los tiempos de Indias, rastreando los pasos de sus nativos heroicos, trazando la silueta de sus varones rebeldes. Y abastecido al fin con cuanto de hermoso y penetrante y valeroso han dicho y hecho los hombres; y corregido su mucho leer con la necesaria experiencia del mundo, cosechada en el trato directo y en viajes casi incesantes, coronó este cabal hispanoamericano su obra de síntesis genial y vasta con la advertencia, tras el análisis lúcido, del peligro inevitable y de la tarea a la que estamos compelidos hoy para ser libres mañana: la realidad del imperialismo norteamericano, y el rechazo a que nos obliga.

5

Leer a Martí es oír con los ojos, viva y vigente, a nuestra América. Pero es también prendarse de su estilo. Quedarse en éste, sería traicionarlo; ir más allá, desconocerlo. Ha de sabérselo superar amándolo sin lujuria y gozándolo limpiamente. No es espejo para la complacencia sino flecha o señal para levantar los ojos y seguir el sentido de los astros. Ha de saberse apropiarlo tal como él lo pide: sin fetichismos ni idolatrías. Todo Martí está en su estilo. Pero el estilo, para Martí, no lo era todo. Para hablar de él habría que tener siquiera un destello de su luz; un eco de su voz, que anda entre cumbres; una partícula de su pureza, que vence a la nieve, a la espuma y al jazmín. Sin embargo, leerlo ya es iluminarse, y engrandecerse, y purificarse. La memoria, exaltada, atesora imágenes; los sentidos se colman de colores y sonidos; el cuerpo entero quisiera danzar, seducido por versos cuya sencillez es milagroso artificio, y movido por una prosa que empieza en reflexión y se resuelve en himno o en vuelo. Su frase está como tallada, y es de acero, y aguda, y nunca pierde gracia. Es su ritmo como el oleaje, sucesivo; o como el relámpago, imprevisible. No teme al énfasis; trae de su parte a la retórica; acumula tropos y figuras; yuxtapone oraciones simples y recias; teje períodos intrincados y pomposos. Pero su pensamiento se vierte en fórmulas tan llenas de exactitud y verdad, que saltan fuera del discurso y, rodando de generación en generación, asustan, estremecen y fascinan. Recuerdan sus metáforas las de

Víctor Hugo; sus frases, el período rotundo de Montalvo o el paso sentencioso de Gracián. Desnuda sus ideas, y es como Santa Teresa, de una dichosa y transparente lengua hablada. Saca a flote palabras maltrechas y puebla páginas con términos manidos: cariño, bondad, alma, paloma. Y parecen palabras nuevas, y en él lo son. Cuanto pasa por él, brilla de golpe. El lenguaje sale de su corazón convertido en diamante y en tallo de palmera. Su vida anterior debe haberse mantenido encarando al sol, y absorbiéndolo, porque su vida terrena irradió siempre luz. Hay luz en cuanto pensó y escribió. Pudo repartirla sin temor a agotarla, pues le sobraba. Es "luz no humana" la suya, como la que descubrió en Emerson. No sólo son luminosas sus páginas: desde la luz están hechas. En la esfera moral hay un vocablo que define a Martí: el decoro; en la esfera sensible, la luz. No son atributos aislados: se fecundan entre sí. El decoro es la luz de los hombres; la luz, el decoro de la naturaleza, y el gozo de todo lo creado. "En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz", escribió en su momento tal vez más alto, cuando habló a los pequeños, y fue uno de ellos, porque fue puro. Pero aun siendo tierno tuvo bríos, y llevando alas, fue valiente. Su estilo arroba y fortifica. Regala vigor y expande reciedumbre. Nunca da tregua: hace del tímido un osado, y del osado, un temerario. Pone en la liebre hígados de puma, y garras de jaguar en el venado. Su estilo es el estilo del coraje.

6

"Se lee lo grande, y si se es capaz de lo grandioso, se queda en mayor capacidad de ser grande. Se despierta el león noble, y de su melena, robustamente sacudida,

caen pensamientos, como copos de oro". Así escribe de la lectura, que se le aparece "como soplo de aire fresco sobre la hoguera resguardada, que se lleva las cenizas y

deja al aire el fuego". Para Martí, la lectura estimula, enciende, aviva. Igual vivacidad, encendimiento y estímulo cosechamos leyendo a Martí. Dan ganas de olvidar las lecturas ya hechas: aun las páginas más nobles parecen plebeyas, y las más brillantes, deslucidas. Dan ganas de cerrarle el paso a las venideras: ninguna habrá que sobrepase las del cubano, ni que hagan tanto bien. Porque no escribió por deleite: para servir escribió. Pensar es servir, dijo. Escribir será noble servicio, porque es hacerle espacio al pensamiento servicial. Frente a Martí, los estéticos del compromiso deberían ruborizarse; los preguntones de la utilidad de la literatura, callarse. Unos y otros semejan parloteos de maniáticos entretenidos. Y el verbo de Martí unge lo utilitario con óleo sacro, y es herramienta cordial, y dice al contemplativo, al renuente y al que gime tendido entre pavores: levántate, y anda. Salva de un salto el zanjón entre hacer y decir, porque decir es hacer, cuando se dice a tiempo. Tiene autoridad para hablar de pensadores, ya que pensar no es lujo en él, sino dolor necesario. Entiende a los rendtores y a los oprimidos, pues padece cárcel sin doblegarse y busca la redención suya y ajena sin envilecerse. Sueña la libertad con sueños de grandeza, y traza el

7

Aquella mañana, la de la escuela vieja y el invierno en Colón y los versos, para mí primeros, de Martí, fue semilla, y a la vez, fruto. En ella echó la rosa blanca sus raíces, y hacia ella vuelve ahora su perfume. De ella recibí temprano noticia de la generosidad y del amor, y de ese amor generoso, acrecentado en la lozanía y fuego, puedo nutrirme todavía. En cualquier época se cultiva, y el agua buena que la riega sigue siendo la voz que me la dijo, y que ya no se oye, aunque tal vez hable por mi boca y lea con mis ojos. Sin el regalo de esa voz, no hubiese yo acertado a ver, en el caudal de Martí, la fuente que mana de continuo. No hubiese admirado el don creador —poético y revolucionario— pertrachado con los jugos de la realidad; ni reconocido la capacidad crítica, signo de salud moral; ni valorado la consagración a la patria, que es amor por toda patria luchadora y dolorida.

Mucho me dice la rosa; es elocuente, como lo fue Martí; y como en él, brota la elocuencia de la abundancia del corazón. Y la rosa es ahora más espléndida, y se agiganta porque su destino no es embe-

plan liberador con la exactitud de un geómetra y con el escrúpulo previsor de un genio administrativo. Mil veces se desbaratan los planes; los recompone otras tantas. Tiene voluntad de alcances increíbles, porque se le suma la paciencia. A la pereza pone vallas insalvables, porque piensa que "sólo los inútiles tienen derecho a ser perezosos". La amargura lo cerca y lo invade; él asimila la amargura y bebería toda la que hay en el mundo con tal de agotarla y hacer el mundo sin ella. Pero no le queda tiempo, porque va de un lado al otro infundiendo confianza y sacando de sí claridades y alegrías hasta sentirse puro y ligero como un niño. Ese viaje por las ruinas que es la vida, él lo convierte en andar de peregrino, y le da una meta levantada, y de cada ruina hace una gloria, y de la vida, marcha triunfal. Quiere ser poeta en versos y en actos y lo consigue, a sabiendas del precio. Habla de los héroes como sólo los poetas hablan, y asume al fin el heroísmo como sólo los elegidos lo asumen: abonando sus afanes con su sangre. Muere por no matar, lo cual es nobleza. Muere de cara al sol, lo cual es sacrificio. Y ante las balas, en Boca de Dos Ríos, nace su milagro: vencer al rencor, y hacer del odio, luz.

llecer el jardín ni arrugarse de tristeza en el crepúsculo, sino brillar en el aire del mundo, ser bálsamo del atormentado, acompañar al solitario, abrigar al desnudo, aliviar al prisionero, guiar al perdido, vivir y morir libre.

Y más me dice la rosa de Martí, bajo el brillo de un cielo sin ira: me dice de la ofrenda de los dones propios, difícil y terrible porque los dones ofrendados eran espléndidos dones, y soberbios. No ama quien no se sacrifica; no ama a su patria quien se ama a sí mismo, enseña Martí. No enseña quien no hable como en aquella mañana, vistiéndose de entusiasmo como de luz y apartándose de sí para ceder ante la nobleza y hermosura de la rosa blanca. Pero tampoco aprende quien olvide la mañana aquella; quien no ansie ver, en la grisura del invierno y en la austeridad del aula, el resplandor de la rosa; quien no busque, aunque sea imposible, y porque es imposible, transmitir a su vieja maestra, dondequiera que habite, el recuerdo de un hombre agradecido.

—Alejandro Paternain.

NO BASTA CON ENSEÑAR A LEER...

Millones de pesos son invertidos en la alfabetización, e incontable es el esfuerzo humano desarrollado.

Pero, ¿se ve en todos los casos el problema en su justa dimensión?

En general, los esfuerzos se dirigen a ALFABETIZAR. Pero, ¿y el mantenimiento y multiplicación de esa labor, son previstos?

Desgraciadamente, es alarmante el número de personas **analfabetas por desuso** o desalfabetizadas.

Creemos que conjuntamente con los planes de alfabetización, deben crearse "fuentes de mantenimiento". Esas fuentes son las bibliotecas, y su instrumento, el LIBRO, fundamentalmente.

EL LIBRO

Los materiales audiovisuales, tomados como todo material no impreso, son extensiones de nuestro cuerpo (ritmo, color, forma, etc.). El libro es el producto de la mente, es la extensión de la memoria, de la imaginación.

Sin embargo, es preocupación de escritores, docentes, bibliotecarios, etc., la alarmante preponderancia que ha tomado la televisión en la vida del individuo, frente a otros tipos de tareas de recreación.

Es innegable el auge de este medio de comunicación, pero ¿es realmente un medio capaz de sustituir al libro, e incluso como se ha llegado a afirmar, al docente?

Creemos que no. Vemos la televisión como un importante auxiliar, pero nunca como un sustituto.

Es misión de maestros y bibliotecarios darle la dimensión justa, orientando a los alumnos y usuarios en el empleo adecuado de este medio, y en la buena selección de los programas.

En cuanto al punto de que pudiese ser sustituto del libro, tampoco creemos que esto sea posible.

La televisión tiene una función de comunicación de masas.

El libro, en cambio, tiene una comunicación personal, directa e individual, aunque debe tratarse de que el libro también

se transforme o tome su proyección justa como comunicador de masas, fomentando la creación de grupos de discusión, entre otros medios.

Un problema a destacar, con referencia a los libros, es la superproducción editorial. ¡Se producen 20.000 nuevos títulos al año! ¿Cómo poder "dominar" esta inmensa producción?

Este problema ha sido sumamente tratado a nivel de bibliotecarios y documentalistas, y se han propuesto numerosas soluciones, que ya se han puesto en práctica, como por ejemplo, la realización de resúmenes o extractos que ahorran tiempo de lectura y dan los puntos fundamentales del material procesado. Esto permite la selección más rápida del material adecuado para la lectura.

El hombre de nuestro siglo debe enfrentarse al libro, al igual que a los otros medios de comunicación, con un criterio selectivo. Esta actitud crítica, debe comenzar a desarrollarse en la niñez, en la escuela.

El uso de índices y tablas de contenido para una selección o evaluación, será, por ejemplo, un ejercicio que conviene que la persona comience a desarrollar ya en sus años escolares. En un grado mayor de maduración, los grupos de lectores o de discusión, el intercambio, la confrontación de opiniones sobre diferentes lecturas, fortalecerán y enriquecerán su espíritu crítico.

La función del libro como instrumento de cultura es innegable. Su función es riquísima y su uso debe comenzar en la niñez, creando y desarrollando el "hábito de la lectura".

LIBROS PARA NIÑOS Y JOVENES

La literatura para niños y jóvenes forma parte de la literatura general o universal.

El concepto de "libro para niños" ha evolucionado. Para ello ha habido, al decir de Paul Hazard (1), una verdadera "guerra" entre los niños y los adultos: **"Los adultos, quieren suprimir ese feliz intervalo de años en los cuales vivimos sin arrastrar el peso de la vida con nosotros; años ricos en que nuestro ser no solo está en formación, sino que recibe la mayor dosis de felicidad"**.

Leyendo a este autor vemos cómo nos pone alertas frente a los libros que se dicen "para niños", donde encontramos un adulto añorado dirigiéndose a los niños con cursiles mogigaterías, creyendo que al adoptar esta pose podrá acercarse a los niños.

(1) Hazard, Paul. "Los libros, los niños y los hombres". Ed. Juventud; Barcelona — 1950.

¡Cuán lejos está de la verdad! Es increíble cómo se menosprecia al niño como niño, tan diferente a un adulto añado.

¿Cuáles son entonces los "Libros para Niños"?

"Libros que sean fieles a la más pura esencia del arte, que ofrezcan a los niños enseñanzas en forma intuitiva y directa, con una belleza sencilla, que pueda percibirse de inmediato y despierte en sus almas una vibración que los acompañe siempre. Libros que les den respeto por la vida, que respeten el valor y dignidad del juego; que comprendan que el adiestramiento de la inteligencia y la razón no puede ni debe tener siempre lo inmediato práctico y utilitario como su objetivo".

Los diferentes tipos de lecturas, irán cumpliendo su cometido en las distintas edades.

Los cuentos de hadas, por ejemplo, desarrollan en el niño su imaginación, la nutren; sin embargo, es necesario otro tipo de lecturas que equilibre al niño.

Pasados estos años mágicos, los niños comienzan a interesarse por el mundo que los rodea, las grandes aventuras, etc. Se identificará con los personajes de las biografías y vidas célebres, historias y relatos de otros países.

Es inmejorable la forma con que describe Hazard los libros para niños y jóvenes:

"Los libros para niños mantienen el sentido de nacionalidad, pero también mantienen vivo el sentimiento de humanidad. Describen tierras lejanas donde viven hermanos desconocidos. Comprenden la calidad esencial de su raza, pero cada uno es un mensajero que va más allá de montañas y de ríos, a través de los mares, hasta el fin del mundo en busca de nuevas amistades. Cada país da y cada país recibe; se establece el intercambio. Así acontece que en nuestros primeros y más impresionables años, nace la república universal de los niños".

LIBROS. URUGUAY DE HOY.

La producción editorial en el Uruguay se ha visto enriquecida. Son numerosas las

publicaciones y editoriales existentes y sus precios son accesibles. Esto en cuanto a la producción en general.

¿Qué pasa con los libros infantiles y juveniles?

Es evidente que la calidad editorial, ya sea en la impresión como en las ilustraciones, encuadernación, etc., ha sido superada y enriquecida. Podemos ver innumerales colecciones a todo color, de fuertes encuadernaciones, pero, desgraciadamente, de precios sumamente elevados para el poder adquisitivo de la familia media uruguaya.

¿Cómo podemos entonces, hacer llegar a nuestros niños y jóvenes de hoy los libros, la buena lectura?

Claro está que las soluciones son mucho más profundas, sin embargo, creemos que existe una sin aplicar efectivamente, en casi toda nuestra República: la creación y el fomento de bibliotecas.

Ya que es imposible el logro de colecciones ricas en el ámbito del hogar, debemos bregar por el fomento de bibliotecas al servicio de la comunidad, fundamentalmente la biblioteca pública, enfrentando la creación en el interior se han visto hasta ahora huérfanos de toda biblioteca técnicamente organizada. Los bibliotecarios que egresan de nuestra Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines quedan radicados en la capital; la falta de alicientes, tanto económicos como profesionales, no favorece ni encauza la corriente de profesionales hacia el interior.

Hay otra biblioteca que con un alcance más restringido puede, si está organizada y prevista para ello, cumplir una importante función de difusión de cultura: la biblioteca escolar.

En el próximo artículo nos dedicaremos a hablar sobre la Biblioteca Escolar. Definición, función y fines.

Con esto iniciamos una serie de artículos que tiene como fin no el agotar determinado tema sino acercar problemas que creemos deben tener solución inmediata. Enfocándolos técnicamente, propondremos algunas soluciones cuando lo creamos necesario.

SIEMPRE LOS ULTIMOS MODELOS EN ARTICULOS PARA SU
HOGAR U OFICINA, LOS TIENE AL MEJOR PRECIO LA CASA
DE MAYOR PRESTIGIO

ELECTRO CONVENCION Muebles

Sociedad Anónima

ARTICULOS PARA EL HOGAR — LIVINGS — MUEBLES

CREDITOS

CONVENCION 1319

TELEFONO 8 06 68



CAPITULO SINDICAL

Víctor Bríndisi

Que hacemos con el Gremio

La particular ubicación del maestro y el profesor en el contexto de la sociedad crea a sus organizaciones gremiales un complejo de obligaciones, muchas incumplidas, que van desde las más generales, de lucha por las retribuciones salariales, defensa de los derechos ciudadanos avasallados y de nuestra soberanía nacional, logro de los recursos materiales para la educación, hasta los particulares de contribuir al perfeccionamiento docente, preservar los derechos profesionales, colaborar en la preparación de concursos y muchas otras pequeñas pero importantes tareas. En este contexto, separamos una carta para la reflexión: **cuáles son los caminos que recorre y debe recorrer la educación nacional.**

En el quehacer gremial, el magisterio uruguayo tiene una larga tradición.

Ya en 1861, debe ser uno de los primeros, quiso organizarse para crear una sociedad de socorro mutuo y de perfeccionamiento docente. Toda la vida de los educadores documenta su acción y su influencia social cierta hacia lo más avanzado y progresivo, hacia la profundización y el análisis.

Esta actitud se refleja claramente en el profundo avance de la conciencia gremial, la calificación de las plataformas, la acción concreta de organizaciones cada vez más fuertes y cada vez más integradas en el conjunto de todas las organizaciones sindicales del país, aglutinadas en la poderosa central obrera de nuestros días.

Víctimas de las urgencias del presente, se producen —a pesar de la calificada conciencia gremial que tienen— ciertos desniveles en las tareas de las gremiales de las distintas ramas, que se expresan en la discusión cotidiana de los educadores y también en los criterios aplicados en el quehacer docente.

Referidas al tema separado para la reflexión, es decir la **finalidad del trabajo docente**, algunas preguntas descubren esos aspectos débiles:

¿A dónde vamos con la educación?

¿Qué queremos de los muchachos?

¿Qué queremos en cada materia que enseñamos?

¿Qué, en cada rama de la enseñanza?

¿Para qué sirve todo el esquema supervisor, dirección, inspección?

No pretendemos dar a todo esto una respuesta, ni individual, ni de "élite" (de parte de los que trabajamos en las direcciones de los gremios). Señalar sí que aunque tuvieran las organizaciones gremiales una idea clara del lugar y papel de la educación en el sistema, no lo discuten, o si lo hacen, rozan el problema o lo consideran sólo frente a as-

pectos generalmente ocasionales, sin trasladar la cuestión de naturaleza ideológica, hondamente vinculada a la vida política del país, a la discusión y análisis de la masa de educadores.

Por otro lado, en parte como consecuencia de lo anterior, y en parte como consecuencia de los días difíciles que vivimos, sucede que muchos educadores, que responden a las concepciones más avanzadas, modernas, progresistas, que tienen bien resueltas en su conciencia y hasta en su actividad política la problemática educativa, con cargos docentes importantes, muchas veces exquisitos y fanatizados didactas, siempre humanos en su respuesta ante la vida, no siempre llevan de acuerdo su actividad general y particular como docentes, con sus principios: ni en los procedimientos, ni en la cantidad y calidad de trabajo, ni en su respuesta concreta frente al alumno, frente al padre y frente al compañero docente.

Para poder ponernos frente a nuestra propia conciencia con respecto a la realidad de nuestra educación y a la actitud personal y colectiva que debemos asumir los educadores y sus organizaciones, nos valemos hoy de un excelente material que nos han acercado. Se trata de un texto publicado en la gran revista italiana RIFORMA DELLA SCUOLA, transcripción del elaborado por el pedagogo español A. Linares, elaborado para un diagnóstico de la escuela española. Es un esquema oportuno para lo que queremos poner en este artículo: un punto de apoyo para la reflexión, para contribuir a mover enormes reservas de energía acumulada en la calificada educación nacional.

Desde luego, descontamos un examen dialéctico, no mecánico, de este material, y un juicio crítico serio sobre la realidad y los fines de lo que hemos hecho, estamos haciendo y haremos en el futuro.

No nos cabe duda del sin fin de interpretaciones que a cada punto cabe; de las modificaciones y matices que puedan corresponder a cada experiencia y a cada grado de conciencia individual o social; de la supervivencia de valores en función de la supervivencia de las causas, y del entrelazamiento de intereses en cada situación, etc.

Creo sí que esto ayuda a clarificar, a mirar con otros ojos la propia realidad y la propia actividad, y en tal sentido, la discusión y la posibilidad de aportes a la misma, quedan abiertos desde este ángulo.

EN LA ESCUELA, EL LICEO, LAS OFICINAS, EL INTERCOMUNICADOR "FS"

una herramienta de organización,
agilización,
eficiencia,
modernidad.

Una centralilla de hermoso diseño con estaciones que enlacen cada aula, cada ambiente, con la dirección y viceversa, aplicables a fuente musical: radio, grabador, tocadiscos.

Transistorizado, consumo de corriente casi nulo, adaptable a pilas, de instalación y manejo sencillo.

Y SORPRENDENTEMENTE ECONOMICO

**Condiciones especiales para la enseñanza:
VEALO FUNCIONAR E INFORMESE EN:**

**Fundación Editorial del Magisterio
FRITZ SCHAPIRA LTDA.**

**Colonia 815, Esc. 403-04
Mercedes 1720 — Tel. 41 76 18**

I. Escuela de tipo
TRADICIONALIS-
TA

1. La pedagogía de un "arte".
2. La relación pedagógica es comunión de espíritu.
3. Comunicación en un solo sentido; culto del maestro; amor por el escolar.
4. Situación pedagógica cerrada.
5. Los problemas de la instrucción se reducen al bajo nivel de los alumnos y a los fines utilitarios perseguidos por los que emprenden "hoy en día" los estudios.
6. Los contenidos de la enseñanza están determinados por la tradición.
7. Aquí uno se vuelve al **escolar ideal**.
8. El problema del reglamento no se plantea.
9. Enseñanza - sacerdocio.
10. Educador, se **nace**, no se llega a ser.
11. Importancia del **orden**, del silencio, de la disciplina, del respeto.

II. Escuela de tipo
TECNOCRÁTICO

La pedagogía está fundada sobre el análisis psicológico del individuo y sobre todo sobre el del aprendizaje.

La relación pedagógica es una comunicación reducible a la categoría de la cibernética.

Comunicación en un solo sentido; culto de la ciencia; control autoritario del alumno.

Situación pedagógica abierta a la producción económica.

Los problemas se reducen a la carencia de y a las insuficiencias preparación práctica inmediatamente utilizable materiales (locales y equipos).

El contenido de la enseñanza está determinado por su utilidad práctica.

Aquí uno se vuelve al **alumno medio**.

Reglamento "standard".

Enseñanza - carrera, medio de promoción.

Se deviene educador con mayor facilidad que cualquier profesional.

Importancia de la eficacia, del **rendimiento** didáctico a los fines de la comunicación.

III. Escuela de tipo
PROGRESIVO

La pedagogía debe fundarse sobre todas las ciencias que atañen al hombre.

La relación pedagógica es una comunicación de estructura psico-sociológica.

Comunicación en los dos sentidos. Respeto por el escolar.

Situación pedagógica abierta a toda la realidad social.

Los principales problemas consisten en los objetivos, en los métodos, en los contenidos de la educación.

El contenido de la enseñanza está a determinar según reclamos no alienantes.

Aquí uno se dirige a **cada alumno**.

Reglamento diferenciado.

Enseñanza - profesión - clave.

La formación de un educador debe ser por lo menos asegurada como la de cualquier titulado.

Importancia de la libertad y del enriquecimiento de las funciones de relación.

COOPERATIVA MAGISTERIAL DE CONSUMOS

Colonia 1730

AHORA TAMBIEN GRAN GALERIA COOPERATIVA "C.O.M.A.G."

EN 18 DE JULIO 1729

Teléfonos: 40 26 77 / 4 24 57 / 41 04 43

su cooperativa le ofrece:

AFILIACION COLECTIVA AL CASMU

Un convenio de Asistencia Médica proporciona al afiliado la sistencia integral del núcleo familiar del usuario con importantes rebajas en los recibos y tickets.

SERVICIOS DE HOTELES

En Montevideo y Piriápolis cuentan los socios con buen servicio hotelero que se abona por medio de créditos financiados. Consulte precios y haga sus reservas.

SOCIOS DEL INTERIOR

PUEDEN UTILIZAR LOS SERVICIOS DE COOPERATIVA AL IGUAL QUE LOS DE CAPITAL, HACIENDONOS LLEGAR SUS PEDIDOS QUE REMITIREMOS DE INMEDIATO POR LA VIA QUE SE NOS INDIQUE.

→ Ud. podrá Sr. Maestro, Sr. Profesor, equipar íntegramente su hogar usufructuando de todos los beneficios del sistema cooperativo. ←

NOVEDADES



- JULIO C. DA ROSA: Gurises y pájaros (con dibujos de Mingo Ferreira)
J. M. OBALDIA: Veinte mentiras de verdad (dibujos de Horacio Añón)
J. CAPAGORRY: Hombres y oficios (dibujos de Horacio Añón)
L. NEIRA y J. M. OBALDIA: Versos y canciones en la escuela (con dibujos de Edda Ferreira)
ALDO FAEDO: Recuerdos de la región de las aguas dulces (con dibujos del autor)
JULIO FERNANDEZ: Girasol de la mañana (con dibujos de José Gómez)
ROBERTO ARES PONS: El gaucho (edición ilustrada, con lecturas complementarias seleccionadas por J. M. Obaldía)
LUIS NEIRA: Lala y Lalo escriben y juegan (en distribución)

APARECEN EN 1974:

- AMANDA ROCCO: Actividades en Buscabichos (Expresión. Ortografía. Conocimiento gramatical)
OLGA REINOSO DE RIVERO: Nando, mi compañero de escuela
ANIBAL BARRIOS PINTOS: El indio (edición ilustrada)
FLORITA MENDEZ: Selección de poemas para niños (con dibujos de Clarina Vicens)
LUIS NEIRA: Aventuras de Pepe (cuento ilustrado para prescolares y primeros años)
AGUSTIN FERREIRO: La enseñanza primaria en el medio rural.
Y VARIOS TITULOS más especialmente preparados para auxiliar al maestro en su tarea docente.

EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL
YI 1364 **TELEF. 98 28 10**

VISTO Y VIVIDO

—Las costumbres de los perros son sólidas. Mi madre quería acostumbrar a mi perro a que comiera otras cosas como ser verduras, sopa, zapallo, pero no hubo caso, no se dejó engañar porque el perro come carne. A veces se porta con delicadeza y hace fuerza para comer un poquito de guiso, pero en seguida se lambe, mira de costado y se va.

—Antes había muchos en el país, y después se empezaron a venir para Montevideo. Ahora hay muchos y andan vagando y hay algunos que son muy caborteros.

—Mi perro tiene documentos de identidad porque una vez la perrera me lo llevó y para sacarlo tuvimos que ir a una oficina y allí nos dieron unos papeles y me lo devolvieron.

—El perro y el gato. Cuento. Había una vez un perro, que era muy malo. Vivía en campaña. Un día de calor llegó un gato cansado y el perro lo fue a morder; en eso llegó el amo y le gritó: —No muerdas ese gato! ¿Te gustaría que llegaras vos a una chacra y que un perro te mordiera? El perro comprendió y entonces lo lambió, se hicieron amigos y el perro lo llevó a mostrarle la chacra.

—Uds. saben que mi perro duerme conmigo en la cama, pero adentro de las sábanas, y cuando mi mamá prende la estufa, él se acuesta cerca y duerme. ¿Cómo quisiera ser perro! La semana que viene les sigo contando.

—Mi perro se diferencia de una gallina así: el perro tiene boca; la gallina, pico; el perro tiene 4 patas; la gallina, dos; la gallina pone huevos; el perro, no; la gallina pone pollitos; la perra pone perritos; la gallina no orina y el perro tiene esa fea costumbre, de orinar en los árboles y en las paredes; pero ellos no son culpables; el que tiene la culpa es el dueño que no le enseña a ir al campito a orinar. Todos los perros tienen la costumbre de orinar en el mismo lado, y después hay un olor que Ud. no puede pasar.

—El perro de al lado de mi casa es de muy mala leche porque a cada uno que pasa, él le tira un tarascón.

—El perro tiene lo siguiente:

cola	1
patas	4
orejas	2
ojos	2
hocico	1
dientes	32
<hr/>	
Total	42

—El perro, visto por la parte de afuera tiene cola larga, dos ojos, orejas, cuatro patas. El, con las cuatro patas, va donde quiere; él quiere acompañar a otro perro, él va; él quiere ir a caminar solo, él va; a mí me gustan los perros porque si quiere entrar un desconocido a la casa, él no lo deja entrar, y si entra, tanto ladra, que no lo deja salir.

—Un perro que no es de policía, llega la noche y se vuelve tan feroz, que parece de policía.

—Si está toda la vida adentro de la casa y después sale a la calle, no conoce nada y se parece a uno que recién llegó de afuera. Y si se acostumbra a estar en la calle, no hay dios que lo haga entrar a su cucha.

—A mí todos los años me muerde un perro diferente.

—Hay perros que tienen mucho físico y se aprovechan de los más chicos.

—Ud. sabe, maestro, que un señor que vive cerca de casa tiene un perro y le enseñó a llevarle el diario. Un día otro hombre que estaba en el café aprovechó que el hombre se descuidó, le sacó el diario al perro y se lo llevó para la casa.

—Un vecino de mi tío tiene un perro que está acostumbrado a que cuando oye tres timbres es su dueño y no ladra. El otro día vino y tocó dos timbres y el perro no ladró y el hombre entró a su casa y le dijo a la señora: —Este perro no sirve para nada; me hice el ladrón y toque dos timbres en vez de tres y no ladró ni me sintió pasar; regalalo”.

—Mi tía tiene un perro muy educado que come en la mesa con ellos, con buenos modales y con mucho respeto. Pero el otro día uno tocó el timbre a la hora de comer y el perro pegó un salto, volcó el vaso de vino de mi tío, pisó la comida y salió dando ladridos. Yo no creo que sea bien educado ese perro.

—Mi perro me acompaña hasta la escuela y luego se va a jugar con otros perros. ¡Es el mejor perro del mundo! Una vez me dio un mordiscón, pero tenía rabia. A mí, me vacunaron, pero él se murió. Yo lo quería mucho. Lloré mucho cuando se murió. Pero yo sé que él está bien en el cielo de los perros. Yo nunca me olvido de él, porque yo sé que no lo hizo con mala intención.

PREMIO

Alitalia

**una empresa
de la cultura
la ciencia
la amistad**

**2 PASAJES DE AVION
A UN PAIS SUDAMERICANO**

**para profesores
maestros
amigos**

**maestro
profesor
amigo**

**OBTENGALOS
COLABORANDO EN
LA CAMPAÑA DE LA**

FUNDACION EDITORIAL "UNION DEL MAGISTERIO"



eduardo

JOYAS

FABRICACION DE ALHAJAS
RELOJERIA
REPARACIONES
TALLERES PROPIOS
agraciada 4285 bis - t.38 01 13



Qué es Alta Fidelidad?

Equipos + Accesorios + Técnica...

SCOTT

Dual

GRUNDIG

PHILIPS

AKAI

Garrard

BSR

PIONEER

Sansui

Por eso en nuestra casa encontrará la información técnica precisa.
Hace años trabajamos con las mejores marcas y conocemos sus secretos.
VENDEMOS TECNICA

LA CASA DEL TOCADISCOS

COLONIA 1169 casi Rondeau