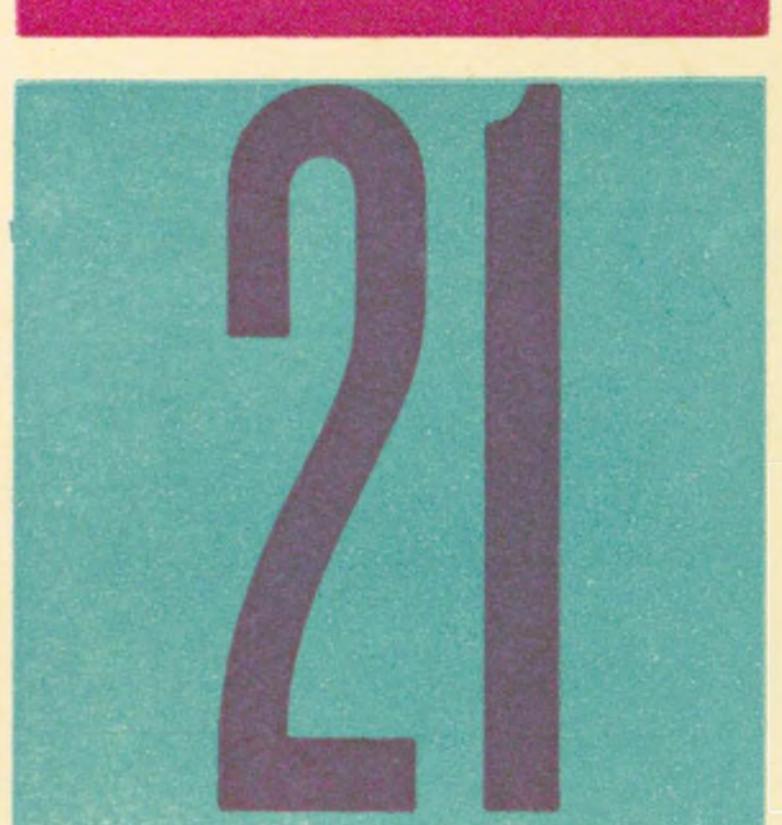
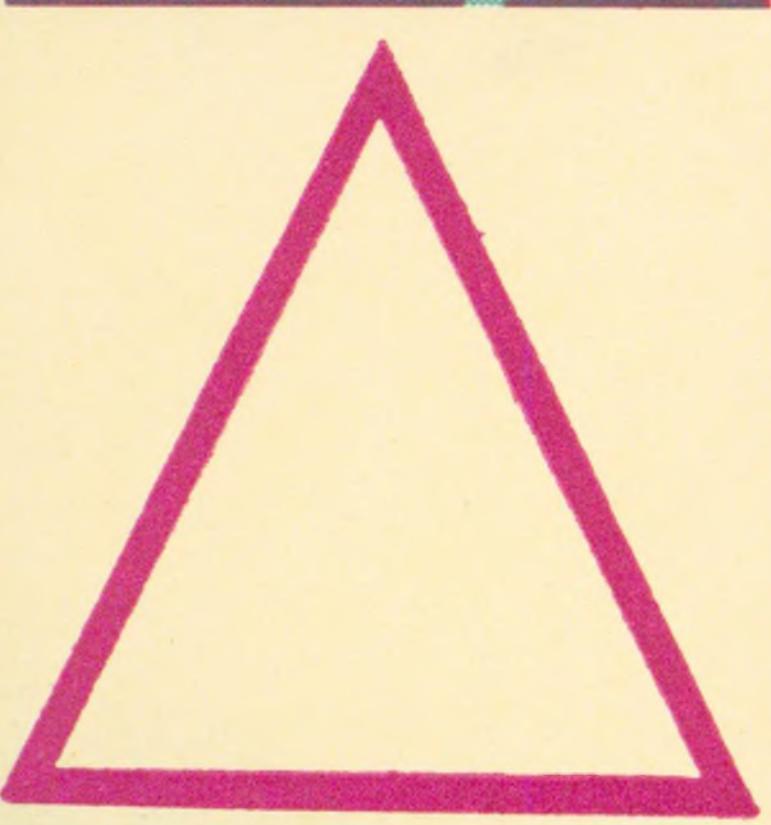
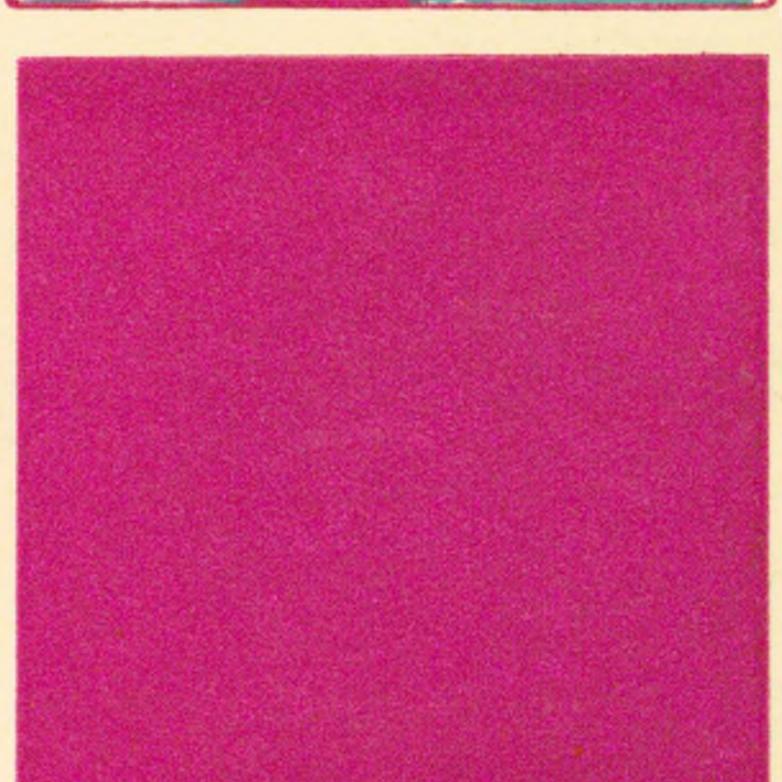
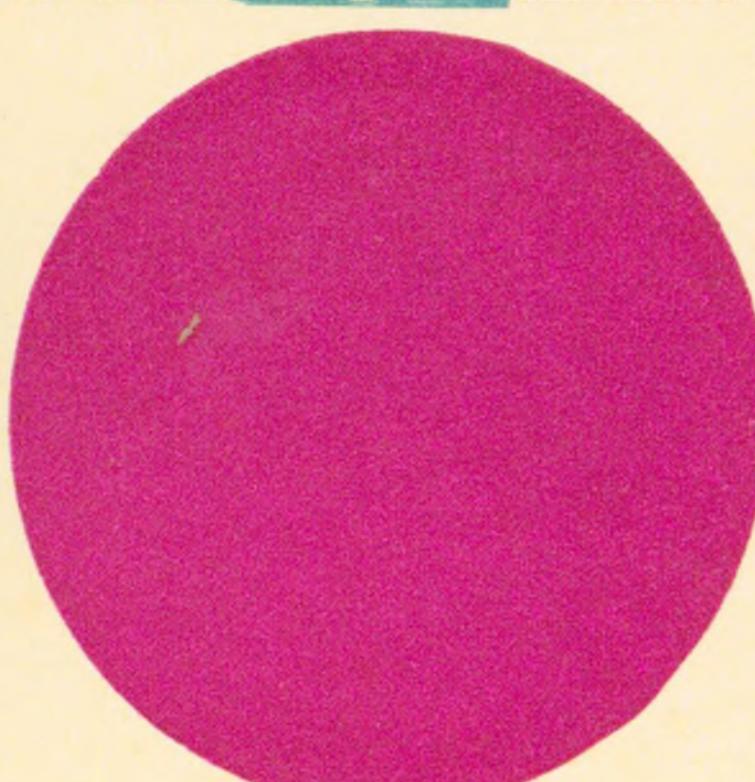


EDUCACION SEXUAL
FORMACION DE GRUPOS
APRENDIZAJE MATEMATICO



revista de la
educación del pueblo

Alitalia

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

Director —

Selmar BALBI

Secretarios de
Redacción —

Angela GUAGLIANONE DE VIVONE
M.^a Elida HERNANDEZ ESTELLANO

Consejo de
Redacción —

Margarita BERRETA

Hugo RODRIGUEZ

Juan Arturo GROMPONE

Manuel CLAPS

Martha DEMARCHI DE MILA

Elsa GATTI GARCIA

Celia OLIVERA MASSARI

Julio César ORLANDO

Juan Lorenzo PONS

Solamente los artículos firma-
dos por miembros del Consejo
de Redacción reflejan la opinión
de la revista.

CONTENIDO

1. S. B. — NUESTRA PALABRA: Pagola.
8. Un informe de 1876. — Concepciones modernas de la reforma valeriana.
11. RENEE BEHAR - MABEL MORENI. — 1400 Preguntas de niños sobre Sexualidad.
15. J. KORZENIAK. — La forma democrática republicana de gobierno.
17. F. SECLET - RIOU. — Las concepciones pedagógicas de Henri Wallon.
23. WILDA BELURA DE CUNHA. — Vegrú.

CUADERNO PEDAGOGICO

24. MARTHA ANFOSSI DE GUARINO. — Formación de grupos.
31. IVONIA CARABAJAL. — Concepto de alfabetización funcional.

DIDACTICA

37. CARMEN PASTORINO DE MUSITELLI. — Las 6 etapas en el aprendizaje matemático.

CULTURA

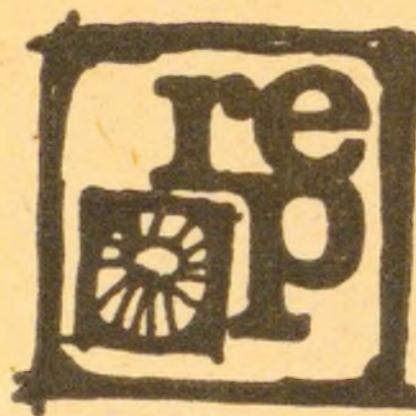
39. ALEJANDRO PATERNAIN. — El vuelo del albatros.
44. J. C. ONETTI. — Bienvenido Bob.
49. J. E. RODO. — Albatros.

NUESTRO CORREO

53. DORA DIAZ. — El Español fronterizo.

HUMOR

55. JOFI. — El átomo y la bomba atómica.



ADMINISTRACION
Y REDACCION:

COLONIA 815
OF. 403 - 404

Montevideo

**una publicación
independiente
N.º 21**

Julio 1974

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

PAPELERIA SUR

- EXLENTO SURTIDO EN APUNTES DE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA, FILOSOFIA DE LA EDUCACION, ETC., PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.
- PAPELERIA EN GENERAL Y USO ESPECIAL DEL MAESTRO.
- BOLETIN DEL ALUMNO - PLANCHAS DE COBRANZAS, COMISION DE FOMENTO — HOJAS DE ASISTENCIA DIARIA — BOLETAS DE INSCRIPCION.
- CONFECCION DE BANDERINES Y ESCUDOS SOBRE PEDIDOS
- COPIAS DE MIMEOGRAFO.

Y I 1525

TEL. 984817



Corre octubre de 1815. Artigas, en la cúspide de su poder, tiene en sus manos los grandes destinos de la Liga Federal y los diarios, pequeños asuntos de rutina. Justamente el día 9 ha firmado una carta dirigida al Cabildo de Montevideo para ordenar la destitución de un maestro de escuela. Pequeño en sí, el episodio escondía detrás la extrema vigilancia del Caudillo en la defensa del *Sistema*. Se trataba de la preservación de la revolución, de la afirmación de la conquista de la independencia y de las libertades, del bienestar que Artigas quería extender a todo el pueblo oriental, de la cultura ambicionada a partir de la casi indigencia total. No se podía admitir un gesto contra el poder en construcción, una mácula sobre su pureza y su recta trayectoria.

Había en Montevideo en ese tiempo una escuela pública de primeras letras pequeña y pobre, heredada del sistema colonial con todos sus defectos de la época. Estaba a cargo del maestro Manuel Pagola, apasionado defensor del tiempo viejo, del sometimiento a "los malos extranjeros", enemigo acérrimo de la democracia artiguista, de la independencia y de la libertad. Manuel Pagola, pues, era uno más entre los "peores americanos", cuyo oficio principal era luchar contra la independencia y el progreso, en favor de los intereses de los privilegiados, cuyas estancias sin límite cubrían la patria entera y cuyos negocios de exportación e importación eran como un pie plantado sobre la nación postrada y robada.

Ante la conducta de tal maestro, el Cabildo de Montevideo lo separó inmediatamente de la escuela. Pagola reclamó ante Purificación. Artigas solicitó informe al Cabildo y ante las razones de éste, envió el siguiente oficio:

"En virtud del informe que ha rubricado V.S. sobre la representación del maestro de escuela don Manuel Pagola, no solamente no le juzgo acreedor a la escuela pública, sino que se le debe prohibir

mantenga escuela privada. Los jóvenes deben recibir un influjo favorable en su educación para que sean virtuosos y útiles a su país. No podrán recibir esta bella disposición de un maestro enemigo de nuestro sistema; y esta desgracia, origen de los males pasados y presentes, no debemos perpetuarla a los venideros, cuando trabajamos por levantar el alto edificio de la libertad. Sea V.S. más digno de dar en todo, el lleno a la confianza que en V. S. se ha depositado, y la energía de los magistrados convencerá a sus súbditos del espíritu público de que se hallan animados. Tenga V.S. la dignación de llamar a dicho Pagola a su presencia y reconviéndole sobre su comportación, intimarle la absoluta privación de la enseñanza de niños y amenazarle con castigo más severo si no refrena su mordacidad contra el sistema. El americano delincuente debe ser tanto más reprendible cuanto es de execrable su delito. Tengo la honra, etc. J. ARTIGAS. Cuartel General, 9 de octubre de 1815." (Orestes Araújo, Historia de la Escuela Uruguaya, págs. 98, 100 y 594. Ed. "El Siglo Ilustrado", Mont: 1911).

Este clásico episodio de la historia nacional hace mucho tiempo que quiere ser utilizado contra el magisterio uruguayo del presente. Cada tantos meses, una persona, un sector, una organización que nadie conoce porque su gesto es sospechosamente anónimo, lanza una campaña tan cara, que no puede uno imaginar quién dispone de tantísimos millones, que tan bien le hubieran caído a la escuelita del Cabildo de 1815 como a muchas de hoy. Nuevamente fulguró esta campaña hasta los días en que escribimos esta nota, colmando las carísimas páginas de los diarios, los espacios radiales prohibitivos, las exclusivas campañas de TV que ningún bolsillo común, ni siquiera rico, puede sostener. Y de pronto, como un fuego fatuo, se extinguió. ¿Qué había pasado? Simplemente que el hombre de la calle, el pa-

dre de los niños, había empezado a preguntar. ¿Quién fue este Pagola? ¿Cuál fue su delito? ¿Qué quiso decir Artigas con eso de “enemigo de nuestro Sistema”? ¿Qué era el Sistema? ¿Qué era utilizar “mordacidad contra el Sistema”? ¿Qué tienen que ver los maestros de hoy, los profesores de hoy, la enseñanza de hoy con Manuel Pagola? ¿Quiénes son los que hoy hablan y actúan contra el Sistema de Artigas?

Hermosa oportunidad perdieron los dueños de esta campaña porque en vez de decir *toda* la verdad optaron por callar. Nosotros, que al fin y al cabo somos maestros y profesores de niños orientales, a quienes nos interesa vitalmente dar “*a los jóvenes... un influjo favorable en su educación para que sean virtuosos y útiles a su país*”; que nos consideramos comprendidos cómodamente en la exigencia de Artigas de poder ofrecerles “esta bella disposición...” porque somos amigos de “nuestro Sistema”, porque “trabajamos por levantar el alto edificio de la libertad”, porque somos contrarios de verdad a Pagola y los Pagolas de antes y de siempre, estamos en la obligación de abrir horizontes a la campaña comenzada, de finalidad tan confusa y tan insólita como su lugar de origen, de explicar sin temor a la gente sus preguntas, de proclamar a los cuatro vientos nuestra adhesión al Sistema.

Nos proponemos oportunamente ofrecer un amplio panorama sobre el tema, aunque no se quiera, tema central de nuestro tiempo, a fin de que todos nuestros alumnos, todos los padres de nuestros alumnos, en la artiguista escuela pública y en la escuela privada artiguista, tomen posición consciente y no instintiva, racional y convencida y no simplemente emotiva sobre el Manuel Pagola de la historia y sobre don José Artigas, sus ideas, sus conductas, sus medidas, su gobierno, sus proyectos, sus anhelos, sus cualidades como hombre corriente y como padre de la patria.

Naturalmente que debemos empezar por definirnos nosotros frente a momentos claves del Hombre y del Sistema.

El Sistema, pensamos, nace cuando Artigas se levanta contra el colonizador extranjero, y alza la bandera de la independencia y la soberanía de nuestros pueblos, y todo un programa que proclama la liberación económica, política y social. Todavía estamos enfrentados a esta gran cuestión. Indiscutiblemente, los educadores del Uruguay están aquí con Artigas y contra Pagoja.

El Sistema pasa por las Instrucciones del Año XIII, cuando Artigas declina su autoridad de Jefe ante los diputados elegidos por voto de los pueblos y les dice: "Mi autoridad emana de vosotros y ella cesa por vuestra presencia soberana". Reconocer la voluntad popular y no negarla es el Sistema. Con el Sistema estamos los educadores uruguayos y no con la prédica de Pagoja. Es el 4 de abril de 1813, y dice Artigas en una oración de conmovedora verdad y sencillez: "*Ciudadanos: los pueblos deben ser libres... Por desgracia va a contar tres años nuestra revolución y aún falta una salvaguardia general al derecho popular... es muy veleidosa la probidad de los hombres; sólo el freno de la Constitución puede afirmarla*". De allí, de esa reunión y de ese espíritu salen las famosas instrucciones, apenas 20 puntos de programa. Los principales: independencia absoluta, sistema confederal, libertad civil y religiosa "en toda su extensión imaginable"; el objeto y fin del gobierno debe ser conservar la igualdad, libertad y seguridad de los ciudadanos y de los pueblos; división en 3 poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial, tres resortes que jamás podrán estar unidos entre sí, independientes en sus facultades; autonomía celosamente reafirmada de la Provincia Oriental; despotismo militar aniquilado por trabas constitucionales que aseguren inviolable la soberanía de los pueblos; Constitución republicana que asegure a cada una de las provincias de las violencias domésticas, usurpación de sus derechos, libertad y seguridad de su soberanía, "que con la fuerza armada intente alguna de ellas sofocar los principios proclamados"; mantener en esta provincia las ventajas de la libertad y mantener un gobierno libre, de piedad, justicia, mo-

deración e industria... En estos principios republicano-democráticos educan los educadores uruguayos a sus alumnos. No somos, pues, Pagolas, queriendo destruir un orden fundado en la voluntad colectiva de la nación para sustituirlo por la decisión, la voluntad y el interés de un hombre aunque éste creyera inspirarse en derecho divino. Por eso Eduardo Acevedo dice que Artigas fue el único republicano de la revolución.

El Sistema de Artigas es el hombre que interpreta de tal modo la voluntad de su nación, que ésta abandona la tierra en uno de los más extraordinarios acontecimientos de la historia de las luchas de independencia: el Exodus del Pueblo Oriental. Pagola sin duda no habrá ido. Hoy estaría allí junto a los padres de sus niños el maestro de escuela y junto a sus alumnos adolescentes y ya hombres, el profesorado del país.

El Sistema de Artigas fue el Reglamento de tierras de 1815 y el plan de Canelones. El primero distribuía terrenos y ganados de emigrados y enemigos de la Revolución, dice Acevedo, entre los negros libres, indios y criollos pobres, y agreguemos que efectivamente se comenzó a aplicar con la resistencia feroz de los enemigos del Sistema; el segundo, destinaba a chacras o tierras de labor todo el terreno circundante de la villa del Guadalupe hasta dos leguas. Para la aplicación de este plan y fomentar la repoblación de la campaña, Artigas retiró a cuarteles a las tropas que guarnecían los pueblos, dejando el orden a cargo de las milicias que los mismos pueblos organizasen, reduciendo el consumo de los ganados y las matanzas abusivas del mismo. Que se indique a un educador que en el país no eduque a sus alumnos en las ideas del Reglamento Provincial y en su consecuente línea de justicia social. Que se nombre un Pagola entre la multitud de educadores en 1974, cuando en 1815 hubo uno solo. Si existiera, sería sorpresa hasta para los cerebros que concibieron esta campaña absurda.

El Sistema de Artigas pobló los campos desiertos con indios abipones que venían a trabajar y producir y su preocupación fue la de poblar y poblar. En y con el Sistema están los educadores que están trabajando en las presentes condiciones de la República. Que se diga quiénes son los Pagola que provocan el éxodo de los orientales despoblando las tierras de la patria porque eso es actuar contra el *Sistema*.

El Sistema de Artigas es la garantía contra los impuestos, contribuciones y confiscaciones que dejan exhaustos a los pueblos. Es la prudencia, la previsión, la administración escrupulosa de los gastos públicos. El retrato de Robertson, la descripción de su sencillez y su decorosa pobreza, es el ejemplo preferido por los educadores para formar ciudadanos que no aspiren a cargos de gobierno para vivir en el lujo y el despilfarro en medio de la pobreza dolorosa de los pueblos. No era ése el ideal de Pagola ni es la práctica de quienes hoy invierten quién sabe qué fortunas en esta insensata prédica.

El Sistema fue la figura de Artigas mismo, cuando el Cabildo de Montevideo votó para él títulos y honores y él los rechazó. Y las razones de su actitud las expresó más tarde cuando reprobó la conducta del Cabildo en 1816, al votarse honores a sí mismo como Cabildo Gobernador. “*Los títulos son los fantasmas de los Estados y sobra a esa ilustre corporación tener la gloria de sostener su libertad... Por lo mismo he conservado hasta el presente el título de un simple ciudadano...*”

He ahí el Sistema que Pagola combatía. El educador, ciudadano que vive en el seno de su sociedad llana y orgullosa de su llaneza y dignidad (“naide es más que naide”, dirían los gauchos de ese entonces), ha formado generaciones y generaciones en el culto a esa imagen del hombre, sin la cual, hecha conducta, no existe democracia. No hay educadores a lo Pagola en este tiempo. Y si alguno, momificado, sueña con la vuelta a su época que es la de

antes del Héroe, solo servirá para formar conciencia de cuerpo en el magisterio que “no se rinde ni se vende” en el ejercicio de su grave misión.

La campaña de esclarecimiento sobre el maestro Pagola, traidor al Sistema artiguista y a su pueblo, debe proseguir. No hacerlo, no aprovechar la expectativa despertada a través de la poderosa red de medios de comunicación con dinero a puñados, sería dejar viva la imagen de un maestro que traicionó a su pueblo, como si fuera toda la verdad, una verdad que busca presentar en forma sublimada a un magisterio ejemplar en un traidor efectivo o en potencia. Pero sería peor: sería perder la gran oportunidad de explicar y hacer consciente a toda la nación, la herencia artiguista. Seguimos pensando que más que exemplificar con el delito debemos exemplificar con la virtud.

Por eso proponemos que esta campaña fatua que de tanto en tanto viene a golpear a nuestra puerta, no se deje morir. Al contrario. Que desde los miles de aulas, todos los educadores, dirigiéndose a centenares de miles de alumnos, y a todos sus padres, familiares y ciudadanos, expliquen la verdad sobre “el caso Pagola”, *toda la verdad*. No hay más que un camino: Abrir el mapa real del Sistema artiguista a los ojos de los que viven hoy. Explicar paso por paso, palabra por palabra, el pensamiento y la acción del gran Artigas, qué quería para el hombre y para el ciudadano, para la cultura y para la tierra, para la realidad de entonces y para sus sueños de futuro. El alumno, niño, joven o adulto, irá ante ello haciendo un juicio certero sobre la realidad y sobre la respuesta de cada uno, cada día. Sería una campaña altamente ilustrativa y formadora de democracia real.

S. B.

concepciones modernas de la reforma vareliana

*Informe de la Mesa Examinadora
de la Escuela de Varones N° 20*

Montevideo, noviembre 20 de 1876.

Sr. Director:

La Comisión encargada de presidir los exámenes de la escuela N° 20 a cargo del preceptor D. Manuel G. Rivera, llenó su cometido el 17 del corriente y viene a daros cuenta de su resultado.

Antes de pasar adelante debemos hacer notar que el local que ocupa la escuela es tan sumamente reducido para la asistencia que tiene que una parte de los niños no caben materialmente en el salón de clase.

Esta circunstancia contribuye a que reine en la escuela algún desorden y a que

una parte de los niños no hayan recibido sino una instrucción muy limitada. En donde es más notable el desorden es en las secciones a cargo de los ayudantes, pues es allí en donde los niños están más aglomerados. Alguno de los niños de estas secciones permanecieron con el sombrero en la mano durante todo el día de los exámenes.

Debemos agregar también que esta escuela, ha estado hasta hace muy poco con un solo ayudante, cuando su asistencia requería dos.

Establecidos estos puntos; pasaremos a ocuparnos del resultado que han dado los exámenes de 1876.

El acto dió principio a las diez y media de la mañana con una asistencia de 119 alumnos que se distribuyen así por asignaturas y secciones:

Secciones	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	Total
Lectura	34	20	23	4	12	9	4	4	119
Escritura	54	23	7	9	9	7	7	3	119
Aritmética	54	20	9	9	4	8	6	6	119
Gramática	20	23	7	12	9	7	7	6	85
Geografía	23	7	12	9	7	7	0	0	65
Geometría	54	23	7	12	9	7	7	0	119
Moral	0	0	0	0	0	0	7	7	14
Religion	0	0	23	7	12	9	7	7	65

El examen dió principio por los cuadernos de escritura que en número de 42 teníamos á la vista. El numero de los alumnos que escriben en fino está limitado a cinco o seis, los demás lo hacen en gruesos caracteres ó palotes.

Como se vé por el cuadro que acabamos de presentar, la enseñanza de la moral solo alcanza á 14 alumnos que son los que saben ya leer y pueden aprender de memoria las definiciones del texto so-

bre los deberes del hombre para consigo mismo, para con Dios y la patria. Fácil es comprender que esa enseñanza en las condiciones que se hace es completamente inutil para el objecto que se tiene en vista y que sería preferible como texto de moral la lectura de la vida de Franklin y de su plan de "Mejora Moral" ya que todos nuestros maestros no están habilitados para dirigir convenientemente la conciencia del niño.

un informe de 1876

Pero dejemos estas observaciones para el fin de este informe y volvamos a la escuela N° 20.

Los 7 alumnos de la 8^a sección leyeron con bastante propiedad en impreso y manuscrito, prosa y verso, y lo mismo las secciones 7^a y 6^a á cargo del preceptor.

Los alumnos Miguel Malmestin y Julio Enamorado leyeron con una corrección poco común siendo por este hecho y por haber sobresalido en las demás asignaturas acreedores a una mención especial.

Las demás secciones de lectura y escritura han llegado a satisfacer los deseos de la Comisión.

En aritmética, se propusieron á las secciones suprimir algunos problemas de fácil solución que no pudieron resolver ó que lo hicieron con dificultad. Idéntica cosa pasó con las secciones a cargo de los ayudantes.

La 4^a sección no demostró poseer los conocimientos que establece el reglamento y que consisten en aplicaciones prácticas de las cuatro operaciones á los usos más comunes de la vida.

Este defecto es común á la mayor parte de las escuelas que hemos examinado.

Los alumnos de la 8^a y 7^a sección del programa, á quienes se suponía un conocimiento exacto de la aritmética y del sistema métrico, se han visto en dificultades para resolver los problemas más sencillos.

Es que la enseñanza de la aritmética en las Escuelas Públicas es sumamente deficiente. Se enseñan las operaciones y los principios y reglas, pero no se les enseña á hacer uso de ellos, a aplicarlos. Por esta razón los alumnos de la escuela número 20, que habían aprendido todo el programa, no supieron algunos problemas sencillísimos sin que se les dijera esta es una operación de multiplicar quebrados ó se resuelve extrayendo la raíz cuadrada, etc.

En las secciones inferiores es algo peor, la mayor parte de los niños no tienen idea de la extensión, capacidad y peso. El sistema métrico se enseña sin que los niños adquieran una idea del metro y de su extensión.

En la enseñanza de la Geometría sucede otro tanto. En la casi totalidad de los niños examinados sus conocimientos no pasan de las líneas, de las figuras planas y de los cuerpos sólidos sin aplicación á

los objetos reales que adornan la escuela, sin establecer comparación alguna entre las líneas y figuras con los objetos comunes que les rodean y que están constantemente bajo su observación.

Como se ve esto no es Geometría sino simplemente ideas de las formas y de las líneas y para esta enseñanza es innecesario un texto determinado.

En el Manuel de Lecciones sobre objetos de Calkins están á nuestro juicio comprendidos todos los conocimientos que se dan hoy en nuestras escuelas á las primeras secciones, ese libro que casi todos los maestros conocen es el que conviene poner cuanto antes en práctica en las Escuelas Municipales, para que la enseñanza sea eficaz y dé los resultados que esperamos.

En Gramática, todos los alumnos respondieron á las preguntas que se les hicieron por el texto de Arañó, lo que nos demuestra que los niños han perdido completamente el tiempo que han consagrado á ese estudio.

Debemos sin embargo hacer notar que el niño Julio Enamorado supo hacer uso de la puntuación para variar el sentido de una frase, aumentando ó disminuyendo el número de personas á quienes se refería. En la conjugación de los verbos están bastante atrasados.

Con arreglo á lo que establece el Reglamento general de Escuelas, la Gramática se enseña a todos los alumnos, incluso á aquellos que aun no conocen las letras del alfabeto y hay muchos niños que no saben leer y sin embargo han recorrido ya todo el texto.

La Comisión desearía extenderse en algunas consideraciones en contra de ese estudio complicado y prematuro con que se atrofia la inteligencia de los niños pero preferimos dejar la palabra á un Ministro de Francia, á Mr. Duvuy, quien dirigiéndose á los preceptores con el objeto de ordenar el abuso que se hacia de la Gramática, les decía: "niños de diez á once años hablan de verbos transitivos é intransitivos, de atributos simples y compuestos, de proposiciones incidentales ó determinativas, de complementos circunstanciales etc. etc. etc."

Es preciso no tener ninguna idea del espíritu de los niños, que repugnan las abstracciones y las generalidades para

creer que comprenda semejantes expresiones, que voz y yo, señor Director, hemos olvidado hace largo tiempo y que no es sinó un esfuerzo supremo de la memoria en favor de las inutilidades."

Si el estudio serio de la gramática es uno de los más importante que pueden seguirse; si por el análisis de los procedimientos del lenguaje, ella nos conduce á descubrir ciertas leyes del espíritu; si por la comparación de la gramática se llega á descubrir la filiación de los pueblos y la identidad de las razas; si, en fin, ella constituye un estudio serio, para una inteligencia madura, una de las aplicaciones más fecundas de la filosofía ilustrada por la historia, debemos confesar que, para los niños no es otra cosa que un objeto de espanto. Una gran parte del tiempo se consagra en las escuelas á la recitación de largas lecciones de gramática, á la redacción de análisis gramaticales, que llenan los cuadernos y la memoria sín decir nada al espíritu. Esta enseñanza debe ser remplazada por lecciones vivas. Es necesario reducir la gramática á algunas definiciones simples y cortas, á algunas reglas fundamentales aclaradas por el ejemplo: es preciso también, que á medida que la inteligencia de los niños se desarrolla, presentarles algunos bellos trozos de literatura, darles a conocer el sentido y combinación de las palabras su encadenamiento, contando en esos ejercicios, mas con la gramática natural que tienen en sí mismo que con los viejos ropajes de las abstracciones y de las fórmulas con que se fatiga la memoria de los niños sin provecho para su inteligencia. Leomond decía, hace ochenta años: "La metafísica no conviene á los niños, el mejor libro elemental es la voz del maestro, que varia sus lecciones y la manera de presentarlas segun las necesidades del alumno á quien se dirigen".

La verdadera gramática de los niños debe consistir en la recitacion de buena prosa, de buenos versos y de diálogos escritos expresamente.

En el exámen de Geografía hemos notado iguales errores, pero errores de que no puede acusarse a los maestros. El camino que debe seguirse en la enseñanza de esta asignatura, ha sido ya trazado por personas competentes. Comprendemos que la enseñanza en la forma que hoy se hace

pudiera dar resultados en una clase superior, á adultos; pero la inteligencia de los niños no procede por el mismo método que la inteligencia del hombre formado, el niño podrá aprender por el uso, por el ejemplo, sin que su espíritu pueda elevarse jamás a la idea de las leyes, de las reglas ó de los principios que rigen ya en el lenguaje como en la Geografía y en cualquier otro estudio. No es posible enseñar á niños de 6 á 8 años la Geografía sin que haya precedido un trabajo preparatorio, que empieza con el recinto de la escuela y va extendiéndose gradualmente con el conocimiento de la casa, de la ciudad y más tarde con el del departamento. Para este estudio es indispensable un plano del departamento de MONTEVIDEO que la Comisión de I. Pública debería mandar levantar, pues sucede con mucha frecuencia que los maestros cuyas escuelas están situadas fuera de la ciudad ignoran multitud de detalles de la Geografía del departamento; cuando hay algunos que no saben ni cual es el arroyo mas inmediato á la escuela. Para poner en práctica el método indicado convendria dotar á las escuelas públicas de su plano del departamento y de mapas de Geografía Física.

El resultado general de los examenes que hemos tenido el honor de practicar ha sido, sin embargo algo satisfactorio para las secciones á cargo del preceptor; para las demás no podemos decir otro tanto, pues ya sea por la falta de personal, por las faltas del local, ó por otras causas, ninguna de las secciones inferiores, ha sobresalido en los exámenes. Colocada esa escuela en las condiciones en que debe estar, será licito exigir a su preceptor y ayudantes mayor contraccion en sus tareas.

Los alumnos que se distinguieron en los exámenes, y por su conducta durante el año segun los informes del maestro, van colocados á continuacion por el orden del mérito:

MIGUEL MALMESTEIN, EMILIO ALBA, JULIO ENAMORADO, ANTONIO DELBONO, ISIDORO MARIN, DIEGO WILSON, TOMAS CARLISLE, GABRIEL DIAZ, PABLO POSSOLO, AUGUSTO LARROQUE, AMBROSIO SEGUI, JUAN BACHICHA,

Saludan atentamente al Señor Director
Juan M. de Vedia Pascual Lasserre

(1) Se ha conservado la ortografía original.



RENEE BEHAR
MABEL MORENI

La educación sexual sistemática es una necesidad que se impone cada día con más urgencia. Para enfocar en forma acertada un plan de educación sexual las áreas son múltiples. Es imposible seguir creyendo que alcanza con crear la necesidad de educar sino que hay que hacerlo de una vez por todas y en forma sistemática abarcando todas las vías de información.

En las Jornadas Pedagógicas del año 1953 se estudia muy seriamente la necesidad de realizar la educación sexual. En 1954 en las IX Jornadas de Psiquiatría se lleva a cabo una mesa redonda sobre este tema. Intervienen médicos, psiquiatras, psiconanalistas, maestros, profesores y religiosos, destacándose la necesidad inmediata de organizar esta educación considerada como parte de la educación de la afectividad e indican que padres y maestros deben trabajar de común acuerdo. Al mismo tiempo otorgan gran importancia al contexto cultural en que se desarrolla el joven.

Actualmente los padres y maestros creemos firmemente en la necesidad de enfrentar el problema de la educación sexual y atenderlo en forma adecuada y sistemática.

Nuestra experiencia nos dice que en nuestro medio se ha llegado a una etapa

1400 Preguntas de niños sobre Sexualidad

de estancamiento en el enfoque correcto de este problema. Este estancamiento tiene varias causas:

- La situación general del sistema educativo.
- La indiferencia de las autoridades.
- La dificultad de entroncar en una generación mal formada, nuevas concepciones.

Sin embargo este panorama no es privativo de la educación sexual sino que se da todas las veces que se quiere producir un cambio. No obstante nada ha sido tan difícil como el camino recorrido en este tópico. Si analizamos la situación con respecto a otros temas, ésta resulta diferente. Las matemáticas modernas con su controvertida teoría de los conjuntos, por ejemplo, han invadido las escuelas sin solicitar autorización. En cambio la educación sexual intenta hacerlo desde hace por lo menos 19 años y no es mucho lo que se ha logrado.

Indudablemente que hay otros factores además de los mencionados que están incidiendo para no permitir que se salga de este estancamiento. Por un lado el competitivo que implica todos los temas referidos al sexo; padres y maestros se sienten que no están preparados para hacerlo. Sus temores les impiden realizar esta educa-

ación y les alerta sobre el daño que pueden producir. Los intereses económicos provenientes del filón que significa la explotación de la curiosidad sexual son poderosísimos. Los productos más increíbles son promocionados con motivaciones sexuales. Basta recordar que cuando se dice en un anuncio "Eres una rubia fresca, excitante" se refiere a una marca de cerveza. A veces es la inflexión de la voz que otorga contenido sexual a la marca que se promociona. Un altísimo porcentaje de las películas que se exhiben en nuestras salas tienen contenidos sexuales comercializados. Estamos hablando en esencia de la influencia de dos graves problemas: la propaganda y el prejuicio.

El motivo de esta comunicación lo constituye una experiencia llevada a cabo durante dos años consecutivos en períodos muy breves, en una escuela privada. Se solicitó a nuestra Clínica la tarea de impartir educación sexual a los niños de 4º, 5º y 6º años. Las características socioeconómicas de esta escuela son excepcionalmente altas. Los hábitos de disciplina son muy severos. Se trabajó con la siguiente metodología. En primer lugar se convocó a los padres de los alumnos para explicarles el contenido del trabajo. Se expuso cuál es la filosofía educacional sustentada por los psicólogos que trabajarían directamente con los niños y se atendieron las inquietudes de los padres. Este grupo de padres no difería en cuanto a sus temores y prejuicios de una manera sustancial de otros grupos de nivel económico inferior con los que hemos contactado en diversas escuelas públicas de nuestro medio. Hubo una sola madre que en el primer año de trabajo comunicó a la dirección del colegio que su hija no concurriría a las clases. En general podemos agrupar la preocupación de los padres en los siguientes aspectos:

- Qué piensan sobre el "amor libre"
- Cómo explican el acto sexual
- Qué les decimos nosotros en casa

Cuando se gana la confianza de los padres, sin la que es imposible trabajar, el ambiente se calma, las preguntas se suceden unas a otras. Nosotros encontramos favorable esa desconfianza inicial que supone preocupación y control sobre el acto educativo. Durante esa primera sesión de trabajo las dos psicólogas hacemos nues-

tras exposiciones. Durante la exposición de una la otra actúa como observador y controla las expresiones y comentarios del grupo y los va trasmitiendo a la otra. Esas interrupciones logran romper la formalidad del primer momento, a poco de iniciada la sesión. Una vez expuestos los objetivos de la educación sexual planteamos los problemas que en general tienen los padres y los estimulamos a exponer los de ellos. La intervención es continua y se logra un diálogo muy productivo. Les explicamos que en realidad nosotros venimos a crearles un problema ya que ellos ahora se verán enfrentados a sus hijos. Uno de los aspectos fundamentales de nuestro trabajo es lograr una mejor comunicación entre padres e hijos y asumir la responsabilidad que implica hablar sobre este tema para ir dando conductas de acuerdo a lo que en cada hogar se sostiene. Luego explicamos nuestra metodología. La necesidad de que los niños usen un lenguaje socializado que les permita comunicarse adecuadamente entre ellos y con los adultos. Explicamos que ese bombardeo intensivo que durante el corto período de trabajo hacemos, no constituye más que el principio de lo que tiene que ser un proceso continuo. Por último se convocó a una reunión de evaluación.

Se trabajó durante dos semanas en los distintos grados. La duración de las clases fue de una hora. En la primera clase se colocó en cada salón un recipiente con tapa, especie de urna, y se invitó a los niños a escribir todas las preguntas que se les ocurrieran durante nuestra permanencia en la escuela. El programa se desarrolló en base a un plan básico pero se fue reestructurando en función de las preguntas del grupo. Este hecho permitió que se respetara su dinámica. La población de estos grupos estaba constituida por niños entre 9 y 12 años con predominio del sexo femenino. Durante todas las sesiones la maestra de clase estuvo presente. En la reunión final con los padres se usó igual técnica que en la primera. Claro está que no hay necesidad de estimular a los padres para que hablen porque llegan desbordantes de anécdotas y de deseos de comunicar sus propias experiencias.

ANALISIS DE LAS PREGUNTAS. — Lo que más llamó la atención en nuestro

trabajo fue la excesiva productividad. Se trabajó con 180 niños y se obtuvieron 1337 preguntas. Las preguntas se escribieron en los papeles más insólitos; desde trocitos plagados de errores hasta hojas de carpeta prolijamente escritas. Algunos las firmaron otros no. Para realizar un análisis de los contenidos de las mismas las organizamos en 32 rubros. Los 10 rubros más frecuentados fueron los siguientes:

1. — Desarrollo de la mujer
2. — Desarrollo del hombre
3. — Gestación
4. — Fecundación
5. — Anatomía y fis. de los aparatos sex. fem. y masculinos
6. — Nacimiento
7. — Relaciones entre niños (sociales y sexuales)
8. — Parto
9. — Relaciones sexuales
10. — Conducta del varón

En la distribución por grados constatamos que nuestro programa coincidía con los intereses de los niños. Se trabaja con los mismos temas en todos los grados pero con enfoques diferentes. En el cuadro que aparece a continuación se leen los grados y el orden preferencial de los rubros.

	4º grado	5º grado	6º grado
1º	Nacimiento	Desarrollo de la mujer	Relaciones sexuales
2º	Gestación	Relaciones entre niños	Des. del varón
3º	Anat. y fisiol.	Gestación	Des. de la mujer
4º	Des. de la mujer	Des. del varón	Fecundación y rel. entre niños
5º	Des. del hombre	Lenguaje	Anat. y fisiol.

En cuarto grado el nacimiento y la gestación son los temas preferidos. En quinto grado el desarrollo de la mujer es el más frecuentado, recuérdese que es una población con predominio de niñas y que la menarquia constituye una gran preocupación a esa edad. Las relaciones entre niños es un tema esencial en este nivel ya que es aquí donde se formalizan las actitudes de atracción entre los sexos y surgen los consabidos "arreglos". En sexto año se produce una trasposición en las preferencias y aparece primero el desarrollo del varón y luego el de la mujer. Esto se justifica si consideramos que está mucho más divul-

gado "lo que pasa" en la niña a los 12 años que "lo que pasa" con el varón. Las relaciones sexuales aparecen como el rubro más frecuentado en este nivel.

Transcribimos a modo de ilustración algunas de las preguntas que por su contenido formal y semántico nos informan acerca de cómo el niño recepciona muchos de los conocimientos que se le imparten.

Sobre Gestación y Nacimiento:

"¿Cómo se tiene un bebe? todo lo que sea porque yo sé lo más importante pero lo otro no lo sé".

"¿Cómo pueden entrar los bebitos?".

"¿Dónde se compra la semilla que el hombre le pone a la mujer?".

"¿Por qué si un bebe nace de la madre es igual al padre?".

Obsérvese que hay información subyacente en las preguntas pero se constata que no se habla claro o que la consabida transferencia del mundo vegetal al del hombre es claramente inconveniente.

Sobre Lenguaje:

"¿se puede decir fuerte las palabras como pene, vagina, seno, prostitutas y orina?"

Sobre Anticonceptivos:

"¿Qué hace un animal para no tener hijos?"

Debemos organizar un rubro sobre varios, he aquí algunos ejemplos:

"¿Cuando es niña no le duele al ponerle la caravana en la oreja?"

"¿Por qué no me gusta la sopa?"

"¿La emoción causa el latido del corazón?"

"¿Con qué métodos se estudia la prehistoria?"

Pensamos que si Freud viviera no se sorprendería con esta pregunta:

"Para tener un hijo el padre ¿es verdad que tiene que largar un poco de orina a la madre? Quiero saber por qué. Y qué resultado da".

CONCLUSIONES

Organizamos las mismas en dos capítulos:

A. — Conclusiones propiamente dichas

B. — Recomendaciones

A:

- La cantidad enorme de preguntas nos permite asegurar que a pesar de toda la invasión de información que por diversas vías recibe el niño ésta no es adecuada ni organizada como para colmar sus inquietudes.
- Se produce hacia la persona que imparte esta educación una corriente empática positiva muy fuerte.
- Los contenidos tan amplios conducen a hacer preguntas que nada tienen que ver con el tema central. Creemos que esto se deba a nuestra doble formación de maestros y psicólogas. Además se enseñó insistente mente el crecimiento integral del individuo; la necesidad de saber sobre el sexo los lleva también a preguntar otras cosas que no se conocen.
- Esta forma de impartir educación sexual sólo se justifica si consideramos que estamos en una época de transición. Cuando la educación sexual se sistematice no hace falta que personas extrañas al hogar o la escuela asuman el rol de educadores.

B:

1. — Que la educación sexual debe iniciarse tempranamente y por lo tanto es la

familia la que debe impartirla encarándose como desarrollo y adaptación y no como represión. No debe genitalizarse al niño ni excitarlo con información extemporánea.

2. — Que tanto la educación familiar como la institucional tendrán un carácter eminentemente afectivo.

3. — Que el primer paso para iniciar un programa efectivo es organizar la preparación sistemática de los maestros tal como consta en el proyecto elevado al C.N.E.P.N. en el año 1967 por una Comisión nombrada por este Organismo a tal fin.

4. — Que por experiencias anteriores consideramos que la forma más positiva de realizar un curso con personal ajeno a la institución es por medio de una pareja tal como se realizó en el programa de educación sexual que se llevó a cabo en el año 1967 en el liceo piloto N° 18. En el XII Congreso Interamericano de Psicología presentamos conjuntamente con el Dr. Paulo Alterwain un trabajo de investigación basado en esa experiencia.

5. — Que la educación sexual debe formar parte integral del proceso educativo y que es también al decir de nuestra inolvidable Margarita Isnardi "La lucha de todo el día de un ser normal sobre la Tierra, con los hombres de su tiempo, es un acontecer siempre dialéctico y decisivo. Esto es también, la lucha por ser hombre."

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

ELECTRO CONVENTION
muebles

Sociedad Anónima

ARTICULOS PARA EL HOGAR — LIVINGS — MUEBLES
CREDITOS

CONVENTION 1319

TELEFONO: 8 06 68

La conocida y reiterada expresión —“forma democrática republicana de gobierno”— no siempre es cabalmente comprendida en su verdadera acepción. No debe ser un “lugar común”, ni una fórmula gramatical de uso ligero. Exige cada tanto, un análisis con un mínimo de rigor científico.

Puesto que se trata de una forma de gobierno —y ésta es una primera aproximación— constituye una categoría perteneciente al orden de las ciencias sociales. De ahí que hayan de descartarse las pretensiones de lograr un concepto de precisión “matemática”, o de perfiles tan inexorables como los que caracterizan a las leyes de las ciencias naturales.

La realidad actual nos muestra a las sociedades humanas organizadas bajo la forma de Estados Nacionales. Cada Nación está estructurada políticamente como un Estado y cada Estado es —o pretende ser— una Nación. De donde se sigue que la forma de gobierno democrática republicana, es un concepto que se inserta en el fenómeno estatal; por lo menos, debe aceptarse que se vincula estrechamente con éste. En el mundo de hoy, quien dice el Gobierno, se está refiriendo al Gobierno del Estado, aún cuando ambos términos —Gobierno y Estado— designen conceptos distintos. De ello se deriva —y es una segunda aproximación— que el concepto que nos ocupa debe afinarse dentro de la Teoría del Estado, disciplina que pretende estudiar el fenómeno estatal en su totalidad, abarcando dos grandes aspectos: su estructura y funcionamiento real (tema que pertenece a la Sociología del Estado) y su regulación jurídica (tema abarcado por el Derecho Constitucional). Todavía, cabe el análisis del grado de adecuación del funcionamiento real del Estado, al modo como jurídicamente está previsto que funcione (aspecto que debe ser analizado fundamentalmente, por la Ciencia Política).

En sus formulaciones originarias, la “República” fue formalmente proclamada por

LA FORMA DEMOCRATICA REPUBLICANA DE GOBIERNO

J. KORZENIAK

oposición a la Monarquía clásica. Se trataba de excluir la posibilidad de que la voluntad del Estado coincidiera inexorablemente con la voluntad psicológica real, de un hombre (el Monarca). Las decisiones estatales deben ser fruto del funcionamiento de órganos de gobierno que están *dentro* del Estado y no por encima de éste. Luego, la estructura y funcionamiento de estos órganos deben ser regulados por el Derecho, que establece reglas para su integración, dispone sus competencias, determina las formas válidas para que expresen la voluntad del Estado.

La ordenación de esos órganos en diversos centros orgánico-funcionales (Poder Legislativo, Poder Ejecutivo, Poder Judicial), da lugar a la formulación del principio de “separación de los poderes”. En la historia constitucional del siglo XX, este principio ha sufrido diversas alternativas y reformulaciones. Por encima de diferencias de aplicación —y de nombres— sigue siendo característica de todo Estado organizado, el disponer de un Gobierno cuyos órganos componentes tienen delimitada —con cierta precisión— sus respectivas órbitas de competencia.

El concepto de democracia incide no tanto en la estructura organizativa del Gobierno, cuanto en el grado de participación e incidencia del pueblo en aquella estruc-

tura. La forma de gobierno es democrática, cuando su organización, composición y funcionamiento, cuentan con el consentimiento de los gobernados, es decir con la aquiescencia del pueblo organizado en nación.

La participación popular es la esencia íntima de la democracia; tal carácter esencial puede manifestarse de diversos modos y abarca distintos momentos; pero no existe democracia, cuando no existe participación popular.

El Estado moderno —con su complejidad— descarta la posibilidad de la llamada democracia directa, entendiendo por ésta la organización en la cual cada decisión gubernativa es decidida directamente por el pueblo. De ahí que la democracia suponga la estructuración de procedimientos (elecciones, asambleas, plebiscitos, cuerpos representativos, controles populares) que permiten conocer el grado de aquiescencia y participación del pueblo organizado (la Nación) en el sistema de gobierno y en la marcha de su funcionamiento.

— IV —

La confluencia de los conceptos de República y Democracia, requiere un marco jurídico-político en donde pueda realizarse adecuadamente. Es el llamado "Estado de Derecho", que supone fundamentalmente los siguientes elementos:

a) una regulación constitucional con cierto grado de estabilidad que —además de describir la organización del Gobierno— contiene algunas prescripciones mínimas, ínsitas en el concepto de Gobierno Republicano, tales como el reconocimiento de los derechos básicos (libertad física, de reunión, de asociación, de comunicación de los pensamientos, etc.), la consagración de la igualdad como principio insoslayable (lo que conlleva la protección especial de

los más débiles física, social o económica-mente), el establecimiento de la regla de la responsabilidad de los gobernantes por su actuación como tales, etc.;

b) la realidad institucional debe funcionar con un aceptable grado de adecua-ción a las previsiones constitucionales. Por lo que no existe Estado de Derecho, cuan-do la realidad estatal funciona de manera tajantemente distinta al modo como ese funcionamiento está previsto jurídicamen-te; tampoco, cuando ese sistema jurídico se va adaptando sobre la marcha. Las "re-glas de juego" del Estado, deben ser co-nocidas de antemano, a cuyos efectos su modificación debe seguir ciertas formas, también conocidas por la Nación, que de-be participar en su elaboración o reforma.

— V —

El art. 82 de la Constitución Uruguaya, dice que "La Nación adopta para su Go-bierno la forma democrática republicana".

"Su soberanía será ejercida directamente por el Cuerpo Electoral en los casos de elección, iniciativa y referéndum, e in-directamente por los Poderes representa-tivos que establece esta Constitución; todo conforme a las reglas expresadas en la misma".

El art. 4º, por su parte, expresa: "La so-beranía en toda su plenitud existe radical-mente en la Nación, a la que compete el derecho exclusivo de establecer sus leyes, del modo que más adelante se expresará".

A la Nación, pues —que es el pueblo or-ganizado— corresponde recurrir para que funcione el régimen democrático-republi-can. Ella es quien debe decidir las re-glas que determinan la estructura del Es-tado, los cambios en dicha estructura y el modo de su funcionamiento. El resultado, es la forma democrática republicana de Gobierno.

LAS CONCEPCIONES PEDAGOGICAS

DE HENRI
WALLON

FERNANDE SECLET - RIOU

FRANCIA

El Consejo Nacional de la Resistencia, organismo que reunía todas las organizaciones clandestinas francesas que luchaban contra el nazismo durante la ocupación alemana, y no sólo dirigió la lucha concreta por la liberación de Francia sino que adoptó un programa profundamente democrático que debía ser aplicado a través de la unión de las fuerzas patrióticas, designó a Henri Wallon para ocupar el cargo de Secretario General de Educación Nacional. Wallon ocupó su puesto y su Ministerio cuando el ejército alemán se mantenía aún en París. El gran pedagogo adoptó de inmediato medidas de reorganización de nuestra enseñanza que mostraron sus cualidades de legislador y la importancia que él otorgaba a la pedagogía y a la enseñanza popular: su primer acto fue el restablecimiento de las escuelas normales departamentales (encargadas de la formación de maestros), cerradas por el gobierno de Vichy. Al mismo tiempo fue constituida la Comisión Ministerial que debía elaborar un plan de reforma de la educación francesa en un espíritu democrático. La presidía Paul Langevin y la presencia de Wallon en esa labor común, alcanzó una alta significación: él representaba a la vez la competencia científica y la voluntad democrática que animó la lucha nacional de la Resistencia. Un estruendoso homenaje se rindió a lo que era él mismo y a lo que él representaba cuando, a la muerte de Paul Langevin, la Comisión lo designó espontáneamente y por unanimidad, como su presidente.

La pedagogía de Wallon no es conocida posiblemente todavía como merecería serlo. Está un poco esfumada en el gran resplandor de la obra científica del sicólogo. A menudo se la considera como una sim-

ple prolongación de su obra sicológica, como una actividad accesoria y secundaria, o como una aplicación técnica de los datos de la ciencia.

En realidad, la pedagogía está en el corazón de su obra, anima y justifica sus investigaciones de sabio, es una exigencia de su concepción misma de la ciencia. "No concebimos ya la ciencia como un simple espectáculo del universo", escribía en 1937. "Consideramos que la ciencia es ante todo, acción; que se prueba a sí misma, que prueba su eficacia por el poder que tiene de transformar las cosas... Es una acción dirigida no solamente hacia el mundo físico sino también enfrentada a los individuos." Así, la ciencia sicológica no tiene por fin responder a una curiosidad gratuita: busca las leyes de la formación de la persona humana para mejorarla, transformarla. En la acción pedagógica, pues, la ciencia sicológica encuentra su justificación, su sentido, su realización.

El pensamiento pedagógico de Henri Wallon es rico y profundo, flexible y complejo. De ninguna manera está alimentado por abstracciones, por teorías a priori. Su experiencia de médico y de sicólogo lo habían ya puesto en contacto con las dificultades precisas y cotidianas que presentan la enseñanza de los niños y la formación de su carácter. Mantenía él relaciones constantes con los padres que venían a consultarlo y con aquellos cuya tarea es hacer nacer el Hombre en el niño. Maestros y profesores eran para él colaboradores preciosos: otorgaba la mayor importancia a su acción y reclamaba para ellos la más elevada calificación profesional. Su presencia estable en la Presidencia de la Sociedad Francesa de Pedagogía, del Grupo Francés de Nueva Educación, de

la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza constituyen la prueba tangible del interés y de la importancia que él asignaba a la pedagogía y a sus problemas. Nadie le parecía indigno de su atención o de su reflexión crítica: los medios técnicos de la enseñanza le interesaban tanto como los principios pedagógicos. Su actitud comprensiva y su juicio lúcido ayudaban siempre a ver más claro y a actuar mejor.

Aquí no podría ser cuestión de realizar un estudio exhaustivo de la pedagogía de Wallon. Este estudio deberá ser hecho pues fue un pensador y un práctico.

El punto de partida de las concepciones y de las prácticas pedagógicas de Henri Wallon es naturalmente el conocimiento objetivo del desarrollo mental del niño que resulta de la aplicación al estudio de hechos sicológicos, de métodos rigurosamente científicos pero no estrechamente técnicos. Poco a poco su concepción científica de la sicología penetró la preparación de maestros en nuestras escuelas normales. Ella llevaba a los mejores entre los profesores y los maestros a reconsiderar el espíritu y la práctica de la pedagogía tradicional, por tener más en cuenta al niño considerado en su unidad a través de las etapas sucesivas de su desarrollo. Así H. Wallon, por su ciencia, hizo nacer y fecundó un movimiento pedagógico no conformista que buscó y encontró en la actividad misma del niño el principio y el medio de su desarrollo, de la conquista del saber y sobre todo de los caracteres que hacen de él una personalidad original, un ser pensante y actuante. Los métodos activos utilizados sin falsificaciones o búsqueda de lo espectacular, la educación nueva que quiere el perfeccionamiento total del hombre por el florecimiento armonioso del niño, le deben mucho. Pero Wallon no creía que la actividad espontánea del niño fuera suficiente para resolver de un modo feliz el problema tan complejo y tan difícil de la formación del hombre. La pedagogía libertaria o anarquizante jamás atrajo su atención sino para ser combatida. "Es cierto que es necesario respetar la libertad del niño en el sentido de que es preciso respetar el desarrollo de sus aptitudes. Pero se ha considerado demasiado frecuentemente al niño como poseedor de

aptitudes capaces de desarrollarse para sí mismas y por sí mismas. Se ha cometido este error que es el de todas las ciencias analíticas, de disociar los objetos sin considerar el conjunto." (H. W. "Orígenes del carácter".) La pedagogía, que no puede limitarse a las dimensiones de una ciencia analítica, menos aún puede ser reducida a una intuición, una inspiración, un arte. Los métodos de enseñanza no son simplemente "inspiraciones del hombre de genio... Creemos que estas son cosas que pueden trasmitirse. Creemos que hay técnicas de educación y... que detrás de estas técnicas hay principios científicos relacionados por una parte con el individuo mismo... y por otra, al medio en que se desenvuelve." La depagogía así concebida aparece pues como una ciencia, una ciencia reciente, posiblemente la más joven de las ciencias humanas, pero una ciencia de amplias perspectivas de futuro, "una ciencia que se extendería progresivamente a todos los dominios de la existencia, de la realidad, de la vida... que haría posible la emancipación del hombre."

Esta concepción científica grandiosa de la pedagogía nos hace comprender mejor la importancia que el profesor Wallon le otorgaba a la formación de maestros, su exigencia de una elevada cultura, de un perfeccionamiento continuo que no permite a quienes preparan el porvenir permanecer retrasados ante el progreso de la ciencia y la marcha del mundo.

Su probidad intelectual escrupulosa, sus métodos rigurosos de investigación, el poder de síntesis de una inteligencia extraordinariamente lúcida nos han ofrecido una rica herencia de hechos y de principios, de direcciones de investigación y pensamiento, cuyas proyecciones nos ayudarán a situar la escuela y la educación nacional, a dilucidar los problemas y las dificultades presentes. El participa así, más allá de la tumba, en nuestro esfuerzo por descubrirlos e imponerles la solución.

El profesor Wallon definió científicamente la pedagogía como un proceso de desarrollo de la persona. En el corazón de esta evolución se ubica el problema de la conciencia: es ella la que organiza las actividades pero no tiene una existencia independiente del medio. La conciencia y su contenido no son algo dado, preformado

en el momento de nacer. Se construyen en el transcurso de los días por las relaciones que se establecen entre el niño y el medio; "No hay organismo que sea explícable sin el medio en que se desarrolla. Por lo tanto, para el pichón del Hombre, este medio es esencialmente social. Las primeras relaciones del niño son relaciones sociales. Desde su nacimiento, el niño es un ser socializado, un ser anexado a la sociedad. ¿Por qué? Porque durante los primeros años de su existencia, él depende de su medio y exclusivamente de su medio. ¿Cómo puede satisfacer sus necesidades? Dirigiéndose a su medio. El primer interés del niño no es, pues, actuar sobre las cosas. Es totalmente incapaz de ello. El primer interés es entrar en comunicación con su medio. Ahí encuentra un clima afectivo, un modo de expresión de las emociones: la mimica es ya un lenguaje social. Pero, sobre todo, desde que alcanza la madurez necesaria de los centros nerviosos, adquiere el lenguaje "técnico" creado por la humanidad. Al mismo tiempo se apropiá de toda una serie de distinciones que han sido elaboradas en el curso de las edades precedentes y que pertenecen ahora al lenguaje de su medio.

Lo que digo del lenguaje podría aplicarse también a los objetos que caen en la experiencia del niño y que ocultan todo un contenido sicológico, tanto como técnico y expresión de una civilización."

El desarrollo individual, tanto biológico como mental es creado por el grupo. "Desde que el hombre existe, el grupo y el individuo aparecen indisolublemente solidarios. El hombre no es totalmente explicable por la sicología pues su comportamiento y sus aptitudes específicas tienen como complemento y como condición esencial, la sociedad, con todo lo que ella comporta en cada época de técnicas y de relaciones en que se forma la vida y las condiciones diversas de cada uno." (H. W. "Orígenes del pensamiento".)

Los verdaderos problemas de la pedagogía no son pues, desde luego, los que plantean la elección de los conocimientos a enseñar (programas) o la invención de los métodos y los medios para hacer retener y asimilar estos conocimientos. El problema mayor es descubrir cómo el desarrollo de un ser está ligado a sus medios de exis-

tencia: el primero no puede ser mejorado sino por la elevación de calidad de los segundos. "El lazo vital que existe entre los métodos o los fines de la educación y el régimen de la sociedad ha sido reconocido a la vez por los que tientan actualmente transformar sus bases. Ninguno de los cambios políticos a que asistimos se opera por medidas inmediatas y a veces brutales en el dominio de la educación... A cada régimen de sociedad responderá la preponderancia de ciertas aptitudes mentales que pueden ser, ya exclusivas de actividades más diferenciadas, y marcar una regresión, ya al contrario, exigir y estimular en cada uno el florecimiento de las disposiciones o aptitudes que responden al más alto nivel de su evolución síquica." ("Ere Nouvelle". Jul. 1937.)

Estas comprobaciones modifican profundamente el sentido y el alcance del trabajo pedagógico y plantean en términos nuevos muy antiguos problemas, jamás resueltos de un modo satisfactorio. La ciencia pedagógica, que no es contemplación sino acción, exige a la vez el conocimiento de las leyes del desarrollo individual y de las leyes de evolución de los medios. Trabajo delicado, difícil, pero indispensable para ver claramente el sentido y el alcance de un acto pedagógico, aun muy simple en apariencias. Por ejemplo, admitimos a priori pero justificándonos a nuestros propios ojos con relación a la experiencia pedagógica, que hay niños dotados y otros no, que algunos poseen aptitudes que les permitirán realizar estudios largos, algunos son aptos para los estudios clásicos, los otros, los "*minus*", están destinados a terminar sus humanidades en los cursos medios. Constituyen el 30 % los que la reorganización de 1959 (en la enseñanza francesa - N. del Tr.) condena a las clases terminales, en cuyo frontón se podría escribir: "Vosotros, los que entráis aquí, dejad toda esperanza...."

Sobre este problema de las aptitudes, de cuya apreciación depende el porvenir particular de cada uno y la utilización pertinente de los recursos humanos de que dispone una sociedad, H. Wallon nos aporta el punto de vista del sabio. "Evidentemente, dice, no niego las diferencias individuales, pero cuando queremos hablar de las aptitudes del niño, debemos partir de ap-

titudes que tengan un cierto objeto y este objeto varía con las épocas", y para una época dada, con el medio. "El niño no desarrolla aptitudes en sí mismas". No hay aptitud que pueda definirse independientemente de su objeto, y este objeto es necesariamente provisto por el medio social que aporta la materia y las técnicas del aprendizaje. Igualmente, es el medio social el que diferencia, en apariencia, a los niños que pertenecen a diferentes razas. "Si entramos en contacto con un primitivo, es infinitamente verosímil que este primitivo, pasada cierta edad, no podrá apropiarse de nuestra mentalidad, porque él estará adaptado a una cierta realidad social, a una cierta manera de pensar que le habrán sido dadas por su lenguaje, por los ritos y los instrumentos de su medio... inversamente, el hijo de este primitivo, si se encuentra desde su primera infancia en contacto con una civilización, con un medio más evolucionado, con una lengua diferente a la de sus padres, no es nada imposible —hay ejemplos de ello— que él, hijo de primitivo, pueda colocarse entre lo escogido de las inteligencias del nuevo medio en que se encuentra". (H. W. "Cultura general y orientación profesional", en "Ere Nouvelle", Nº 81.)

El estudio objetivo de las leyes del desarrollo individual conduce al rechazo de todo lo que se parezca a una segregación, social o racial, nos obliga también a dominar nuestras impaciencias, a rehusarnos al juicio masivo de "incapacidad". Ningún niño ha dado jamás su plena medida; los socialmente desfavorecidos, menos todavía que los demás. El conocimiento objetivo de las razones de sus inferioridades modifica la actitud del pedagogo: él rodea de cuidados particulares estos niños, no por piedad o sensiblería, sino porque sabe que modificando la atmósfera social —a falta de sistema— él ayuda al niño a crecer y lo libera. La ciencia pedagógica introduce en las relaciones humanas más justicia y humanidad.

La sicopedagogía científica que reposa a la vez sobre el conocimiento de las leyes del desarrollo individual y de las leyes de la evolución social aporta los elementos determinantes de la puesta en su lugar de estructuras universitarias racionales. Fue lo que propuso el plan Lange-

vin-Wallon de reforma de la enseñanza. Las etapas escolares corresponden a las etapas de evolución bio-síquica de los niños, efectuándose a favor de actividades diversificadas las diferenciaciones individuales que permiten la orientación hacia las actividades adultas. Pero en las perspectivas de una pedagogía también nueva y enfilada al porvenir es necesario subrayar particularmente la preparación de los maestros y el papel que Wallon atribuye a la escuela en la nación.

No volveré sobre la estructura misma de la preparación de los educadores, estructura unitaria, de un nivel cultural y técnico elevado, digno de la importancia Nacional y humana de la educación y de los educadores. H. Wallon acordó siempre a la preparación de los maestros como a la información de los padres una importancia muy grande. Ciertos maestros encuentran intuitivamente la adaptación a las disposiciones afectivas e intelectuales de los niños. "Pero este poder no razonado de simpatía intelectual no pertenece a todos. ¿Será necesario limitarse a comprobar en un maestro si él tiene o no temperamento pedagógico y resignarse a lo que él sea, bueno o malo de nacimiento? Si el sentido pedagógico puede adquirirse, esto no es evidentemente por simple rutina, es por experiencia, y *toda experiencia puede ser reducida a preceptos o principios*. Es decir que una preparación pedagógica reclama la asociación íntima de la teoría y de la práctica, una constante asociación de la teoría sicológica a la práctica pedagógica. La trasmisión de los métodos y de las técnicas pedagógicas es posible en la medida en que ellas están fundadas sobre principios científicos en relación por una parte con el individuo mismo, con las leyes de su espíritu, con las leyes de su desarrollo intelectual y moral y por otra, relativas al medio en que él se desenvuelve. Es, pues, toda una cultura renovada, sicológica, sociológica, económica, histórica, que considere los hechos en su evolución y en su estado presente la cultura que deberá constituir la base de la preparación pedagógica de los maestros. Preparación que deberá permitir a todos los trabajadores de la enseñanza contribuir a la investigación científica en pedagogía pues ellos ocupan un puesto de observa-

ción privilegiado. Y como se complació en decir: "La pedagogía tiene posiblemente más que dar a la sicología que recibir de ella."

En fin, es necesario notar que el pensamiento de Wallon, no conformista y penetrante, plantea interrogantes a la conciencia de los educadores y los obliga a salir de su confortable quietud acusando ciertas ideas recibidas. Por una parte estamos persuadidos de que la educación es una cosa excelente para hacer progresar los individuos y afirmar las civilizaciones. Sabemos además que la eficacia de la acción pedagógica está acrecida por la puesta en práctica de medios que descansan en conocimientos científicos. Pero por esta eficacia acrecentada, la educación puede llegar a ser un medio de desarrollo o de no desarrollo, desembozar en un desarrollo armonioso o en una mutilación sistemática de las mejores capacidades del individuo.

Y él toma ejemplos precisos y cuán demostrativos. "Los procedimientos de educación que tienden a sumergir la actitud intelectual, denunciada como nefasta bajo impulsos de pasión y voluntad colectivas cuya fuerza reside en su carácter contagioso, desde las demostraciones emotivas a la abolición de la autocrítica individual, al acarreo gregario, retrotraen al hombre a estadios que él ya había sobrepasado... Es necesario considerar lo que debemos, lo que podemos oponer a esta clase de educación que tiende a hacer prevalecer sobre el espíritu crítico y la inteligencia, la obediencia, la credulidad y el fatalismo, fruto de un mito en que cada individuo pierde todo discernimiento a fin de que no se libre ya sino a impulsos colectivos y a todo lo que pueda haber de más primitivo en la naturaleza humana. La educación nazi siempre comenzó por la denigración arrojada sobre todo lo que es de valor intelectual; la inteligencia, el espíritu crítico, que fueron mostradas como cosas peligrosas que es necesario tratar de reprimir lo más posible: se trata de obtener de una nación una docilidad completa y que se abandone al hombre que se cree investido de representar el destino de "su pueblo". Estas advertencias inquietantes y quizás inhabituales nos conciernen a todos y colocan nuestra responsabilidad muy por

encima de los muros de la clase y del trabajo escolar: a través de nuestras acciones pedagógicas actuamos sobre la inteligencia y el carácter y es a todo el hombre que formamos.

"El desconocimiento de la unidad indisoluble que forman el niño y el adulto, el hombre y la sociedad, limita o aun mismo altera nuestra comprensión de los problemas pedagógicos." Debemos estar agradecidos a Henri Wallon por crear en nosotros una saludable inquietud, por constreñirnos a repensar y con todas sus consecuencias, nuestra acción pedagógica. Algunos quedarán quizás decepcionados por no encontrar aquí la formulación de reglas prácticas directamente utilizables en su trabajo cotidiano. H. Wallon se interesaba sin embargo en las técnicas pedagógicas y en la investigación de los medios concretos para mejorar la enseñanza y sus resultados. El aprecia con justeza los procedimientos o los materiales nuevos; el cine, la televisión escolares le interesan y él aprecia en ellos a la vez, su valor y los peligros de una utilización abusiva o torpe. El explica, aclara, sugiere, y piensa que cada uno debe, a la luz de los principios científicos, regular y adaptar su acción a las necesidades particulares de cada clase. Ahí reside la parte personal de cada maestro, su parte de iniciativa y de responsabilidad. H. Wallon se hace una idea muy alta y muy seria del papel de los pedagogos, como lo testimonian las palabras que dirigió a los profesores de Lyon: "Yo no creo que el maestro cumpla completamente con su deber al decir: He recibido la misión de instruir a los niños, no saldré de mi escuela, las únicas cosas que me interesan son las de mi escuela". Un maestro que tiene verdaderamente conciencia de las responsabilidades que le son confiadas, debe tomar partido sobre las cosas de su época. Debe tomar partido, no ciegamente sino haciendo la indagación que su educación y su instrucción le permiten hacer. Debe tomar partido para conocer verdaderamente cuáles son las relaciones sociales, cuáles son los valores morales del tiempo. Debe tomar partido no solamente en su gabinete de trabajo y no solamente por el análisis de las situaciones económicas y sociales de su época y de su país;

debe tomar partido solidariamente con sus alumnos, aprendiendo de ellos cuáles son sus condiciones de vida. No debe ser el magister que viene a decirles: ignoro cuál es la condición social de ustedes. Ignoro cómo viven en la familia. Ignoro lo que ustedes serán mañana. Para el porvenir de ustedes no creo sino en el éxito en la escuela.

Si él habla así, el horizonte de este maestro estaría demasiado limitado. El debe en colaboración con sus alumnos, conociéndolos, si no acaso en las particularidades de su vida individual, por lo menos según las clasificaciones entre las cuales es posible distribuir las existencias individuales; debe con ellos considerar el medio al que los encaminarán sus diferentes profesiones. De esta manera, debe estar en perpetuo removimiento de ideas: debe modificar sus propias ideas por un contacto permanente con una realidad que es móvil, hecha de la existencia de todos y que debe tender hacia el interés de todos.

El maestro debe impedir que se instituyan entre los alumnos distinciones en razón de su origen social o étnico. Debe considerar las relaciones que una sociedad cada vez más equitativa exigirá entre los niños que están ahí, ante él, en los bancos de la clase.

Para terminar, diría que estas tareas del maestro me parece que no pueden ser realizadas más que en una clase de escuela, en nuestra escuela pública, en nuestra escuela laica, que no conoce precisamente diferencia entre las opiniones y que quiere que el individuo, que el niño, se desarrolle del mejor modo según sus aptitudes, de la manera más ventajosa para sus intereses sociales, que serán sus propios intereses y de los cuales es necesario que él tome conciencia."

Así, para Henri Wallon, la pedagogía es una actividad completa en la que *todo el Hombre* se compromete. Es la primera y más importante de las actividades humanas. "El niño no es solamente el peque-

ño escolar a quien es necesario enseñar a descifrar un libro. Es también un ser que tiene necesidades de comprensión directa en presencia de las cosas. Es necesario pues que la escuela provea a todos los niños cualesquiera sean sus orígenes sociales y cualesquiera que sean sus tendencias y su orientación profesional de todos los medios posibles para ejercer su actividad y para que cada uno encuentre también su vía de acceso a la cultura."

Para este gran sabio, es directo el camino que conduce del conocimiento a la justicia democrática, de la objetividad científica al respeto integral de la Humanidad en todos los Hombres.

Este breve estudio, por incompleto e insuficiente que sea, nos deja adivinar lo que fue el aporte de H. Wallon a la elaboración de un plan de reforma desde nuestra Universidad. Muestra también que la solidez y perennidad que sus disposiciones dan a la labor científica se deben al valor científico de los principios que le sirven de base. La no segregación, social o racial, la orientación real que sustituye a la selección aunque ésta estuviera basada en aparentes logros, el desarrollo y la armonización de la personalidad, la toma de conciencia del ciudadano y del trabajador, toda esta poderosa corriente de justicia democrática no son surgidas de la simple afectividad. No son, menos aún, opiniones gratuitas.

Son los frutos de la investigación científica aplicada al conocimiento de los hombres y del universo. El humanismo científico parece el carácter original del plan Langevin-Wallon. Lleva la marca del gran físico y del gran sicólogo unidos en un amor común de verdad y de humanidad, y por una común confianza razonada en el porvenir del mundo. En la Universidad que ellos concretamente concibieron, un hombre nuevo se formará, más justo y más fraternal porque será mejor desarrollado y más feliz.

En aquella escuela de doña Mauricia, cada banco era una clase, un grado; había dos, creo, para los más pequeños.

Eran duros, largos bancos de los que, en el Museo Pedagógico, en una vitrina, se muestran con muñequitos como provocadores infames de la lordosis y cifosis, jorobitas que bastante jorobaron en las primeras décadas a los pobres escolares. Bancos largos, altos, sin respaldo, para llegar bien a las altas mesas, había dos caminos: crecer rápidamente o deformarse. No recuerdo si estaba permitido subirse a ellos para alcanzar la mesa. Tal vez no. Yo, al menos, me lo pasaba colgada toda la tarde.

En la escuela no había pizarrón fijo. Tampoco se sacaba cada día. No. Estaba detrás de una gran ropería y era un premio: "Si se portan bien, saco el pizarrón, —decía doña Mauricia.

A mí me gustaba mucho ver cómo los otros niños escribían en él. Entonces mi madre me regaló uno con caballete y yo hacía de maestra todo el tiempo. Por eso la negra tabla de la escuela, no me conmovía. Yo disponía de mi pizarrón particular, para mí sola, para mi alumno gato, a quien enseñaba a escribir y a comportarse bien.

En esa escuela, lo alegre y envidiable era el recitado de la gramática, por parte de los mayores. Era una diaria oración. Pasaban y repetían lo mismo siempre, mientras nosotros hacíamos tristes palotes y difíciles círculos copiados del "QUIERES LEER?"

A toda velocidad, decían, por ejemplo:

"El artículo es la palabra que va delante del nombre. Vegrú: los niños, la mesa, el gato".

Vegrú era lo más lindo y llamativo porque ahí hacían una pausa, respiraban hondo y nombraban cosas que yo conocía. Vegrú llegó a ser la palabra de lujo, importada de la escuela, que sin tardanza, llevé a mi casa para nombrar con toda propiedad y alborozo a mi pequeño gato.

Mi madre lo llamaba Misón, pero yo lo llamaba orgullosamente: Vegrú. Recién al llegar al liceo, vine a saber que Vegrú, V.gr. significa verbi gracia. La maestra ignoraba esto y los chicos se limitaban a repetir, sin saber ni indagar, el aproximado sonido de aquellas letras: Vegrú.

Sin embargo, nadie podrá negar la "gracia", el favor, que me hizo doña Mauricia, al concederme tan adecuado y travieso nombre para mi gato amarillo, muy sabio y prudente por cierto, educable y agradecido, como lo prueban algunas planas que hizo, dejándose llevar por mí, su alfilerada patita y un arañón, cuyo rastro aún conservo.

Quaderno Pedagógico



CARACTERISTICAS DEL ALUMNADO

Antes de entrar directamente al tema propuesto es necesario realizar algunas puntuaciones que nos van a situar de mejor manera en el aspecto que tratamos de analizar.

Tomando el concepto de R. Hutchins, "la educación es la intención deliberada y organizada de ayudar al alumno para que desarrolle su inteligencia" y en ella caben las responsabilidades, las oportunidades, las transformaciones y las dificultades que se presentan a las instituciones educativas, en nuestro caso particular: la escuela; inmersas dentro de una comunidad, Estado, etc., recibiendo las influencias, las presiones de toda la problemática social y económica de la vida en el ambiente en que se está viviendo.

Concebida en esta forma, la educación, se interesa por el desenvolvimiento de los seres humanos, a través del desarrollo de sus mentes, cuyo objetivo no es producir recursos humanos, sino hombres.

Es de nuestro dominio como docentes que la educación tome forma visible y cobre presencia en los sistemas educativos y todos los maestros sabemos la necesidad que existe en un sistema educacional de estructurar el estudio de los seres a quienes vamos a promocionar por medio de la educación ya planteada.

Cada año que se inicia, un nuevo contingente de niños ingresa a Enseñanza Primaria, el maestro, el educador, los re-

formación de grupos

MARTHA ANFONI DE GUARINO

cibe. ¿Qué esperan de la enseñanza?, y cuáles son las esperanzas que los padres tienen?

—Si preguntamos a los adultos que nos rodean, encontraremos que la mayoría de ellos conservan recuerdos de su etapa escolar y sobre todo del primer año.

—Esto está evidenciando la fuerte carga afectiva que impregna el comienzo del ciclo escolar; comprobamos que las vivencias son tan intensas que perduran a lo largo de la vida del individuo.

—El niño que ingresa a primer año tiene alrededor de 6 años de edad, hasta ahora su actividad más importante ha sido el juego; desde ahora, el aprendizaje pasará a ocupar un lugar de preeminencia en su vida.

—Para los maestros, que debemos iniciarlos en la tarea, el sólo dato de la edad cronológica no alcanza para asegurarnos que el niño está en condiciones de:

- adaptarse al nuevo grupo social;
- de pasar cuatro horas con el maestro en la escuela junto a otros niños;
- y de realizar el aprendizaje que según la tarea conjunta de psicólogos y educadores le compete.

—Precisamente la *madurez* para realizar el aprendizaje estará dada por las posibilidades de incorporarse al grupo como miembro participante y por el aprovechamiento que hará de la enseñanza.

—Para que todo esto se vaya realizando deben conjugarse una serie de condicionantes que determinarán la marcha más o menos exitosa del niño, teniendo en cuenta además de su madurez, sus habilidades y estabilidad emocional.

—Dentro de los elementos que son necesarios para que se vaya estructurando la marcha del proceso, juega un importísimo papel el desarrollo del lenguaje, que será el que le permitirá entrar en comunicación con los demás miembros del grupo, y el que le otorgará la comprensión de las órdenes para realizar las actividades propuestas.

—Sin lugar a dudas podemos afirmar que las actividades del niño en el grupo, y las relaciones entre el niño y el maestro están íntimamente unidas a las relaciones con la personalidad del educador que crearán el clima de serenidad necesario para la realización de las funciones mencionadas. Al respecto, Max Marchand plantea que: "El contenido de la vida afectiva del alumno es a menudo el fruto de la posición sentimental del educador; el autoritario desatará el temor inhibitorio, el que busque hacerse querer provocará reacción de complacencia; el que se muestre perverso suscitará sentimientos y actitudes de oposición que conducirán a una educación contraria a la propuesta. El educador se presenta siempre como dueño de elegir una actitud y una conducta particular ante sus alumnos". Marchand marca tres perspectivas en la relación de la pareja educativa, considerando como más positiva la unión armónica del maestro-alumno a través del conocimiento de la vida infantil, *respetándola* y actuando para enriquecerla, tanto desde el punto de vista intelectual como afectivo.

—Sustentamos aquí una de las bases primarias para comprender el porqué de la formación de grupos a distintos niveles de trabajo; *el respeto del alumno como individuo, que ingresa a primer año con características individuales que lo particularizan*.

—El estudio de las características individuales que particularizan a los alumnos ha sido objeto de estudios por las distintas ramas de la Ciencia de la Educación.

—Con el aporte de todas ellas, sobre todo de la psicología, se evidencia un cambio en la Metodología, que propicia otro eje en la actividad escolar siempre a la luz del método científico.

Basándose en esto, surge una nueva concepción de los "momentos del pensar". Tal es quizás uno de los aportes fundamentales de la filosofía de J. Dewey: "Pensar, es pensar para actuar; pensar con fin". Pensar y actuar estructuran la "experiencia" de donde surgirán las indicaciones metodológicas. Es así como los métodos didácticos y las nuevas formas de trabajo se asientan sobre una nueva lógica que va a estar explicitada y fundamentada por el método científico. Ahora se identifica "el pensar como pensar para"; es pensar dentro de una situación conflictual; es el modo de afrontar un problema para resolverlo.

La obtención de la solución será aprendizaje.

—Es necesario analizar las condiciones necesarias desde el punto de vista del desarrollo psicológico para realizar un buen aprendizaje, ya que se ha comprobado eficazmente que el solo dato de la Edad Cronológica no basta para asegurarnos que el niño está en condiciones de efectuar ese proceso.

—A través del estudio que brindan todos los psicólogos, podemos afirmar que la peculiaridad del desarrollo de cada niño, en distintas familias, entre los más diversos compañeros y bajo la influencia de distintos maestros, exige del educador el saber aplicar con iniciativa y espíritu creador el conocimiento de las leyes generales del desarrollo psíquico de los niños. La labor pedagógica, no admite patrones, es siempre búsqueda, explicación creadora de los diversos procedimientos psicológicos y creación de las condiciones y situaciones más favorables para la evolución del niño.

“Al considerar el proceso del desarrollo del niño, hemos de distinguir en él, períodos de acumulaciones cuantitativas latentes y períodos subsiguientes de sensibles

reestructuraciones cualitativas" (Llublinskaia).

—Todos los cambios estructurales desde el punto de vista somático que se van procesando con la edad van a determinar una "maduración", en la cual incidirá la atención y el cuidado en cuanto a la alimentación y la influencia del medio ambiente exterior como determinante equilibradora del desarrollo psíquico. Podemos explicar sencillamente este proceso; para que el niño pueda pasar a un nuevo escalamiento de su desarrollo, ha de estar preparado, con el fin de crear nuevas posibilidades. Para ello el niño *necesita tiempo*; dado que los hábitos adquiridos exigen un período más o menos largo de entrenamiento antes que los movimientos lleguen a realizarse. Los conocimientos que se le facilitan deben ser asimilados, pensados y captados para que el niño los pueda aplicar satisfactoriamente y servir a su vez de base para nuevos conocimientos.

—Por todo lo antedicho, es evidente que la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura, no viene determinada solamente por la edad de seis años.

—Aquí se pone de manifiesto las relaciones auténticamente dialécticas de los procesos de maduración y desarrollo que tienen lugar en la vida del niño.

—Conociendo sus posibilidades y apoyándose en ellas, el maestro crea las condiciones para ejercitarlas diariamente.

—En el proceso de la actividad planificada y variada del niño se realiza su desarrollo armónico y el *paso a tiempo*, y *sin crisis* al nuevo y siguiente período. Si a los niños se les crean las condiciones más o menos uniformes en lo que atañe al contenido de la enseñanza, y se emplea aproximadamente el mismo tiempo para salvar cada una de las fases (es decir que pasan casi simultáneamente), obtenemos el fundamento formal para determinar el *período*, medido por la edad que ha alcanzado el niño. La tarea del educador consiste, precisamente, en utilizar al máximo las condiciones y además aprovechar todas las peculiaridades tipológicas individuales para su desarrollo multifacético en el período en que se inicia el aprendizaje

de la lectura y la escritura.

—Es de nuestro dominio que este aprendizaje es muy difícil, exige esfuerzos y una coordinación de funciones para las cuales el niño debe estar preparado.

—En esta conjunción de funciones desarrolla un importantísimo papel la inteligencia que a esta altura debe haberse cultivado y desarrollado en todos los sentidos. Al respecto Binet nos dice que el órgano fundamental de la inteligencia es "el juicio"; es decir el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Para el autor, juzgar bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia. La totalidad de la inteligencia, y el desarrollo armónico otorgará al niño la madurez necesaria que le hará sentir el deseo y la necesidad de leer. Normalmente ocurre así, pero no todos los casos que ingresan al *primer año de escuela* son tan sencillos de analizar.

Existen en los niños que ingresan en las escuelas una serie de inhibiciones que en la mayor parte de los casos, no les permite cumplir una labor normal; tales inhibiciones pueden ser de carácter orgánico, temperamental o ambiental, y está en el maestro lograr el descubrimiento de la causa que afecta el lógico y normal desarrollo del niño y en qué área podemos situar determinadas dificultades o incapacidades manifestadas.

—En la actualidad, con todo lo expuesto podemos decir que para nosotros no existen buenos y malos alumnos; todos son *alumnos*, cada uno de ellos manifiestan distintas particularidades que se evidencian en la realización de su labor. De acuerdo a todo lo expuesto, esta será realizada con mayor o menos éxito por el alumno, que según sea su desarrollo presentará la particularidad de poder manejar ciertos mecanismos con éxito.

La misión educativa es impedir que ese alumno que no logre manejar esos dispositivos se sienta un fracasado. G. Mialaret al respecto sostiene que "es preciso defender a cualquier precio su trabajo".

—R. Baker considera que "de los numerosos roles que el maestro de clase desempeña, el de distribuidor de éxito y fracaso, es sin duda alguna el más impresionante

y angustioso para los alumnos y uno de los más importantes para su adaptación presente y futura. Evidentemente, la comprensión de las condiciones y efectos del éxito y del fracaso tendrá un valor máximo para los maestros".

Es necesario que el educador entre a contestarse determinadas preguntas. ¿Cuándo experimenta el niño el éxito y cuándo el fracaso? ¿De qué manera estas experiencias positivas o negativas afectan su conducta? ¿Posibilitan las escuelas, tal como nosotros las tenemos estructuradas, que los niños logren un número suficiente de experiencias importantes de éxito? En caso que nos contestemos, ya sea sí o no, ¿qué puede hacerse al respecto?

Actualmente, por todo el avance de las ciencias, disponemos de importantes conocimientos verificados acerca de la problemática que se nos plantea.

Ya establecimos, fundamentamos, que el solo dato de la Edad Cronológica no es suficiente para iniciar la labor, es necesario entrar a conocer la naturaleza del alumnado, cuyas edades oscilan entre los 5 a 11 y 7 a 11 años. Frente al número de inscriptos, un determinado porcentaje de alumnos ha cursado la clase jardinera, otros repiten el curso y en menor escala ingresan sin ninguna escolaridad.

—Particularmente en el año 1972 podemos desglosar de la siguiente manera la realidad del alumnado que cursara primer año:

En 57 alumnos inscriptos, 36 cursaron jardinera, 8 niños repiten por primera vez, 1 niño repite por segunda vez y 12 ingresan sin escolaridad, cuyos porcentajes determinan que:

- el 63 % del alumnado ha cursado jardinera;
- el 9 % repite el curso;
- y el 21 % son ingresados sin ninguna escolaridad.

—Las cifras manejadas son elocuentes en cuanto nos presentan la heterogeneidad del alumnado que cursará primer año.

—Creo que no es necesario explicar desde el punto de vista técnico-docente la diferencia existente entre los alumnos que han cursado jardinera y los que ingresan sin escolaridad, sin que ello signifique

pensar que los que la han cursado dejan por ello de presentar problemas en la realización concreta y en la comprensión de las órdenes que deben cumplir en el proceso del aprendizaje.

—¿Cómo estudiamos los maestros a los alumnos para poder establecer el régimen de trabajo que manearemos en el año escolar?

—Particularmente en nuestra escuela número 68 de 2º Grado, realizamos el estudio del escolar a través de las distintas pruebas estructuradas que permitirán el conocimiento desde el punto de vista científico de las áreas necesarias para la realización de tal aprendizaje en cada uno de los alumnos.

—Dado que las referencias son elementos subjetivos y que no las poseemos de todos los alumnos, recurrimos a los test para obtener datos sobre la capacidad del niño en las diferentes áreas que deberá manejar.

—Se les aplican el test A.B.C. de L. Filho y el 5-6 de E. G. de Fernández y otros. Tales pruebas nos brindan una determinada identidad de elementos que nos permitirán estimar las dificultades que los alumnos presentarán.

El test A.B.C. de L. Filho nos ofrece un pronóstico de lectura según el puntaje total adquirido por el alumno en las ocho pruebas a realizar. Por medio de ellas podemos saber qué áreas domina con solvencia y en cuáles son deficitarios. Se puede de así apreciar la realización visomotora, la memoria inmediata, motriz, auditiva y lógica, la pronunciación y la fatigabilidad o sea la capacidad de trabajo del alumno. Con estos elementos se obtiene un pronóstico que nos permitirá manejar el éxito o fracaso del niño en tal aprendizaje.

—Obtenidos estos resultados les es aplicado el test 5-6 que explora "las áreas fundamentales para iniciar el aprendizaje de las materias básicas", para ello se maneja el test de comprensión, de percepción en dos artículos, de pre-cálculo y visomotor.

—El puntaje obtenido determinará el perfil de maduración de los alumnos.

—Una vez identificadas las particularidades individuales de los alumnos, se les aplica a los que manifiestan más dificul-

tades en las pruebas realizadas, "la Prueba Gráfica de la Organización Perceptivo-Motriz del Espacio" y nos permitirá apreciar la discordancia existente entre el nivel intelectual global del niño y su nivel desde el punto de vista de la organización espacial. Sus datos nos explican la madurez neuromotriz, destinada a examinar "la realización gráfica".

—La documentación que reunimos nos da un conocimiento del niño que no es sin embargo absoluto, ya que la personalidad humana no puede medirse de un modo tan preciso como para no dejar dudas; la complejidad de factores que en ella intervienen y la determinan como salud, conducta, medio social inteligencia, son elementos que nos corroboran tal complejidad.

—Podemos manejar como datos, los obtenidos en las pruebas estructuradas, y fundamentar que la medición a través de las pautas, aproxima, acerca, evalúa y logra formar un juicio aproximado de la persona medida; y que esa persona realiza el proceso educativo sin pausas, en forma continuada, gradual.

No puede trazarse una línea que divida las múltiples facetas determinantes del proceso de su aprendizaje, ni tampoco hacer un juicio rígido de los resultados obtenidos en nuestro examen.

De ahí la flexibilidad con que debemos manejar tales datos.

—Una vez identificados los alumnos que aprenden con lentitud, debemos reflexionar sobre ciertas normas de acción para estructurar el desarrollo del curso y la realización de la práctica conveniente.

Surgen así varias preguntas.

¿Agruparemos por separado a los alumnos que aprenden lentamente?

¿Qué criterio para agruparlos se tomará?

¿Qué criterio se aplicará para la promoción

—Según distintos criterios surge una agrupación lógica, y es formar grupos con los alumnos que aprenden con rapidez (alumnos-promedio) y alumnos de aprendizaje lento.

Ambos argumentos pueden argüirse para ubicarse a favor o en contra de tal separación, pero por sobre todas las cosas de-

pende del número de alumnos que entran dentro de este grupo, y del criterio de flexibilidad y movilidad con que éste se establecerá.

Es bastante difícil la posibilidad de organizar un grupo separado que sea homogéneo en más de unos pocos aspectos, pero uno es común a todos, la *dificultad específica* en el aprendizaje, aunque cada uno de ellos manifiesta determinada particularidad. Sería muy ventajoso para el rendimiento de los alumnos, lograr en un grupo cierta homogeneidad, además de la relativa a la edad.

—Un grupo es homogéneo en cuanto **es** similar, en cuanto sus componentes presentan una estructura semejante aunque no idéntica.

La flexibilidad en la estructuración de los grupos, estará dada por la movilidad que los alumnos adquirirán dentro de ellos, de manera que el niño esté siempre ubicado dentro del grupo de trabajo. De no ser así, poco se beneficiará al alumno de aprendizaje lento en cuanto a su reintegración a los grupos de aprendizaje normal; será atendido en sus carencias y adoptará un ritmo no impuesto exteriormente, ni discorde con la tarea que puede realizar. La atención de sus posibilidades, evitará los casos de inadaptación, los sentimientos de inferioridad, de impotencia, actitudes anti-sociales y le otorgará una mayor seguridad al no sentirse agobiado por una tarea que no puede llegar a realizar, para la cual se siente fracasado.

Sobre el particular, no se puede legislar ni colocarse en posiciones cerradas de defensa de uno u otro aspecto, sino que será necesario en cada escuela apreciar la situación de conjunto y decidir por sí misma el plan que se seguirá.

—Como argumento valedero y formal para aplicar la división en grupos a diferentes niveles de trabajo, podemos decir que no es posible forzar a los alumnos que aprendan lentamente, intentar cosas que no pueden alcanzar; como forzar a los más dotados al tedio de la repetición sin objeto, de cosas que ya saben o de negarles la oportunidad de ensayar **sus** aptitudes en nuevos campos que les **están** vedados.

—De acuerdo a estos criterios expuestos, y al número de alumnos con dificultades de aprendizaje, establecemos dos primeros años con diferentes niveles de trabajo y con diferentes criterios para la promoción de los mismos, en cuanto a lo cualitativo y cuantitativo de las pautas establecidas para la misma, ya que son diferentes las condiciones, diferentes los intereses y diferentes los resultados trabajosa y arduamente obtenidos.

Al respecto se toma estrictamente las letras del programa para lectura y dictado. No se realizan redacciones, sino simple anotación de acciones realizadas dentro del salón de clase o estructuradas en fichas. En cuanto a numeración el dominio de la técnica de suma y resta, siendo guiados para las tareas que impliquen razonamiento.

—Es necesario explicar qué criterios se toman para la formación de los grupos; no vamos a plantear lo que sería una división ideal, sino es que normalmente se puede realizar en la escuela común, a nivel de maestros sin especialización.

En posesión de los "Pronósticos de lectura", se colocan todos los éxitos en la clase ágil, y todos aquellos que no dan un Pronóstico de lectura favorable incluyendo a los puntajes límites con el fracaso en lectura, que serán los casos para trabajar en una clase de menor número de alumnos y con un ritmo de trabajo adecuado a estas características particulares.

—Por lo general los puntajes del test A.B.C. y 5-6 son coincidentes en sus resultados. En caso de que se nos presente un alumno que no revista estas características, le aplicamos la "Prueba Gráfica" y nos manejamos con el índice de maduración que presenta el 5-6, sobre todo en aquellos alumnos que no han llegado a los 6 años, 6 meses de edad mental según las tablas de tabulación del mismo. Este dato lo manejamos porque todos los psicólogos han explicado con las fundamentaciones pertinentes que para aprender a leer es preciso poseer 6a:6m de edad mental.

—Con los criterios explicados formamos dos grupos de trabajo a diferentes niveles, pero muy en contacto en la temática a manejar para iniciar la lectura, por la mo-

vilidad que revisten los mismos; es decir, que cuando un alumno del grupo lento supera el nivel de su clase y domina técnicas, pasa al grupo ágil para ver si le es posible asimilar este ritmo más ágil de aprendizaje y viceversa.

—Las gráficas establecidas, muestran claramente la integración de los dos grupos, según dos criterios diferentes. En este año particularmente afirmamos que el número de alumnos ubicados en el nivel inferior fue el que decidió la formación de grupos, ya que pensábamos que 35 alumnos en un primero ágil era una cantidad considerable. Los maestros sabemos, y las gráficas lo demuestran, que dentro de ese número de alumnos promedio se presentan dos niveles netamente marcados, aunque se puedan llevar con más homogeneidad.

—Para finalizar, quiero expresar, para ser leal conmigo mismo, todas las preguntas que nos hicimos frente a las situaciones planteadas. ¿Podemos agrupar por separado, aun cuando lo deseemos?

—No podemos olvidarnos del número mínimo (25) de alumnos para retener las ayudantías.

—Contamos los maestros con material y preparación para cumplir con la tarea que demandan los grupos separados de alumnos de aprendizaje lento?

—Depende de la existencia de la clase de Recuperación Pedagógica en la escuela, para no transformar el nivel lento en una clase especial, por carecer de la misma, en donde pueden reunirse con dificultades de aprendizaje de otro orden, como de carácter afectivo, todos los inadaptados o niños que no han completado en forma normal su proceso de socialización.

—Para finalizar, es necesario hacer notar la atención y consideración especial que debe prestársele a estos alumnos así como también su control en el progreso de los niveles de rendimiento y para tratar de que alcancen los niveles esperados.

—En cuanto a este tópico, me permito citar a R. Dottrens cuando preguntó al inaugurar una conferencia de UNESCO, ¿qué queremos hacer, llenar cabezas o hacerlas bien? (1956).

—Teniendo en cuenta la pregunta, es-

trataremos la actividad de acuerdo a los intereses del niño, a *posibilidades de aprendizaje* y a su mundo circundante para conducirlo progresivamente a través de todas las prácticas hacia el desarrollo de su inteligencia.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

R. Hutchins: Aprendizaje y sociedad.
Max Marchand: La efectividad del educador.

- R. Zazzo*: Nueva escala métrica de inteligencia.
R. Zazzo: Manual para el examen psicológico del niño.
Jersild-Baker: El éxito y el fracaso en la escuela.
G. Mialaret: Educación nueva y mundo moderno.
A. Le Gall: Los fracasos escolares.
W. Featherstene: Cómo enseñar al escolar y al estudiante lentos.

LIBROS DE ARCA PARA LOS NIÑOS

- **CUENTOS DE MIS HIJOS**
HORACIO QUIROGA. Ilustrado y con ejercicios a cargo de Héctor Balsas.
- **SALTONCITO** FRANCISCO ESPINOLA.
Ilustraciones: Guillermo Fernández.
- **HIMNO NACIONAL** por LAURO AYESTARAN
(con ilustraciones).
- **PARABOLAS** de JOSE ENRIQUE RODO.
Ilustrado.
- **FLECHA AL VIENTO** por HECTOR BALSAS y ANAIS PEREIRA
Próximamente la 2^a Edición.

Colonia 1263

Teléf. 8.32.00

Se han de encontrar ejemplos de Educación de Adultos en épocas muy lejanas de la historia, como en la polis griega y aún antes. Sin embargo la educación de adultos, organizada tal como la conocemos, tiene sus raíces históricas en los ensayos hechos durante el siglo XIX. Es un subproducto de la era científica, la revolución industrial.

Se han realizado varias conferencias internacionales sobre Educación de Adultos, mencionaremos algunas de ellas:

A) La primera Conferencia fue realizada en Elsinor - Dinamarca en 1949. Por primera vez, educadores y dirigentes gremiales, se preocupan de la forma de hacer posible la Educación de Adultos.

B) Segunda conferencia, en Montreal en 1960. Se realizaron debates y discusiones. El concepto de Educación toma contenido realista, científico y se basa en un humanismo integral que desarrolla las facultades de los ciudadanos, su capacidad de juicio y reflexión, sentido estético y formación moral.

C) Conferencia Regional sobre Educación de Adultos en América Latina. Lima-Perú, 1967. Aquí se amplía el concepto de educación, debe ser permanente y continua. Desarrollarse durante toda la existencia del individuo y en forma continua.

D) En Colombia, Barranquilla y Sevilla en 1971, se realiza por primera vez un Seminario operacional, hacia la aplicación práctica.

E) En marzo de 1972 en el Seminario de La Habana-Cuba, se establece que como todo concepto también el de la educación no ha de mantenerse estático ni rígido, sino que ha de ser dinámico y enriqueciéndose continuamente con la práctica social.

F) Tokio-julio de 1972. La conferencia destacó la funcionalidad de la educación de adultos en relación con la vida del in-

CONCEPTO DE ALFABETIZACION FUNCIONAL

IVANIA CARABAJAL

ividuo y las necesidades de la sociedad.

El concepto de alfabetización adoptado en Teherán en 1965, suscitó rápidamente el establecimiento de proyectos de alfabetización funcional apoyados principalmente por la UNESCO en varios países.

“Es evidente que la funcionalidad ha de considerarse como una integración de la alfabetización —y de la educación de adultos en su conjunto— en la sociedad para satisfacer las necesidades culturales y sociales y también para lograr que el educando participe en la vida de la sociedad y que la cambie desde el exterior”.

G) Río de Janeiro, 1973. Se consolida el enfoque funcional de la Educación de Adultos en América Latina.

A través de esta reseña la evolución de los conceptos que fundamentan la Educación de Adultos, hasta llegar al concepto de EFA (Educación Funcional de Adultos). La educación ha de ser funcional, eficaz, útil, debe tener en cuenta las necesidades y exigencias del educando y las de la sociedad. “El hombre debe ser sujeto y no objeto de la educación”.

Recordemos a Mc.Luhan: “educar ya no querrá decir: formar y mantener hombres cuyas posibilidades quedan a medio realizar, por el contrario, abrirlos a la esencia y plenitud del existir”.

Situación de la Educación de Adultos en América Latina

Porcentajes mundiales de analfabetos (millones)

Año	Población adulta (de a 40 años)	Alfabetizados	Analfabetos	% de analfabetos
1950	1.579	879	700	44,3
1960	1.869	1.134	735	39,3
1970	2.287	1.504	783	34,2

Cada año hay 5 millones de analfabetos más y 0,5 %.

América Latina

Año	Población adulta	Alfabetizados	Analfabetos	% de analfabetos
1960	123.000	83.100	40.000	32,5
1970	163.000	125.000	38.600	23,6

Más de la tercera parte de la población adulta es analfabeta, teniendo en cuenta el concepto cultural de alfabetización, que exige leer, entender e interpretar lo leído. Por primera vez, el número de analfabetos disminuyó en América Latina en valor absoluto en el plazo de diez años (1960-1970).

Analfabetismo por sexo en América Latina

HOMBRES

Año	Población adulta	Alfabetizados	Analfabetos	% de analfabetos
1960	61.300	44.000	17.400	28,4
1970	81.000	64.900	16.100	19,9

MUJERES

Año	Población adulta	Alfabetizados	Analfabetos	% de analfabetos
1960	61.800	39.200	22.600	36,6
1970	82.200	59.700	22.500	27,3

En todas las regiones del mundo el porcentaje de analfabetos de la población total comprende *más mujeres que hombres*.

De 1960 a 1970, el porcentaje de analfabetismo ha disminuido en ambos sexos como vimos en el cuadro, pero *esa disminución ha sido más rápida entre los hombres que entre las mujeres*. Aunque la disparidad entre ambos sexos, es menor en América Latina que en otras regiones.

La población aumenta más rápidamente

que los servicios de enseñanza para niños y adultos de allí que el número de analfabetos siga existiendo, aunque en América Latina se nota una leve disminución.

Los becarios expusimos un breve informe sobre la Educación de Adultos en nuestros respectivos países.

ESTADO DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL URUGUAY

Mencionaré únicamente los problemas

fundamentales de la educación de adultos en nuestro país. Estos pueden analizarse desde diferentes puntos de vista:

Relativos a la formación del personal docente especializado, esta especialización no existe.

Problemas técnico-docentes en cuanto a la metodología y didáctica de la Educación de Adultos. En este aspecto se continúa en un terreno puramente empírico.

Problemas relativos al alumno. En nuestro país el principal problema no es el analfabetismo, sino la deserción escolar. Casi el 50 % de los alumnos de Enseñanza Primaria no termina el ciclo escolar.

Dificultades en cuanto a locales. Como las clases se dictan en los locales de escuelas comunes preparadas para niños, resultan infuncionales para el adulto.

Material didáctico. No existe material didáctico adecuado para esos cursos, debiendo el maestro recurrir a los usados con niños, infantilizando de este modo los contenidos de la enseñanza.

Existe actualmente un Plan de Expansión de la Educación de Adultos (1973 - 1977), aún sin concretar, que establece la creación de más escuelas. Además se creó para el año próximo una preparación docente especializada en Educación de Adultos que funcionará en el I.M.S., (Instituto Magisterial Superior).

OBJETIVOS DEL CURSO REALIZADO EN POPAYAN

A) GENERALES

1. — Desarrollar con los participantes los conceptos, principios y técnicas de la Educación Funcional de Adultos (EFA).
2. — Hacer conocer a los participantes las técnicas de planeamiento y ejecución de programas de la EFA.
3. — Darles la oportunidad de intercambiar experiencias en relación con los programas de educación de adultos de sus respectivos países.

B) ESPECIFICOS

Poner en práctica los planteamientos

teóricos de la Evaluación de Base (Estudio medio) y la Programación, como etapas del proceso de aplicación de un programa EFA.

PLAN DE DESARROLLO DE COLOMBIA

Educación de Adultos

Entre los objetivos de la Educación de Adultos que figuran en el Estatuto General Colombiano, mencionaré:

- Ayudar a las personas a comprender sus problemas.
- Lograr la integración de las comunidades indígenas al proceso de desarrollo del país.

Además del Ministerio de Educación Nacional, existen en el país otras entidades públicas y privadas de diferentes sectores que desarrollan programas de Educación de Adultos, como:

INCORA. — Instituto Colombiano de Reforma Agraria. Es el Instituto encargado de la Reforma Agraria en Colombia. Se crea por Ley 135 de 1961.

Objetivos:

Reformar la estructura social agraria. Fomentar la adecuada explotación de tierras incultas o deficientemente utilizadas.

Aumentar la producción y la productividad.

Garantías a los arrendatarios y arqueros para poder convertirse en propietarios.

Elevar el nivel de vida de los campesinos.

¿Cómo se adquieren las tierras?

- a) por cesión. (los que donan gratuitamente sus tierras);
- b) por venta voluntaria (ha sido en su mayoría);
- c) por expropiación (venta obligatoria).
- d) por extinción del derecho privado.

El INCORA vende esas tierras a campesinos que están asociados en una cooperativa, quienes la pagan con facilidades.

ICA. — Instituto Colombiano Agropecuario. Fue creado por decreto en 1962. Objetivos:

investigación
educación

extensión de carácter agropecuario que el país requiere.

También desarrollan programas de Educación de Adultos: el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), INDERENA (Instituto de desarrollo de los Recursos Naturales Renovables), Caja Agraria, etc.

EVALUACION DE BASE.

Para la iniciación del programa de EFA, se eligieron 16 comunidades ubicadas en tres zonas: Popayán, Santander y Silvia.

Definición y objetivos de la Evaluación de Base.

Es el estudio del medio.

¿Qué es el medio?

Es el medio geográfico, medio físico que rodea al hombre. Medio humano, con sus características demográficas, sus aspectos sociológicos, psicológicos y culturales.

Es el medio económico, en el que se ponen en juego los factores técnico-científicos que contribuyen a transformarlo. Todo ello constituye el estudio del medio.

En esta etapa se cumplieron las siguientes actividades:

Entrevistas con los Directivos. Para conocer los objetivos, estructura y alcance de los proyectos de desarrollo.

Visita informal a las comunidades. Cada grupo operacional realizó una visita a su respectiva comunidad, en la cual además de obtener una visión general, se realizó una reunión con los campesinos para informar sobre los propósitos de la evaluación y promover el futuro programa de EFA.

Encuesta a los técnicos. Elaboramos una encuesta que fue aplicada a los técnicos de INCORA e ICA con el fin de conocer las estructuras y programas de desarrollo a nivel de la comunidad.

Evaluación de Base a nivel de la Comunidad. Esta investigación es de gran importancia porque muestra la situación existente y las características favorables y desfavorables para la realización del programa. Para ello se elaboraron 15 instrumentos (tipos de cuestionario sobre: Recursos naturales, Vías de Comunicación, Servicios Públicos, Aspectos sociales, Recreación, Escuela Primaria, Educación de Adultos, Saneamiento ambiental, Religión, Relaciones comerciales, Relaciones sociales

de producción, Sistema de crédito, y Empresa comunitaria.

¿Cómo se recogieron los datos?

Para ello los subgrupos fueron a sus respectivas comunidades. Fui con el grupo al cual pertenecí a la comunidad de Silvia y de allí al resguardo de las Delicias, donde aplicamos la encuesta entre los socios de la Cooperativa indígena.

De cada instrumento aplicado sacamos los problemas de la comunidad.

Estudio del medio a nivel individual.

Con la referencia suministrada por los técnicos y en base al conocimiento de la situación real se preparó la investigación a nivel individual.

Los datos que se buscaban con preferencia eran sobre habilidades, actitudes, conocimientos que tienen directa relación con EFA.

Para la mujer preparamos un cuestionario sobre higiene, salubridad, nutrición y vivienda.

Luego de aplicadas y revisadas las encuestas, realizamos la codificación y tabulación de datos obtenidos.

Elaboramos también un instrumento para identificar los posibles instructores dentro de la comunidad, quienes ayudarán en el seguimiento del programa.

¿Quiénes son los instructores y cómo fueron elegidos? Los instructores fueron elegidos, en su mayoría, utilizando la técnica del sociograma, que fue aplicada a los campesinos para sacar entre ellos los hombres de más confianza y que mayor influencia tuvieran dentro de la comunidad.

En general los instructores elegidos fueron los líderes de la comunidad.

Ellos son los encargados del seguimiento del programa.

Programación y aplicación. La Educación Funcional es un proceso que toma en cuenta al hombre y su medio.

El Programa de Educación Funcional deriva de este contexto.

Programa: ordenar, organizar un conjunto de actividades y contenidos para realizar el proceso de formación de los adultos, previendo fechas y plazos concretos. Los contenidos y actividades programadas fueron en su mayor parte, extraídas de los resultados de la Evaluación de Base.

Elaboración de material didáctico. Teniendo como base el Programa de Contenidos de cada comunidad, establecimos una lista de *Unidades Educativas*, en la cual aparece el título de la Unidad y las instituciones que se espera que colaboren en forma integrada para su aplicación.

Estas Unidades Educativas se realizan en forma calendarizada. Han sido integradas con lenguaje escrito y cálculo.

Se aplicaron dos unidades. La primera se consideró como una práctica inicial en todos los aspectos: Monografías, Guias para el instructor, Hojas Individuales y Material Gráfico.

Las monografías son instrumentos muy útiles en manos del instructor por lo tanto al elaborarlas tuvimos en cuenta que su vocabulario como su presentación fueran comprensibles.

En su elaboración contamos con la participación de los instructores (caso específico de Las Delicias), sus aportes fueron muy valiosos.

Guías didácticas: esquemas de las monografías. Por ser totalmente desconocidas por los instructores, estos en general no las emplearon.

Hojas individuales: fueron elaboradas por los participantes pero una vez en la comunidad tuvimos que cambiarlas y en algunos casos rehacerlas completamente, ya que muchos textos de lectura seleccionados eran demasiado difíciles.

Las pruebas deben ser realizadas junto al instructor. Capacitación de los instructores. La preparación de los instructores fue muy general debido al escaso tiempo que tuvimos. Dimos una clase modelo y luego hablamos con los instructores sobre la forma de encarar los temas y la utilización de los materiales.

Aplicación de las Unidades Educativas y su evaluación. El proceso metodológico que se siguió en la aplicación de las dos Unidades, fue el siguiente:

Práctica en el terreno, por parte de los participantes (en el caso de temas de agricultura, ganadería), para que los instructores observen cómo hacer bien, una determinada práctica.

Demostración en el terreno por el instructor para que el grupo observe cómo se hace una práctica.

Conceptualización, para reflexionar, discutir, hallar respuesta a preguntas sobre lo observado en la demostración.

Cada grupo de participantes (becarios) elaboró previamente un instrumento para apreciar la aplicación de la Unidad, teniendo en cuenta: el desempeño del instructor y el comportamiento del grupo, como también, utilidad de los materiales didácticos, etc.

Esta *evaluación* fue presentada por cada grupo.

Nosotros señalamos el problema de la falta de tiempo que incidió mucho en el rendimiento. Nuestro grupo aplicó totalmente las dos unidades pero no se llegó a profundizar en el conocimiento.

INICIACION DEL SEGUIMIENTO

Elaboramos y dejamos prontas varias Unidades Educativas con todos sus materiales, para ser aplicadas en el seguimiento del programa. Las Unidades han sido calendariadas para ser aplicadas a partir de setiembre.

El seguimiento se hará cubriendo las áreas de Popayán y Silvia por INCORA, e ICA en las comunidades ubicadas en el proyecto de Desarrollo para el norte del Cauca, cuya sede está en Santander. Para su efecto se tomarán en cuenta los estudios, las conclusiones y la documentación que quedó como aporte de nuestro curso.

Además de este curso se realizará un estudio especial sobre *percepción* con los becarios que demostraron interés en ello.

El trabajo lo realizamos en horas extra, sin perjudicar nuestra participación en el curso general.

PERCEPCION

Finalidad del estudio. Para la teoría y la práctica de la EFA resulta muy importante buscar la mejor manera de comunicar los contenidos del programa. Es decir la mejor adecuación del contenido (qué comunicar) y de la forma (cómo comunicar).

Se hace entonces importante investigar ciertos tipos de indicadores de forma, en especial aquellos que miden la capacidad perceptiva del adulto.

Este estudio nos fue muy útil para la elaboración de materiales didácticos que

empleamos como instrumentos auxiliares de la conceptualización.

La persona de poco desarrollo intelectual, los niños, los salvajes, etc., tienen poca capacidad de abstracción, su pensamiento es fundamentalmente concreto, sus ideas se establecen apoyadas en imágenes. Tal es el caso del campesino adulto que estudiamos.

El estudio de la capacidad perceptiva de imágenes, nos permitió determinar cómo trasmisitir de la mejor manera, posible, los contenidos de la educación al pensamiento concreto del campesino adulto, ésta fue la finalidad principal del trabajo. Percepción y aprendizaje están íntimamente relacionados.

Pasos seguidos en el estudio. La visita a la Comunidad realizada durante la Evaluación de Base, nos sirvió como primera orientación en la elaboración de los instrumentos a aplicar.

Para la elaboración del material (láminas) se determinó previamente su contenido. De acuerdo a la teoría de la EFA los temas de este material gráfico, fueron tomados de la experiencia vital del adulto con que trabajamos y las características propias de cada comunidad:

Campesinos de color en Santander

Indígenas en Silvia

Campesinos en Popayán.

Conclusiones generales. A través de los distintos indicadores investigados se pudo comprobar que las diferencias entre las

distintas comunidades no son muy marcadas. En general los campesinos tienen dificultades en la percepción de imágenes y aún mucho más en la interpretación correcta de esa percepción.

Sólo 8 indicadores en 21, alcanzaron a sobrepasar el 50 % de las respuestas correctas.

Se observó también que es muy marcada la influencia que tiene la experiencia de los campesinos sobre su percepción. Ello hace que interpreten láminas de diferente manera que nosotros.

Resultados comparativos del estudio de la recepción entre el hombre y la mujer.

Se utilizaron los mismos indicadores que en la investigación con el hombre. Esto permitió tener un punto de partida común para la comparación posterior de los resultados.

Según los resultados obtenidos la percepción en el hombre es mucho mejor que en la mujer.

Intervinieron factores tales como la baja escolaridad de las mujeres, falta de integración a la sociedad en general, edad, etcétera.

Este estudio de sondeo nos lleva a afirmar que, si bien el sexo es un aspecto biológico diferencial de importancia, por lo general ello no modifica de un modo sustancial la visión del mundo del campesino, siendo las diferencias más bien de grado atribuido no a factores sicológicos, sino socio-culturales.

SECCION DIDACTICA

Comentario sobre trabajos de Dienes.

Nos ha parecido oportuno, en este período de gran preocupación en nuestro medio por revisar y profundizar los métodos de aprendizaje de la matemática, dedicar unas líneas para comentar algunos trabajos del profesor Dienes no muy difundidos entre nosotros, que nos parecen fundamentales desde el punto de vista didáctico, en especial su libro "Les six étapes du processus d'apprentissage en mathématique", publicado por O.C.D.L. en 1970.

La rigurosidad del método empleado por este autor, director del "Centre de Recherches en psycho-mathématique" de la Universidad de Sherbrooke (Canadá), su fundamentación psicológica profunda, y los principios sobre los cuales se sustenta, muy conocidos y difundidos, por lo que no nos detendremos en su análisis, nos impulsan a hacer una reseña de las seis etapas que distingue en el proceso que conduce hacia la abstracción matemática.

Por otra parte, la experiencia que estamos desarrollando como integrantes del equipo de investigación dirigido por la doctora María Antonieta Rebollo, directora de la Policlínica de Neurología del Hospital de Clínicas, con respecto a problemas del aprendizaje de la matemática, nos ha permitido comprobar, en muchos casos, que alumnos, cuyos niveles intelectuales son normales, pero presentan problemas de razonamiento, acceden a él, después de una cuidadosa revisión de las etapas planteadas por Dienes, desde el primer enfrentamiento libre con el material estructurado, donde se manifiesta prevalencia de los datos perceptivos, hasta la formación de conceptos en el proceso de abstracción, generalización y transferencia.

Dienes parte de la afirmación de que el niño construye sus conocimientos a partir de un entorno rico, que le ofrezca multiplicidad de experiencias, y le proporcione variadas oportunidades de manipular, ju-

gar, desarrollar y adaptar sus percepciones.

En términos generales define el aprendizaje como un proceso de adaptación del individuo a su medio, en el que la primera etapa consiste en el enfrentamiento entre ambos.

De esta relación dialéctica, que supone un primer período de desajuste, el niño, utilizando el principio que llama constructividad, trata de modificar por la acción, los materiales que integran su mundo circundante. Este esfuerzo constructivo lo impulsará a desarrollar su razonamiento. Llama a la primera etapa, "juego libre".

Se trata de estructurar un entorno rico

LAS 6 ETAPAS EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE MATEMATICO

CARMEN PASTORINO DE MUSITELLI

y "artificial", en el sentido de que contenga diversidad de material, capaz de suscitar su acción constructiva sobre él, con la que intuitivamente se estimule la formación de los conceptos matemáticos.

Recordemos a Piaget cuando dice que lo característico de la abstracción reflexiva en el pensamiento lógico matemático, es su condición de ser extraída no de los objetos, sino de las acciones que se pueden ejercer sobre ellos y de la coordinación de estas acciones en reuniones, ordenamientos, correspondencias.

Como es sabido, Dienes propone la utilización de un material estructurado que permita una ejercitación sistemática: en

la primera etapa el niño simplemente construye, manipula el material, juega con él a su antojo.

En una segunda instancia, descubre las limitaciones que el mismo material le impone, examina las condiciones para llegar a determinado fin lúdico. En este momento está preparado para aceptar ciertas restricciones que le son impuestas. Es la 2^a etapa, aceptación de las "reglas del juego". Por ejemplo, con los bloques lógicos, los juegos de clasificación tomando algunos atributos, o en una relación de orden, realizar seriaciones según longitud, grosor, peso, etc.... Pueden ser los mismos niños quienes inventen las reglas. Lo fundamental de esta etapa es la sujeción a ciertas regularidades que deben ser respetadas. Naturalmente, cuando se trata de llegar a la elaboración de una noción matemática determinada, es el maestro quien sugiere las reglas que llevarán al "descubrimiento de dicha noción".

La tercera etapa, llamada por Dienes, juegos de "diccionario"; o en términos matemáticos, juegos de isomorfismo, consiste en presentar distinto tipo de ejercicios que impliquen la misma estructura matemática de base, para que el niño descubra lo "Invariante" que subyace, independiente de los datos inherentes a los objetos como tales. Recordemos que la matemática es antes que nada una actividad que partiendo de los objetos, hace abstracción de ellos y de las situaciones particulares y lleva a la generalización y orden de los conceptos. Con el método descrito por Dienes, por el principio que ha sido llamado "variabilidad matemática" el niño es impulsado, mediante la presentación de la misma estructura, bajo realizaciones concretas diferentes, a descubrir las relaciones de naturaleza abstracta entre dichas concretizaciones, estableciendo la correspondencia

entre ellas.

La cuarta etapa, lleva a establecer una representación de lo realizado, que le permita, salir del juego, y reflexionar sobre él. Una representación cualquiera, visual, auditiva, según la característica del niño, debe reproducir y reconstruir la estructura desarrollada por la acción. Es el comienzo de la elaboración de un lenguaje matemático, según las vías naturales de su desarrollo. Dichas representaciones van desde los dibujos representativos de objetos concretos, hasta los esquemas, gráficos, diagramas y finalmente, los símbolos matemáticos propiamente dichos.

Nicole Picard ha llamado a este principio, "utilización de las representaciones". La acción real se proyecta en el plano de las representaciones.

Luego de obtener una o varias representaciones distintas de la misma estructura y establecer sus relaciones con la realidad concreta representada, es preciso estudiar esas representaciones y sus propiedades. Es la quinta etapa. Se utilizará un lenguaje que permita describir la representación efectuada.

Dice Dienes que es más conveniente que el niño invente su propio lenguaje y que más tarde, con la ayuda del maestro, se discuta qué lenguaje es el más ventajoso para usar en conjunto.

Dicha descripción, será la base de un sistema de axiomas. Se toma como base un número de descripciones, que se utilizan como punto de partida y se deducen otras apoyándose en ellas. Todo este período, de acceso a un sistema formal, constituye la sexta y última etapa: "reglas del juego de demostración". Las descripciones ulteriores, son llamadas por Dienes, "teoremas del sistema". La manipulación de este sistema formal, es el fin último del aprendizaje matemático de una estructura.

I

Tengo ante mí dos textos y un cielo vacío. Detrás, en algún sitio de la pieza, la foto de un albatros, gallardo, como de nieve, poblando el cielo azul. Voy desde ese cielo al de la foto, los miro, los comparo, procuro olvidarlos. Allá no veré nunca un albatros; aquí la foto petrificó el vuelo y frenó el batir de las alas soberbias.

Vuelvo a los textos. Los releo. En uno se narra el regreso de un hombre a quien sus amigos daban por desaparecido o muerto. Apóstata de los ideales juveniles, había trocado la poesía de la vida por la prosa de la rutina y de la mediocridad. Sus amigos, al menos, lo creían así. Pero ningún entusiasmo estaba muerto en él. Los muchos años de ausencia, de tareas penosas y ordinarias, conservaron intacto un tesoro que ahora exponía ante el asombro y la melancolía ajenos. Soñaba con formas artísticas grandiosas; preveía destinos creadores y potentes; imaginaba una sociedad donde vida y poesía se aliasen en unidad formidable; y quería otra vez aquellos tiempos de juventud, dorados por la maravilla de una renovación perpetua y de un creciente enriquecimiento. Dos cosas habrían de oponerse a la energía de sus sueños: la muerte, que ya le rondaba, y la sequedad de alma de sus amigos. Porque éstos, que habían persistido en sus quehaceres artísticos, vivían como sombras, humillaban día tras día los afanes juveniles y eran incapaces de una resurrección que fuese a la vez regreso a la juventud y florecimiento de esa misma juventud en madurez estupenda.

El otro texto cuenta el ingreso al mundo de los adultos. Hay un joven confiado en sus fuerzas y en sus proyectos; hay un hombre que procura casarse con la hermana del muchacho; hay una boda frustrada por la intervención de ese joven que desprecia en el hombre maduro, precisamente la decadencia y la madurez; y hay también una venganza: pasados los años, el joven deja de serlo y se convierte en ese mísero individuo en quien naufragaron entusiasmos y sueños. Entonces aquel hombre maduro (que es quien narra) asiste —solícito, amoroso— a la ruina definitiva de la adolescencia y da la bienvenida al nuevo habitante del “tenebroso y mal oliente mundo de los adultos”.

La historia literaria y la crítica me informan con precisión: el texto primero tiene título: *Albatros*; autor, José Enrique Rodó⁽¹⁾. El segundo es un cuento: *Bienvenido, Bob*. Forma parte del libro “un sueño realizado y otros cuentos” (1951); su autor, Juan Carlos Onetti. Me enseñan, además, a situarlos, a verlos en sus circunstancias, a discriminar las corrientes literarias que los nutrieron, las diversas influencias que padecieron, los estilos que los vuelven inconfundibles. Si pudiesen, me amonestarían: no es prudente desligarlos de sus ámbitos ni hacerlos entrar en relaciones fantásticas. Me aconsejarían la parcelación y la fijeza. Me pondrían trabas y cadenas. Quedaría atado, preso del encuadre, como el albatros que no me atrevo a mirar, detrás mío. Necesito, por tanto, reivindicar el derecho a la confrontación de lo disímil y a la antítesis violenta. Romper las ataduras, liberarme y propiciar el vuelo. Ir de Rodó a Onetti, ver el trayecto de esos años, aproximar los extremos: todos sabemos qué pasó, pero ¿lo sabremos todo?

II

De Rodó a Onetti: el propósito es desmesurado. Debo ceñirme a ciertos límites

EL VUELO DEL ALBATROS DE RODO A ONETTI

ALEJANDRO PATERNAIN

y favorecer la sugerión oblicua. La perspectiva del vuelo no es la totalidad, sino la visión distinta. Es la tentación y el embeleso de la distancia, pero también el riesgo de la deformación y del engaño. *De Albatros a Bob*: el recorrido parece posible; las proporciones, más ajustadas. La imaginación y la fantasía —no debería haber crítica sin ellas— se mueven en terreno concreto y, desembarazadas y ágiles, se vuelcan en sus operaciones capitales: comparar, separar, comparar otra vez.

Albatros, Bob: son tan distintos sus mundos, que la desemejanza se torna sospechosa y forzoso el enfrentamiento. Ante la trayectoria de Albatros, Bob asume los rasgos de una desgarradora negación. Nada más opuesto, sin duda. Al mismo tiempo, nada que se le acerque tanto. Pero en su proximidad late un conflicto; su vinculación es la de los contrarios. La inesperada resurrección de Albatros es la muerte lenta y esperada de Bob. Alumbramiento en uno, en el otro disolución. Hay contactos, coincidencias, paralelismos puestos por el azar o descubiertos por el capricho. Parábola o cuento, participan de un elemento común: lo narrativo. En ambos el narrador asume la primera persona y el centro de lo narrado se desplaza hacia esas figuras —Albatros, Bob— cargadas de significación y resonancias y en estrecho vínculo con el narrador mismo. Tanto Albatros como Bob (designados uno y otro por apodos) se instalan en el mundo de los adultos; Albatros para regresar. Bob para ingresar. Ambos viven una aventura interior, y la dimensión en que la cumplen es válida para los dos: el transcurrir temporal. El ensayista Rodó se sirve de la narración para animar y pintar su pensamiento; Onetti, el narrador, insufla su visión del mundo, su pensamiento, en la narración. Por caminos distintos, llegan a estructuras donde la cualidad discursiva y la clarividencia de la reflexión se equilibran con la fuerza emocional y la captación sensible y plástica. La vida se les vuelve historia, el acaecer se les encarna y la forma les exige un parejo tributo de consagración, coraje y martirio. Ambos son expertos y consumados artífices; dominan todos los secretos de la prosa; ritmo, adjetivación, léxico, etc. Para ambos, escribir es sacrificio y placer, rito excepcional y la-

bor cotidiana. El título de maestro que el rapsoda de Ariel y Proteo mereció es otorgado ahora por los jóvenes —con estricta justicia— al autor de esas epopeyas del ensimismamiento donde Larsen o Díaz Grey viven la crisis de todos los valores. Más allá de que el primero creyese en lo bello con análoga pasión al descreimiento que el segundo pone en la belleza del decir, vale para ambos igual adoración de la forma, como tentativa dolorosa de comunicación. Porque los dos presentan un retraimiento similar, un saberse y sentirse distantes, aislados, sin raíces. Rodó se empeña en sobrellevarlo gracias a la predica; Onetti, por la vía del sueño. A veces la predica del primero parece sueño en voz alta; la ensoñación del segundo, invento que predica la atrocidad de nuestro mundo real. Ajenos uno del otro, según lo quiere la historia, proponen, sin embargo, una metanoia convergente: la salvación por el estilo.

Pero aquí terminan las coincidencias. Porque el capítulo de las antinomias es tan abultado como previsible. Cada lector ya habrá formulado —con escándalo o sin él— las suyas. Nada tienen que ver entre sí Rodó y Onetti, pensarán. Y yo asentiría gustoso. Nada, efectivamente. Pero nada impide observar en Bob la exacta contrapartida de Albatros.

III

El texto de Rodó es parábola de la palingenesia; el de Onetti, metáfora del envejecimiento. Cuando Albatros regresa, después de treinta años, tiene la cabeza blanca, está postrado, no puede andar; sólo hace ademanes y habla. Pero su juventud —de otro metal— persiste. El narrador se sorprende: es primavera, dicha recobrada, resurrección. Cuando Bob se inicia en “la sucia vida de los hombres”, sufre crisis de nostalgia, quiere mantener algún recuerdo del “país de juventud”. Imposible. Aún no ha encanecido, y ya el envejecer está a su alrededor y dentro suyo. Puede moverse, ir de un lado al otro. Pero no irá a parte alguna. Su presente es el confinamiento; su futuro, la parálisis. Trabaja en cualquier “hedionda oficina”, soporta el matrimonio con una gorda mujer, juega los domingos a las carreras por teléfono, hun-

dido en el bar. No se sorprende el narrador, se complace en esa ruina, que es la ruina de todos. Ama ese naufragio porque es su venganza. Comparte al fin el otoño, la dicha disuelta, la extinción.

Albatros ha renacido, y renacer es vivir el milagro de su propia juventud. Don o reconquista, poco importa. Juventud es siempre renacimiento, manantial inagotable, fiesta reiterada. Nada se ha perdido. La ingenuidad reaparece no para desconocer y equivocar caminos, sino para limpiar de malicia y de crítica perversa el corazón. La fe y el entusiasmo recobran su tono, dejan de ser añoranza y se transfiguran en atributos reales. Soñar una empresa es acometerla, poner en obra un proyecto es entrar en relación con la totalidad de las cosas. El signo de la juventud es el horizonte; su habitación, el espacio abierto; su motor, la apetencia de grandeza. El mundo es lugar modificable y su transfiguración empieza cuando se aceptan la audacia, el impulso y la tenacidad. Como en el vuelo del albatros.

Bob no podrá renacer, ni tiene esperanzas. Para él no hay recuperación. Vive la tragedia sorda de la juventud transitoria, y por transitoria, mentirosa. Admitir la verdad es reconocer que todo se pierde. El Bob que ingresa al mundo de los adultos es la caricatura de sus propios sueños; el residuo sonámbulo de la fe, el individuo tal cual es después del entusiasmo. Lo que para Albatros representan el arte, la poesía, la creación, fue para Bob la mujer joven, encarnada en su hermana Inés. Ambos están imantados por la esfera de lo ideal y hechizados por las criaturas del arte y de la vida, en las cuales juventud y eternidad son sinónimos. Pero mientras Albatros recupera sus sueños, Bob repite el ciclo del propio narrador: ya no es, no será nunca, para los adolescentes. Albatros, al resucitar, denuncia la claudicación de sus amigos; Bob, con su claudicación inevitable, perpetúa el envilecimiento. La denuncia del primero es negación y rechazo; la aceptación del segundo, confirmación y aquiescencia.

La resurrección de Albatros no es definitiva ni puede serlo. No sólo porque tras esa primavera milagrosa se embosca la muerte, sino porque la dimensión en que su vida se desarrolla y dramatiza —el tiem-

po— no tolera lo definitivo. Sumo innovador, permite la metamorfosis y la renovación. Aliado del proteísmo, contiene todas las posibilidades. Pero el transcurrir no es bueno ni malo en sí mismo. Puede colmar o vaciar, ser germen que llega al árbol y al fruto o hilo de agua que se pierde en aguas más vastas. La resurrección de Albatros acata esa ley del transcurrir; no acata, en cambio, la ley de la irreversibilidad. Su vida vuelve a su propia fuente sin retroceder; recobra su riqueza sin desandar caminos, hace del pasado, presente. Su trayectoria atestigua la potestad de lo reversible. El tiempo genérico deviene *su* tiempo personal. La memoria no es imagen para la nostalgia, sino alimento actualizado. Su adolescencia no había muerto, dormía; su fe y su entusiasmo no estaban deshechos, sino ocultos. Su vida anterior regresa. Su tiempo es des-tiempo o contratiempo admirable. Fugaz o delirante, su restauración tiene el sabor insustituible de la victoria.

No así Bob, por supuesto. Su experiencia temporal —como diría Guitton⁽²⁾— es rectilínea, va derechamente de un punto al otro, de ayer a hoy, de hoy a mañana, sin poder regresar ni zafarse del confinamiento. Su tiempo no huye para enriquecer, sino para destruir. Su vivir transcurre irreversiblemente; por lo tanto, es penoso des-vivir. Su modo de ser consiste en un dejar de ser, o en un ir dejando de ser. El tiempo para él no se ha detenido, y ése es su horror, porque tampoco se detendrá. Su juventud (ambiciones, sueños, afanes, hermosura, pureza) está muriendo día a día. Recordarla es lastimarse con la nostalgia, y cada herida, una huella más del empobrecimiento. Estar siendo, para Bob, es estar deshaciéndose. Su naturaleza es la del gerundio, y el gerundio, una constante en el estilo de Onetti. Sin embargo, es tan maravilloso como Albatros, aunque por motivos opuestos. Este es viejo que se rejuvenece; aquél, joven que se avejenta. El primero tiene el esplendor de lo excepcional; el segundo, la opacidad de lo genérico. Uno permanece en el reino del anhelo y del deber ser; el otro está entre nosotros, es cualquiera de nosotros, tal como somos. Al uno aspiramos, en el otro nos reconocemos. Albatros —como su apodo sugiere— es lejanía; Bob —le llaman ahora

Roberto—, proximidad. Del uno al otro media toda una transformación del espacio, tal como mediaba una contraposición temporal. Albatros regresa de Argelia, de Orán, de una distancia efectiva; Bob proviene de un espacio ficticio: el país de la juventud. Albatros supone la realidad del espacio; Bob, su metáfora.

IV

Ambos viven de modo diverso la encrucijada común de la identidad. Al recuperar los sueños de juventud, Albatros se posee y se reconoce. Su ser verdadero está en ese renacimiento, es ese renacimiento, y su identidad se revela: no es otro quien regresa, sino él mismo, Bob, en cambio, se convierte en otro. Con la lentitud y sucesión que corresponden al gerundio, van muriendo sus ambiciones y sus sueños; poco a poco, habituándose a esas muertes paulatinas, va naciendo un Bob distinto, el negativo tal vez del Bob juvenil, hasta caer en el mundo de los adultos. El hombre que ahora juega a las carreras por teléfono será —posiblemente— más verdadero que el muchacho. Quizá el único verdadero que habita ese cuerpo. Pero será además —consumado el proceso destructor— un hombre ajeno. En Bob la verdad no es reconquista, sino pérdida; y la identidad no se anuncia como afirmación y triunfo, sino como escisión, ajenidad y derrota.

La propuesta de Rodó a través de Albatros forjó esperanzas; la invención de Onetti puso en tela de juicio las esperanzas y mostró su falsedad. Tal apreciación puede extenderse —sin riesgo excesivo— al mundo de ambos escritores en cuanto creadores de figuras representativas. Ariel, Próspero, Proteo, entre los mayores de Rodó, y también Idomeneo, Perseo y David, Glauco. Unos y otros postulan —con optimismo o sin él— la esperanza de vida enriquecida, de renovación incesante, de activa resistencia contra los poderes del estancamiento y de la indiferencia. La imagen, en suma, de un hombre y una sociedad que el Uruguay de principios de siglo auguraba.

¿Cuál es la vida de Eladio Linacero o de Brausen, de Julio Malabia o de Juntacadáveres? Todos lo sabemos: estanca-

miento, indiferencia. Para ellos, renovarse es evadirse en el sueño y prolongarse, más allá de sus vidas breves, en otros hombres imaginarios. Su perduración es resignarse al tenebroso y maloliente mundo de los adultos; su heroísmo, aceptar la suciedad de la existencia. Sus vocaciones se cumplen en la sordidez; más aún: tienen vocación de sordidez. La prospectiva de Rodó culmina en mármol estatuario y limpieza estética. Los personajes de Onetti van y vienen entre el polvo, el sudor, la viscosidad⁽³⁾. El Idomeneo rodoniano propugna un vivir abierto a las seducciones de la naturaleza y del arte, dispuesto a la solidaridad y a la alegría, contemporáneo de todos los ritmos, maleable ante los pensamientos diversos. También, un vivir organizado que obtenga —por entre el caudal suculento de la realidad— el fruto exclusivo de su destino. Un hombre libre y armónico. La esperanza otra vez del microcosmos.

Pero tal hombre, hoy es imposible. Su lugar está ocupado por ese hombrecito gris y tímido que pulula en nuestras ciudades, cerrado a los entusiasmos, embretado en oficinas y apartamentos, lastrado por la melancolía, ahito de rutina, sometido a una sola mujer o a una sola idea; ese hombrecito que vive la saga íntima de la trascendencia soñando ser otro y condenando sus propios sueños al mismo mundo sórdido y viscoso que lo rodea; ese hombre que atraviesa una realidad empobrecida paralizada, ruinosa; que tiene por objetivo la fundación de un prostíbulo, y cuyos caminos están bloqueados, sus puertas cerradas, sin saber a dónde ir. Ese hombre acorralado, Bob, y no Albatros⁽⁴⁾.

Si la corrosión obedeciese a un ritmo, ese hombre tendría el ritmo vital de la corrosión. Su atmósfera sería la de *El astillero*; su paisaje, un día de lluvia entre heirros viejos, yuyos invasores y olor a podredumbre. Su lentitud encierra algo de aterrador. Sus jornadas parecen una sola jornada interminable, de la cual se han suprimido la aventura y el cambio. O no se los ha suprimido, y la aventura se vuelve progresiva invasión del nihilismo, y el cambio, un modo aniquilador del suceder. La realidad se transforma, pero por inercia. El tiempo histórico pierde sentido —o uno de sus sentidos— y se convierte en el

escenario donde todos los sentidos acechan. El empuje transformador posee tanta fuerza como la resistencia conservadora: ambos se neutralizan y se anulan. No es posible orientarlo ni meter las manos en su masa hipnotizadora y oscura, ni escapar del pozo del sujeto sufriente y valer como agente de un proceso. El cambio se identifica con la fatalidad. Sólo caben el llanto o el desdén, la congoja infinita o el asco. Al fin de cuentas, el cambio sobreviene fatalmente, es decir, absurdamente. Bob llora y se emborracha y, por último, acepta: ha cambiado, es un adulto, alguien o algo lleno de ruindad y mugre. Desgraciadamente, otro.

Tal nuestro ritmo. No es aún la muerte, sino la agonía. Sufrimos la escisión de nuestro yo y la imposibilidad de fundar nada, salvo el envilecimiento propio. Estamos acorralados, con las puertas cerradas, comiéndonos la pobreza. Somos un pueblo joven sin más horizonte que el envejecer. Respiramos apenas en un aire espeso, envenenado por los cadáveres de las ilusiones, de las apetencias y de las confianzas. La fe ha desertado de nosotros o nosotros de ella; tanto da. Trabajos, esfuerzos, proyectos: todo nos lo roban. Si con los rostros de cada uno formásemos un solo rostro que nos representase, los rasgos serían inconfundibles y oprobiosos: el rostro de un hombre estafado. El ritmo de la corrosión desemboca en la pérdida de auténtico ritmo. Andamos a la rastra, remolcados por ritmos ajenos, condenados

a una marginalidad irredenta. Todos lo han sabido, Rodó lo sabía, nosotros también. De Albatros a Bob hemos padecido el ácido insidioso de la frustración.

Vuelvo al albatros de la fotografía, y aunque me acongojo, no me resigno. Tal vez de nada me sirve mirarlo. Su cielo y su mar son ficticios. Es como pájaro de museo, no tiene vida ni movimiento. No se parece siquiera al más humilde y devencijado de los sueños. Pero me obliga a figurar otro. Siempre otro, como el hombre que concibieron Próspero y Proteo, Brausen y Bob. Imagen o realidad, el albatros es puro querer, y ese querer tiene un solo objetivo: el vuelo. Enlaza los términos distantes, inventa el espacio y el tiempo y, generando su ritmo, los convierte en tiempo y espacio propios. Inmensas las alas, blanquísmo el cuerpo, busca — entre todos los aires — el suyo. Su signo es esa búsqueda. Si pudiera avistarnos sabría que aquí, en este lado sucio de la vida, soñando y peleando, también buscamos otra realidad, otros aires, otros hombres.

Trabajo publicado en "Cuadernos Hispano Americanos". Madrid, 6/8/73.

(1) *Nuevos Motivos de Proteo*.

(2) Jean Guitton: *La existencia temporal*. Ed. Sudamericana, Bs. As. 1956.

(3) "La pequeña vergüenza de estar vivos": así leemos en *La vida breve*.

(4) En *Una tumba sin nombre* se lee: "...Se ha muerto la pasión de rebeldía y trata de sustituirla con cinismo, con lo que está al alcance de cualquier hombre concluido".

¿COMO EVALUAR CONOCIMIENTOS DE GEOGRAFIA?

¿COMO PREPARAR UN TERRARIO SENCILLO Y UTIL?

¿COMO ENSEÑAR SISTEMAS DE NUMERACION?

VEINTE CUESTIONES DIDACTICAS FUNDAMENTALES EN

"ACTIVIDADES EN LA ESCUELA"

DE BUJOSA, SOSA, GADINO

BIENVENIDO BOB

J. C. ONETTI

Es seguro que cada día estará más viejo, más lejos del tiempo en que se llamaba Bob, del pelo rubio colgado en la sien, la sonrisa y los lustrosos ojos de cuando entraba silencioso en la sala, murmurando un saludo o moviendo un poco la mano cerca de la oreja, e iba a sentarse bajo la lámpara, cerca del piano, con un libro o simplemente quieto y aparte, abstraído, mirándonos durante una hora sin un gesto en la cara, moviendo de vez en cuando los dedos para manejar el cigarrillo y limpiar de ceniza la solapa de sus trajes claros.

Igualmente lejos —ahora que se llama Roberto y se emborracha con cualquier cosa, protegiéndose la boca con la mano sucia cuando tose— del Bob que tomaba cerveza, dos vasos solamente en la más larga de las noches, con una pila de monedas de diez sobre su mesa de la cantina del club, para gastar en la máquina de discos. Casi siempre solo, escuchando jazz, la cara soñolienta, dichosa y pálida, moviendo apenas la cabeza para saludarme cuando yo pasaba, siguiéndome con los ojos tanto

tiempo como yo me quedare, tanto tiempo como me fuera posible soportar su mirada azul detenida incansablemente en mí, manteniendo sin esfuerzo el intenso desprecio y la burla, más suave. También con algún otro muchacho, los sábados, alguno tan rabiosamente joven como él, con quien conversaba de solos, trompas y coros y de la infinita ciudad que Bob construía sobre la costa cuando fuera arquitecto. Se interrumpía al verme pasar para hacerme el breve saludo y no sacar ya los ojos de mi cara, resbalando palabras apagadas y sonrisas por una punta de la boca hacia el compañero que terminaba siempre por mirarme y duplicar en silencio el desprecio y la burla.

A veces me sentía fuerte y trataba de mirarlo: apoyaba la cara en una mano y fumaba encima de mi copa mirándolo sin pestañear, sin apartar la atención de mi rostro que debía someterse frío, un poco melancólico. En aquel tiempo Bob era muy parecido a Inés; podía ver algo de ella en su cara a través del salón del club, y acaso alguna noche lo haya mirado como la miraba a ella. Pero casi siempre prefería olvidar los ojos de Bob y me sentaba de espaldas a él y miraba las bocas de los que hablaban en mi mesa, a veces callado y triste para que él supiera que había en mí algo más que aquello por lo que me había juzgado, algo próximo a él; a veces me ayudaba con unas copas y pensaba “querido Bob, andá a contárselo a tu hermanita”, mientras acariciaba las manos de las muchachas que estaban sentadas a mi mesa o estiraba una teoría cínica sobre cualquier cosa, para que ellas rieran y Bob lo oyera.

Pero ni la actitud ni la mirada de Bob mostraban ninguna alteración en aquel tiempo, hiciera yo lo que hiciera. Sólo recuerdo esto como prueba de que él anotaba mis comedias en la cantina. Una noche, en su casa, estaba esperando a Inés en la sala, junto al piano, cuando entró él. Tenía un impermeable cerrado hasta el cuello, las manos en los bolsillos. Me saludó moviendo la cabeza, miró alrededor en seguida y avanzó en la habitación como si me hubiera suprimido con la rápida cabezada; lo vi moverse dando vueltas junto a la mesa, sobre la alfombra, andando sobre

CULTURA

ella con sus amarillos zapatos de goma. Tocó una flor con un dedo, se sentó en el borde de la mesa y se puso a fumar mirando el florero, el sereno perfil puesto hacia mí un poco inclinado, flojo y pensativo. Imprudentemente —yo estaba de pie recostado en el piano— empujé con mi mano izquierda una tecla grave y quedé ya obligado a repetir el sonido cada tres segundos, mirándolo.

Yo no tenía por él más que odio y un vergonzante respeto, y seguí hundiendo la tecla, clavándola con una cobarde ferocidad en el silencio de la casa, hasta que repentinamente quedé situado afuera, observando la escena como si estuviera en lo alto de la escalera o en la puerta, viéndolo y sintiéndolo a él, Bob, silencioso y ausente junto al hilo de humo de su cigarrillo que subía temblando; sintiéndome a mí, alto y rígido, un poco patético, un poco ridículo en la penumbra golpeando cada tres exactos segundos la tecla grave con mi índice. Pensé entonces que no estaba haciendo sonar el piano por una incomprensible bravata, sino que lo estaba llamando; que la profunda nota que tenazmente hacía renacer mi dedo en el borde de cada última vibración era, al fin encontrada, la única palabra pordiosera con que podía pedir tolerancia y comprensión a su juventud implacable. El continuó inmóvil hasta que Inés golpeó arriba la puerta del dormitorio antes de bajar a juntarse conmigo. Entonces Bob se enderezó y vino caminando con pereza hasta el otro extremo del piano, apoyó un codo, me miró un momento y después dijo con una hermosa sonrisa: “¿Esta noche es una noche de leche o de whisky? ¿Impetu de salvación o salto en el abismo?”.

No podía contestarle nada, no podía deshacerle la cara de un golpe: dejé de tocar la tecla y fui retirando lentamente la mano del piano. Inés estaba en mitad de la escalera cuando él me dijo, mientras se apartaba: “Bueno, puede ser que usted improvise”.

El duelo duró tres o cuatro meses, y yo no podía dejar de ir por las noches al club —recuerdo, de paso, que había campeonato de tenis por aquel tiempo— porque cuando me estaba algún tiempo sin aparecer por allí, Bob saludaba mi regreso au-

mentando el desdén, y la ironía en sus ojos y se acomodaba en el asiento con una mueca feliz.

Cuando llegó el momento de que yo no pudiera desechar otra solución que casarme con Inés cuanto antes, Bob y su táctica cambiaron. No sé cómo supo de mi necesidad de casarme con su hermana y de cómo yo había abrazado aquella necesidad con todas las fuerzas que me quedaban. Mi amor de aquella necesidad había suprimido el pasado y toda atadura con el presente. No reparaba entonces en Bob; pero poco tiempo después hube de recordar cómo había cambiado en aquella época y alguna vez quedé inmóvil, de pie en una esquina, insultándolo entre dientes, comprendiendo que entonces su cara había dejado de ser burlona y me enfrentaba con seriedad y un inmenso cálculo, como se mira un peligro o una tarea compleja, como se trata de valorar el obstáculo y medirlo con las fuerzas de uno. Pero yo no le daba ya importancia y hasta llegué a pensar que en su cara inmóvil y fija estaba naciendo la comprensión por lo fundamental mío, por un viejo pasado de limpieza que la adorada necesidad de casarme con Inés extraía de abajo de años y sucesos para acercarme a él.

Después vi que estaba esperando la noche; pero lo vi recién cuando aquella noche llegó Bob y vino a sentarse a la mesa donde yo estaba solo y despidió al mozo con una seña. Esperé un rato, mirándolo, era tan parecido a ella cuando movía las cejas; y la punta de la nariz, como a Inés, se le aplastaba un poco cuando conversaba. “Usted no se va a casar con Inés”, dijo después. Lo miré, sonréí, dejé de mirarlo. “No, no se va a casar con ella porque una cosa así se puede evitar si hay alguien de veras resuelto a que no se haga”. Volví a reírme. “Hace unos años —le dije— eso me hubiera dado muchas ganas de casarme con Inés. Ahora no agrega ni saca. Pero puedo oírlo; si quiere explicarme...” Enderezó la cabeza y continuó mirándome en silencio; acaso tuviera prontas las frases y esperaba a que yo completara la mía para decirlas. “Si quiere explicarme porque no quiere que yo me case con ella”, pregunté lentamente y me recosté en la pared. Vi en seguida que yo no había

sospechado nunca cuánto y con cuánta resolución me odiaba; tenía la cara pálida, con una sonrisa sujetada y apretada con labios y dientes. "Habría que dividirlo por capítulos —dijo— no terminaría en la noche".

"Pero se puede decir en dos o tres palabras. Usted no se va a casar con ella porque usted es viejo y ella es joven. No sé si usted tiene treinta o cuarenta años, no importa. Pero usted es un hombre hecho, es decir deshecho, como todos los hombres a su edad cuando no son extraordinarios". Chupó el cigarrillo apagado, miró hacia la calle y volvió a mirarme; mi cabeza estaba apoyada contra la pared y seguía esperando. "Claro que usted tiene motivos para creer en lo extraordinario suyo. Creer que ha salvado muchas cosas del naufragio. Pero no es cierto". Me puse a fumar de perfil a él; me molestaba, pero no le creía; me provocaba un tibio odio, pero yo estaba seguro de que nada me haría dudar de mí mismo después de haber conocido la necesidad de casarme con Inés. No: estábamos en la misma mesa y yo era tan limpio y tan joven como él. "Usted puede equivocarse —le dije—. Si usted quiere nombrar algo de lo que hay deshecho en mí..." "No, no —dijo rápidamente— no soy tan niño. No entro en ese juego. Usted es egoísta; es sensual de una sucia manera. Está atado a cosas miserables y son las cosas las que lo arrastran. No va a ninguna parte, no lo desea realmente. Es eso, nada más, usted es viejo y ella es joven. Ni siquiera debo pensar en ella frente a usted. Y usted pretende...". Tampoco entonces podía yo romperle la cara, así que resolví prescindir de él, fui al aparato de música, marqué cualquier cosa y puse una moneda. Volví despacio al asiento y escuché. La música era poco fuerte; alguien cantaba dulcemente en el interior de grandes pausas. A mi lado Bob estaba diciendo que ni siquiera él, alguien como él, era digno de mirar a Inés en los ojos. Pobre chico, pensé con admiración. Estuvo diciendo que en aquello que él llamaba vejez, lo más repugnante, lo que determinaba la descomposición, o acaso lo que era símbolo de descomposición era pensar por conceptos, englobar a las mujeres en la palabra mujer, empujarlas sin cuidado para que

pudieran amoldarse al concepto hecho por una pobre experiencia. Pero —decía también— tampoco la palabra experiencia era exacta. No había ya experiencia, nada más que costumbres y repeticiones, nombres marchitos para ir poniendo a las cosas y un poco crearlas. Más o menos eso estuvo diciendo. Y yo pensaba suavemente si él caería muerto o encontraría la manera de matarme, allí mismo y en seguida, si yo le contara las imágenes que removía en mí al decir que ni siquiera él merecía tocar a Inés con la punta de un dedo, el pobre chico, o besar el extremo de sus vestidos, la huella de sus pasos o cosas así. Después de una pausa —la música había terminado y el aparato apagó las luces aumentando el silencio—, Bob dijo "nada más", y se fue con el andar de siempre, seguro, ni rápido ni lento.

Si aquella noche el rostro de Inés se me mostró en las facciones de Bob, si en algún momento el fraternal parecido pudo aprovechar la trampa de un gesto para darmela a Inés por Bob, fue aquella entonces la última vez que vi a la muchacha. Es cierto que volví a estar con ella dos noches después en la entrevista habitual, y un mediodía en un encuentro impuesto por mi desesperación, inútil, sabiendo de antemano que todo recurso de palabra y presencia sería inútil, que todos mis machacantes ruegos morirían de manera asombrosa, como si ni hubieran sido nunca, disueltos en el enorme aire azul de la plaza, bajo el follaje de verde apacible en mitad de la buena estación.

Las pequeñas y rápidas partes del rostro de Inés que me había mostrado aquella noche Bob, aunque dirigidas contra mí, unidas en la agresión, participaban del entusiasmo y el candor de la muchacha. Pero cómo hablar a Inés, cómo tocarla, convencerla a través de la repentina mujer apática de las dos últimas entrevistas. Cómo reconocerla o siquiera evocarla mirando a la mujer de largo cuerpo rígido en el sillón de su casa y en el banco de la plaza, de una igual rigidez resuelta y mantenida en las dos distintas horas y los dos parajes; la mujer de cuello tenso, los ojos hacia adelante, la boca muerta, las manos plantadas en el regazo. Yo la miraba y era

"no", sabía que era "no" todo el aire que la estuvo rodeando.

Nunca supe cuál fue la anécdota elegida por Bob para aquello; en todo caso, estoy seguro de que no mintió, de que entonces nada —ni Inés— podían hacerlo mentir. No vi más a Inés ni tampoco a su forma vacía y endurecida; supe que se casó y que no vive ya en Buenos Aires. Por entonces, en medio del odio y el sufrimiento me gustaba imaginar a Bob imaginando mis hechos y eligiendo la cosa justa o el conjunto de cosas que fue capaz de matarme en Inés y matarla a ella para mí.

Ahora hace cerca de un año que veo a Bob casi diariamente, en el mismo café, rodeado de la misma gente. Cuando nos presentaron —hoy se llama Roberto— comprendí que el pasado no tiene tiempo y el ayer se junta allí con la fecha de diez años atrás. Algún gastado rastro de Inés había aún en su cara, y un movimiento de la boca de Bob alcanzó para que yo volviera a ver el alargado cuerpo de la muchacha, sus calmosos y desenvueltos pasos, y para que los mismos inalterados ojos azules volvieran a mirarme bajo un flojo peinado que cruzaba y sujetaba una cinta roja. Ausente y perdida para siempre, podía conservarse viviente e intacta, definitivamente inconfundible, idéntica a lo esencial suyo. Pero era trabajoso escarbar en la cara, las palabras y los gestos de Roberto para encontrar a Bob y poder odiarlo. La tarde del primer encuentro esperé durante horas a que se quedara solo o saliera para hablarle y golpearlo. Quietos y silenciosos, espiando a veces su cara o evocando a Inés en las ventanas brillantes del café, compuse mañosamente las frases de insulto y encontré el paciente tono con que iba a decírselas, elegí el sitio de su cuerpo donde dar el primer golpe. Pero se fue al anochecer acompañado por los tres amigos, y resolví esperar, como había esperado él años atrás, la noche propicia en que estuviera solo.

Cuando volví a verlo, cuando iniciamos esta segunda amistad que espero no terminará ya nunca, dejé de pensar en toda forma de ataque. Quedó resuelto que no le hablaría jamás de Inés ni del pasado y que, en silencio, yo mantendría todo aque-

llo viviente dentro de mí. Nada más que esto hago, casi todas las tardes, frente a Roberto y las caras familiares del café. Mi odio se conservará cálido y nuevo mientras pueda seguir viviendo y escuchando a Roberto; nadie sabe de mi venganza, pero la vivo. Gozosa y enfurecida, un día y otro. Hablo con él, sonrío, fumo, tomo café. Todo el tiempo pensando en Bob, en su pureza, su fe, en la audacia de sus pasados sueños. Pensando en el Bob que amaba la música en el Bob que planeaba ennoblecer la vida de los hombres construyendo una ciudad de enceguecedora belleza, para cinco millones de habitantes, a lo largo de la costa del río; el Bob que no podía mentir nunca; el Bob que proclamaba la lucha de jóvenes contra viejos, el Bob dueño del futuro y del mundo. Pensando minucioso y plácido en todo eso frente al hombre de dedos sucios de tabaco llamado Roberto, que lleva una vida grotesca, trabajando en cualquier hedionda oficina, casado con una gorda mujer a quien nombra "mi señora"; el hombre que se pasa estos largos domingos hundido en el asiento del café, examinando diarios y jugando a las carreras por teléfono.

Nadie amó a mujer alguna con la fuerza con que yo amo su ruindad, su definitiva manera de estar hundido en la sucia vida de los hombres. Nadie se arrobó de amor como yo lo hago ante sus fugaces sobresaltos, los proyectos sin convicción que un destruido y lejano Bob le dicta algunas veces y que sólo sirven para que mida con exactitud hasta dónde está emporcado para siempre.

No sé si nunca en el pasado he dado la bienvenida a Inés con tanta alegría y amor como diariamente doy la bienvenida a Bob al tenebroso y maloliente mundo de los adultos. Es todavía un recién llegado y de vez en cuando sufre sus crisis de nostalgia. Lo he visto lloroso y borracho, insultándose y jurando el inminente regreso a los días de Bob. Puedo asegurar que entonces mi corazón desborda de amor y se hace sensible y cariñoso como el de una madre. En el fondo sé que no se irá nunca porque no tiene sitio adonde ir; pero me hago delicado y paciente y trato de conformarlo. Como ese puñado de tierra natal, o esas fotografías de calles y mo-

numentos, o las canciones que gustan traer consigo los inmigrantes, voy construyendo para él planes, creencias y mañanas distintos que tienen la luz y el sabor del país de juventud de donde él llegó hace un tiempo. Y él acepta; protesta siempre para que yo redoble mis promesas, pero termina por decir que sí, acaba por muequear una sonrisa creyendo que algún día

habrá de regresar al mundo y las horas de Bob y queda en paz en medio de sus treinta años, moviéndose sin disgusto ni tropiezo entre los cadáveres pavorosos de las antiguas ambiciones, las formas repulsivas de los sueños que se fueron gastando bajo la presión distraída y constante de tantos miles de pies inevitables.

L U I S G I L S A L G U E R O

Pocos días atrás falleció en Montevideo Luis Gil Salguero, maestro de maestros en la estricta significación del término, hombre de esta casa, a la que su desaparición afecta en forma honda, fuera de lo que ello significa para la cultura y en particular para la educación de la República.

No caben palabras en su homenaje y sí un testimonio de su obra que irá en el N.^o 22 de la Revista, el que estará a cargo de algunos de sus mejores alumnos.

Hoy, nos inclinamos respetuosos ante su recuerdo como ante su palabra entonces, cuando nos acompañaba, humano y sensible, con su ejemplar acción apasionada.

En mis tiempos —dijo el escritor— y llamo siempre míos a los de mi oscuridad y mi pobreza, porque son los de la esperanza, más hermosa que la realidad, y los del combate, más alegre que el triunfo; en tiempos de mi descubrimiento de la vida, doce inquietos bohemios, probables artistas y escritores, formábamos un grupo comprendido dentro de la gran confederación juvenil que, en los barrios de estudiantes y grisetas, levanta perpetuamente, de espaldas a la adversa Fortuna, la canción del desinterés, de la utopía y de la gracia.

De esta ufana legión formaba parte un joven que había llegado a París siendo muy niño, en compañía de un hermano, escritor, y de una hermana, mujer de varonil sentido de negocios, muertos ambos cuando empezaban a hallar propicia a sus sueños distintos la hospitalidad de Lutecia. Llamábamosle, sus camaradas, Albatros. Albatros era un espíritu dulce y afectuoso, de esos en que la bondad fluye como el agua mansa y continua de una fuente, y era, además, un temperamento delicado de artista, si bien aún sin el carácter definido y concreto que acusa la conciencia segura de una vocación. Planeaba dramas que no llegaba a escribir, componía cuentos y poemas que casi siempre rasgaba después de habérnoslos leído, y contribuía a la obra de los otros con la fina sugerencia de su crítica. En lo físico le singularizaba, sobre todo, su andar torpe, vacilante, como de ebrio, al que debía el nombre que le dábamos: venía este nombre de aquella página de las Flores del mal, donde, para simbolizar la ineptitud divina del poeta cuando desciende a lo prosaico del mundo, se evoca la imagen penosa del albatros, que, cazado por la gente de mar, arrasta en la cubierta del barco su cuerpo sin gracia ni gobierno.

ALBATROS

FRAGMENTOS

JOSE ENRIQUE RODO

CULTURA

Nuestro grupo, a pesar del ímpetu conquistador de su salida, no resistió inmune, como comprenderéis, la obra disolvente del tiempo. Tras los fervores de la iniciación, el desaliento abría brecha en el corazón de los más débiles, el triunfo encumbraba a los mejores o más afortunados, y aun sin triunfo ni desaliento, la natural ondulación de la vida separó a los unos de la sociedad de los otros. Albatros fue de los que se apartaron primero, y fue el primero de los que apostataron. Acaso en la esfera inútil e impaciente de un espontáneo arranque de su fuerza interior que le descubriera por entero a sí mismo, Albatros dejó entrar en su alma a la duda. Por otra parte, la miseria giraba fosca a su alrededor, desde que, ya disipada la exigua herencia que sostuvo por corto plazo su vagar de bohemio, había de ganarse el pan con una pluma de amanuense. Añadid que, inconfundida en aquella naturaleza de artista, sensible e imaginadora, existía una tendencia muy viva de ambición material, cierta incapacidad de resignarse, como nos resignábamos los otros, a la pobreza sazonada con la sal gratuita de los sueños; una adoración del oro mágico y tentador, idolátrica fuerza que les hacía detenerse extasiado frente a los escaparates de las tiendas de lujo, seguir con emoción dramática el relato de las especulaciones audaces y monstruosas, y apartarse en la calle, con irresistible respeto, ante el vientre lucio del burgués a quien venía de desollar en versos rampantes.

Llegó un día en que Albatros, que hasta entonces había sido el más puntual a toda cita y quien más copioso combustible de ideas arrojaba para prolongar y avivar nuestras conversaciones, comenzó a hacer frecuentes sus ausencias y distraerse a menudo cuando hablábamos, como era

regular, de arte, de libros y de autores. Investigamos, pero sólo nos fue posible suponer, para solución del enigma, alguna historia de amor, sobre la que pesase un deber exquisito de misterio. El mismo parecía autorizar con sus sonrisas tal explicación, y ella nos mantuvo en engaño hasta que una noche presentóse, en la rueda que formábamos en nuestra mesa de café Bompard, un marmitón de los diarios, que era como el Hermes entre nuestro Olimpo y el mundo, y nos saludó con el aire de quien se dispone a hacer una revelación trascendente.

—¡La apostasía de Albatros!— clamó cuando le interrogamos y nos dio luego la razón del anuncio. Albatros nos abandonaba y abandonaba a nuestros dioses; Albatros se había embarcado para Argelia, no, como huiera podido imaginarse, a recoger colores de exotismo en su paleta de escritor, ni, como Tartarín, en busca de heroicas aventuras, sino, sencillamente, a cultivar en paz la prosa de la vida y a cambiar su marchito traje de bohemio por una blusa de trabajo en el escritorio de unas minas de hierro que iban a ponerse en obra, allá por las montañas de Orán.

Al día siguiente recibíamos una larga carta de Albatros. Nos confesaba en ella su deserción; la justificaba irónicamente como un acto de supremo idealismo, con argumentos que Gorgias no hubiera desdenado, y terminaba diciéndonos, entre melancólico y festivo, que nos constituía en herederos de su parcela de gloria. Era cierto, pues; ¡nuestro cenáculo tenía ya su apóstol traidor!

Transcurrieron así diez, veinte, treinta años ¡Cuántos desplomes, cuántos hundimientos, cuánta ruina, en la arquitectura de mi vida interior! De la lontananza de juventud de que os he hablado, ya no llegaba a mí más que un rumor sumiso y melancólico, en el que alguna vez la atención del recuerdo hacía resaltar una nota vibrante, nombre o historia, para volverla a perder luego. Cierta día, entrando a la oficina del periódico donde escribía entonces mis crónicas, hallé puesta en mi mesa de trabajo una carta en cuyo sobre había, dibujado a la ligera, un sátiro barbudo persiguiendo a una ninfa. Esta imagen movió en la profundidad de mi memo-

ria vaga reminiscencia, de la que brotó, como entre nubes, el recuerdo de Albatros. Era aquél el emblema con que él hacía sellar, en nuestro tiempo, el papel de su correspondencia, y que se proponía, cuando fuera autor, reproducir en la portada de sus libros. Abrí la carta: ¡era, efectivamente, de Albatros! La firmaba con este nombre evocador de nuestro compañerismo y nuestra juventud, y con el dejo vehemente y gracioso de su estilo confidencial de antaño, me pedía que fuera a verle aquella tarde en su alojamiento de una casa de huéspedes.

Tal vez, al recibirla en otra ocasión, no hubiera yo hecho caso de esa señal de aparecido, pero aquel día la disposición de mi ánimo era benéfica y sentimental. Ocurrió pues a la cita. Desde el fondo del frío y desaliñado cuarto de alquiler, Albatros, a quien al punto reconocí, me tendió los brazos sin levantarse de su asiento y me abrumó con sus preguntas antes de que pudiera dirigirle las mías.

Estaba atáxico, casi imposibilitado de andar. Su cabeza, en que la cabellera intacta había florecido hasta semejar toda nieve, se tenía noblemente erguida sobre los hombros, y con su movilidad nerviosa parecía haber ganado para sí la fuerza que faltaba en las extremidades heridas. Las facciones mostraban los naturales signos del tiempo, pero no los que yo hubiera imaginado, de la vida vulgar y monótona. Cierta vaga ternura, cierta espiritualidad interesante, como la que suele irradiar de la palidez de los enfermos, ponía una luz en los contornos de su fisonomía.

Me refirió su historia de aquellos treinta años. No había en ella un pasaje que divergiera gran cosa de los otros. Nunca más había pensado Albatros en los sueños de su inocente juventud, ni había tomado un libro que le hablara de idealidades, ni la propia realidad del mundo, en lo que no se rozaba de inmediato con la estrecha norma de su vida, había llegado a su conciencia sino en lánguidos ecos, que él dejaba pasar como los ruidos indiferentes de la calle. Permaneció en las minas de Orán hasta que su interés le movió a trasladarse a Bona, para negociar por su cuenta en el comercio del hierro. Trabajó allí con variada fortuna, vio aumentar y reducirse su caudal distintas veces, y concluyó por

apartar de los azares de la especulación, lo suficiente para vivir en una holgada medianía. Llegó así al declive de sus años. Quedóse viudo poco después de que la enfermedad le hirió, dejándole, decía él con sonrisa melancólica, como los leones de Milton, prisioneros de limo elemental, y fue entonces cuando determinó volver a París y pasar, lo que le restase de vida, consagrado a la evocación de sus recuerdos de este teatro de nuestras quimeras juveniles.

.....

¡Qué resurrección maravillosa de un alma, presenciamos las tardes de nuestros coloquios, en la palabra de Albatros! Con el gracioso desorden de la intimidad comentábamos ideas, sentimientos, lecturas; y entre el temple de espíritu que manifestábamos nosotros, en nuestros juicios e impresiones, y en el que Albatros revelaba en los suyos, se definió, desde el primer instante, una oposición que dio su profundo interés de testimonio humano a la sociedad de aquellas horas. Recordad lo que os dije sobre nuestra experiencia de cuánto hay de vulgar y de prosaico en el "oficio" de la literatura. Imaginad, además, el estado de alma de escritores que han gastado, durante la fuerza de la vida, su espíritu como un instrumento de trabajo, y en quienes la naturaleza ha pasado por todos los alambiques del pensamiento y de la sensación. Representadnos así, frente a la ingenuidad de nuestra propia adolescencia, traída a luz como por arte de magia.

Picados de ese escepticismo del gusto que nace de un exceso de refinamiento, de una malicia histriónica adquirida en el abuso de la crítica y en el hábito mañoso de anticiparse a las burlas de la realidad, veíamos, ya sencillez pueril, ya falsedad, afectación: inconsciente o calculada retórica, en cosas donde Albatros, con sentido quizá más certero por más natural y candoroso, percibía la palpitación de la verdad humana o la gota de transparente poesía.

.....

Y con la misma vehemencia que adoraba, aborrecía. Nuestras viejas burlas golillardas, nuestras pasadas irreverencias de escolares rebeldes, contra los maestros que representaban, siendo nosotros principiantes, la tradición abominada, o la crítica

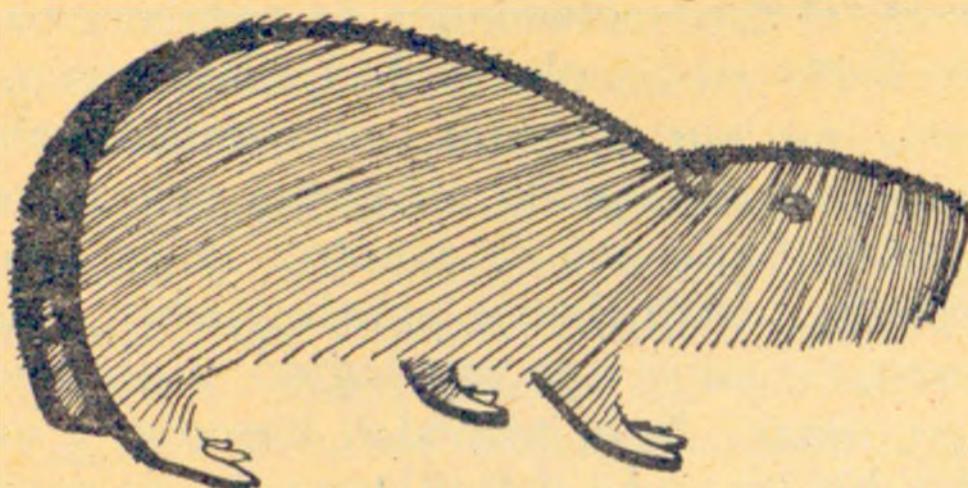
perseguadora, o la fluctuante timidez, todas las iras heroicas de nuestra bohemia resucitaban en el arrebatado raudal de su palabra. ¡Cuántas enormes e inocentes injusticias reíamos en ella, como reíamos, viendo reproducirse en los juegos de los niños nuestros retozos de la infancia, o descubriendo, en el fondo de una vieja alacena, un libro del colegio con las hojas manchadas por cien travesuras del lápiz o la pluma! La esperanza soñadora, la fe ciega, el desconocimiento de todo razonable límite en los planes de trabajo y combate, que nos proponía, eran también de los signos de aquella milagrosa primavera interior. Cada uno de nosotros había concretado, desde hacía muchos años, sus fuerzas a un campo restringido, y no muy alto, dentro de la actividad literaria, y en él había formado, definitivamente, su nombre; uno en la crónica, otro en la crítica de actualidades, otro en la comedia ligera, otro en el manejo exclusivo y primoroso de ciertos ritmos líricos; alguno, que en un tiempo había soñado con reanimar la epopeya trascendental, en la traducción de autores exóticos. Pero en Albatros la vocación rediviva se levantaba, con la libertad y la audacia de los veinte años, a las alturas de la grande invención; calificaba él de encogimiento tímido la rebaja que le habíamos impuesto deliberadamente a nuestros vuelos, y empeñado en que de nuevo buscáramos, dentro de nosotros mismos, filones que sólo habíamos descuidado, en su sentir, por débil o torpe voluntad, ya nos indicaba, en la interpretación simbólica de un cuento, la larva ideal de un nuevo Fausto ya nos movía a poner mano en un vasto ciclo novelesco, o imaginaba una trilogía dramática ruda y sublime, con la que daríamos la forma triunfal del teatro futuro, un teatro de aire libre y muchedumbre popular, como en los viejos tiempos de Atenas.

.....

Bien pronto sintió Albatros la soledad de su alma entre nosotros, y supo entonces que el ambiente a que él había imaginado volver, o a que imaginariamente volvía, el de nuestra juventud bohemia, el del dichoso y turbulento pasado, era para nosotros cosa desvanecida, muerta, tan remota de to-

**nuestros libros
en nuestra escuela**

ULTIMAS NOVEDADES



EL GAUCHO

Roberto Ares Pons

Un valioso texto, desarrollado en un lenguaje accesible al niño, expone el medio y la época que vivió este personaje capital de nuestra historia. Con abundante ilustración gráfica, documental, literaria, así como proposición de trabajos prácticos. Viene a llenar una urgente necesidad que afecta un importante aspecto del programa escolar.

ACTIVIDADES EN BUSCABICHOS (Expresión - Ortografía - Conocimiento Gramatical)

Amanda Rocco

Importante trabajo de análisis que llega al docente luego de un cuidadoso estudio y detenida experimentación. Pretende no sólo hacer el análisis de la obra para el trabajo escolar sino servir como fuente de ideas para el estudio de textos en los distintos aspectos del lenguaje.

Ediciones ilustradas por nuestros mejores dibujantes que lo convierten en un imprescindible auxiliar didáctico

RECUERDOS DE LA REGION DE LAS AGUAS DULCES

Aldo Faedo

Faedo, Inspector Nacional de Escuelas de Práctica, nos narra con óptico del niño, a través de los recuerdos, un mundo cotidiano pero maravilloso. Allí está el Río de la Plata, junto a Colonia, con personajes y costumbres particulares, diferentes muchas veces a las de otras regiones de nuestro país.

AVENTURAS DE PEPE

Luis Neira

Fichas para ejercitación de la lectura en los primeros años escolares.

Un interesante cuento donde participan los animales del jardín y de la casa, cumpliendo un ciclo en el acontecer de los días, las estaciones, etc., que permite al maestro amplias posibilidades de trabajo. Al niño le atraen los personajes, la original presentación, con excelentes dibujos de Edda Ferreira, y la fácil visualización de los textos.

GIRASOL DE LA MAÑANA

Julio Fernández

Es este autor un especialista en poesía infantil y como tal ha merecido el elogio de personalidades de la talla de Gabriela Mistral. Una poesía signada por la ternura y el buen gusto de las mejores canciones de cuna, propicia para desarrollar y elevar la sensibilidad del niño.



EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL

YI 1364

Tel. 98 28 10

nuestro correo

El Español Fronterizo

DORA DIAZ

El uso del Idioma Español, en sentido lingüístico y general, en toda la América hispano-hablante es una realidad que se impone a pesar de las diferencias léxicas, fonéticas, sintácticas o morfológicas existentes en las diversas áreas de su expansión.

Cerca de 100 millones de hombres se comunican en esta lengua, que está en variedad continua y en permanencia esencial. El fondo del habla americana es el español. Se han producido aportes indígenas, se han creado vocablos y derivados nuevos, pero el sistema de la lengua, es decir, su esqueleto morfológico, no ha variado.

El problema planteado por Ud., a pesar de ser uno de los muchos que se originan en las diversas regiones de la comunidad hispano-hablante-americana, no deja de ser uno de los más difíciles de tratar

Lo que ha dado en llamarse por maestros, profesores y especialistas de la Lengua, el dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay, abarca la comunidad hablante de una vasta zona que va desde Artigas hasta Rocha, cuyo sistema fonético, principalmente, carece de uniformidad a través de esta larga faja.

La base que nos permitirá comprender el problema, así como su tratamiento, está dada por la posibilidad de determinar el sistema fonológico del "fronterizo", que es un dialecto mixto. Es bien claro que esto no es el bilingüismo, sino una mezcla de dos sistemas de lenguas (lusitana y española) que han producido una forma de hablar especial en lo léxico, morfológico,

sintáctico, y sobre todo en el campo fonético. Es la resultante del castellano hablado en el norte de nuestro país y del portugués hablado en la parte meridional de Río Grande do Sul.

La variedad del "fronterizo" cuyos hablantes conviven con luso-hablantes, con hispano-hablantes y con individuos bilíngües, presenta muchas complicaciones para su estudio sistemático.

El Consejo de E. P. y Normal creó en Rivera un Centro Experimental, destinado a abordar el estudio de este problema así como buscar procedimientos de trabajo; una de sus primeras actividades fue la de realizar un cursillo para maestros, a fin de enseñar la fonética del dialecto o de los dialectos hablados en la frontera. Por ejemplo, en uno de los primeros cursos se enseñó a los maestros a pronunciar las consonantes sonoras como flojas, obteniéndose en este aspecto un porcentaje superior al 90 % en la recuperación de los niños que asistían a las escuelas públicas de la ciudad de Rivera y que concurrían, además, al Centro de Recuperación. Hasta ese momento había sido imposible, obtener que los alumnos diferenciaran los sonidos de las consonantes: p : b; d : t; g : c : q; v : f; en las zonas adyacentes brasileñas, a estas confusiones, se agregaban Z: :s; Z: :c.

Nos parece, pues, muy necesario que el maestro conozca bien el funcionamiento del dialecto, para, sobre esta base, iniciar la corrección que permita mantener el idioma español que es el resultado de la colaboración multisecular de todos los hombres cultos de las diversas regiones hispa-

nas, empeñados en mantenerlo como forma que permita salir de la intimidad descuidada, del localismo cerrado, y alcanzar así los modos de comunicación, más correctos, elevados e intelectuales. En general, no sólo en la zona fronteriza, sino donde quiera que se tropiece con dificultades específicamente regionales en la enseñanza de la lengua hablada y de su ortografía, es necesario recurrir a la colaboración de la dialectología con la lengua materna. Es decir recurrir a procedimientos semejantes a los que se utilizan para preparar maestros destinados a enseñar el Español en las comunidades indígenas.

Para asesorarse sobre este tema se puede consultar a:

“La América Hispano-hablante”. Unidad y diferenciación del Castellano de Bertil Malmberg. Madrid. Editorial Istmo.

“El dialecto ‘Fronterizo’ del norte uruguayo”. José Pedro Rona. Universidad de la R. O. del Uruguay. Fac. de Humanidades.

“Para estudiar da fonemica portuguesa”. J. Mattoso Camar. Jr. Río de Janeiro 1953.

“El Español en la Argentina”. Berta Elena Vidal de Battini. Buenos Aires 1954.

Viene de Pag. 51

da posibilidad de evocación como la agotada lozanía de nuestros semblantes o la perdida elasticidad de nuestros músculos jóvenes. Sólo embargándonos en la contemplación del recuerdo aquel ambiente nos sugería algún impulso de nostalgia. Nuestra conciencia actual se adaptaba sin dificultad a nuestro nuevo medio, interior, gris, empañado de prosa triste e impura, porque él se había acumulado dentro de nosotros merced al declive suave del tiempo. Pero en Albatros que súbitamente había vuelto al entusiasmo y al anhelo, en un campo cuya pendiente de decepción no sospechaba, también de modo súbito penetraron la realidad y el desengaño. Sobre su alma cayó entonces mortal melancolía. Intentamos, para disiparla, fingir que participábamos de su inocencia, de su fe, pero no tardó en percibir la falsedad de esa comedia piadosa. Volvió pues, a su reconcentración y su silencio, mientras la

enfermedad remachaba los grillos invisibles en sus piernas exámines y parecía ascender a lentos pasos como la enredadera que se aprieta a las columnas de una ruina.

.....
—¡Pobre Albatros!— concluyó el escritor—; mientras íbamos tras sus despojos, nosotros, que también lo éramos de su dulce e irreconquistable pasado, y en tanto que veíamos languidecer en el ambiente la llovizna de un día triste de octubre, yo sentía que me angustiaba el alma un pesar de tono desusado y complejo: un pesar diferente del que experimentaba al ver partir a nuestros compañeros desaparecidos en la madurez, la fecundidad y la gloria; diferente también del que sentía al recordar a nuestros camaradas muertos antes de dar fruto sazonado; al poner una siempre viva en la tumba de los discípulos que nos arrebatara el amor homicida de los dioses en las promesas de su juventud.

—Todo lo que hay en Montevideo está hecho de átomos.

—El átomo tiene alrededor como unos botoncitos que giran a una velocidad muy arriba de la anormal.

—El átomo a veces se convierte en malécola.

—La bomba atómica la hacen los sabios; se encierran adentro de un cuarto y colocan unos átomos adentro de una bala y esperan.

—El átomo es algo fantástico; en la cabeza de un alfiler caben como 5.000; con un lente de aumento se verían muchos miles de átomos en Montevideo. La molécula no se puede romper pero los sabios han

—En el barrio, maestro, hay un puestero que cuando tira una fruta podrida a la calle, le dice a los chiquilines: —¡Cuidado con la atómica!

—Si en este país tiran una bomba atómica, cuando se va el humo se ve sólo un campo, y si uno va y pisa, se muere electroizado. Esa bomba capaz que es más cara que dos aviones. La hacen en fábricas donde se pasan haciendo esas cosas.

—Todas las cosas están hechas de átomos, como ser la lapicera, la goma, la tinta, la hoja, el cuaderno, el libro el banco, los bizcochos y las masitas; no hay nada en el mundo que no esté hecho de átomos; hasta nosotros estamos hechos de átomos. ¡Qué grandioso!

EL ATOMO Y LA BOMBA ATOMICA

trozos de redacciones

recopilación . de jofi

descubierto que metiendo radioactividad se puede romper, porque el átomo flota alrededor del mundo.

—El átomo es una cosa como la bomba atómica; si cae acá, revienta y pobre de nosotros.

—Nosotros no sabemos cuándo va a caer una bomba atómica aquí, porque eso no lo sabe nadie.

—Un átomo está compuesto de electrones y brotones.

—Unos sabios inventaron la radio con actividad que es sólo para la molécula porque ella no se rompe ni que uno rompa todo y por eso cuando la tónica cae en un lado hace tamaño estrago.

—Me parece que un átomo es más chico que un microbio.

—Me gustaría ver una moluca, pero me parece que con el microscopio que hay en la escuela no se ve nada porque está descompuesto.

—Hay una fábrica de átomos que es de balas y nada más que los sabios pueden entrar a los galpones de hacer bombas; cada atómica cuesta un kilo de plata; Europa queda para allá.

—El átomo es una cosa que cuando se amontona explota.

—Las moléculas son tan chiquititas que para mirarlas hay que mirarlas con telescopio.

—El maestro también está compuesto de átomos, pero él tiene más que nosotros. Pero la maestra de 2º ésa sí tiene que tener más átomos que el maestro.

—Ojalá que cuando yo sea grande me ponga a estudiar las cosas de los átomos.

—Los sabios agarran una bomba, la llenan de átomos hasta arriba, la cierran y ya está hecha la bomba atómica. Para eso los sabios están encerrados y me parece que ni la patrona puede hablar con ellos.

—La bomba afónica está encerrada dentro de una meluca.

—La bomba atómica es muy dañina y donde caí deja bien fritos a todos.

—La tónica está compuesta de muchas melúcolas.

—Los sabios no son como esos que vienen afuera y que los llaman vulgarmente canarios y que se pasan sentados arriba de

una carabela de vaca, entre los dos cuernos y ni siquiera se les da por leer el diario, ni ir a la escuela, como nosotros. Los sabios se pasan siglos encerrados en las fábricas, amontonando partículas de átomos de bombas atómicas. Ellos esperan que vengan unos hombres en camiones, que se las llevan y las tiran, y los átomos salen como chirjetazo.

—Me parece que una bomba atómica es más grande que el escritorio del señor Director.

—Yo, maestro, nunca vi ningún átomo, pero me gustaría ver uno, ni que sea de fotografía; yo una vez en la escollera vi un churrero que le había puesto de nombre al carrito "el atómico".

—Un suponer, yo no puedo ir a una farmacia o a una fábrica y pedir que me vendan átomos; cuestan mucha plata y aquí no hay para vender; y además para qué los quiero.

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

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 asistencia 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.

COOPERATIVA MAGISTERIAL
DE CONSUMOS

Código 1730
AHORRA TAMBIÉN

ANTIGUA Y NUEVA GRAMÁTICA

en 18 de julio 1959
de Alma Pedretti de Bolón

la cooperativa le ofrece:

Un convenio de Asociación
Médicos Probotécnicos si suscriben
la suscripción integral del número
tourista del año con importo
túnelas repartidas en los recintos y
tickete

AL CASO
COLLECTIVA
AFFILIACION

En Montevideo y Piriápolis
Síntesis del enfrentamiento de las corrientes gramaticales desde Nebrija al
estructuralismo.
Observaciones de la enseñanza de la Gramática en el ciclo primario.

Próximo a aparecer.

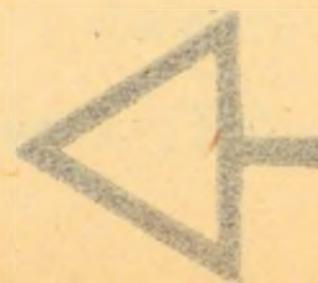
Es una edición.

PUEDEN UTILIZAR LOS SERVICIOS DE COOPERA-
TIVA AL IGUAL QUE LOS DE CAPITAL HACIEN-
DONOS LLÉGAR SUS PEDIDOS QUE REMITIRE-
MOS DE INMEDIATO POR LA VÍA QUE SE
INDIQUE

SOCIOS
DEL
INTERIOR

FUNDACION EDITORIAL "UNION DEL MAGISTERIO"

Ud. podrá Sr. Massatti Sr. Pofessor, editor
interesarse en lo que suscripciones de los
que se realizan en el sistema cooperativo.



**EN LA ENSEÑANZA DE LAS AREAS
LA EXACTITUD ES FUNDAMENTAL.**

**El único papel centimetrado
medido exactamente está en:**

A U L A . - Canelones 1490.

**SI USTED TIENE INTERES EN RECIBIR ESTA
PUBLICACION SIRVASE LLENAR ESTE CUPON
Y DIRIGIRLO A:**

Colonia 815, Of. 403

Montevideo - Uruguay

recorte por aquí

Sírvase suscribirme a la Revista de la Educación del Pueblo y al dossier Práctica Educativa.

NOMBRE

DIRECCION

CIUDAD

PAIS

Adjunto cheque por la cantidad de US\$ 12.— (valor de la suscripción anual).

Los envíos se harán por vía aérea para lo cual damos la tarifa postal que debe agregar al giro por suscripción, para todo el año.

Sud América: US\$ 8.—

Centro América: US\$ 10.—

América del Norte: US\$ 12.—

Por suscripciones en la República Argentina dirigirse a Educación Popular, Lavalle 1918.

LUPA

Fotografiados: LUPA
Impresión: COMUNIDAD DEL SUR
Depósito legal: N.º 66.972

ARCA EDITORIAL

ULTIMA NOVEDAD

EL HIMNO NACIONAL

por Lauro Ayestarán

La más completa y exhaustiva
investigación sobre nuestra canción
patria, a cargo del máximo musicólogo
uruguayo.

y además

Teoría y práctica del folklore

Saltoncito por Paco Espínola

Cuentos de mis hijos por Horacio Quiroga

CEDAS

es un equipo de ASISTENCIA TECNICA
que atiende los requerimientos de:

COOPERATIVA DE VIVIENDA DE AYUDA MUTUA

COOPERATIVA DE VIVIENDA DE AHORRISTAS

FONDOS SOCIALES DE VIVIENDA

ADJUDICATARIOS DE LEYES ESPECIALES
DE VIVIENDA

COMISIONES DE VIVIENDA DE
ORGANIZACIONES SINDICALES

COOPERATIVAS DE PRODUCCION Y DE SERVICIO

ENTIDADES POPULARES

ORGANIZACIONES SIN FINES DE LUCRO

Estamos brindando asesoramiento a
efectos de colaborar con los planes de
cada una de las organizaciones.

YI 1168

TELEF.: 8.78.04