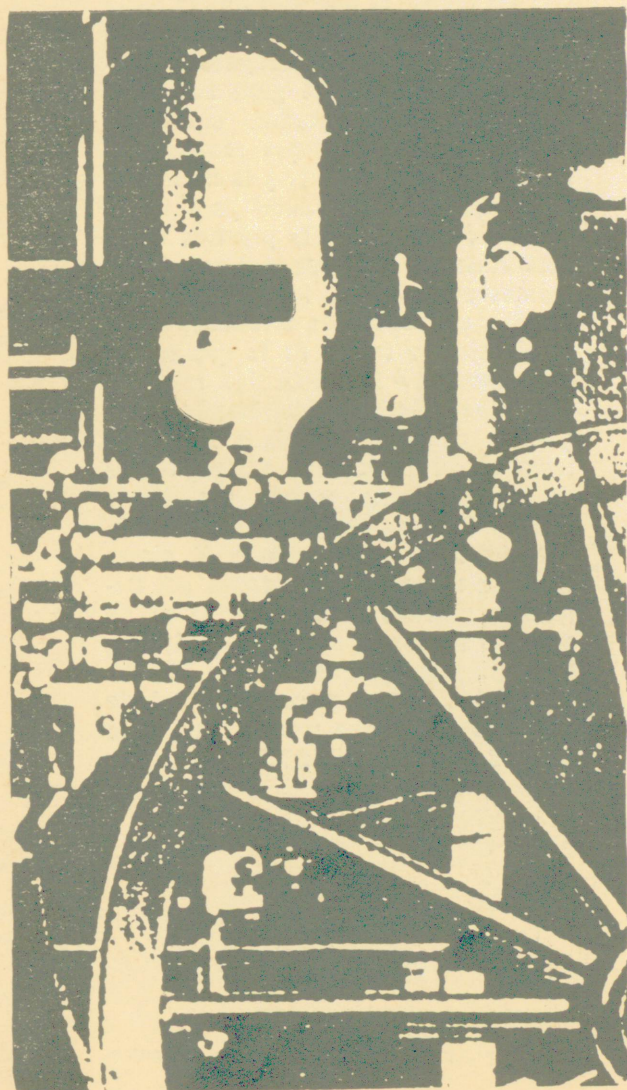


REVISTA DE
**LA EDUCACION
DEL PUEBLO**



El apremio educativo
del año 2.000

GRUPOS DE NIVEL
EN SECUNDARIA

Un africano Director
de UNESCO

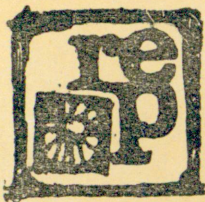
"Jacinta Pichimahuida" y la
Escuela de cada día

Tuana examina el libro 1º

Faedo -
ILUSTRACION DE TEXTOS

100 AÑOS

J. Herrera y Reissig
Mª Eugenia Vaz Ferreira



EN ESTE NUMERO, LECTOR:

El año 2.000 está a las puertas. Lo subraya un diario de Montevideo. ¿Qué significa ello para la educación? Es serio. Hay que recurrir a los pioneros (Palomeque, Varela) y a sus indicadores, los países más adelantados • ¿Qué pasa allí con "las ideas dominantes" y su influencia? Un ejemplo reciente: Africa dirige la Unesco: M. BOW • Wilda Belura hace una pausa y cuenta finalmente • Nos visitan luego dos maestras argentinas, jóvenes y vigilantes. Mire lector, si no son razonables las colegas M. Goldberng y L. Lieban cuando critican, código científico en mano, el uso y el abuso de la TV; a Jacinta Pichimahuida y Abel Santa Cruz • Pasamos después al Cuaderno Pedagógico: La gran autoridad de Tuana para estudiar científicamente la estructura que reclama un libro de lectura para 1º y la no menor autoridad de Aldo Faedo para meditar sobre la teoría y la práctica de la ilustración de libros de lectura • Y seguimos con el tema: los grupos de nivel, las concepciones erróneas, la investigación, a través de lo que hacen los franceses • Dos artículos, magníficos (Arbeleche, uno; Mondragón el segundo), con Mª Eugenia y Julio Herrera en su centenario. Luego, temas de conocimiento actual por Mario Nelson Santos, que servirá para motivaciones e información • Y cierra Jofi con sus niños, casi todos del Cerrito, a quienes el Director da fe de conocer en forma personal • Además, Lyda Díaz puede decirles que TEMAS DE CLASE trae un sumario nutrido con este Nº 25 que sigue cumpliendo su tarea. — EL DIRECTOR.

Teléf.: 8 46 71

una publicación
independiente

Nº 25
Mayo 1975
Junio 1975

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

Impreso en COOPE-
RATIVA COMUNIDAD
DEL SUR.

Grabados: LUPA.

Depós. legal Nº 30815

Director:

Selmar BALBI

Secretario de Redacción:

Angela GUALIANONE DE VIVONE
Mª Elida HERNANDEZ ESTELLANO

Consejo de Redacción:

Margarita BERRETA, Hugo RODRIGUEZ,
Juan Arturo GROMPONE, Manuel CLAPS,
Elsa GATTI GARCIA, Celia OLIVERA MASSA-
RI, Julio César ORLANDO, Juan Lorenzo PONS

Solamente los artícu-
los firmados por
miembros del Conse-
jo de Redacción refle-
jan la opinión de la
revista.

revista de **la educación** **del pueblo**

actualidad y enseñanza	3	selmar balbi
m'bow: director gral. de unesco	5	
también estamos por el saber	9	m. martínez moll
el temor por las tres naranjas	13	wilda belura
jacinta pichimahuída	15	m. goldberg - l. leiban
+ cuaderno pedagógico		
el libro de primero	21	elida tuana
ilustración de textos	26	aldo faedo
grupos de nivel en secundaria	33	
+ cultura		
julio herrera y reissig	36	juan carlos mondragón
maría eugenia vaz ferreira	41	jorge arbeleche
en el ancho mundo	45	mario nelson santos
mi familia	47	jofi

OTRA VEZ SOBRE EL AÑO 2.000

Hace algún tiempo escribimos sobre el año 2.000. En esencia, advertimos desde la Revista que el año 2.000, la entrada al siglo XXI, no era sólo un límite convencional, no es sólo un fin de siglo, un primero de año común, una frontera aparente. Es un cambio de siglo en medio del tornado de la revolución científico - técnica, de conocimientos multiplicados cada década, de problemas gigantescos ya depositados entre nuestros brazos para ser resueltos en límites estrechísimos de tiempo y con la prohibición de vacilar y mucho menos errar.

Dentro de 25 años, nuestros jóvenes profesionales (médicos, maestros, ingenieros, químicos); nuestros jóvenes técnicos en electricidad y mecánica; nuestros incipientes científicos, serán los cuadros jóvenes y maduros que regirán desde su comando de trabajo la producción de la sociedad. Un mundo feérico, y ya haciéndose, será real y nuestro. Y sus actores, sus primeras figuras, sus políticos, sus hombres de ciencia están en la escuela todavía, en los jardines de infantes, en el vientre materno.

Hay que mirar más allá de lo cotidiano, por encima del "qué haré estudiar a mi hijo", "qué me conviene a mí", "cómo ganará más dinero" porque eso no puede ser la preocupación esencial de la vida del 2.000.

Alguna vez se miró la educación con perspectiva en esta tierra y aun antes de José Pedro Varela hubo quien supo ver con responsabilidad personal horizontes que entonces parecieron igualmente distantes e imposibles.

**SELMAR
BALBI**

EL CORONEL PALOMEQUE CABALGA HACIA EL 2.000



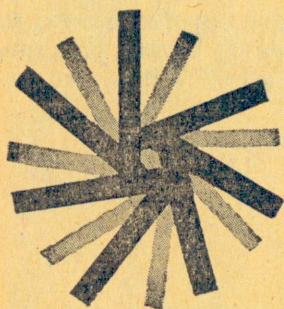
Y es, apenas, 1854. Desde 1847, junto a nada menos que Joaquín Requena y Julio Herrera y Obes, es el secretario y fundador del Instituto de Instrucción Pública. Se llama José G. Palomeque, es abogado también. Una foto de la época lo recuerda delgado, nervioso, presa de una pasión intensa y de una energía dispuesta al salto. En el programa de los Institutos Normales figura tapado bajo la insulsa bolilla: Informe Palomeque. No obstante, Araújo habla de sus "proyectos de reforma" y de su "Memoria". Y es una hazaña. Y el referido informe, un papel extrañamente rescatado de la destrucción. Así lo dice su hijo: "*¡Qué extraño que se aventaran libros y manuscritos, cuando se separaban cabezas del cuerpo humano para matar ideas! Aún hemos visto en nuestros días cómo la culta Chile quemaba manuscritos y bibliotecas, en medio a su pasión política, durante la triste época que terminó con el hermoso suicidio de Balmaceda.*" Con estas palabras publica su hijo la Memoria de 1855, un

largo siglo atrás. Se hace hoy difícil creer en tanto atrasol!

Pero el informe, no obstante su brevedad, refleja honda urgencia y graves cuestiones y plantea líneas de solución que volverán a ser tenidas en cuenta por la reforma vareliana: atender "las ideas dominantes del siglo", mirar hacia los países más avanzados de la época: Alemania, EE.UU., Holanda, Italia, Francia, ver cómo se resuelve el problema de la educación de la mujer en la democracia, cómo se elevan los sueldos de los docentes y se les pagan, cómo se equipan las escuelas y se uniforma su funcionamiento sobre la base del conocimiento y la especialización del docente, cómo se estimula a los mejores:

"Estos fondos recaudados y bien administrados por las autoridades municipales, serían más que suficientes para que los profesores vean con religiosidad el premio de sus fatigas y el gobierno cumplidas las disposiciones de la Ley. Entonces pues, y cuando el Maestro sea bien pago, que el niño tenga en qué estudiar, que se olvide la práctica de mendigar una cartilla, un pliego de papel y un poco de tinta..."

Un hombre de conciencia el coronel Palomeque, un hombre para el 2.000.



**DONDE ESTA
LA RAIZ
DEL IMPULSO**

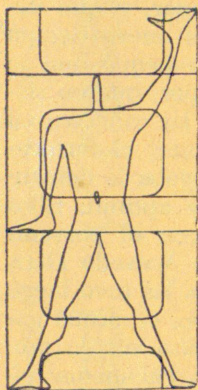
A veinticinco años apenas de la independencia, rechazando tajantemente todo resabio aristocrático de la colonia, queriendo —como luego Varela— incorporarse a un mundo nuevo, el de la revolución industrial que no consiste sólo en máquinas sino también en hombres, y hombres nuevos, con diferente concepción del mundo y del individuo, del uso de la máquina y de su beneficio, hay que admirar ciegamente a estos hombres que viven apenas de lo que les va llegando de afuera. Porque ellos, que acaban de salir de la rui-

nosa y extraña "Guerra Grande", terminada en 1851 en medio de la desolación y la pobreza, con un numeroso e irrisorio núcleo de 2.000 comercios y pequeñas industrias, 57 saladeros entre ellos, y 120 barcos en el puerto, los que traían las olas extranjeras del intercambio, de la nueva manera de producir y de pensar, y que llegaban como pregoneros del nuevo tiempo a decir a gentes como Palomeque que se venían las máquinas de vapor; que en siete años correría el gas por las cañerías; en trece, los tranvías; en catorce, el ferrocarril, sabían que con ello llegaba la demanda de más conocimiento y aptitud. Ellos no tenían palabra para decir el porvenir que intuían. Pero Eduardo Acevedo Díaz, entonces niño de tres años las tuvo luego para cantar al tiempo nuevo, el mismo para el que todo debió haberse venido preparando desde antes, como Palomeque pidió: "...y sobre todo ello, como un ejemplo de la superioridad del hombre en lucha con el espacio y con el tiempo, sutiles mensajeros eléctricos que difunden a millones de átomos de luz..." (1884).

VARELA, EL VENCEDOR

Lo hizo 22 años después y no triunfó en el grado pleno del término. No vio su obra florecer, no vio tampoco hundirse sus más bellos proyectos o dilatárselos por un siglo, no vio escondido su pensamiento ni, sin su conformidad, convertido él mismo en un santón bendecir, a veces, la deformación y utilización de sus palabras más nobles. A lo largo de su trayectoria hacia el 2.000, que todo el mundo acepta como instante decisivo para el hombre, los combatientes del siglo XIX fueron elevados por la Historia. Lo hicieron siempre combatiendo. Palomeque, con su plataforma postergada por 22 años hasta que la realizó a costa de su vida un muchacho oriental. Este, triunfante, debe combatir de veras por la enseñanza científica ya que creía, como Palomeque, que había que caminar por las ideas dominantes del siglo; a veces es derrotado por quienes miraban hacia atrás, por quienes temían que si el pueblo recibía más y mejor educación se iba a convertir en un enemigo inteligente, del estado de cosas dominante aquí. Contra el Varela científico, contra el Varela democrático, contra el Varela moderno, José M^a

Montero aboga por "un aprendizaje instructivo de corte tradicionalista", sin tener en cuenta al ciudadano y menos al productor.



EN EL DIA DE HOY

A las puertas ya del 2.000, los empecinados tiempos siguen esgrimiendo sus empecinadas leyes. Hoy entendemos más claramente que Palomeque, Varela o Acevedo Díaz cómo aquellos cambios del 1800 presionaban sobre hombres e instituciones para que resolvieran los nuevos problemas a la educación. No es ello inspiración milagrosa de ningún gobernante ni de ningún genio. Y de los héroes... después, cuando sus obras los han ungido tales, los han convertido en la misma madera de la nación. Palomeque lo ve: *"La educación del pueblo no es un acto espontáneo ni oficioso del gobierno: él tiene el deber de costearla y sostenerla..."* Nos damos cuenta de cómo algunos sectores advierten que estas presiones son reales y que nadie puede, desentendido, mirar para otro lado. El conocimiento para manejar los monstruos del siglo XX, los milagros del siglo XX, como lo fue en 1800 afrontar una máquina de vapor lo debe dar una escuela altamente dotada desde el punto de vista técnico y humano. No se trata de la humilde cartilla o el frasco de tinta que pedía Palomeque: Se trata del microscopio en cada mesa de la clase, como hemos visto en aulas europeas; de gabinetes de grabación, cine, televisión dominados por los alumnos; de calculadoras. Pero también de maestros y profesores que sepan más que sus alumnos, mucho más que sus alumnos, que no hagan el ridículo "explicando" con el libro abierto, exponiendo conceptos equivocados a lectores de revistas científicas actuales, a alumnos casi del 2.000. A esta gran tarea

se trata de llamar a los más inteligentes. No se puede dismantelar la enseñanza de sus mejores educadores porque no se les pueda pagar, ni por cualquier tipo de discriminación. Es una exigencia de la vida, no un raptó subjetivo.

CUATRO CIFRAS CONCRETAS

Más que cualquier argumento elaborado, léanse estos datos que vemos recogidos del libro de M. Reuchlin "La enseñanza en el año 2.000", colóquelos el lector sobre el mapa uruguayo y piense con un horizonte de 25 años, dentro de fronteras y en el área del mundo.

"En los talleres mecánicos tradicionales (quizá nuestra dominante n. del tr.) los trabajadores de mantenimiento y reparación representan de un 3 a un 5% del personal. En los talleres parcialmente automatizados son de un 20 a un 30%. En las fábricas químicas modernas son un 50%. Estas nuevas calificaciones, lejos de poder ser elaboradas sobre cualquier base, exigen una sólida formación científica y técnica, que debió por lo demás ser objeto de una actualización permanente."

Todo programa, gasto o economía en educación, contempla respetuosamente, la fuente imperturbable de las presiones que soporta la sociedad actual. Y tiene que responder por ello.

MARTHA DEMARCHI DE MILA

Por decisión absolutamente personal y basándose en razones que no compartimos, presentó renuncia a su cargo como integrante del Consejo de Redacción de la Revista la compañera Martha Demarchi de Mila.

La Revista expuso argumentos a su juicio valiosos y serios para que la gran profesora se mantuviera en su cargo y no pudo obtener su asentimiento.

El cargo vacante no habrá de ser cubierto por un período a determinar.

AMADOU MAHTAR M'BOW

**6.º DIRECTOR
GENERAL
DE LA
UNESCO**

NOTAS DE J.L.P.



EL CORREO de Unesco de febrero/75 nos habla de M'Bow. Dice que nació en el seno de una familia africana del Senegal, región del Sahel, de la etnia uolof, en el año 1921.

La reseña biográfica, que firma el profesor y periodista francés Pierre Kalfon, con el subtítulo "*De la aldea del Sahel africano a la dirección de una gran organización internacional*", nos comenta que en el poblado de Louga de unos cinco mil habitantes, donde se encuentran las etnias uolof, peul, tucolor, y bereber, vivían por los años veinte, la familia y los parientes de M'Bow. Su padre era labrador, criaba algunas ovejas y bueyes y caballos, al mismo tiempo que era artesano del cuero y el tafilete. En ese ámbito transcurrirá la niñez y la adolescencia de Amadou Mathar M'Bow. En este período se impregna del patrimonio cultural de su pueblo en el sueño y realidad de las leyendas, relatos y canciones uolof y también peul. Viva tradición oral de proezas "del antiguo reino de Cayor, donde la resistencia a la penetración colonialista durante el siglo XIX mostró su máximo vigor".

En la vívida semblanza del profesor Kalfon leemos: "Estamos en 1953, Senegal es aún colonia francesa. En la plaza principal de la aldea de Badiana, perteneciente a la región de Casamancia, un hombre habla." "Habla de la necesidad de saber leer y escribir, de observar unas cuantas reglas de higiene para evitar las enfermedades. Explica que gracias al abono verde la cosecha es mayor, que hay que vacunar a los animales, que la mortalidad infantil no es una fatalidad. Dice también que no hay por qué sentir vergüenza del pasado de Africa. Habla de dignidad y de esperanza..."

Los aldeanos escuchan con atención concentrada porque "quien esta vez les habla es un africano, un negro que se dirige a ellos con palabras sencillas y claras". "Este negro que ha hecho sus estudios en la Sorbona, es un maestro de escuela de nuevo cuño."

Así en Badiana, en Dembakané, en Senoudebou, en Mangarougou, en Gaya...

Unos veinte años más tarde, el 14 de noviembre de 1974, al asumir su cargo de nuevo Director General de la Unesco, M'Bow dibuja en su discurso, con trazo firme, los rasgos esenciales de su personalidad: "Cada uno lleva en sí la impronta de su tiempo, del medio que le ha visto nacer y crecer y de la experiencia que ha acu-

mulado; será primero en el genio del pueblo africano y en su sabiduría donde buscaré mis razones de obrar". "Cuando hablo de pueblo de Africa, no se trata de una visión abstracta sino de una realidad vivida y plenamente asumida. En efecto, mi presencia a la cabeza de esta Organización no es sino la consecuencia de las profundas mutaciones que han sobrevenido en este vasto continente desde principios de nuestro siglo. Sí, yo he crecido con Africa, sufrido con sus sufrimientos, vivido sus angustias y asumido sus esperanzas." "De ella he recibido una educación basada en la voluntad de arraigar en el medio ambiente tradicional; al asumir los valores fundamentales de ese medio, nos asumíamos como seres libres en una sociedad dominada, ya que lo que había que preservar era la libertad del espíritu que otorga el verdadero sentido de la dignidad. Por eso, el odio nunca habitó en nuestro corazón, ni siquiera en los períodos de enfrentamiento, porque nunca hemos desesperado del hombre..."

Naturalmente que la personalidad del señor M'Bow no se agota en la mención de su origen en una aldea senegalesa, de su paso por la Sorbona, de su promoción última al alto cargo de Director General de la Unesco.

"De niño me codeé con el hambre, vi morir de ella a hombres y mujeres. No se trata de una figura retórica; el hambre hay que haberla vivido para comprender la angustia que entraña." "...mi padre, que no sabía francés, me condujo a la escuela regional francesa de Louga." "La infancia de muchos de nosotros transcurrió al ritmo de relatos que nada tenían en común con la historia, tal como se enseñaba en las escuelas coloniales y misionales."

Joven de 18 años se incorpora voluntario como soldado cuando la guerra; "tenía conciencia de cumplir con mi deber de hombre libre". Será sargento especialista eléctrico de aviones, formado en la escuela del aire de Agadir, cuando lo desmovilizan en Francia. "Yo no soy un adepto de la no violencia, pero la guerra me parece profundamente absurda. La próxima significará el fin del hombre."

Conquista su bachillerato y entra en la Sorbona: 26 años. "Allí aprendí el rigor y el método."

Estudia con fervor y milita con intensidad; alcanza su licenciatura en historia y geografía; se casa con Raymonde, haitiana, compañera de estudios y licenciatura; ac-

túa como dirigente estudiantil anticolonialista.

Encabezará sucesivamente la Asociación de Estudiantes Africanos en París y la Federación de Estudiantes de Africa Negra en Francia. Enarbolarán allí banderas de "negritud" y de "panafricanismo", donde se destacan figuras como Aimé Césaire, Alioune Diop, Leopold Sédar Senghor, que será luego Presidente de la República del Senegal. Como dice el profesor Kalfon, será ese movimiento estudiantil negro "auténtico crisol de la futura intelectualidad del Africa de lengua francesa".

M'Bow se sentirá luego animado por la idea de "un retorno a las fuentes", una "vuelta a los orígenes", dispuesto a reivindicar un pasado y la riqueza cultural del pueblo natal. Desecha un cargo de profesor en Francia, y con su esposa ejercerán la docencia en una ciudad de Mauritania. "Quedé encantado. Lo que yo quería era reanudar el contacto con Africa, enseñar a alumnos africanos. Tenía apenas treinta años y era el único profesor negro de todo el distrito universitario formado por Senegal y Mauritania."

Cuando Unesco impulsa programas de educación fundamental, el Rectorado de Dakar le propone a M'Bow que dirija esos servicios en Senegal. Cumpliendo tareas de alfabetización, de educación social y de desarrollo de la comunidad, podrá decir que este es el período "seguramente más enardecedor y rico de enseñanzas de mi carrera". Como dice Kalfon: "El profesor de historia se transforma en maestro de enseñanza primaria", "la dignidad pasa por el saber". O como dice M'Bow: "En Badiana, una campaña de alfabetización englobaba por primera vez a hombres y mujeres. El alfabeto ideográfico se terminó de elaborar con ayuda de la población." Ha nacido aquí el maestro "de nuevo cuño".

Apasionado trabajador social y profesional, será también político de nota, alcanzando para el Africa la categoría de "gran hermano". Prestigioso dirigente de la oposición, integrará, en 1955, el grupo independiente de intelectuales; luego el Bloque Democrático que encabeza L. S. Senghor y posteriormente el Bloque Popular Senegalés.

Cuando en 1957, en los inicios de la descolonización, Francia le concede la autonomía interna al Senegal, M'Bow integrará el Gobierno en el cargo de Ministro de Educación Nacional y Cultura. Al año si-

guiente pierde el cargo porque reivindica activamente la independencia inmediata.

Practicando un nacionalismo progresista es líder político de oposición en el Partido del Reagrupamiento Africano.

Alcanzada la independencia en 1964 M'Bow es llamado a Dakar para integrar las escuelas normales superiores, principio que anima la Unesco. Cuando en 1966 el Presidente Senghor pide a la oposición que colabore ante la grave crisis económica que afecta a la nación, M'Bow retorna al Ministerio de Educación y Cultura.

Allí emprende la "africanización" de la universidad y preside la Comisión que prepara el primer alfabeto senegalés para las lenguas autóctonas.

En el 68 la rebelión estudiantil llega a Dakar. M'Bow supera la instancia con sabiduría y lucidez. Es promovido al Ministerio de Cultura y Juventud.

Por cambios en el equipo ministerial deja el gobierno. El Director General de Unesco, René Maheu, lo propone para la Dirección del Sector de la Educación. Desde 1966 está vinculado a la Organización integrando el Consejo Ejecutivo de la misma y encabezando la delegación senegalesa a sus Conferencias Generales.

Desde el 14/XII/74 es el Director General de Unesco. De una inusitada capacidad de trabajo, no se deja ganar por el vértigo de sus nuevas y altas funciones. Sabe qué excepcional papel puede desempeñar la Unesco para ayudar a los pueblos a salir de la ignorancia y por consiguiente

de la miseria. Conoce perfectamente la Organización, tiene fe en ella, y piensa no sólo defenderla contra viento y marea, sino darle un nuevo dinamismo, un nuevo estilo.

El artículo del profesor Kalfon culmina así:

"Con René Maheu, Director General saliente, ha desaparecido una generación: la de los generosos fundadores de la Unesco, la de los pioneros, frecuentemente occidentales.

"Con Amadou Mathar M'Bow, negro africano que ha vivido en la encrucijada de varias civilizaciones pero que no reniega ni de su pasado bajo el régimen colonial ni de su formación universitaria europea, surge un nuevo tipo de hombre cuyo advenimiento sólo puede explicar la actual aceleración de la historia. El itinerario que ha conducido al campesino pobre del Sahel africano hasta la cabeza de una de las más prestigiosas organizaciones del sistema de las Naciones Unidas puede muy bien tomarse como ejemplo significativo del surgimiento de otro mundo, largo tiempo subyugado y despreciado cuando no desconocido: el de los pueblos despojados y proletarios «cuyo símbolo tengo conciencia de ser hoy día», como ha dicho el nuevo Director General en la toma de posesión de su cargo.

"Al entregar por seis años las riendas a este hombre nuevo, a este hijo de un Tercer Mundo en busca de su identidad y de su liberación total, la Unesco está entrando en el siglo XXI."



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

PARA RENOVAR SU SUSCRIPCION
y pedir otras publicaciones de la Unesco

LOSADA

COLONIA 1340



COOPERATIVA MAGISTERIAL DE CONSUMO



Sedes Sociales: 18 de Julio 1729
Colonia 1730

Teléfonos: 4 24 57
40 26 77
41 04 43

PAGANDO \$ 500 mensuales de CUOTA SOCIAL
la COOPERATIVA LE OFRECE:

- 1 – AFILIACION INMEDIATA SIN PAGAR INGRESO.
- 2 – CREDITO INMEDIATO: PUEDE OPERAR POR UN IMPORTE DE 2 A 8
SUELDOS NOMINALES.
- 3 – PRECIOS A CREDITO EQUIVALENTES A LOS CONTADO DE PLAZA.
- 4 – AFILIACION COLECTIVA AL SINDICATO MEDICO EN DONDE
NO ABONA: TICKETS POR MEDICAMENTOS
ORDENES FUERA DE ZONA.
ORDENES
- 5 – LIBROS, INCLUYENDO TEXTOS (EN CINCO CUOTAS); 10 y 15 CUOTAS
EN PRIMAVERA Y VACACIONES.
- 6 – SERVICIO DE HOTELES: *Montevideo y Piriápolis.*
- 7 – SERVICIO DE CAJA DE AHORRO COOPERATIVO.
- 8 – SERVICIO SOCIAL SOLIDARIO (Previsión Social).
- 9 – Y UD. PUEDE EXIGIR...

SI TIENE UN SUELDO DE \$ 150.000,
de **INMEDIATO** UN CREDITO POR \$ 600, mil.

SI TIENE UN SUELDO DE \$ 200.000,
de **INMEDIATO** UN CREDITO POR \$ 800, mil.

SI TIENE UN SUELDO DE \$ 300.000,
de **INMEDIATO** UN CREDITO POR \$ 1.000.000.

RECUERDE... PAGANDO SOLO 500 por mes.



TAMBIEN ESTAMOS POR EL SABER

Algunas ideas
"Dominantes del Siglo"

Para quienes asistimos desde tan lejos a debates que son ya del siglo XXI, en la Vieja Europa tumultuosa de vida y de ideas, no dejamos de ver cómo también ellos nos envuelven ya. Y bastará para que crezcan, que sigan llegando a nuestras tierras objetos y tecnologías, ciencia nueva y noticias, hombres diferentes y proyectos. He aquí uno, cuya seducción "moderna" está ya implícita, la de dar *"un saber mínimo garantido"*. Quien concretamente la propone es el Presidente de Francia, Mr. Valéry Giscard d'Estaing y quienes se le oponen, un grupo de pedagogos que defienden como fin de la educación el proveer al alumno durante toda su vida del máximo saber que sea capaz de adquirir.

Para estos, que se preguntan qué puede significar en concreto *"un saber mínimo garantido"*, tal noción es mucho más una noción de *"no saber"* que una noción de *"saber"*. A pesar de sus apariencias tiende a definirse con relación a lo que no es en absoluto necesario saber. Es decir, se establece por eliminación, es una noción mutilante.

En realidad, este mínimo garantido de saber es el máximo de ignorancia que puede soportar el interés del régimen, constreñido por el desarrollo de la ciencia y la técnica, la competencia y la ganancia a dar una educación de masas de nivel superior.

Los oponentes mencionados sintetizan su objetivo en *un saber fundamental necesario*, cuyos principios generales son:

EN FUNCION DE LA EVOLUCION

Los objetivos y el contenido de la educación no pueden ser considerados fijos,

por lo que la noción "saber mínimo" tiene un carácter restrictivo de la evolución.

Por el contrario, los fines pueden y deben ser determinados en función de las necesidades sociales; del progreso de los conocimientos, de las técnicas, de las artes y del conjunto de las actividades humanas. También interviene en su determinación el nivel alcanzado por las ciencias de la educación.

"La cultura no se desarrolla aisladamente, de modo independiente. Resultado de un proceso histórico, es un fenómeno social... Es la acumulación que se realiza sin cesar de todas las riquezas creadas por la humanidad."

Hacer adquirir a todos *una cultura general*; ése es el fin esencial. "Se puede decir que la cultura general es lo que permite al individuo sentir plenamente su solidaridad con los demás hombres, en el espacio y en el tiempo, con los de su generación como con las generaciones que lo precedieron y las que lo seguirán" (P. Langevin).

"Concebimos la cultura general, continuaba, como una iniciación a las diversas formas de la actividad humana no solamente para determinar las aptitudes del individuo, permitirle elegir oportunamente antes de adoptar una profesión, sino también para permitirle estar en contacto con los demás hombres, comprender el interés y apreciar los resultados de actividades distintas de la propia, ubicar esta actividad en relación con el conjunto."

Desarrollar así una concepción global y multilateral de la cultura que no se limitaría al solo dominio "espiritual" e "intelectual".

CINCO COMPONENTES DE LA EDUCACION HUMANISTA DE NUESTRA EPOCA

Como consecuencia de lo expuesto una enseñanza humanista y actual cabe en 5 principios esenciales:

- 1 dominio de la lengua oral y escrita, la trasmisión de un *saber fundamental* y la formación y desarrollo de las facultades de aprender, comprender y crear;
- 2 actividades físicas educativas;
- 3 educación estética;
- 4 formación cívica, educación del carácter y educación moral;
- 5 preparación para el trabajo productivo e iniciación a la vida económica.

Esta enumeración no quiere llevar a una visión esquemática de elementos que se superponen. Los diferentes aspectos se interpenetran; cada uno tiene su especificidad pero todos tienen muchos lazos recíprocos. Existe una unidad de formación intelectual, física, estética, moral y cívica, económica, lo que significa interacción de los diferentes aspectos.

Esta global concepción de la cultura se opone a la noción de "saber mínimo" aun "garantido".

CULTURA GENERAL Y ESPECIALIZACION

A la concepción global de la cultura se le suele oponer la necesaria especialización profesional. Es cierto que el desarrollo contemporáneo de las ciencias y de las técnicas se caracteriza por una doble tendencia.

Por una parte se acrecientan las interconexiones e interpretaciones de diferentes disciplinas. La tendencia a la integración creciente se manifiesta en múltiples dominios, por ejemplo con la cibernética. El necesario desarrollo del trabajo en equipo que se desprende de ello exige no una especialización estrecha, excesiva, sino, al contrario, un amplio saber fundamental.

El trabajo, trabajo científico comprendido, se caracteriza por otra parte y simultáneamente por una especialización cada vez más pujante. Esta tendencia a la diferenciación se manifiesta en todas las ramas. La especialización estrecha, utilitaria, no va en conveniencia del que trabaja sino de quien obtiene provecho de ello. Los fines en este caso serían no un saber hondo y solidario sino una serie de conocimientos parcelarios.

Según la tradición artiguista y varelana, una concepción democrática de la educación uruguaya se aproximaría a la idea de no sólo desarrollar las destrezas a utilizar en el trabajo sino de desarrollar al hombre y al ciudadano, lo que supone una armonía general entre cultura general y especialización.

Esta exigencia objetiva coincide con la diversidad de los hombres. Hasta por las actividades diferenciadas no profesionales, el desarrollo del individuo no es posible hoy sino en las especializaciones. Pero la tendencia a la integración permite y necesita a la vez que la cultura general ocupe un lugar crecientemente importante en la formación del individuo. Ello lo hace además más apto al hombre para integrarse al proceso de producción y al proceso de desarrollo de la sociedad.

En razón de esto la cultura general debe ser repensada, del mismo modo que la concepción y el contenido de conjunto de la enseñanza. No en un sentido restrictivo, mínimo, sino al contrario en un sentido extensivo, máximo.

NI RECARGO NI DILETANTISMO

El término "extensivo" no supone proponer una sobrecarga de los programas por acumulación sucesiva de nuevas adquisiciones del conocimiento.

Entre el programa de las ciencias y de las técnicas y la enseñanza, existirá siempre cierta separación que lleva a renunciar a una concepción según la cual la enseñanza, por lo menos en sus ciclos obligatorios, debe transmitir todos los conocimientos adquiridos en cada momento por la ciencia universal.

No. Lo que demandan las verdaderas necesidades del progreso científico contemporáneo es que se formen capacidades, que se aprenda a observar y a pensar, que se inicie en los métodos y se cree el espíritu científico en asociación con la trasmisión de los conocimientos fundamentales, con el desarrollo de todas las facetas de la personalidad.

La extensión de los estudios y una reforma adecuada de la educación, permitiría un despliegue cuantitativo del saber. Pero no hay que mirar este desarrollo cuantitativo en sí, por adición.

Se trata de repensar la definición de *saber fundamental necesario* y los medios de desarrollar *al máximo* las capacidades intelectuales de los alumnos.

La capacidad de los alumnos no para satisfacerse con un mínimo útil sino para manejar el saber fundamental; su aptitud para adquirir constantemente nuevos conocimientos combinada en ellos con la creación de la necesidad de aprender.

SINTESIS E INTEGRACION

El *saber fundamental necesario* no podría soportar una oposición artificial entre saber y capacidades. Con el pretexto de que es efectivamente necesario más que nunca, "aprender a aprender" se quiere remozar bajo diversas formas el viejo problema pedagógico: "Cabezas bien hechas, cabezas bien llenas". La noción de "saber fundamental necesario" debe integrar a la vez e indisolublemente:

- la trasmisión de conocimientos fundamentales *reorganizados* progresivamente al compás del progreso de los conocimientos,
- y el desarrollo de las capacidades a crear.

A este fin, los métodos pedagógicos asignarán al alumno un papel activo; no se dará la ciencia como un conocimiento aca-

bado sino como un proceso, un trabajo creador, dando importancia capital a la historia de las ciencias.

Hacer al joven apto para aprender y para crear.

Es necesario realizar investigaciones para determinar a partir de qué contenidos y por qué métodos el proceso pedagógico puede realizar esta educación del pensamiento y del trabajo y cuál es su alcance.

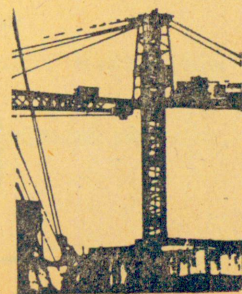
No se pueden sostener concepciones según las cuales todo saber transmitido no tiene más que una función educativa. El nuevo contenido de la educación deberá ser definido teniendo en cuenta el complejo de objetivos que la democracia le asigna, es decir, las necesidades del progreso de la sociedad y del impulso de la producción, al mismo tiempo que exigencias del desarrollo de la personalidad.

El contenido de la educación se determinará según los conocimientos más modernos. Como ya lo hemos dicho la educación democrática no puede constituir sus programas sino manteniendo en sus bases muchos conocimientos antiguos y agregando hacia el vértice las adquisiciones más recientes: física newtoniana en la base, luego, en lo alto, teoría cuántica; biología descriptiva tradicional en la base, después, los principios generales de la biología moderna, etc.

Uno será llevado a elaborar nuevos programas que integran los elementos tradicionales en su lugar racional y tratado desde el punto de vista de las teorías modernas.

NADA DE LIMITACIONES

Un trabajo tal reclama estudios profundos y verificaciones pedagógicas experimentales y no limitaciones previas. A veces puede uno advertir el prejuicio tratando de frenar el progreso científico tanto como el acceso a los nuevos conocimientos. Y en



materia de saber, de conocimiento, "el saber mínimo" no existe. Hay un umbral mínimo de crecimiento debajo del cual se bloquea toda posibilidad de trabajo, toda posibilidad de mantenimiento de la herramienta y con mayor razón, toda posibilidad de progreso e innovación. La limitación, el congelamiento, es desde el principio, el envejecimiento.

TODO LLAMA, -POR EL CONTRARIO- A PARTIR DE LAS CONSECUENCIAS DE LA REVOLUCION TECNICO-CIENTIFICA, A LA SATISFACCION Y EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES DEL HOMBRE Y DE LA SOCIEDAD, EN UNA EXTENSION SIN

PRECEDENTES DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA, DEL CONOCIMIENTO Y DE SU TRASMISION.

NUESTRO PROPIO UMBRAL

Esos son algunos de los puntos de vista de un auténtico combate en torno a los principios básicos de la educación moderna, que en un grado u otro influyen sobre lo que hacemos y lo que no hacemos hoy entre nosotros. Es obligatorio atender esa lucha que es experiencia. Nosotros tenemos también una experiencia y una realidad para la que sirven sólo los principios, no las recetas. Estudiémosla, investiguemos.

Todos los días

Todos los días hay salidas para Europa de las excursiones POLVANI: Souvenir, «Ciao», Intereuropeo, Circuitos Rotativos, etc. y las tradicionales «Plumas» especialmente programadas para las vacaciones de verano.

POLVANI TOURS

con sus 170 itinerarios «todo incluido» hacia los lugares más hermosos y pintorescos de Europa. Todo el recorrido en autopullman, hoteles de categoría, guías de habla española, precios ajustados a los recomendables servicios de POLVANI. Pida informes y programas.



VIAJES TEI

REPRESENTANTES DE ORGANIZACION POLVANI

RINCON 678 - TEL. 98 72 52 - 98 05 34

el temor por las tres naranjas



WILDA
BELURA
de CUNHA

La siesta luminosa, vibradora, en la quinta era un lujo que ahora uno recuerda con orgullo. El negrito Pintón que tanto nos hacía reír con su andar bailarín y su gracia pedigüeña, pobrecito! tenía también (por las dudas, quizá) la inclinación de robar. Palabra aterradora, prohibida, cargada de oscuros presagios. Y era la hora de la siesta que elegía para escurrirse a jugar. Bailaba para mí como si yo fuese una reina y yo, lo aplaudía y le pedía más.

Pintón tendría ocho años y yo seis, cuando un día me trajo tres naranjas las más hermosas que vi, que, sin parar, comí, sorbí, adoré, guardando para siempre hasta hoy, su color, su dulzor y su embriagante aroma.

Una vez cumplida la alegría de adueñarme así de las tres naranjas, es decir, de comerlas agradeciendo el regalo del negrito que tan bailadamente me las presentara, el pobrecito, con su cara ni de santo ni de diablo... me sorprende con que:

—Las robé! ¿Sabés?

Ahora tenemos que enterrar las cáscaras y decir tres veces:

—Naranjita. Naranjita. Naranjita.

Así no te hace mal. ¿Sabés?

Practicado el ritual ceremoniosamente, nos pusimos a jugar, a inventar otras cosas, pero, a la noche, mirando las estrellas bienamadas junto a mi ventana, no podía más de remordimiento, presa del temor por las tres naranjas.

Las imaginaba saliendo tiznadas por el entierro, subiendo en la noche a las estrellas, a perdonarse, a pulirse, a reconquistar la suerte que el negrito les quitara al tomarlas así, valga la palabra tabú, pero, mientras ellas se salvaban, yo sentía un temor indescriptible. El temor por las tres naranjas enterradas por mí, que ahora, desde el cielo, con sus centelleantes ojos me condenaban.

El temor por las tres naranjas

De mañana, oro.

De tarde, plata.

De noche, mata.

no me importaba por Pintón, sino por mí, que había comido fruta robada sin necesidad.

Seguía repitiendo: Naranjita. Naranjita. Naranjita. Hasta quedar dormida.

Y, allá en mi sueño, danzaban luminosas las naranjas, sin temor, convertidas en fantásticos planetas.

EDICIONES PUEBLOS UNIDOS

LIBROS RECIEN RECIBIDOS:

GEOQUIMICA RECREATIVA — **Fersman**
MANUAL DE MATEMATICAS — **Bronshstein**
TEMAS SELECTOS DE MATEMATICAS ELEMENTALES — **Dorofeiev**
CURSO DE PROSPECCION GEOLOGICA — **Maksimov**
LOS TESOROS DEL FIRMAMENTO — **Ziguel**
QUE ES LA TEORIA DE LA RELATIVIDAD — **Landau**
TRATAMIENTO MATEMATICO DE DATOS FISICO-QUIMICOS —
Spirinodov

TEXTOS EN DISTRIBUCION

PROBLEMAS Y EJERCICIOS DE ANALISIS MATEMATICO —
Demidovich
CURSO BREVE DE GEOMETRIA ANALITICA — **Efimov**
TEORIA DE LAS FUNCIONES ANALITICAS — **Markushevich**
CURSO DE FISICA GENERAL — **Frish y Timoreva**
PREGUNTAS Y PROBLEMAS DE FISICA — **Tarasov**
CURSO DE QUIMICA ORGANICA — **Pavlov**
QUIMICA GENERAL — **Nekrasov**

DE NUESTRO FONDO EDITORIAL:

EL ORIGEN DEL HOMBRE — **Nesturj**
PSICOLOGIA TECNICA — **Bobnieva**
LA VIDA EMOCIONAL DEL ALUMNO — **Iácobson**
DESPUES DE ARTIGAS (1820-1836) — **Sala de Tournon, J. Rodríguez**
y De la Torre
PSIQUE E INTUICION — **Ponomariovov**
COMO SON LOS TITERES — **A. Rodríguez y N. Loureiro**
EL PREESCOLAR, EL DESARROLLO DEL HABLA Y EL LENGUAJE
POETICO — **Alcira Legaspi de Arismendi**

LIBRERIA E. P. U.

Tacuarembó 1500 esq. Colonia
teléf. 4 20 94

LIBRERIA ANTEO

18 de Julio 1333
teléf. 98 41 16



argentina

JACINTA PICHIMAHUIDA



Una muestra de la deformación educativa.

**Mirta Goldberg
Leonor Lieban**

Dos jóvenes educadoras argentinas realizan una crítica implacable desde el punto de vista ideológico y educativo de la serial argentina Jacinta Pichimahuida.

A través de ella es enjuiciada toda una forma de aprovechamiento de los medios masivos de comunicación y su nefasta influencia sobre la formación de la juventud y la niñez. A la inversa una incitación a crear espectáculos para grandes y niños, de la calidad de que no carece nuestro medio cultural.



Respetuosos de la resolución que la Secretaría de Prensa y Difusión tomara en el sentido de dedicar una hora diaria a la programación infantil de televisión, canal 9 reitera un ciclo ya transmitido hace algunos años, a su vez extraído de una serie publicada en los años 50 en la revista Patoruzú. Nos referimos a Jacinta Pichimahuida con libro de Abel Santa Cruz.

Este programa pretende trasuntar la realidad escolar.

Para abordar una temática de esta naturaleza, dos podrían haber sido los caminos:

1. — Mostrar una Escuela Nueva, a la que nuestro país, en proceso de reconstrucción y liberación debe aspirar, donde el aprendizaje se dé en un contexto democrático, con un constante proceso de re-invencción del conocimiento por parte de los chicos, donde el maestro adquiera las reales dimensiones que tiene como Trabajador de la Educación, provisto de profundos conocimientos acerca de la psicología del niño, de la génesis y etapas del aprendizaje, correctamente ubicado en su rol de orientador del mismo, no sólo de las "recitaciones" y la "descripción de la Mesopotamia", sino de todo aquello que determina que la escuela sea el microcosmos donde los niños aprenden a crear, a convivir, a emitir juicios personales, etc.

2. — Reflejar nuestra realidad educativa actual, exaltando sus aspectos positivos y adoptando una actitud crítica frente a lo que es necesario superar, sus formas y contenidos anacrónicos, su estructura fundamentalmente conservadora, lo que hubiese implicado un valioso aporte a la toma de conciencia por parte de padres, docentes y alumnos de la profunda reforma educativa que nuestro país reclama con urgencia.

Por supuesto, el inefable Abel Santa Cruz no hace nada de esto. Desempolvando de sus mohosos (y suponemos que dorados arcones, sus conocidos ingredientes "literarios" que tantos dividendos le deben haber producido a costa de la sumersión cultural del pueblo, perpetra un engendro que, sin considerarnos tremendistas, nos atrevemos a calificar de agravio contra sus infantiles espectadores e injuria a los Trabajadores de la Educación.

Así, mostrando en definitiva una escuela irreal, se ahonda en las características más salientes de la escuela tradicional: el autoritarismo, la pasividad del alumno, la ausencia de un trabajo de equipo docente y un manejo de los problemas de conducta y psicológicos en general prescindiendo de los verdaderos especialistas (psicólogos, psicopedagogos, etc.) que tanto aportaron en los últimos tiempos, complementando la labor docente.

Aún dentro del enfoque elegido por Abel Santa Cruz, era de suponer que el centro del contenido iba a estar puesto en la situación de aprendizaje; porque todos los aspectos que constituyen la vida escolar (relaciones sociales con sus conflictos, problemas personales de los alumnos, etc.) surge como consecuencia de aquello que los reúne diariamente bajo la guía orientadora de un adulto: aprender.

Pero tampoco esto. Jacinta Pichimahuida pasa por encima la situación de aprendizaje. Cada vez que está por abordarla sucede algo (campana, conflictos) o comienza y nunca puede desarrollarla totalmente, o lo hace excepcionalmente y es ahí cuando la pasividad de los alumnos surge con claridad. —"Señorita, ¿qué quiere decir...?"

Y "la Jacinta" no dice —"busquen en el diccionario", tampoco devuelve la pregunta al grupo ni induce. La Jacinta contesta. El grupo acata.

La escuela debe enseñar a pensar, seguiremos afirmando, puesto que cuando así se lo propone lo logra, y aún en el marco de muchos cambios pendientes. Y es tan cierto que el aprendizaje es aquí totalmente secundario que en el programa no

aparece material didáctico. Sólo los elementales, tiza y pizarrón. Claro, algo más, "Sylvalettra", cuya propaganda, a cargo de los chicos, forma parte del argumento. No hay trabajo producido por los alumnos, lo cual no condice en absoluto con la realidad.

En la escuela de "la Jacinta" se pasa a dar lección. Recitación individual oral, basada en la memorización; sin comentarios, sin relaciones, sin trabajo de elaboración en equipo, sin investigación ni experimentación, sin nuevos interrogantes que los contenidos susciten. Es decir, sin actividad.

Se fomenta un modelo de aprendizaje dependiente y hábitos intelectuales rígidos. Pero decir sin actividad presupone añadir sin interés. Sin embargo, los chicos de "la Jacinta" concurren con un cierto interés. Pero, ¿en torno a qué? A los conflictos, los chismes, las situaciones dramáticas efectistas (portero enfermo, padres de una compañera que se están por separar). Y la escuela, como centro de aprendizaje creador de ningún modo aparece jerarquizada. La escuela de "la Jacinta" entra, en síntesis, en contradicción con los principios didácticos y pedagógicos de la Escuela Nueva. No suscita unidades de investigación a cargo de los niños. Investigar conduce a un progreso del pensamiento, porque posibilita la formación de nuevas nociones y operaciones (clasificar, comparar, explicar, contar). En la escuela de "la Jacinta" no sería factible el trabajo en cooperación porque el mismo presupone conceptos flexibles y capacidad de cada uno para comprender el punto de vista del otro. Por eso el grado no cuestiona nada, ni siquiera el autoritarismo en la disciplina. El vínculo de "la Jacinta" con sus alumnos es de autoridad-sumisión, sujeto a su carga emocional: "no me hagan eso a mí". Gritos y órdenes, ¡silencio! Motiva la respuesta a coro: —sí, señorita. Gracias, señorita. Y se queda contenta mientras no le rompan los oídos. También llora. Y denota una total inmadurez para ejercer su papel. Si un alumno fracasa en el examen (por supuesto el hijo del mecánico), llora con él. No puede ubicarse como adulta con aplomo y experiencia. Si tuvo un conflicto con el alumno nuevo y lo envió de vuelta a la casa, después también llora ante el grado.

Si no le hace caso algún rebelde acude al portero. Su autoridad se extiende a los hogares, donde se toman decisiones condicionadas a sus opiniones. Pero también dirige el afecto. Los chicos no se relacionan espontáneamente ni siquiera en este aspecto: "Acérquense a Anselmi. Lo felici-

tan por su composición. En este recreo." O si no "Pedí una composición, no una polémica". El programa no la muestra en la relación con sus colegas. Frente a la dirección aparece sumisa, sin intercambio en lo pedagógico. Dicho sea de paso, la directora parece tener como única función el ordenar. No coordina, no supervisa, no orienta. Su obsesión es la disciplina. Sus enemigos declarados, los chicos.

El vínculo fundamental de Jacinta es con el portero.

Todo se resume en una afirmación suya clara y explícita (ver "tape" del 18 de julio) "en quinto grado, la justicia la administro yo".

No tiene formación docente, ni manejo de grupo, ni aplica nociones elementales de psicología infantil. Al ingresar los alumnos nuevos, alienta la hostilidad del grupo hacia ellos, respaldándose en los viejos para imponerse a los recién llegados. Su recepción a los mismos denota preconcepciones y es totalmente formal, lo que le traerá posteriores conflictos y ya le resultará difícil detener el enfrentamiento del grupo.

Dos episodios en particular muestran cómo Abel Santa Cruz barre con los aportes de la psicología:

Carmencita está triste. Jacinta cita a la mamá que llega demacrada, deprimida y relata su pena: El sé fue por ahí con otra más joven. ¿Se da cuenta, señorita? Jacinta interroga respecto de las posibilidades de reconciliación y pone en marcha su plan. Vuelve al grado y abraza, por supuesto llorando a Carmencita, diciéndole: ¿por qué no me lo dijiste? y la insta a hablar con el papá y decirle que ella y su mamá lo extrañan. Carmencita no se anima. Jacinta le infunde confianza una y otra vez hasta que lo logra. Y el papá contesta: "Dile a mamá que esta noche iré a cenar a casa". Esa noche mamá está reluciente. Peinada, escotada, con aros, suponemos que perfumada, mientras la cadena telefónica del grupo escolar desatada por Carmencita funciona repartiendo la noticia que conmueve a todos los hogares. Por supuesto los padres están también al tanto y no faltan los rezos de Cirilo y amuletos de algún otro. Carmencita a instancias de Jacinta logra así unir a sus padres.

Usted, Abel Santa Cruz, ¿no escuchó nunca decir que precisamente no hay que cargar a los chicos con esta responsabilidad, sólo remarcarles que no pierden el afecto, que siguen teniendo mamá y papá y simplemente ubicarlos en el sentido de dejar que los grandes solucionen sus cosas?

Tampoco parece estar al tanto, con la revisión que en los últimos tiempos se ha hecho de los contenidos de la Literatura Infantil tradicional. Y lo peor es que los reitera para ubicarlos en un contexto real. No de cuento ni fantasía.

La madrastra del alumno Anselmi es la bruja malvada y cargada de odio. Compite con su hijastro. Y reitera, explícita y a clara y grita: —no es mi hijo, no es mi hijo.

Busque conmover con hechos reales, que hay muchos, plenos de ternura, de amor o de injusticia. Pero no se coloque a la altura de Grimm, Andersen o Perrault que pertenecieron a otra época y, al menos, tuvieron la virtud de reflejarla.

No llama la atención cómo se sitúa "la Jacinta" en esta situación. Necesitó saber que Anselmi era huérfano para tenerle compasión y respetarlo. Y, desde ya, para organizar diferentes operativos entre alumnos y padres para abordar el problema. Todo apunta a dejar claro un modelo: si un chico no tiene mamá ya puede irse ubicando respecto a su futuro.

Su conocimiento de la psicología infantil está presente en todo momento.

El padre de Anselmi tiene, con esta señora, una hija de unos tres años. Decide conversar con su esposa para lo cual arregló que el hijo no estuviera en la casa. La mujer pregunta entonces si acaso está bien que hablen delante de la nena, a lo que el señor Anselmi responde: —No está en edad de comprender.

¿A los tres años? ¿Ud. acaso no sabe que hasta un bebé, por los gritos, el tono de voz, los gestos, percibe la agresión y el clima que lo rodean? ¿no se le había ocurrido? Si fuese esto solo, pensaría que se le escapó un detalle. Pero sigamos.

La figura masculina en la escuela está representada exclusivamente por el portero Efraim. ¿Masculina? Un tanto desvirtuada. Sensiblero, reblandecido, compinche de la maestra y los chicos contra la dirección, incursiona en lo pedagógico, discute, queda a cargo del grado si la maestra sale.

Censura. No tiene en absoluto delimitado su campo de acción. Y se dirige a los chicos de quinto grado llamándolos reiterativamente "blancas palomitas". Todos los personajes son estereotipos. Como tales, aparecen con rasgos intencionada y burdamente exagerados, configurando así seres que nada tienen que ver con la realidad.

Veamos algunos ejemplos, como significación de estereotipos femeninos:

Carola: gorda y romántica. A su insaciable apetito (¿ansiedad?) une una visión

sentimentaloide y estúpida de todo lo que pasa a su alrededor. Todo, para ella, se mide en términos de "romántico o no romántico". Cuando ve sangre se desmaya y cuando una compañera tiene fiebre, ella se dispone a darle el último adiós.

Etelvina: convencionalmente linda. Arrogante, intrigante y orgullosa. Repite continuamente frases como: "Situaciones reñidas con la moral y las buenas costumbres", "la chusma", "yo, como hija de médico", "terminé primero, como siempre", etc. Sus padres no están de acuerdo con la actitud de Etelvina. Pero, entonces, ¿dónde la aprendió? En fin, a pesar de sus brillantes dotes, suponemos que Etelvina sufrirá en la vida si sigue así. O, tal vez, don Abel, usted podría prolongar su programa durante años, hasta que Etelvina sea grande y se enamore de un taxista que le baje los humos. ¿Qué tal la idea?

Clavelina: Dulce y sumisa a su hermano hasta la abyección.

Meche: Reiterativamente chistosa. Hace pareja con Aquiles Strabuco, un niño dulce y suave a quien ella le grita y mandonea, pero le defiende frente a los demás. Lindo porvenir de matrona castradora el de Meche.

Carmencita: Es buena. Es tan buena, tan buena que casi llega a la peritonitis por no ocasionarle un gasto a sus padres.

Como ejemplificación, suficiente.

¿Y el lenguaje de los chicos? Ficticio, adulto, arcaico; y si no incorrecto. Porque Caballasca, hijo del mecánico dice: "Me hirve la cabeza". Y nadie lo corrige. Pero claro, ¿para qué corregir a cabeza de aduquín? Mientras tanto los infantiles televisivos asimilan este lenguaje. Y "decadencia" "visitud". Los Medios de Comunicación de Masas deben servir, y en particular para la infancia, como modelos de comunicación, conducta y lenguaje a la vez que positivos vehículos de formación e información.

Cabe preguntarse a esta altura a qué apunta este engendro de programa. Los mensajes ideológicos que emanan del mismo son repetidos hasta la exasperación, como para que a nadie le quepan dudas de que las cosas son así, de una vez y para siempre, desalentando toda esperanza de contribuir al cambio.

En la escuela dibujada por Santa Cruz los grupos sociales conviven en perfecta armonía siempre y cuando, claro está, cada uno ocupe el lugar que le corresponde y no pretenda más de lo que le pertenece.

¿Por obra y gracia de qué es tan natu-

ral, tan lógico y aceptado que la mejor alumna sea hija de un doctor y el peor alumno el hijo de un mecánico? Durante todo el desarrollo del programa esta situación es irreversible. El medio social condiciona totalmente las capacidades individuales. La hija del doctor es la más inteligente, la que nunca se equivoca. Nadie la cuestiona, a pesar de tener características personales tan desagradables que en una escuela real sería totalmente marginada por sus compañeros.

El hijo del mecánico no puede aprender. Eso también está dado. Nació "cabeza de aserrín" y así quedará, sin que el maestro ni el medio puedan hacer nada por modificarlo. Es aceptado y querido en el grupo porque es "bruto pero bueno", porque tiene fuerza y defiende a los más débiles. Pero, fundamentalmente, porque tanto él como sus padres aceptan su situación disminuida y no aspiran a más.

Tampoco los negros pueden ser alumnos brillantes. Sólo correctos porque ponen mucha voluntad. Su característica predominante es la total sumisión ("no, yo decía nomás") y la adoración permanente a los valores rubio y blanco, encarnados en la hija del doctor.

La contrapartida es que la blanca Etelvina lo desprecia con crueldad sin que esto sea realmente sancionado en ningún momento y sin que se manifieste ningún signo de rebelión por parte del niño negro.

Es sintomático que el depositario del prejuicio esté representado por un negrito, cuando no existe en nuestro país una colectividad negra numerosa ni prejuicio antinegro.

Es sintomático también que no haya en el grado ningún alumno paraguayo, provinciano ni judío. La situación prejuiciosa sería más irritativa, ¿no es cierto, don Abel?

Es importante destacar también que en el mundo de la escuela no aparecen como tales las clases sociales. No hay explotadores ni explotados. Los oficios no determinan categorías sociales sino funciones. Tanto el médico, como el mecánico, como el carpintero negro son propietarios y patronos de su propio trabajo.

A grandes rasgos, los hogares de los niños son iguales en cuanto a higiene y confort. La sutil diferencia está en lo que la "cultura" aporta al buen gusto en la casa del doctor y la "no cultura" al mal gusto en la casa del mecánico.

Pero, ¿qué importancia tiene esto cuando hay amor? El amor borra todas las diferencias, y así es que el emperejilado doc-

tor Baldasarre palmea afectuosamente al señor Cavallasca (¿el nombre es una simple casualidad?) en la calle, por supuesto, manifestándole su aprecio y la necesidad que tiene de él para que le arregle el coche.

Por su parte, el buenazo y engrasado Cavallasca no puede dejar de apreciar este magnánimo gesto de su mejor cliente.

Nadie tiene hambre en los programas de Abel Santa Cruz. Cada uno cumple con satisfacción la misión para la que ha sido puesto en este mundo. En el centro del volcán que viven los maestros argentinos en su lucha... que se ha sucedido en el transcurso de este año, Jacinta Pichimahuida ejerce su apostolado sin conflictos ni necesidades, terminando trabajos, después de hora porque "debe cumplir con su deber".

También Efraím, el portero español, tiene justificado su paso por la vida porque toca la campana a la hora exacta.

¿Dónde están los niños que no pueden aprender porque la condición socio-económica de sus hogares no es la más apta para el aprendizaje?

¿Dónde está la falta de edificios escolares y el alto número de escuelas deterioradas que existen en nuestro país?

¿Dónde están los maestros que deben esperar años para conseguir un puesto y necesitan dos o tres trabajos para subsistir?

¿Dónde está la lucha por la reforma de la educación?

Señor Santa Cruz, ¿en qué planeta está ubicada la escuela de Jacinta Pichimahuida y los hogares de sus alumnos?

Por último, retenemos una frase textual del programa emitido el 25 de julio de 1974. El portero Efraím, mirando maternalmente a los chicos que juegan en el recreo, le dice a Jacinta:

"Lástima que crecen y se hacen hombres."

Señor Abel Santa Cruz, si usted tuviera la conciencia tranquila, si pudiera balancear que con "Jacinta Pichimahuida" y "Papá Corazón" aportó al desarrollo y enriquecimiento de los televidentes, ¿por qué temer que se hagan hombres?

¿Será que aquí también hay otro bache en su formación psicológica?

¿Tampoco escuchó decir que las vivencias de los primeros años de la vida determinan todo el desarrollo ulterior del individuo?

Quien ejerce correctamente su papel de padre, docente, escritor, artista... no sólo no teme el crecimiento de sus discípulos, sino que lo ansía con confianza y con respeto.

Parte de esta tesis fue publicada por Educación Popular, Buenos Aires.

MUDANZAS

GUARDAMUEBLES

FUNDADO EN 1923



ACEPTA ORDENES DE LA COOPERATIVA MAGISTERIAL

DANTE 2167

Teléf. 4 42 00

NUESTROS LIBROS EN NUESTRA ESCUELA

ULTIMAS NOVEDADES:

Aníbal Barrios Pintos

ABORIGENES E INDIGENAS DEL URUGUAY

En un texto accesible y claro, documentado pero ágil, con excelentes presentación, el prestigioso historiador nos brinda una síntesis ejemplar de nuestro mundo indígena.

Luis Neira

LALA Y LALO ESCRIBEN Y JUEGAN

Libro de redacción.

Reedición de un imprescindible auxiliar pedagógico, especialmente apto para la enseñanza de la redacción en primero y segundo año.

Algunos títulos de la colección

Amanda Roeco

ACTIVIDADES EN BUSCABICHOS

(Expresión — Ortografía — Conocimiento gramatical).

Ares Pons

EL GAUCHO

Luis Neira

LALA Y LALO ESCRIBEN Y JUEGAN

Libro de redacción.

Reedición de un imprescindible auxiliar pedagógico, especialmente apto para la enseñanza de la redacción en primero y segundo año.

Aldo Faedo

RECUERDOS DE LA REGION DE LAS AGUAS DULCES

Julio Fernández

GIRASOL DE LA MAÑANA

Luis Neira - José M. Obaldía

VERSOS Y CANCIONES EN LA ESCUELA



EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL

YÍ 1364

Tel. 98 28 10

el libro primero

elección del libro de lectura para primer año escolar

PROF. ELIDA TUANA



"Estamos marcados toda nuestra vida por el modo de percepción montado en nosotros por el aprendizaje de la lectura."

Gastón Mialaret

Al maestro de Primer Año se le presenta el problema de qué libro de lectura elegir para iniciar al niño en el segundo sistema simbólico. El problema de esa elección no es sólo para el maestro de Primer Año, pero es más crítico en esta clase.

En general, la elección se hace por la novedad, por la parte estética que es importante pero no fundamental, por la adecuación del grafema consonántico con la que se comienza el proceso, por la cantidad de combinaciones silábicas que ofrece, etc. Algunos maestros, no conformes con los libros impresos, fabrican el propio, con contenidos y procesos de selección que no superan, la mayoría de las veces, el de los impresos. Las comisiones técnicas designadas al efecto no proceden con criterio más científico; valga como ejemplo el texto oficial que fue estudiado por una comisión técnica y que comienza con un fonema inexistente entre los hispanohablantes, particularmente los del Río de la Plata.

Consideramos fundamental que se tenga en consideración qué es leer.

Las definiciones de lectura son sumamente variadas y remitimos al lector a las obras especializadas. En la actualidad se considera la lectura como una descodificación. Descodificar significa:

1º — El conocimiento real y eficaz del

código cuyas dificultades veremos en seguida;

2º — El reconocimiento de las combinaciones autorizadas por la encodificación propia de la lengua;

3º — La captación de la relación de sentido entre significante y significado;

4º — El poder de discriminar las unidades, subconjuntos y conjuntos significativos, sus relaciones de subordinación y coordinación recíprocas en función del significado;

5º — Un mecanismo de regulación para nuevos datos perceptivos, en función del mensaje, de las relaciones significante-significado, del nivel al que es captado e interpretado el mensaje.

El niño de Primer Año está aprendiendo el manejo de un código; sin embargo, en la lectura de los trozos, aun reducidos en extensión y simplificados en su significado, están presentes los otros aspectos. No se aprende el código como un "en sí" previo a la lectura; pudo haber ocurrido y aun ocurrir en los métodos alfabéticos, pero en nuestros actuales sistemas de iniciación a la lectura el niño va de inmediato a la misma. Al leer, va incorporando un código cuyas características son:

a) que se signa o codifica de izquierda a derecha y debe descodificarse de la misma manera;

b) que las palabras conocidas por el niño y percibidas en la cadena hablada como un continuo, aparecen parceladas en unidades que tienen un comienzo y un final;

c) que a los fonemas corresponden grafemas con determinadas características de forma y tamaño;

d) que estos grafemas no se descodifican todos de la misma manera: algunos responden a una clave alfabética y otros a una clave silábica (ej. ca, co, cu, que, qui, etc);

e) que algunos fonemas se representan por un grafema y otros por más de uno (ej. c, s, z). Esto es una gran dificultad para la escritura pero también lo es para la lectura;

f) que hay grafemas que no tienen sonido en forma permanente y otros en forma transitoria, lo que dificulta aun más la descodificación;

g) que a pesar de que todas las palabras tienen sílaba tónica, en algunas está marcada con un tilde y en otras no;

h) que ese código permite algunas combinaciones y no otras (ej. la combinación th o la wh).

El niño que aprende a leer, repetimos, no sólo aprende el código sino simultáneamente las combinaciones del mismo y las relaciones de significado mediante su familiarización con la lectura.

El proceso es sumamente complejo; se inicia en el comienzo de la escolaridad y el primer libro que la escuela pone en manos del niño que representa el primer eslabón en el mismo debe ser objeto de especial cuidado.

El análisis del libro de lectura puede ser hecho desde muchos puntos de vista; elegimos dos, la legibilidad y el vocabulario.

La legibilidad, es decir la calidad de legible, la dificultad que el material presenta al lector, es un aspecto de importancia fundamental. Muchas veces en las escuelas, vemos materiales que en general, exceden las posibilidades lectoras de los niños, en especial en las clases intermedias. Se han propuesto muchas fórmulas para determinar la legibilidad; elegimos la de Wheeler y Smith por ser de fácil aplicación y porque da una tabla con los grados de dificultad que corresponden a las distintas clases de la escuela primaria.

Se trabaja de la manera siguiente:

1º — Se seleccionan de 10 a 20 lecturas del texto a analizar.

2º — Dentro de la página seleccionada se cuentan:

2.1. — Todas las palabras.

2.2. — Todas las oraciones.

2.3. — Todas las palabras de tres sílabas o más.

3º — Se suman, obteniéndose:

3.1. — Total de palabras.

3.2. — Total de oraciones.

3.3. — Total de palabras largas.

4º — Se determina la longitud media de la oración, dividiendo 3.1 entre 3.2, o sea el total de palabras entre el total de oraciones.

5º — Se determina el grado de dificultad para la calidad de legible dividiendo el total de palabras de tres o más sílabas entre el total de palabras: 3.3 entre 3.1.

6º — Se multiplican entre sí los resultados obtenidos para determinar cuál es la dificultad media de legibilidad de la oración.

7º — El resultado se multiplica por 10 para obtener enteros.

8º — Se busca la dificultad en la tabla siguiente:

Primero (iniciación)	4.0 a 8.0
Primero lector	8.1 " 11.5
Segundo	11.6 " 19
Tercero	19.1 " 26.5
Cuarto	26.6 " 34.5

Para nuestro estudio, elegimos tres libros, los dos más usados en Primer Año a los que denominamos A y B y el texto oficial al que llamamos C.

Hicimos el trabajo anterior seleccionando de cada libro 20 lecturas al azar. Para eso dividimos el número de páginas entre 20, partimos de una cualquiera elegida al azar dentro del primer grupo y luego seguimos estudiando todas las que corresponden sucesivamente. Ej.: Un libro tiene 140 páginas, corresponde estudiar una cada 7, partimos de cualquiera dentro del primer grupo, por ej. la 4 y luego seguimos 11, 18, etc., en las cuales registramos palabras, palabras largas y oraciones.

Los tres libros estudiados nos dan:

libro A	7.07
libro B	9.95
libro C	9.11

lo cual indicaría que el libro A es adecuado para la iniciación de la lectura; los B y C se ubican en un primero lector, o sea a final de primer año y comienzo de segundo para las escuelas oficiales y en primer año para las privadas que tienen preparatorio.

Sería interesante, y se sugiere para los que cuenten con los medios para hacerlo, realizar un estudio de los niños que fracasan en lectura en relación con el libro usado para su iniciación y los problemas que plantea.

El otro capítulo comprende los aspectos que se relacionan con el vocabulario.

El niño, cuando comienza el aprendizaje de la lectura, lleva ya muchos años de manejo del lenguaje. El lenguaje que el niño habla, lleva el sello del grupo del cual procede, no sólo en los vocablos que maneja sino también en la entonación, en la forma de hilvanar la cadena sonora, en la forma de pronunciación con el agregado, supresión o aglutinamiento de sílabas ("pa", "mijo"). El primer libro de lectura tiene que ir precedido de una investigación acerca del vocabulario ya adquirido por el niño.

Para realizar este trabajo de comparación, empezamos por estudiar la extensión del vocabulario de los libros; ya contábamos con uno sobre el de los niños.

Para el recuento del vocabulario de los libros consideramos palabras de la manera siguiente:

a) Consideramos como una palabra el singular y el plural, cuando éste se diferencia de aquél en el agregado de la s final;

b) consideramos como palabras diferentes a los efectos de su lectura, las voces verbales como va, voy, vamos, fuimos, íbamos, etc.

Encontramos:

libro A	595
libro B	1.275
libro C	949

Los números no necesitan comentarios y vuelven a presentarnos la misma ordenación que en el estudio anterior; el libro B presenta la mayor cantidad de palabras, al punto que duplica las del A y excede en más de 300 las del C.

Para el conocimiento del lenguaje hablado contábamos con un trabajo realizado bajo nuestra dirección por las maestras Nené Moraes y Nélida Martínez Chevalier que consistió en el registro del vocabulario de los niños de 5.03 a 6.03.

Se tabularon eliminando conectivos, artículos, preposiciones, conjunciones, etc., lo que llevaría el número hallado a una cifra aún mayor.

Ordenamos las palabras de este trabajo en orden decreciente de frecuencias dentro de cada letra del alfabeto y las compara-

mos con las del libro. El número de palabras diferentes usadas por el niño fue promedialmente 2.309, cifra, que, como ya dijimos es inferior a la real por las condiciones del registro.

A pesar de que las palabras empleadas en los libros es infinitamente menor, aparecen en estos vocablos nuevos en estas proporciones:

libro A	alrededor de 12%
libro B	" " 25%
libro C	" " 20%

El vocabulario que el niño incorpora a partir de cada uno de los libros es muy diferente; es imposible hacer aquí una lista de vocablos, pero las diferencias son notables.

Consideramos que en estos casos se agrega a la dificultad de asimilación del código, la de adquisición de otros vocablos cuya relación de significación es desconocida para el niño. Una sobrecarga de vocablos nuevos, agrega una dificultad considerable a la adquisición de la lectura y pueden crear una barrera entre el vocabulario de la escuela y el de la vida del niño.

Se plantea otro problema. Los vocablos que se seleccionan ¿deben usarse en todas sus acepciones? Son numerosas las palabras que tienen más de un significado y leer comprensivamente consiste en inhibirlos todos excepto el adecuado a las necesidades del texto. De no realizarse este trabajo se corre el riesgo de comprometer seriamente la comprensión y que el niño piense que se puede escribir cualquier cosa.

Ese problema encadena el siguiente: ¿qué distancia debe separar las distintas acepciones para que no se comprometa la relación de significación? ¿Asa, voz del verbo asar puede ir en la misma unidad que asa, parte de un objeto? No conocemos investigaciones en español acerca de este punto y creemos muy importante que se realicen.

El aspecto siguiente se relacionó con las veces que se presenta el material en los libros de lectura. Los que trabajamos con niños con dificultades en el aprendizaje, hemos comprobado que se caracterizan porque permanecen en el período de desciframiento; ante una palabra larga, o poco conocida, o, incluso frente a una palabra corriente, el niño la lee dividiéndola en unidades silábicas y a veces literales.

Para estudiar la adecuación de los libros a la tarea de familiarizar a los niños con la palabra escrita, estudiamos las veces que se presenta cada vocablo en los libros de lectura.

Encontramos

	libro A			libro B			libro C	
	Nº	%		Nº	%		Nº	%
1 vez	291	48.9)	68.5	604	47.8)	73.0	610	64.2)
2 veces	117	19.6)		319	25.2)		131	13.8)
3 "	43	7.2		152	12.0		50	5.2
4 "	34	5.7		57	4.4		38	4.0
5 "	19	3.2		40	3.1		28	2.9
6 "	23	3.8		17	1.3		16	1.7
7 "	10	1.6		12	1.0		12	1.2
8 "	10	1.6		12	1.0		6	0.6
9 "	7	1.2		6	0.5		6	0.6
10 "	4	0.7		7	0.5		9	0.9

Destacamos el enorme predominio de las palabras que aparecen una sola vez: alrededor del 50% en los libros A y B, alcanzan el 64% en el C. Cuando el niño encuentra esos vocablos en otros textos es indudable que los tiene que volver a descifrar, con la consiguiente lentificación del proceso de lectura.

Si sumamos los que aparecen dos veces llegamos aproximadamente a valores del 70 al 75%; si se tiene en cuenta que general-

mente las dos palabras aparecen en el mismo texto, vemos que se confirma lo anterior: el libro no permite al niño la familiaridad necesaria con el vocablo para su lectura a primera vista.

Un porcentaje que oscila entre 4 y 7 % corresponde a las palabras cuyas frecuencias fueron mayores de 10.

Entre ellas estudiamos las que aparecen con una frecuencia mayor de 20, lo que nos da el siguiente cuadro:

libro A			libro B			libro C		
1	el	(145)	la + las	(171)		la + las	(167)	
2	la + las	(120)	el	(96)		de	(114)	
3	de	(77)	de	(95)		el	(89)	
4	y	(68)	y	(81)				
5	se	(53)	a	(73)		que-y	(84)	
6			se	(59)				
7	en-sol	(49)	en	(58)		a	(69)	
8	es	(42)				en	(64)	
9	a	(35)	es-lo + los su + sus	(33)		se	(59)	
10	está	(26)				lo + los	(56)	
11			no	(45)		tu + tus	(52)	
12	un - va	(25)				es	(47)	
13			una + unas			un	(40)	
14	no-que	(23)				no	(38)	
15			mamá	(28)		como	(36)	
16	ni	(21)	le + les si	(25)		me	(34)	
17			un			al	(31)	
18			me	(23)		su + sus	(28)	
19			con	(22)		te		
20			muy	(21)		mi + mis	(27)	
21						una + unas	(25)	
22						sol - mamá	(24)	
23						del	(23)	

Destacamos que la lista de palabras más frequentadas en los tres libros está integrada casi exclusivamente por monosílabos. Las únicas excepciones son: está mamá, como, una y unas.

Las palabras que ocupan los lugares 1 a 4 son las mismas.

Las palabras que integran las listas son, en su casi totalidad, artículos y conectivos.

Estudiamos las palabras que nos restan, las que tienen frecuencias del 11 al 20 y hallamos:

Monosílabos

libro A	libro B	libro C
41.6	53.8	45

El número de palabras diferentes que integra este grupo es escaso, va de 13 para el libro B a 24 para el A.

Concluimos que el niño recibe reiteradamente la imagen gráfica de palabras monosilábicas; el resto se presenta en su vocabulario escrito sólo escasas veces en el material de lectura que él maneja; es indudable que esta exposición no le permite adquirir familiaridad con el vocablo y en consecuencia está obligado a prolongar la etapa de desciframiento. El criterio que primó en los libros parece haber sido el de la presentación de las dificultades o de los grafemas, pero no se consideró la necesidad de la repetición sistemática en textos variados a fin de que el niño incorpore la "gestalt" de la palabra y no deba proceder reiteradamente al análisis.

Pasamos por último a estudiar el lenguaje del libro, en lo que se refiere a las voces verbales incluidas en el mismo y nos planteamos el problema de si deben incluirse en el libro voces que pertenecen al lenguaje del niño pero que no son aceptadas por el lenguaje culto. Los libros obvian el problema usando la tercera persona verbal y evitando la segunda; cuando la usan lo hacen en la forma culta. El niño lee en el libro "ven" pero oye "vení", desde su casa hasta el maestro. ¿Contribuye eso a aumentar la competencia socio-lingüística del niño o es un factor de distorsión? Es otro problema que debemos investigar.

Es indudable que la elección del libro incluye otros problemas relacionados con el vocabulario:

—¿Incluye el libro vocablos muy usados en el lenguaje infantil a pesar de sus dificultades ortográficas o, precisamente, a causa de las mismas pues el niño las usa en su expresión corriente y debe aprender la correcta grafía de las mismas?

—¿Prepara para otras actividades que el

niño debe desarrollar durante el curso?

—¿Están cuidadosamente elegidas las palabras que expresan conceptos abstractos?

El trabajo comprende, además el estudio de la oración, del material del libro en relación con los valores sustentados por nuestra cultura con los objetivos educacionales, con los distintos tipos de lectura, con el análisis de las expresiones gramaticales, etc., que el que elige un libro de lectura debe tener en consideración. Su estudio alargaría mucho este artículo, pero es necesario no olvidarlos para una elección o una creación adecuadas.

EDICIONES DIDACTA

6 LECCIONES SOBRE FRACCIONES PLAN DE LENGUAJE CONJUNTOS Y SISTEMAS DE NUMERACION

por Eugenio Pereira

Del mismo autor GRAMATICA

una búsqueda en las fuentes del
conocimiento gramatical

PROXIMAMENTE: LA COLECCION DEL NUEVO CONOCIMIENTO

Una serie extraordinaria que responderá a las exigencias de los maestros y profesores, del estudiantado normal y de los alumnos de primaria y enseñanza media.

Teoría — método — ejercitación — tareas.

PROXIMAMENTE:
dos libros de poesía de uno de los
mayores poetas nacionales:

JUAN CUNHA: LUNARIO PUERIL PAJAROS Y OTROS BICHOS

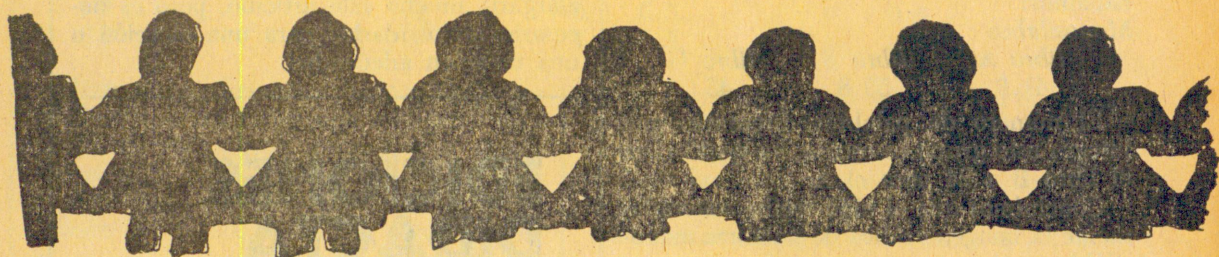
Poesía de gran hondura y colmada de sencilla gracia, extraordinaria para el trabajo del aula.

EDICIONES DIDACTA

Venancio Benavidez 3429 - Montevideo

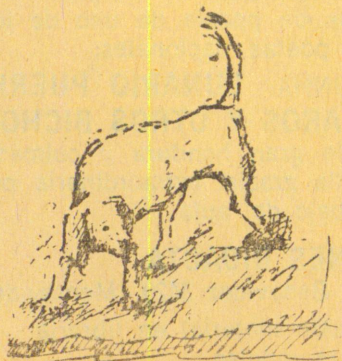
Solicite este material en librería
o contra reembolso

ILUSTRACION DE TEXTOS



ALDO FAEDO

la ilustración en los libros para enseñanza de la lectura



Conceptuamos que algunas consideraciones generales sobre las ilustraciones de libros y de los libros para la enseñanza de la lectura en particular, podrían resultar de utilidad en el momento presente.

El niño tiene una tendencia natural a dominar los símbolos así como a trazar con gran poder de síntesis esquemas gráficos que son una expresión de su visión de la realidad. Parecería como si el dibujar y el proceso de leer marchasen en cierto modo paralelos y a veces se confundiesen en una sola cosmovisión.

De las imágenes desarticuladas que le van dando al niño una visión inmediata de la realidad circundante, él, ya pequeño va pasando por un proceso en que empieza a detenerse en las imágenes que comienzan a tener para él un contenido simbólico.

Paulatinamente se detiene el niño en esa imagen en particular, la ve infinidad de veces, y sorpresivamente, el pequeño de entre dos y tres años, habitante de la ciudad, frente a un letrero luminoso, o frente a un cartel anunciador nos impacta expresando sin ayuda de nadie: "ahí dice tal cosa". Y efectivamente es así, la palabra que el niño de 24 a 36 meses lee en ese momento, está allí escrita, generalmente acompañada de representaciones gráficas sin saber nosotros bien, por qué puerta entró él para llegar al dominio de los símbolos gráficos que captó ya para siempre.

El hombre es un animal con tendencia al dominio de los símbolos, alguien lo ha definido, y ha elaborado en torno a esta definición toda una filosofía de la cultura como expresión de formas simbólicas.

Más que nada esa tendencia al dominio de los símbolos lo separaría al ser humano de la animalidad ya que el animal más inteligente, puede llegar a interpretar *signos*, *señales*, pero, nunca símbolos.

Por un proceso similar, el niño que vive en el medio urbano, ya a los tres años distingue con asombrosa facilidad marcas de automóviles —objeto que atrae por sobre todas las cosas el centro de su atención— sin que se equivoque una sola vez, en cuanto ha descubierto la llave del juego.

A veces nos sorprende, ya que enumera las marcas de los automóviles que pasan ante sus ojos, o se cruzan en su camino si él a su vez va en otro móvil, con visiones muy fugaces y desde distintos ángulos de observación. De frente, de costado o desde atrás, sin cometer errores el niño sigue su juego, lo cual quiere decir, que él ha captado algún detalle ignorado para nosotros, que lo transforma en símbolo y que ya no le permite equivocarse.

Este bombardeo de imágenes a que se ve afectado en nuestros días principalmente el niño que habita en el medio urbano, adquiere en los tiempos que corren una importancia muy señalada y digna de ser tenida en cuenta.

Sobre el particular, hay un libro de Karl Paweck, que se titula “Edad Optica” donde el autor sostiene la tesis, de que nos hallamos en el umbral de una era en que el lenguaje visual seguramente será de mayores consecuencias que las palabras al mismo tiempo que estará más cerca de la realidad.

Todo esto ha sido incentivado por la televisión, la proliferación de revistas impresas a todo color, el cine, y especialmente por esa especie de foto-reportaje de la realidad que nos sumerge directamente en la corriente de la vida y que con la movilidad de la cámara “elige” para el espectador dentro del gran torrente de la realidad lo que se quiere mostrar por conceptuarlo más interesante o impresionante.

Si a todo ello le sumamos el color, que cada día más, y como nunca hasta ahora en la historia de las culturas se encuentra en condiciones de impactar a las grandes masas tendremos completado el intenso cuadro de experiencias visuales a que se ve sometido el hombre común de nuestros días desde su más tierna infancia.

Muchos son los autores que han analizado estas condicionantes de la época presente. Así por ejemplo, Roger Munier, en su ensayo titulado “Contra la Imagen” dice: “Esta civilización se halla bajo el signo

calle

calle

ca-lle

c l

c-C

de la imagen. En todas partes, en las revistas ilustradas, en el cine, en la televisión, la imagen se despliega y reemplaza a la forma escrita con un molde de expresión global cuyo poder de sugestión es considerable. ¿La época del verbo ha concluido y nos encontramos en el despuntar de una cultura nueva en la que la imagen adelantándose poco a poco al discurso, terminará por reemplazarlo totalmente?”

Claro está, que el posible enriquecimiento que en la mente de los niños y jóvenes esta proliferación de imágenes puede producir, así como la aceleración de los procesos de maduración, tiene su contrapartida en el desarraigo de la realidad que también produce.

Las imágenes móviles, que llegan a través del cine y de la televisión, no son solamente una expresión de la realidad, sino que pueden llegar a ser una *sustitución* de la realidad. Y aquí es donde el problema se complica.

Todo dibujo, por modesto que sea es una creación, toda línea es inimitable, no hay dos iguales, es totalmente imposible reproducir un dibujo en su expresividad profunda, en lo que lleva del ser creador.

La fotografía de un árbol, no habla a través del árbol, sino que es el árbol que *se dice* a través de ella.

Y lo que se diga sobre la fotografía, o el cine, o la televisión, es aplicable también al “manierismo” gráfico de las ilustraciones en serie, con figuritas todas iguales, sin entronque originario con la realidad.

Es necesario establecer con toda claridad, la diferencia entre las imágenes que sustituyen a la realidad, de las imágenes que, por el contrario son, o pretenden ser expresiones de la realidad.

Toda auténtica obra de arte (grande o pequeña), sea dibujo o pintura recompone el mundo. Lleva su dosis de abstracción, porque sin abstracción no hay pintura. Pero conserva siempre una ligadura con la

realidad que nos libera de lo real en vez de encadenarnos a ello.

Todo lo que se diga en el momento actual sobre la lectura, el libro, la alfabetización, debe ser cuidadosamente analizado entre la maraña de posiciones encontradas que llevan en los casos extremos a predecir en un plazo no muy lejano nada menos que la desaparición del libro a impulsos de la revolución científico-técnica que bajo el influjo de la electrónica y de la cibernética nos hará "retornar" a la aldea global, haciendo primar los medios audio-visuales sobre todas las otras formas de comunicación.

Al respecto, merece que nos detengamos en un autor que ha tomado mucho predicamento en los últimos tiempos, me refiero a Marshall McLuhan.

El citado autor, en sus obras "La Galaxia Gutenberg" (Ed. original en Toronto, Canadá, Ed. Universitaria) y "El medio es el mensaje" (Paidós, Bs. As.), desarrolla en torno al problema de la lectura, las ilustraciones, el alfabeto, los manuscritos, la imprenta y la electrónica, toda una filosofía de la historia, desde los orígenes de la humanidad hasta nuestros días, y aún prediciendo el futuro inmediato.

Con estilo de guión cinematográfico, citas que muchas veces no vienen al caso y poco rigor científico, el mencionado autor divide toda la evolución de la humanidad en cuatro etapas: una pre-alfabética, en que todas las comunicaciones se hacían oralmente, es la aldea primitiva con predominancia de lo auditivo, comprendería desde los orígenes de la humanidad hasta la invención del alfabeto, y se caracterizaría por la agudización de los sentidos en la vida tribal.

Una segunda etapa, correspondería a la escritura en forma de manuscrito y de lectura en voz alta, la lectura en silencio constituía una anomalía a la que hace referencia San Agustín (Confesiones) donde describe con detalles y como curiosidad como San Ambrosio podía leer "mas su voz y su lengua estaban quedas" mas no obstante podía entender lo que leía.

La tercera etapa empezaría con el descubrimiento de los caracteres móviles y la invención por Gutenberg de la imprenta.

Ello habría producido una verdadera revolución por la cual el autor que venimos citando pretende explicarlo todo, desde el individualismo hasta la esquizofrenia, desde la Reforma hasta el Renacimiento.

Veamos para ejemplo, solamente una cita:

"Ningún sistema pictográfico, ideográfico o jeroglífico de escritura tiene el poder destribalizador del alfabeto fonético. Ninguna otra clase de escritura sino la fonética ha sacado jamás al hombre del mundo posesivo de interdependencia total y de relación mutua que es la red auditiva. Desde aquel mundo mágico y resonante de relaciones simultáneas que es el espacio oral y acústico sólo existe un camino hacia la libertad e independencia del hombre destribalizado. Este camino es el alfabeto fonético que lleva al hombre a grandes variables de esquizofrenia individualista." (Ob. cit. pág. 41).

Por último, y siempre según el mismo autor, la era electrónica y los medios masivos de comunicación, darían nacimiento a la cuarta etapa (actual), en que el hombre volvería a ser tribalizado en una "aldea global".

"los descubrimientos electro-magnéticos, han hecho resucitar el *campo* simultáneo en todos los asuntos humanos, de modo que la familia humana vive hoy en las condiciones de «aldea global». Vivimos en un constreñido espacio único en el que resuenan los tambores de la tribu."

Claro está, que todo esto debiese ser sometido a un riguroso análisis crítico, que, de momento no viene al caso, pero no obstante, algo debemos decir al pasar.

En primer lugar, que el citado autor pretende que los descubrimientos científicos y el progreso técnico son el único motor de la historia y los que condicionan todo lo demás. Ignora por consiguiente la gran importancia del desenvolvimiento de las fuerzas productivas, de las relaciones de interdependencia que el desarrollo de estas fuerzas crean entre los hombres, de su importancia en el desenvolvimiento y origen de las ideas de esos millones de hombres que hacen la historia.

En una palabra, este autor ignora todo el proceso histórico en su real devenir.

En otra obra menor del autor que venimos analizando, intitulada "El medio es el mensaje", sostiene que las sociedades humanas siempre han sido moldeadas más por la índole de los medios con que los hombres se comunican que por el contenido mismo de la comunicación.

Peregrina tesis.

Será porque siempre nos interesará más el *mensaje* que el *mensaje*.

Creemos que con lo antedicho, en forma muy sintética y apretada, podemos dar una idea de la situación *límite* en que nos encontramos al analizar el problema de los

libros para la enseñanza de la lectura, y en particular definir una orientación válida para las ilustraciones de los mismos libros.

Decimos situación límite, porque no faltan a esta altura del siglo, los que profetizan la desaparición del libro, y la existencia de salas de lectura sin libros, donde será suficiente que el interesado apriete un botón, para poder recibir en el idioma que quiera, la información que desee, sobre cualquier asunto.

Ya no es la primera vez que tales cambios se anuncian.

Hace varias décadas, cuando el auge de la radio, también se dijo, que ya nadie iba a leer, porque era más fácil escuchar. Nada de ello ocurrió, sino que por el contrario el uso del libro se incentivó.

Nosotros creemos, que a pesar de todas las mutaciones culturales que la proliferación de recursos técnicos puedan producir el libro perdurará por la sencilla razón de que en muchos aspectos es un elemento y un instrumento de cultura insustituible porque tiene la sencillez de las herramientas que la inteligencia del hombre crea.

Y eso es: una herramienta para ayudar y no para sustituir al cerebro pensante.

Donde se ve la inteligencia del hombre, no es muchas veces tanto en el trabajo realizado como en la herramienta inventada para realizar ese trabajo.

El libro normal, el libro corriente es sencillo. No necesita ningún aparato emisor o reproductor indispensable para el uso del "libro sonoro" o del "microlibro". Agregado a ello la comprobación, de que la lectura constituye un proceso de asimilación mucho más rápido que el de la audición (aún sin contar con el nuevo método de lectura acelerada).

Faltaría aún un elemento a considerar y es el aspecto estético en que puede enriquecerse al libro con una serie de ilustraciones adecuadas.

Toda esta problemática la tuvimos presente cuando realizamos las ilustraciones para el libro "Lala, Lalo y Solo" del colega y poeta Luis Neira para uso de la lectura en primer año.

Las ilustraciones fueron realizadas con muy pocos elementos: pluma y plumín a la tinta china, de modo tal que resulten dibujos de fácil captación para el niño y tratando en todos los casos de dar prioridad y desarrollar los siguientes aspectos de la educación estética:

Sensibilidad al trazo lineal. En las úl-

timas décadas había sido bastante descuidado el dibujo y hoy felizmente asistimos a una revaloración de todas sus técnicas y de los elementos que lo integran incluida la línea. El *diseño* en la antigüedad se le llamaba a los primeros trazos para proyectar una obra mayor. Pero con el tiempo, el *diseño* o dibujo fue adquiriendo valores propios.

En el dibujo, la línea es algo así como la caligrafía del dibujante y podríamos reconstruir la personalidad grafológica tanto por la línea de su dibujo como por su escritura. No hay dos trazos iguales. El misterio de la línea debe integrar el complejo gráfico de un libro para niños. En algunos períodos de la plástica se trató de inferiorizar a la línea, así en el romanticismo Delacroix exclamaba: ¿quién ha visto una línea?, la línea no existe. Dice Delacroix:

"Estoy en una ventana y veo el más hermoso paisaje, la idea de una línea no acude a mi espíritu."

Claro está que esta posición puede y debe ser rebatida, porque la línea que lleva en sí el dualismo de elemento abstracto y de representación de objetos reales, y que no se sabe bien, cuando deja de ser lo uno para pasar a ser lo otro, o, es ambas cosas a la vez, conlleva en sí toda la emoción de la mano que la trazó, la intención del cerebro que movió esa mano y todo lo otro que es ella misma y que no se sabe de donde proviene.

La línea unitaria, espontánea, o la línea fragmentaria, continuada en trazos interrumpidos o puntitos, o los vacíos que deja librado a la imaginación constituyen un lenguaje gráfico de fácil captación para el niño.

El tema: pretendimos que todo dibujo ayudase a contar una historia, es decir que fuese ilustración de *un tema*; sin que por ello pase a ser un elemento secundario o un accesorio subsidiario de la lectura.

El dibujo tiene que tener sus valores propios y ser capaz de crear sus propias sugerencias. Analicemos algunos de ellos para poder explicitar mejor lo que pretendemos decir. Veamos un tema: El desayuno (pág. 8 de la 1ª edición). A nuestro juicio debía ser elemental; dos niños toman la leche antes de salir para la Escuela.

No es una mesa adornada, ni llena de confituras y golosinas o masas seleccionadas; allí sobre una tabla limpia está una jarra con leche, un pan cortado y dos tazones, es un desayuno sencillo que pueden tener dos niños uruguayos en el más ale-

jado rancho del más apartado rincón de nuestro país. Con trazos sencillos y perspectivas que podríamos llamar "cezaniana" mostrando la escena como vista desde diversos ángulos a efectos de agudizar y hacer más real la realidad se presenta esta escena.

Si está logrado, es harina de otro costal, y en todo caso se debería a deficiencias del dibujante, la intención la conceptuamos buena y adecuada.

Cuando presentamos escenas que ilustran libros de lectura, que deben ser libros para todos los niños del país debemos cuidarnos de no presentar siempre situaciones brillantes o rutilantes que pueden eventualmente crear complejos de inferioridad en algunos sectores de la población.

Debemos en lo posible evitar esas escenificaciones destacadas de fiestas de cumpleaños, de regalos de reyes, porque debemos pensar en los niños que no saben lo que es una fiesta de cumpleaños, o que nunca han recibido un regalo de reyes, pero, a los cuales también está destinado el libro para aprender a leer.

Realismo y naturalismo: Muy difícil resulta en los actuales momentos definir el alcance de lo real en la expresión plástica. Más aún, podríamos decir que todo el afán de la plástica en los últimos 150 años se ha concentrado en lograr una imagen significativa de la realidad. Como bien lo señala un historiador de la pintura:

"Este problema ha dominado el destino de la pintura de nuestra época. Ha sido también el aguijón de la literatura, de la filosofía y de la ciencia modernas. Pregunta cuál es propiamente la naturaleza esencial de la realidad, y ésta es la pregunta que todos los hombres —y no sólo los pintores— se han hecho en este tiempo, la cuestión con la que el hombre de hoy lucha a brazo partido y cuya respuesta determina y decide el destino mismo del hombre."

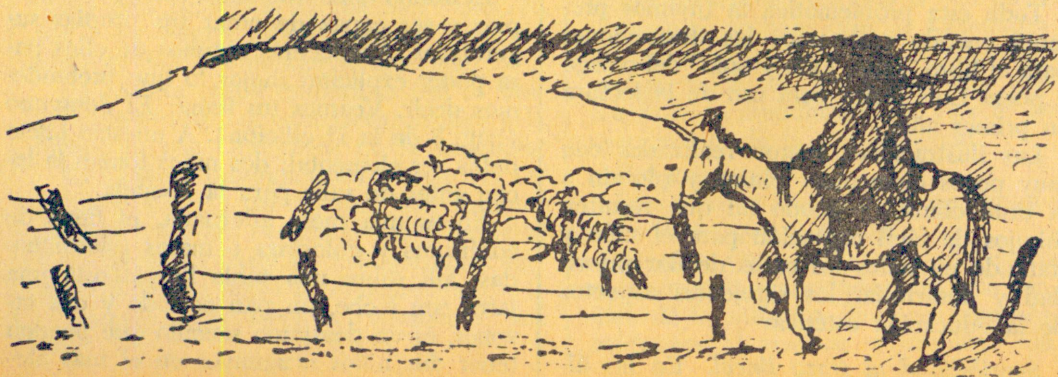
De todos modos, está claro, que realismo no quiere decir naturalismo. Nuestras ilustraciones del libro de lectura que venimos comentando, tienen un entronque en la realidad, son realistas pero no son naturalistas en el sentido de copia fotográfica de la naturaleza.

Además, la naturaleza no puede ser copiada. Como bien lo decía el gran maestro de Aix:

"El arte es una creación que discurre paralelamente a la naturaleza."

Es decir, que al dibujar no pretendemos modelar los objetos reales, sino *modular* en una serie de armonías y composiciones los elementos tomados de la realidad, pero siempre partiendo de la realidad. Analicemos algunas de las ilustraciones, por ejemplo "El molino" de la página 43. Se trata de un dibujo puramente lineal; en los ángulos de la hoja se colocaron una parva, el mojinete de una casona con un caballo, la rueda del molino y una nube. Ello evita la fuga por los ángulos del rectángulo blanco que aterriza al principio cuando se empieza y hace que la composición se concentre. Entran entonces a jugar en el interior de la página una serie de líneas horizontales y verticales que representan cosas: álamos, alambrados, techo de galpones, varas de carro, pero que no por eso dejan de ser líneas y por lo tanto elementos abstractos, lográndose una armonía al mismo tiempo que se logra reconocer en su representación a una chacra muy común en el Sur y litoral de nuestras zonas agrícolas y que puede servir como motivación para una conversación con los niños.

En otra ilustración tomada de la realidad, pero no por ello naturalista, aparecen dos niños juntando leña (pág. 62). Puede ser que a los niños de la ciudad les parezca una actividad un tanto insólita, pero puede aprovecharse la oportunidad para explicar que muchos niños de nuestros





campos juntan en las costas de arroyos y cañadas la leña que servirá como combustible para mantener encendida la lumbre de ese hogar. No es un dibujo lindo en el sentido superficial de la palabra pero creemos que puede ayudar a lograr una comprensión de unos niños por otros niños.

De la misma forma, creímos conveniente introducir en las ilustraciones una variada gama de seres y objetos reales, como ser: barquitos, perros, botes, pelotas, cañas de pescar, sombrillas, caracoles, islas, peces, faros, aves, velas, luna, naves espaciales, carros de verdulero, etc.

Conceptuamos que es útil, que en estos momentos se ponga al niño en contacto con imágenes tomadas de la realidad pero que no sustituyan a la realidad como la imagen televisiva, sino que sean una expresión de lo real.

Tratamos de evitar todo lo que puede verse en las revistas, tiras cómicas, dibujos animados, eso que se utiliza en el gran mercado de consumo de la "industria cultural" que ha sido montada en el siglo veinte y que pretende llenar el tiempo libre del ser humano que vive en la sociedad de masas procurando al mismo tiempo que ese ser humano piense lo menos posible.

Es decir, que nos propusimos intencionalmente que nuestros dibujos no se pareciesen en nada a los personajes de esa literatura gráfica de gran consumo en el mercado, personajes a los cuales les salen las palabras como una nubecilla que se desprende de su boca.

Evitamos el dibujo estereotipado, en forma de muñequito siempre igual. Quisimos poner al niño en contacto con imágenes que expresen algo de la realidad.

Creo, que con ello ayudamos a combatir la tendencia hacia la alienación de nuestros niños y jóvenes y les hacemos un bien porque siempre es positivo contribuir a formar seres afirmados en lo real, seres que algún día serán capaces de modificar esa misma realidad.

Con este tipo de dibujo expresivo y hu-

mano quisimos llenar las páginas del libro de lectura "Lala, Lalo y Solo" para primer año escolar, buscando en el mundo circundante o en nuestros recuerdos, algún tema que pudiese ser adecuado para ilustrar cada lectura.

Pero siempre partiendo de la primera impresión que de ese tema tuvimos.

Porque desde mucho tiempo atrás, somos devotos de aquel gran maestro de la humildad que se llamó Corot cuando dice:

"Me conmuevo al ver un lugar cualquiera. Al buscar la imitación concienzuda no pierdo un solo instante la emoción que se apoderó de mí. Lo real es una parte del arte: el sentimiento lo completa.

"No perder jamás la primera impresión que os conmovió. El dibujo es lo primero que se debe buscar."

El contenido: En todo momento tratamos de que los dibujos se adecuasen al texto de la página que se va a leer desde la simple representación de una tina para lavar, hasta la compleja representación de una paloma con sus alas enredadas en las espinas de un tala. Todo ello sin perjuicio de buscar valores propios en la expresión gráfica, que al mismo tiempo contribuyan a que se plasmen en el niño imágenes que puedan perdurar a través del tiempo, como han quedado a través del tiempo en nuestra memoria, algunos de los dibujos de Arzadum que ilustraron las páginas de los libros con que aprendimos a leer.

Hasta dónde ese propósito se logró, escapa ya a nuestra voluntad, porque queda librado al misterio de todo lo que se pierde en el camino del tránsito entre la intención y la realización.

No obstante, repasando los dibujos a cuatro años de su ejecución nos proporcionan alegría. Y nos recuerdan una página de un libro, que aunque escrito por el 1400, lo tenemos de cabecera y dice:

"A causa de su alma gentil algunos se inclinan a entrar a esta arte, de la cual gustan por amor natural. Su intelecto se deleita en el dibujo, por sí mismo pues su naturaleza los lleva a ello sin que los guíe ningún maestro y por gentileza de alma. Este deleite, luego, los induce a buscar con empeño un maestro, al cual se entregan con amor y obediencia, sometién dose a él para llegar a la perfección en estas cosas. Algunos los hay, que por pobreza y necesidad de vida siguen el arte tanto por amor como por lucro; pero entre todos son dignos de loa los que vienen a dicha arte por amor y gentileza." (Cennino Cennini, "El Libro del Arte" 1330 - 1440.)

¡ Estudiante !

TEXTOS!
USADOS Y NUEVOS

Cuando no necesite
los libros vendidos
por nosotros los

**COMPRAMOS AL
MISMO PRECIO**

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

COMPRAMOS TEXTOS

AL CONTADO

No es necesario que hayan si-
do comprados en nuestra casa

Libros
Revistas
Novelas
Venta y
canje

LIBRERIAS
RUBEN

Casa Central:

Tristán Narvaja 1736

entre Cerro Largo y Paysandú. Tel. 41 42 74
(a una cuadra de Sierra y cuatro de 18).

Horario: de 9 a 21 - Domingos: 8 a 16

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

NO SE DEJE CONVENCER POR LA PUBLICIDAD
COMPARE PRECIOS!



GRUPOS DE NIVEL EN SECUNDARIA

Una cuestión cuyas raíces ideológicas comenzamos a poner de manifiesto en nuestro número anterior (la filosofía de los "dones" naturales). Los grupos de nivel, su significación, su complejidad, su eficacia. ¿Clases de recuperación pedagógica? ¿Una nueva pedagogía llamada "pedagogía de sustentación"? ¿Algo más avanzado y diferente? Esto son fragmentos de un artículo elaborado por un grupo de educadores franceses que trabajan en el problema. Su función es de ruptura de la rutina y el conformismo, de los esquemas trasplantados sin análisis, también de la sustitución de algo que no es cosa de creencia sino de experimentación científica. ¿Qué hacer en las condiciones uruguayas?



**Abierta la
discusión
del problema
en Francia**

La problemática del trabajo de los Colegios de Enseñanza Secundaria experimentales a este respecto es, pese a la analogía de los términos, muy diferente de la del proyecto de ley ministerial.

El problema a resolver es el que ya se planteaba y trataba de resolver el Plan Languevin-Wallon: cómo conciliar una vía principal común, un tronco común, necesario a la democratización y a la promoción, con la indispensable adaptación a las diferencias individuales..., cómo organizar la enseñanza de tal manera que el máximo de posibilidades sea ofrecido a todos los niños. O, para hablar más claro aún, se trata de *"mejorar el funcionamiento de los primeros ciclos secundarios* poniendo fin hasta donde se pueda, al carácter selectivo y segregacionista de los C.E.S. Clásicos".

Problema temible si los hay: ¿cómo individualizar la enseñanza sin institucionalizar las diferencias entre niños?

¿Cómo adaptar la intervención pedagógica en función de las capacidades de los niños sin encerrar a los menos adelantados en actividades limitantes?

¿Cómo combinar los procesos educativos de individualización y de socialización?

HIPOTESIS EVOLUTIVAS

Las hipótesis de solución aportadas por los C.E.S. experimentales desde 1967 han evolucionado en un sentido que merece un examen atento.

Surgidas de la idea de una racionalización de la ubicación en los diferentes sectores, profesiones, en la preocupación de "romper el determinismo sociológico de la colocación según la demanda, estas hipótesis han llegado a los grupos de *nivel-materia* según el modelo anglosajón y el del Plan Parent (Quebec).

Actualmente se coloca el acento en una estructuración en grupos diferenciales, estructura que "no tiene sentido más que en función de una diferenciación de la pedagogía practicada". Es necesario saber que el concepto de "pedagogía diferenciada aún sigue siendo si no un mito, al menos un objetivo" que no se ha alcanzado todavía.

El problema está a estudio. Implica particularmente la elaboración experimental de "programas núcleo"; otros trabajos han convenido en la necesidad de contenidos idénticos bajo la forma de "programa núcleo" mínimo, es decir, un conjunto de nociones accesibles a todos y consideradas indispensables de un nivel al otro", lo que supone igualmente "extensiones o ramificaciones" para ciertos grupos y reforzamientos para ciertos alumnos.

Las investigaciones y discusiones quedan abiertas ampliamente sobre este punto, particularmente en lengua nacional. Sin duda hay ahí una pista interesante para apreciar experimentalmente hasta qué umbral las diferencias entre niños pueden ser reducidas y en qué condiciones.

Otra noción a estudio: las de pedagogía de "apoyo".

El protocolo experimental abre un cierto número de pistas de investigación: la variación de los efectivos según los grupos y las actividades; agrupamientos ocasionales específicos de ciertas actividades; ordenación de los horarios en vista de estudios dirigidos, de opciones; la bivalencia de los maestros que enseñan lengua nacional en los grupos C y D; la concertación en el seno del equipo en vista de la determinación de los contenidos, de los métodos, los controles, el encuadre psico-pedagógico.

Se puede deplorar la ambigüedad del término "pedagogía de apoyo" que haría pensar que basta con pegar algunas *medidas-milagro* sobre un conjunto que no haya cambiado.

Se puede preferir a ella la noción de "estrategia de apoyo", que implica un conjunto global, concertado y diversificado de medidas. Pero se puede difícilmente deducir de ello que la "pedagogía de apoyo" tal como la define el protocolo experimen-

tal tiende a justificar ideológicamente la existencia de diferentes formas de inteligencia.

UNA HIPOTESIS ENTRE OTRAS

A propósito de la constitución de los grupos de nivel, el protocolo experimental precisa: *"La cuestión es compleja y la noción de los grupos de nivel puede no ser considerada de la misma manera por cada disciplina. Se debe poder encarar dentro de una misma asignatura, una distribución diferente, específica de las actividades propuestas a los alumnos."*

"El objetivo en este terreno, sería el de superar los grupos de nivel para alcanzar al de grupos cualitativamente diferenciados según las necesidades de los alumnos."

Los grupos de nivel corresponden a una hipótesis entre otras. En cierta serie de ejercicios de aprendizaje, el grupo de nivel puede constituir una forma de trabajo de grupo posible; en otra serie de actividades centradas sobre la discusión, el intercambio, el grupo heterogéneo es más estimulante. La elección del tipo de grupo debe ser determinada no a priori, sino en función de un análisis riguroso de los datos de la situación educativa. (El objetivo pedagógico, el proceso didáctico, la tarea asignada al grupo.)

Se comprobará que la clase de recuperación (o clase de adaptación, o clase de nivel) está excluida. Todas las investigaciones realizadas en el extranjero lo confirman: *todo reagrupamiento de niños llamados "débiles", rígido y permanente, tiende a provocar en éstos, bloqueos y regresiones.* La clase de recuperación aun a título transitorio, presenta muchos más inconvenientes que ventajas.

¿EN QUE CONDICIONES?

Ninguna hipótesis pedagógica, por fuerte que sea lleva en sí virtud milagrosa.

Las condiciones mínimas a cumplir han sido definidas por los equipos de investigación: la posibilidad real para los maestros de trabajar en el marco de equipos educativos que incluyan principalmente un consejo de orientación, de manera que elabore colectivamente la enseñanza, la observación y el control continuado de las experiencias; un equipo, locales suficientes y adaptados al trabajo de grupos; centros de auto-documentación donde los alumnos puedan trabajar solos; una información muy amplia de los padres y alumnos; formación de profesores en el trabajo de equipo y en las técnicas del control objetivo.

Si estas condiciones no son cumplidas, si el profesor queda solo ante sus alumnos, con un programa establecido a priori, para hacer adoptar a cualquier precio, "tal sistema no puede lograr más que refinar el sistema selectivo".

HIPOTESIS A VALIDAR

La validez experimental de las hipótesis pedagógicas definidas en el protocolo experimental está en curso, su término está previsto para 1975.

Ahora bien, todavía esto, el problema está lejos de ser simple y los investigadores lo saben bien.

Si es fácil lanzar anatemas sobre los grupos de nivel, es más difícil concebir un plan experimental que permita, en un sistema de hipótesis pedagógicas complejas, determinar la parte exacta de cada uno: ¿cómo aislar las variables que se relacionan, dependen, de los diversos tipos de estructuración de los grupos de trabajo utilizados; variables que se refieren a contenidos, es decir a los conceptos clave que subtienden los objetivos pedagógicos de los profesores, el proceso de aprendizaje utilizado?

¿Cómo establecer que la expectativa positiva de los experimentadores no ha influido positivamente en los resultados de los alumnos independientemente de las estructuras y los contenidos de trabajo?

RESULTADOS A EXAMINAR

Los resultados actuales están lejos de ser desdeñables y merecen reflexión...

Algunos de ellos confirman el cuestionamiento de un cierto número de ideas recibidas y particularmente la idea de los "dones naturales" en tal o cual disciplina.

La noción de nivel (y sobre todo en lengua nacional) es muy relativa, y no tiene sentido más que en función de comprobaciones periódicas, periódicamente renovadas. El término "grupos diferenciados" sería por otra parte, mucho menos ambiguo. Estos resultados demuestran la necesidad de investigaciones fundamentales y aplicadas sobre problemas complejos, que no son asunto de polémica a nivel de la fe, sino de la experimentación.

Reconstruir la escuela supone ciertamente un cambio de la política general. Pero igualmente un cambio en la política educativa. No se democratizarán fórmulas huecas, vacías, o buenos sentimientos, sino según estrategias globales a determinar sobre bases económicas, políticas, es cierto, pero también científicas.

Se plantea así, una política determinada: la noción de pedagogías diferenciales según los niños; de grupos de nivel por materia en los cuales los alumnos pueden progresar, a su ritmo; de apoyo de los alumnos en dificultad.

Pero este cuadro está sembrado de precisiones inquietantes y de silencios reveladores.

PRECISIONES INQUIETANTES

Los C.E.S. experimentales no preconizan en absoluto el aligeramiento de los programas y la disminución de la duración de los cursos pero tratan de renovar los contenidos y los métodos de enseñanza: lo esencial no es disminuir la "dosis" sino cambiar de "medicamento".

Tampoco generalización de los profesores *bivalentes*, menos bien formados que los profesores actuales.

Se trata en realidad de ir contra las finalidades invocadas: estas medidas se traducirán tarde o temprano por una disminución del nivel científico de la enseñanza y por la eliminación, desde fin de 1º de Secundaria, de los alumnos declarados "más aptos para una tarea concreta que para la prolongación de estudios teóricos", en virtud de sus resultados en los grupos o clases de niveles "débiles".

La perspectiva no es, como en los C.E.S. experimentales evitar repeticiones y eliminaciones, sino preparar las eliminaciones, dándoles una apariencia de justificación recurriendo a una tipología psicológica científica que conduce a clasificar a los niños en conceptuales y no conceptuales.

LOS SILENCIOS SIGNIFICATIVOS

Los silencios no son menos significativos que algunas precisiones dadas. Ningún eco sobre aspectos principales de la investigación: *la necesidad de superar la noción de grupos de nivel; el hecho de que la noción de pedagogías diferenciales siga siendo aún una perspectiva más que una realidad práctica y teórica. La necesidad de poner a disposición de los profesores una cierta cantidad de medios.*

La formación de los profesores en el trabajo de equipo y en las técnicas de control objetivo. Una información más amplia a los padres y a los alumnos.

Si estas condiciones no son llenadas, dicen los equipos de investigación; si la enseñanza permanece centrada sobre programas de conocimientos a adquirir (aligerados o no), no se puede llegar más que a refinar el sistema selectivo.



JULIO HERRERA Y REISSIG

**O
ACERCA DE
UN HOMBRE,
UN MEDIO Y
UNA POESIA**

JUAN CARLOS MONDRAGON

Es probable que, en la eventualidad de efectuar algunas consideraciones sobre un autor nacional, en ninguno ellas necesiten una mayor reflexión que en el caso de Julio Herrera y Reissig; y esto no solamente cuando se intenta una valoración crítica de su obra sino también cuando se atiende a su personal relación con el mundo. Si bien entendemos que la crítica literaria estricta debe atenerse únicamente a las obras de los autores, reconocemos, en el caso que nos convoca, una problemática que puede obseder los límites literarios e integrarse en una cuestión histórica que implica la reconsideración de todo un mundo tan extraño y fascinante como el que vivió Montevideo a comienzos de siglo.

Creemos que la ocasión del centenario, más que un momento de apologías recurrentes, debe llevarnos a una severa crítica de su obra para determinar, más allá de las circunstancias epocales, qué hay en ella de lo estrictamente poético, para desentrañar de su producción lo que Eliot llama el "punto de intersección de lo intemporal con el tiempo". Mucha de la bibliografía que consultamos nos transmitía una extraña sensación que luego fuimos sospechando no es otra que la falta de coetaneidad que tenemos con respecto al poeta; para muchos de los críticos Julio Herrera y Reissig, además de un objeto de estudio, era un personaje al que conocieron personalmente y enjuiciar la vida del 900 es también una forma del recuerdo. Por no haber vivido lo que nuestros predecesores, por no conocer ni el café Moka, ni el Polo Bamba; porque para nosotros la calle Brecha apagó sus faroles, porque el 900 se nos ocurre un lugar en la historia y no en la memoria, porque "La Revista" es hoy una joya bibliográfica, al contemplar nuestro comienzo de siglo y la obra de quienes en él produjeron, inevitablemente la gente nueva tiene la obligación de equivocarse de manera distinta.

Ninguna época de nuestra historia se nos antoja tan rica en matices como el comienzo del siglo; las crónicas y la tradición oral nos legaron la visión de un mundo insólito donde convivieron, separados por pocas horas de camino, Aparicio Saravia y Roberto de las Carreras. Parecía que dos corrientes se cuestionaban el patrimonio de una época, una divisa blanca y un chaleco con agujeros de bala, Masoller y la calle Sarandí. Pero aún así, de ese mundo nos llega una configuración mental general en la que conviven varias corrientes; la tradición y la clase burguesa a lo que se debe sumar el aluvión de ideologías provenientes de Europa.

Todo pasó cuando Montevideo era poco más que algunas calles y sin embargo bullía en actividad intelectual, se estaban gestando lo que serían los grandes nombres de la literatura nacional; se publicaban revistas, la intelectualidad tenía no sólo sus lugares públicos de reunión sino sus santuarios y allí convivían el tono severo de Rodó con la desenfrenada forma de vida y de creación de la juventud literaria de la época. El aluvión de lo nuevo los dispersó, las influencias eran demasiadas, las escuelas se sucedían, los libros eran devorados y ese torbellino en la paz provincial hizo que todos los hombres del hacer

terminaran siendo personalidades profundamente individualistas sin una ideología que los emparentase. Y esto último se da no solamente en cuanto a su concepción total del mundo sino también, especialmente debíamos decir, en lo estético, en donde debían optar por diversas artes poéticas.

Pero esa multiplicidad poética de raíz europea operó en dos sentidos: como factor dispersante en que muchos poetas menores se fueron embarcando en una inoperante búsqueda de lo auténtico y como factor aglutinante pues, con la base del *Parnasianismo* y del *Simbolismo*, se originó el *Modernismo* que posee por valor fundamental el ser la primera escuela literaria de neto origen latinoamericano. Julio Herrera y Reissig imitó y creó, supo de lo sublime y de lo absurdo y sin embargo resulta difícil clasificarlo, integrarlo en una teoría, y mucho más difícil si ésta refiere a su persona. Participó de los dos mundos, se integró a los grandes de la época y gestó una nueva forma del decir.

Lo que podemos afirmar de las consideraciones anteriores, y reconociendo las contradicciones de todo tipo que encerraba, es que nuestro comienzo de siglo está rodeado de una aureola mítica, nostálgica e histórica donde se dio un núcleo humano que aportó el conjunto de obras más importantes de nuestra literatura y que la tradición, más que la actualización de conceptos críticos, ha dado en llamar la generación del 900.

En ese ambiente, cuyas coordenadas determinantes apenas insinuamos, fue donde Julio Herrera y Reissig desplegó su vida; proveniente de una familia de larga tradición política tomó partido por el bando de los poetas. Sus datos biográficos son por demás conocidos y no están en la intencionalidad de este trabajo; podemos sí consignar las fechas límites de 1875 y 1910.

De su vida, estudiada por varios autores, más que los datos precisos, nos llega todo un mundo de anécdotas que lo hacen aparecer como un personaje típico de la época. Así se suceden la fundación de las revistas, la creación y mecanismo del Consistorio, las referencias a las drogas, la polémica con Lugones. Sin embargo, la reiteración de esas anécdotas no es sino la confirmación de la abolición de un mundo, de una época en que a los hombres lo que los separaba podía no ser otra cosa que la paternidad de una imagen. Sólo así se entiende el asombro provinciano ante la mortina que generó los inevitables dos bandos;

unos denunciando paraísos artificiales y otros pregonando recetas médicas. Sólo así podemos entender la insistencia de querer probar que los cilindros y el sobretodo de Lugones tuvieron una existencia real y en determinar direcciones de lugares famosos que el tiempo ha hecho correr diversa suerte. Entre esfumado y detenido, el 900 se nos aparece como un bolsón de tiempo suspendido en su propio transcurrir, referencia inevitable cuando detenemos nuestro camino y observamos, detrás, la escasa tradición cultural que nos condiciona.

Como todo poeta que de alguna manera seguía los modelos europeos, su preocupación se detuvo en varios elementos; es allí cuando se presenta el problema de las influencias y de la originalidad. En cuanto a las primeras, de todas las que se han anotado hay algunas que son constantes; quizás Verlaine y Samain sean los más importantes, lo que no significa dejar de lado a Baudelaire ni por supuesto al máximo maestro que hizo del lenguaje un símbolo del ser, Mallarmé. Al igual que sus maestros europeos, la forma, la métrica y el ritmo eran cuidados a la par que intentaba dotar a las palabras de nuevos significados.

Integrado al movimiento modernista trabajó todas las pautas que lo caracterizan; se preocupó por la musicalidad de su fraseo, propugnó una renovación del lenguaje con todas las implicancias que ello significa, vio en los sentidos la mejor forma de aprehender el mundo y lo que es más importante integró el exotismo como premisa fundamental de la creación que no es sino la forma intelectual que adquiere la evasión.

Y lo exótico, la evasión, son las maneras literarias de documentar el desarraigo del poeta, particular modo de establecer una relación con el medio. A Julio Herrera y Reissig no sólo le importaba poco lo que sucedía por estas latitudes sino que incluso, como el maestro Darío, renegaba del tiempo en que le tocó vivir. La no aceptación de una realidad lo llevó a forjar un mundo paralelo de ilusión, sustituto de la carencia vital; esto no hizo sino aumentar su condición de desarraigado que, paradójicamente lo transforman en una de las voces más auténticas en cuanto documenta la realidad del intelectual latinoamericano, especialmente del Plata que busca, infructuosamente, un pasado cultural que no existe. De ahí que Herrera y Reissig, como tantos, tuvo por misión comenzar a instaurar una tradición auténticamente americana

en nuestra literatura; es evidente que ese proceso pasó por el desprecio y el rechazo, pero es también cierto que con ello certificó, una vez más, la problemática más urgente del creador latinoamericano. Sin nostalgias del pasado, sin esperanzas del porvenir, se refugió en su verdad, testimonio de una búsqueda y de un conflicto que aún hoy tiene vigencia. Hijo directo de la influencia europea, su real ser lo logró al través del no ser epocal; poeta del desarraigo buscó en tierras y tiempos lejanos una comunión que su formación le negaba con su circunstancia.

Todo el problema de la evasión nos pone ante la cuestión de si podemos considerar a Herrera y Reissig un poeta nacional; no hay en sus poemas referencias a nuestros paisajes, a nuestros hombres. Ellos sólo testimonian un desencuentro y un desprecio por su tiempo a lo que se suma su total deslumbramiento por Europa. Pero si recordamos lo que implica el problema del desarraigo es probable que esta cuestión pase a segundo término, y a esto debemos sumar otro elemento. Más que con el país, el desprecio era dirigido a la mentalidad burguesa de la época y para demostrarlo utilizó sus mismos mecanismos poéticos exacerbándolos todo lo posible para dejar en evidencia la fealdad de una manera de integrarse al mundo.

Para la creación de su mundo estético utilizó una materia prima principalmente cultural, pero supo desprenderse de las influencias y crear una particular manera de decir que de por sí genera un objeto de estudio. Llegados a este punto, las cuestiones anteriores se acercan más a la sociología literaria y a la psicología del creador. Herrera y Reissig no nos interesa porque es un manantial inagotable de anécdotas ni por pertenecer a nuestro pasado inmediato de un Montevideo clausurado; se habló mucho de la personalidad del poeta, pero adentrándonos al estudio de su obra aquélla queda de lado y debemos enfrentar su obra como un objeto de estudio en el cual el anecdótico del poeta no tiene nada que hacer. Como tal, creemos que su obra, por momentos, va más allá de los parámetros de una escuela y puede admitir criterios de análisis más generales.

La valoración total de la poesía de Herrera y Reissig es un propósito que va más allá de estas líneas referenciales; mayor detenimiento requeriría tal empresa; no obstante, intentaremos un acercamiento a aquellas zonas en que su obra nos parece más importante.

Sería erróneo afirmar que toda su poesía posee valores parejos; llegamos a captar momentos en que ella es superable; si lo gramos ver eso y el porqué de esas defecciones, probablemente lleguemos a la parte de su obra que el tiempo no desvalorizó. Por momentos nos sentimos abrumados por sobrecargas mitológicas en que lo pagano convive con lo cristiano y el clima del Siglo XVIII y comprendemos allí que en la distancia el tedio suplantó a la originalidad y su poesía se torna monótona. Otra cosa muy distinta es cuando ella aparenta un simple juego de palabras en donde, con el material del lenguaje, se dedica a la creación de imágenes y metáforas en las que, aparentemente, el poetizar fuera lo más inofensivo y no guardara, como guarda, una forma de agresión al medio. Admitimos que ello es inofensivo, inoperante, que se limita a un decir que de ninguna manera altera en algo la realidad ni la modifica; pero en Herrera y Reissig se da lo que Heidegger decía con respecto a Hölderlin y es que el habla es un peligro porque empieza a crear la posibilidad del peligro. La solución a esta cuestión creemos haberla insinuado cuando nos referimos al problema de la evasión; aún así, dentro de los límites estrictamente poéticos, los libros de su producción que integran culturas y tiempos diferentes son los de menor calidad.

Uno de los tantos puntos que se enumera al tratar su obra, es el considerarlo un poeta oscuro, admitiendo que ello no es por cierto una medida absoluta para captar la importancia de un poeta, debemos afirmar que su oscuridad no proviene de una complicada visión del mundo y de la vida, de una ideología total, sino del manejo del lenguaje que es en lo que Herrera y Reissig sobresale nitidamente. Y su valor consistió, nada más y nada menos, que en agotar las posibilidades poéticas del lenguaje de época, dar flexibilidad a las palabras que se mueven cómodamente en las limitaciones del verso, abrir una posibilidad a los poetas que lo sucedieron no sólo en la reactivación de adjetivos y en la creación de imágenes, sino en la forma nueva de entablar una relación entre el poeta y las palabras. Instauró entre los hombres una forma del decir, poetizó el lenguaje, fue un creador.

Su mejor poesía es la descriptiva, la que lo enfrenta a la naturaleza y creemos conveniente detenerse en ella. Esta afirmación no es gratuita; ese captar el mundo a través de los sentidos es en Herrera y Reissig

uno de los puntos más fuertes; no tiene la fuerza devastadora de un Quevedo ("Miré los muros de la patria mía"), no da, como éste, una visión totalizadora, a través del paisaje, de su concepción del mundo, pero con excelentes imágenes tiene la capacidad de crear un entorno natural de importancia poética.

Algunas notas con respecto a "Los éxtasis de la montaña" bien pueden clausurar estas consideraciones. Parece que en esos poemas el desenfreno léxico deja lugar a un vocabulario, a una temática que, si bien no sabe del horror ni de la gloria, conoce bastante de la cotidianidad. Las horas límites del día son las preferidas por el poeta o aquellas en las que la quietud impera, quietud interrumpida por algún elemento que no hace sino acentuar el clima de monotonía. No es tan feliz cuando se refiere a los pastores y a sus idilios, pero se sobrevaloriza cuando integra a esa temática de alejamiento la de la aldea y especialmente el retrato de los tipos humanos que admiten una generalización considerable. De esta manera logra dar tipos eternos en los que las coordinadas espacio temporales se esfuman y se integran a cualquier paisaje campesino. Se reafirma en ellos, y no deja de ser una ironía en Herrera y Reissig, la íntima relación entre hombre y paisaje, entre hacer y medio.

Posee temáticas recurrentes y en la zona que estamos tratando, la religiosa es una de ellas. El sacerdote y la iglesia son siempre puntos referenciales de sus poemas, la integra así en lo humano y en lo natural para agregar, a sus pastores paganos, la tutela de la iglesia que coloca en ellos la idea de pecado.

Son paisajes estáticos en que el tiempo, es solamente un accidente que pasa lentamente pero que de ninguna manera altera la sagrada rutina; se acepta el orden de paz en un alejamiento aldeano rodeado por montañas. En ese mundo hay un grupo humano que da el trabajo por única respuesta a los enigmas de la naturaleza.

Estos poemas se enriquecen desde varias vertientes pues en ellos coexisten los grandes temas y las características que les impregnó el poeta. Referencias bucólicas eran imprescindibles:

"el pastor cuya ausencia no dura más de un día" (El regreso).

en las que se integran los romances con nombres acordes al clima:

"Ha rato que sé aman Damócaris y Hebe" (El almuerzo).

De los grandes temas, el del tiempo tam-

bién aparece precisamente para testimoniar su agónico pasar y a veces su casi ausencia:

"descienden en silencio las horas..." (La huerta)

"y San Gabriel se hastía de tocar la trompeta" (La iglesia).

Aparecen por cierto imágenes que lo denuncian inevitablemente:

"Y en medio de ese sonámbulo coro de Palestrina oficia la apostólica dignidad de los bueyes" (La misa cándida).

Incluso el educador está inmerso en el clima ya que:

"Entona su didáctica de espesas digestiones" (La escuela).

Un muestreo de versos, ni siquiera un artículo, son suficientes para explicar a un poeta. Vimos hacia el final un posible camino para encauzar un estudio más profundo de Herrera y Reissig. Al comienzo lo dijimos, Herrera y Reissig plantea siempre una cuestión; sin intentar una mayor justificación y a veces pecando de arbitrario quisimos ver primero la circunstancia del poeta, luego su relación con ella para después efectuar algunas afirmaciones sobre su poesía en la que distinguimos dos momentos. Es de esperar que otra gente discrepe con esas afirmaciones de cualquier parte del trabajo, sería el síntoma de que Herrera y Reissig importa, que es más que una celebración cultural, lo que es la pauta de que, ahora sí, Julio empieza a pertenecernos.

Laboremos el aciete que alimentará la antorcha del mañana. Cavemos el surco y dispensemos a manos llenas la simiente. Todo internamente. Todo con método. Todo con lógica. Todo con brújula. Hermanos de labor, colegas del Uruguay y de América, hijos del pueblo, lectores anónimos, afortunados y humildes. Todos. Acompañadnos hasta el estrado. ¿Sentís rugir los leones? Un último abrazo. ¡Adios! Otro abrazo se nos reserva: el de la gloria si triunfamos. Y el del olvido si perecemos.

Julio Herrera y Reissig. "En el circo"

La Nueva Atlántida.

Revista de Altos Estudios.

Nº 1

Mayo de 1907.

...No sé qué me dice el corazón de oscuro y negativo como la sentencia infernal del Dante, pero, conste en el peor de los fracasos, que a mí no me han hecho, sino que soy; que es más lo que merezco, que lo que he pedido, y que siempre daré más de lo que se me ha dado.

Mi ilustre amigo el señor Bachini, en caso de serle grato, podría valientemente hacer valer mi nombre y mis palabras al señor Williman y tal vez algún día se me hiciera justicia y el país fuera digno de Julio Herrera y Reissig.

Sin otro motivo, lo saluda hasta la historia.

La Siesta

No late más que único reloj: el campanario, que cuenta los dichosos hastíos de la aldea, el cual, al sol de enero, agriamente chispea, con su aspecto remoto de viejo refractario...

A la puerta, sentado, se duerme el boticario... En la plaza yacente la gallina cloquea y un tronco de ojaranzo arde en la chimenea, junto a la cual el cura medita su breviario.

Todo es paz en la casa. Un cielo sin rigores bendice las faenas, reparte los sudores...

Madres, hermanas, tías, cantan lavando en rueda

las ropas que el domingo sufren los campesinos... Y el asno vagabundo que ha entrado en la vereda huye, soltando coces, de los perros vecinos.

Oblación abracadabra

Lóbrega rosa que tu almizcle

[afluvias

y pitonisa de epilepsias libias,

ofrendaste a Gonk-Gonk visceras

[tibias

y corazones de panteras nubias.

Para evocar los genios de las

[lluvias,

tragedizaste póstumas lascivias,

entre osamentas y mortuorias

[tibias

y cabelleras de cautivas rubias.

Sonó un trueno. A los últimos

[reflejos

de fuego y sangre, en místicos

[sigilos,

se aplacaron los ídolos perplejos...

Picó la lluvia en crepitantes hilos, y largamente suspiró a lo lejos el miserere de los cocodrilos.

PARA UNA VISION
ACTUAL DE

maría eugenia vaz ferreira



JORGE ARBELECHE

Para una visión actual y desinteresada de la poesía de María Eugenia Vaz Ferreira se hace imprescindible el juicio crítico impregnado de perspectiva histórica, que haga una valoración rigurosa y exacta desechando loas y ditirambos.

A la poesía de María Eugenia hay que verla, más que a otras, en la exacta ubicación de su contexto, pues es la suya una obra que pagó excesivos tributos a los influjos modales.

Para que una obra artística adquiera validez estética, debe desprenderse de todos los elementos accesorios y circunstanciales que la rodean y oprimen como sucede con gran parte de la obra de nuestra poetisa.

A pesar de la rigurosa selección que ella misma prepara para su obra póstuma, "La isla de los Cánticos", también allí se perciben arborescencias de lenguaje y estilo que impide llegar a su palabra esencial. Esta se halla en los poemas pertenecientes a su última época. Son los más desgarrados y los más verdaderos. Allí aparece la obra esencial de una alta voz poética con sobrecogedor acento y profunda humanidad, despojada de oropeles y con un lenguaje descarnado y punzante.

Es en estos poemas donde María Eugenia logra la junción perfecta de la ex-

presión y lo expresado: para decir su desolación, su lenguaje debía ser también despojado y acceder a un primer plano de importancia estética. Porque lo que ha sucedido frecuentemente con esta poesía es que su valoración se ha basado primordialmente en la personalidad humana de su autor, dejando el universo del lenguaje en un plano secundario.

En toda valoración artística debe verse, ante todo, la personalidad estética que logra su autor y en el caso de María Eugenia reiteramos: esa personalidad se logra en pocos casos y fundamentalmente en su úl-

tima etapa. Esto no significa en modo alguno desatender la importancia que nuestra poetisa tiene en la historia de las letras hispanoamericanas y uruguayas. Pero también es necesaria su ubicación y justicia. Pues mucha crítica se ha dejado impresionar noblemente por la subyugante personalidad humana de María Eugenia.

Pero nosotros pensamos que en el juicio sobre un poeta es la personalidad artística la que debe privar, siempre y cuando no coincidan ambas, cosa que no sucede en toda la poesía de "La isla de los Cánticos" pues su lenguaje adolece, en muchos momentos, de blanduras románticas y alitsonantes expresiones retóricas.

Es en pocas instancias que el poeta logra plasmar a través del lenguaje la existencia y verdad de un universo propio. Ya que lo que interesa artísticamente no es conocer la desolación y soledad humana de María Eugenia, sino su expresión poética que, en pocos poemas, el poeta logra con plenitud y adquiere, entonces sí, una estatura lírica de primera magnitud.

Hubo en María Eugenia, indiscutiblemente una conciencia estética y crítica rigurosa, sobre todo por la selección realizada para su póstuma publicación. Con todo, esa conciencia se fue afirmando hacia el final de su vida y obra, cuando logra el fácil manejo de un lenguaje que le es definitivamente propio, ya separada del código establecido por la época que adopta en sus primeras etapas. Sin embargo, a pesar de esa conciencia, recogió en su selección poemas de frágil calidad o de desapareja temperatura lírica ya que a veces hay blanduras de lenguaje con reminiscencias del decadentismo romántico.

"mi corazón ha rimado
con las rosas purpurinas
y se cayeron los pétalos
de las corolas marchitas..."

(Sólo tú)

o esta otra:

"En el crisol de tu boca
quisiera verter mis lágrimas
esas derretidas perlas
del hondo mar de mis ansias..."

(Balada de las dulces perlas)

Esas flojedades impiden arribar fácilmente al núcleo espiritual y expresivo del poema que se halla oculto y hasta disimulado por una excesiva serie de expresiones sin brillo que hacen sombra a bellísimas imágenes como la que aparece en estos versos:

"A flor de vida van los corazones
como estrellas de mar sobre las aguas"

(El cazador y la estrella)

Pero al lado de expresiones como la anterior, en un mismo poema aparece una imaginería encasillada en elementos poéticos prestigiosos por tradición:

"anida el viento en tus plegadas velas
y te llaman con fantásticas lirás
desde las sirtes las rubias sirenas...
tú no vas solo en la patria sin rutas...
cuando a la vida toda cosa duerme,
descansa el viento en su gruta de nácar,
las ninfas posan la discreta mano
sobre las lirás mudas..."

(El cazador y la estrella)

Y más allá de las sirenas, ninfas, lirás, corales y nácar la belleza poética aparece al final:

"el alma a media luz, sola y distante,
va siguiendo en silencio, hora tras hora
la misteriosa estela de tu nave."

Se hace necesario desbrozar de opeles el universo lírico de María Eugenia para hallar su verdad y su belleza, porque junto a ese lenguaje profuso existen momentos de auténtica poesía donde impera el misterio lírico del hondo sentimiento de una personalidad original y trágica que alcanza la legítima expresión de su ser.

No siempre confluyen la autenticidad estética pues puede ser válida la experiencia real y no su expresión artística. María Eugenia logra esa confluencia cuando más allá del retoricismo de algunas de sus imágenes, aparece la desgarrada voz humana transformada en voz poética.

"Todavía los mundos
relucen en la bóveda de tu urna sagrada;
un viejo tesorero se ha dormido en los
[tiempos
y ha olvidado en tu fondo sus últimas
[alhajas...

Dale a los benditos que todavía sueñan,
tus áureas lentejuelas y tu hostia de plata,
y a mí que te deseo inextinguible y única,
dame la eternidad de tu silencio, oh Her-
[mana."

(Invocación)

Toda su poesía es de tendencia abstracta; apela a grandes temas y a expresiones importantes. Allí no hay objetos ni ambientes, es toda ella inasible. Sin embargo se puede entrever una cierta línea no explotada, de expresión sencilla creadora de un clima íntimo y cercano.

"Si yo supiera estar triste
yo me desharía en lágrimas
para que así me bebieran
las caricias de tus ráfagas...
qué lindo renunciamento
Qué liberación beata."

(Elegía crepuscular)

"El padre Sol se levanta
desgarrando las tinieblas,
y tus ojitos se esconden
con las pálidas estrellas."

(Miraje)

Se da en ella un caso curioso en nuestras letras. Su poesía ha conquistado una preponderante ubicación en la historia literaria uruguaya y lo ha logrado a base de un estilo cargado de imponentes retóricas que, si no constituyen lo mejor de su estilo sí son algunos de sus rasgos más sobresalientes y característicos. Pero donde llega a sus mejores alturas es en aquellos poemas donde alude y no nombra, donde su drama aparece despojado, y su lenguaje es más sobrio y depurado. En una palabra, donde ha desterrado su retórica.

Lo mejor de María Eugenia donde realmente se revela la auténtica calidad de su poesía es en unos pocos poemas en que logra plasmar su dolorosa experiencia vital a través de una voz propia, austera y dolorida reveladora de un estilo propio y una personalidad única que la ubican en un destacado lugar en la historia de nuestra poesía. Es en esos pocos poemas donde el artista logra transmitirnos la creación de un mundo suyo personal. Son ellos: "Los desterrados", "Barcarola de un escéptico", "El ataúd flotante", "El regreso", "La rima vacua", "Desde la celda", "Enmudecer", "Único Poema", "Las quimeras". Estas dos últimas a pesar de cierto acento declamatorio.

Pero es en "La rima vacua" y en "Enmudecer" donde aparece un rasgo de la personalidad lírica de María Eugenia que nosotros consideramos como fundamental y es la comprobación de la existencia del silencio como una entidad metafísica que la acecha y finalmente la aniquila, luego de la lucha de la poetisa por conquistar su derecho a la vida y a la palabra. La palabra es, precisamente, vida. Y paradójicamente, cuando el artista logra la posesión de "su" palabra, es decir, el encuentro feliz y único con un léxico y una modalidad expresiva que constituyen un estilo, ese estilo depurado es el que la lleva a bordear el silencio. Por eso dirá dramáticamente en versos lacerantes:

"Quien no sabe estar alegre
no tiene por qué cantar.
Si se derrotó a sí mismo
¿qué enseñará?

A repicar las campanas
con bronces de funeral,
los enlutados clarines
a resonar.

Quien no sabe estar alegre
rime a sí mismo su mal.
Por eso enfundo mi flauta,
la del amigo cantar,
y quien me escuche, oiga solo
mi paso en la soledad.

(Enmudecer)

Hay aquí la firme conciencia de haber conquistado una estética donde se han dejado de lado las posturas falsamente románticas de expresar líricamente los sentimientos personales. Al contrario, hay aquí una intuición de concebir la poesía como un acto de entrega y comunicación con los demás. Y una firme posición intransigente, pues al no lograrlo, como efectivamente sucede, el poeta prefiere el dolor de su sacrificio y elige heroicamente, como una heroína trágica, la vía del sacrificio y el silencio.

El poeta ha sentido ese silencio acechante que viene a constituirse en símbolo de muerte.

Pero se da la paradoja de que, en el momento en que el poeta opta por el silencio, o sea su no-ser como artista, logra la dimensión más profunda de su arte. Esa acechanza mencionada aparece nítidamente en el poema "La rima vacua" también de su último período.

"Grito de sapo
llega hasta a mí de las nocturnas char-
[cas...

la tierra está borrosa y las estrellas
me han vuelto las espaldas.

Grito de sapo, mueca

de la armonía, sin tono, sin eco,
llega hasta a mí de las nocturnas char-
[cas...

La vaciedad de mi profundo hastío
rime con él el dúo de la nada."

Con un lenguaje de máxima economía, de punzante agudeza y áspero acento, logra transmitir todo su desolado destino impregnado de vaciedad y ausencia. Esa nada total que percibe se identifica con la inarmonía del grito de sapo, más dramático en ella, aspirante siempre a una armonía del lenguaje. Ese silencio está representado por la repetida y paralela pre-

sencia de la noche a través de la expresión "las nocturnas charcas". Pero ya la noche ha dejado de ser aquí un lugar de refugio o remanso como era en "Invocación". Aquí la idea de noche está manchada de la suciedad que impregna el vocablo "charcas".

Por lo tanto el poeta va sintiéndose más alejado y separado de todo. Está virtualmente suspendido: ni la noche, ni la tierra ni las estrellas. Es la dramática soledad del artista, del elegido, del ser que carga con un destino demasiado arduo y que ha de ser fatalmente encaminado hacia la nada con que finaliza el poema y que sintetiza su silencio y su muerte.

Hemos tratado de acercarnos a la poesía de María Eugenia Vaz Ferreira despojados de preconceptos y juicios establecidos, con el ánimo de llegar a la verdad de su poesía y encontrar su luz luego de desterrar las oscuridades retóricas que muchas veces la oprimen y la ocultan.

María Eugenia necesitó de una ardua búsqueda para hallar ese estilo por el cual queda ubicado en nuestra lírica como uno de los más importantes creadores. Pero pensamos que es necesario, con ella y con todos los escritores, un acercamiento libre de ataduras e impregnado de la más libre actitud crítica.

"Aquí, LIBER FALCO"

carpeta de xilografía
de CLARINA VICENS sobre
9 páginas del poeta uruguayo

AULA - Canelones 1490

EN LA ESCUELA, EL LICEO, LAS OFICINAS, 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
Colonia 815, Esc. 403-04

FRITZ SCHAPIRA LTDA.
Mercedes 1720 — Tel. 41 76 18

PAPELERIA SUR

EXTENSO SURTIDO EN APUNTES DE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA, FILOSOFIA DE LA EDUCACION, ETC., PARA ESTUDIANTE 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.

YI 1525

TEL. 98 48 17



en el ancho mundo

MARIO NELSON SANTOS

Mujeres

LA LEY NO DISCRIMINA PERO LA PRACTICA SI

Una encuesta hecha en cinco países, muestra que la igualdad de derechos para la mujer, aunque progresa, está muy lejos de ser un hecho generalizado. La educación es uno de los terrenos donde este fenómeno se manifiesta.

—“Las mujeres son irracionales”, canta el profesor Higgins en la comedia “Mi bella dama”, inspirada en “Pigmalión”.

Con ello expresa la proverbial y confortable sabiduría masculina con ahorro del trabajo de profundizar su pensamiento.

Actitudes como ésta están siendo enjuiciadas cada vez con mayor frecuencia, y en particular ahora, con motivo del Año Internacional de la Mujer. Sin embargo, los cambios de actitud no se producen con la rapidez deseable y recientes encuestas confirman que hay una diferencia importante entre lo que se predica y lo que se hace. La encuesta fue realizada en Argentina, Costa de Marfil, Líbano, Sierra Leona y Sri Lanka, países donde la ley garantiza a la mujer la igualdad de derechos con el hombre. No obstante, en todos estos países se comprueba que, en el terreno de la educación, por ejem-

plo, las mujeres son un número minoritario entre los estudiantes y no tienen acceso a cargos importantes.

CAPACIDADES

El principio de igualdad de acceso a la educación no fue prácticamente discutido, si bien en Sri Lanka (donde una mujer fue Primera Ministra en 1960) las personas de mayor edad tendían a pensar que la capacidad intelectual de la mujer no es igual a la del hombre. En Sierra Leona, una mayoría pensaba que las mujeres capaces debían ser jefas de secciones en las que trabajan hombres, pero una minoría importante atribuía a las mujeres ser perezosas, lentas, débiles y descuidadas. Nada hay que objetivamente indique esto, pero lo cierto es que el sexo femenino está subrepresentado en la educación científica y tecnológica, quizá por un resabio que arranca en la edad de piedra: el hombre que sale a cazar, y la mujer que en la cueva se ocupa de las crías.

En Argentina, solo el 26% de las estudiantes universitarias están matriculadas en Ciencias y medicina. En agronomía e ingeniería solo el 4%. En Sri Lanka sólo el 10% del estudiantado técnico son mujeres; en Sierra Leona es menor del 1%.

EN EL TRABAJO

En las ciudades de Argentina un hombre tiene seis veces más posibilidades que una mujer para ocupar una dirección o cargo ejecutivo. En Líbano 2% de las mujeres que trabajan se hallan en niveles de dirección.

Otro de los puntos que se ha investigado se refiere a la causa porque la mujer abandona la educación y el empleo en forma frecuente que el hombre. En la Argentina la encuesta reveló que las “razones familiares” son el argumento para la desertión de casi 30 por ciento de las muchachas que cursan estudios secundarios. En ese mismo nivel de educación en Sierra Leona el casamiento origina el 37,5% de las desertiones y el embarazo un 29,2%. Quizá por ello hay una creencia bastante extendida para considerar a las mujeres como una mala inversión en lo referente a gastos de educación y formación. Criterio estrecho, que no tiene en cuenta que una madre instruida tiene un efecto multiplicador en la educación de la familia.

Como conclusión, podría decirse que el tema provoca la reflexión, pero las soluciones aparecen todavía como muy distantes de generalizarse en todo el mundo.

UNA HISTORIA DE UNOS 4.000 MILLONES DE AÑOS

La Luna es actualmente un planeta muerto, pero hace alrededor de unos tres mil millones de años se desarrolló sobre ella una historia rica en acontecimientos que recién comienza a estudiarse.

Los estudios de muestras lunares traídas por los astronautas de las misiones “Apolo” han comenzado a revelar algunos detalles fascinantes. Un grupo de estudio del Instituto Tecnológico de California atribuye a algunas rocas lunares una edad próxima a los 4.500 millones de años. Este es un detalle importante, porque quienes habían estudiado las rocas lunares se habían encontrado siempre con una barrera que correspondía a una elevación de la temperatura lunar acaecida hace casi 4.000 millones de años.

Aquel aumento de la temperatura produjo la licuefacción de las rocas más antiguas y revolucionó su estructura por lo que hoy

se hace difícil descubrir qué condiciones presentaban antes de ese período.

Las muestras analizadas contienen "plagioclase" un mineral que contiene diversos isótopos de "argón" y las proporciones en que se hallan pueden utilizarse para una técnica de medición de la antigüedad similar a la del radiobarcono, ya familiar para los arqueólogos.

Sin embargo, la mayor parte del argón original que esté presente en estas rocas, se ha perdido durante el recalentamiento de hace 4.000 millones de años.

Pese a ello se descubrieron cristales de "plagioclase" que han permanecido relativamente intactos después de aquel holocausto, conservando algo así como la "memoria" de su primitiva estructura. La cantidad de argón que se conserva en estos cristales, indica una edad de unos 4.000 millones de años, que es mayor a la de las rocas más antiguas halladas en nuestro planeta. Esto se explica por la absorción de las rocas más antiguas a través de la corteza hacia el núcleo terrestre. Las rocas que componen los meteoros revelan una antigüedad próxima a los 4.500 millones de años. Las teorías más dignas de crédito sugieren que la Tierra, la Luna, los meteoritos y algunos planetas se formaron alrededor de esa época. No se conoce con seguridad la causa de esa oleada de calor que se abatió sobre la Luna, pero algunos astrónomos estiman que

guarda relación con el impacto de muchos meteoritos como consecuencia de la formación del sistema solar. Más que un planeta muerto, la Luna se revela para los científicos de hoy como una fuente muy importante de datos sobre el pasado del sistema solar.

LA UNIFICACION DE LAS LENGUAS AFRICANAS

La diversidad de lenguas africanas lleva frecuentemente a hablar de "decenas de dialectos", y a presentar el mapa lingüístico de este continente, como algo casi caótico.

Investigaciones que se han realizado en los últimos años, revelan por el contrario que muchas de estas lenguas tienen un fondo común, y que sus

usuarios hablan una u otra con la mayor naturalidad.

Si se toma el caso de la zona de las lenguas "bantú", por debajo de la apariencia de diferenciación, se está frente a variantes dialectales de la misma lengua. Los habitantes del Congo, son prácticamente políglotas. Los vilis, laris, batekes, bangalas, hablan todos, además de su dialecto étnico, el lingala, el monokotuba y alguna otra lengua de la misma familia. Un vilí —por ejemplo— llega fácilmente a comprender dialectos tan dispersos como el lari, el teke o el chiluba, facilidad que se debe simplemente al hecho de que todos esos idiomas proceden de una misma realidad lingüística de la que no son sino manifestaciones particulares.

El experto en lingüística muestra las ligerezas de las diferencias que existen en este caso, recordando que pertenecen a los fenómenos de correspondencias que uno reconoce al comparar los sinónimos de comer; por ejemplo: "kulia" en vilí; "kudia" en kikongo; "kudia" también en lari; "kolía" en lingala y "kulia" en swahili. La diferencia radica en una vocal o en una consonante y las similitudes muestran que actualmente es posible unificar lingüísticamente toda la zona bantú a partir de uno de sus dialectos.

Lo que reza para la zona bantú, puede aplicarse también a otros grupos lingüísticos. En la zona de Sudán los grandes idiomas conocen el mismo fenómeno de particularización. Tal es el caso del hausa, del grupo mandé; de las lenguas de Ghana y de la Costa de Marfil.

Los particularismos van desapareciendo de África y dan lugar a las grandes lenguas comunes. El mapa lingüístico del continente se va transformando y deja lugar progresivamente a una docena de idiomas de expansión dinámica, algunos de los cuales sirven a agrupamientos de 50 millones de personas. Esta transformación no tiene una importancia que pueda limitarse a lo puramente lingüístico, sino que asume una importancia vital a partir del hecho de que los nuevos países africanos van encaminando planes de alfabetización acelerada, para lo cual es esencial el agrupamiento de grandes masas en torno de lenguas de expansión considerable.

LOS PRIMEROS AMERICANOS DE LA ERA CUATERNARIA

La presencia del hombre en América parece haber sido más antigua de lo que se sospechaba, según estudios realizados en los últimos años en la Argentina. La raza inicial de nuestra prehistoria parece haberse situado en el piso chapadmalense en los albores de la Edad Cuaternaria.

Era cazador y nómada el chapadmalense que buscó para subsistir el clima húmedo de las pampas. En 1915 Carlos Ameghino (1880-1949) encontró restos de las cacerías de aquellos habitantes al descubrir un "chapadmaledón chapadmalensis" con una punta de lanza tallada en cuarcita incrustada en el fémur.

SU ASPECTO

Los dos primeros hallazgos fueron un atlas (primera vértebra cervical) descripto por Ameghino y Lehmann Nitsche encontrado en Monte Hermoso y dos molares encontrados en Miramar.

Sobre el atlas, Lermann Nitsche, un antropólogo alemán que trabajó muchos años en la Argentina, concibió una especie que llamó "Homo Neogaeus", de tamaño pequeño, aspecto tosco y pesado. Los molares de Miramar revelan a través de su tamaño, conformación y robustez, que estos seres primitivos a la lucha por la vida, estaban bien equipados para ello. A aquella primitiva raza prehistórica, siguieron otras cuyos restos son más modernos: "El Ensenadense" y "El Lujanense". "El Ensenadense" también era cazador nómada y pescador; han podido encontrarse anzuelos de su manufactura. También fabricaba raspadores apropiados para trabajar pieles. "El Lujanense", también nómada, era cazador y pescador. Ha dejado rastros funerarios reveladores de ritos toscos y creencias religiosas rudimentarias.

La estatura del Lujanense era de aproximadamente un metro con sesenta y el cráneo era de tamaño bastante grande con relación al cuerpo.

De estos primitivos habitantes de las pampas probablemente descendieron los charrúas y otras etnias que los conquistadores encontraron en el Cono Sur de América.

MI FAMILIA

SELECCION DE TROZOS

JOFI

—Mi familia es muy familiar, pero todos nos queremos mucho.

—Mi papá es muy higiénico y todos los sábados él va y le dice a mi mamá que le apronte la palangana que se va a lavar los pies.

—...en cambio mi hermana tiene dos buzos, un par de medias, dos bombachas y un par de zapatos.

—Usted sabe, maestro, yo tengo una tía que se lo pasa en casa, y todo el día rezonga y le grita a mi papá y a mi mamá; y tengo otros parientes que son particulares porque se pasan la vida amorralando y todavía le piden plata a mi papá!

—Mi familia es un kilo de unida y todos los sábados se juntan todos y siempre uno diferente elige un juego para jugar por plata.

—El sábado pasado un primo mío dijo: "Hoy toca monte" y después que terminaron él salió ganando como \$ 400.

—La prima de mamá trabaja en el cabaré, pero de bailarina, y le está por conseguir trabajo de mozo a mi hermano; y mi hermano la embroma y le dice que le gustaría bailar con ella, y mi padre le dice a mi hermano que tenga cuidado con esos lugares, y que no se meta en líos y eso.

—En mi casa todos se prestan las cosas. Uno de mis primos le pide la camisa de a cuadros a mi hermano, casi una vez por semana.

—Mi tía le pidió la cartera prestada a mi mamá, porque tenía que ir a salir con un muchacho. Y el otro día, maestro, papá le dijo a mamá: —"Vieja, escondeme de apuro los zapatos que viene Antonio".

—El otro día mi viejo llamó a la policía porque le habían robado la arradio; y cuando vino el agente, mi papá enchufó la portátil porque estaba oscuro, y en seguida

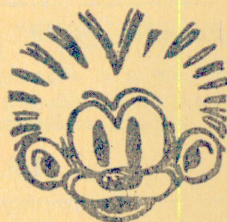
empezó a sonar la arradio abajo de la cama, que mi hermanita la había escondido.

—Todos los años vamos a Solymar, el Pinar, la Floresta y a otros lados, en un camión, a pasar unos días, pero ahora papá dice que la vida está muy cara y que vamos a acampar aquí, al lado del Cementerio.

—Más o menos mi familia es así:

mi papá
mi mamá
mi hermana mayor
mi hermano mayor
mi hermanita
mis tías
mi cuñada
el marido de mi hermana
mis otras tías
mi tío y la señora
mis primos
dos sobrinos
mi abuelo, que le decimos San Cono.

—Todos los días papá me pregunta si ya hice los deberes porque quiere que sea un hombre útil y que trabaje, y me dice que trate de no repetir ningún año, porque si no, me suspende la comida.



LIBRERIA URUGUAYA
Su librería amiga

**arte
ciencia
técnicos**

ESTAMOS EN LIQUIDACION
Horario: 8 a 23 hs.

3 x 1.000 — 3 x 2.000
3 x 5.000 — 3 x 10.000

URUGUAY esq. MAGALLANES
TELEFONO 49 07 54

LIBRERIAS - EDITORIALES - IMPRESOS

AMIGAS DE LA EDUCACION RECOMENDADAS AL LECTOR

EDITORIAL AULA

Canelones 1490

Tel. 40 55 02

Libros y materiales para la escuela y el maestro. Boletines escolares. Descuentos especiales en ventas directas a instituciones de enseñanza.

FUNDACION DE CULTURA UNIVERSITARIA

LIBRERIA — EDITORIAL — PROMOCION CULTURAL

25 de Mayo 537

Tel. 91 33 85

Enviamos al interior contra reembolso

VENTA Y CANJE

Textos — Novelas — Revistas

Tristán Narvaja 1736 esq. Paysandú

TEL. 41 42 44

RUBEN

PAPELERIA "SUR"

Apuntes para magisterio — Planchas Com. de fomento — Hojas asistencia — Boletín de calificaciones — Artículos escolares y liceales.

Yí 1525

Tel. 98 48 17

NUEVA GALERIA LIBROS Colonia 1800

EUDEBA (textos universitarios y secundaria) — SUDAMERICANA (novelas, literatura) — TIMUN MAS (infantiles) — EMECE (best sellers)

ARCA LIBRERIA EDITORIAL

Textos escolares, literatura, historia. Ediciones nacionales.

DISTRIBUCION EXCLUSIVA

ADOLFO LINARDI

"LIBRERIA ANTICUARIA AMERICAN"

Juan Carlos Gómez 1418 — Tel. 91 27 49

COMUNIDAD DEL SUR

IMPRESION DE LIBROS

Canelones 1484

LIBRERIA Y DISTRIBUIDORA ALFA

Ciudadela 1389

Tel. 98 12 44

IMPRESA HOY

SU TRABAJO EN OFFSET

Juan Carlos Gómez y Reconquista

EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL

NUESTROS LIBROS, EN NUESTRA ESCUELA

Yí 1364

Tel. 98 28 10

ANDRES M. CASTELLANO

"LA BOLSA DE LOS LIBROS"

Sarandí 443

Montevideo

LIBRERIA HORIZONTES

COMPRA SUS LIBROS Y REVISTAS

Tristán Narvaja 1544

Tel. 40 28 76

MIMEOGRAFICA "INDICE"

Los mejores impresos al mejor precio en el momento que los necesita

Planillas, circulares, boletines, folletos, incluso libros

Gaboto 1389

Tel. 4 52 07

INDIANA LIBROS

REPRESENTACION Y DISTRIBUCION DE EDITORIALES

Soriano 1140

Tel. 98 30 35

Representantes Exclusivos para Uruguay re

EMECE EDITORES S. A.

Literatura contemporánea — Best sellers — Col. Grandes novelistas — Séptimo círculo — Cartas abiertas — Grandes ensayistas
CBol. R. Hood, Polidoro y Atlántida, Goyanarte, Sudamericana y Sur

ARCA EN LA ESCUELA

FRANCISCO ESPINOLA	— Cuentos Completos
JOSE MARIA FIRPO	— El humor en la escuela 2ª ed.
ALEJO CARPENTIER	— El reino de este mundo 7ª ed.
FELISBERTO HERNANDEZ	— Diario de un sinvergüenza y Últimas invenciones

LIBRERIA ARCA — Colonia 1263 — Tel. 8 32 00
Editorial ARCA — Andes 1118 — Tel. 8 03 18

EXCEPCIONAL
NOVEDAD EDITORIAL

¿Qué es la "sonrisa del gato o una manera de pasar el rato"?

Un juego ciencia. Decenas de historias breves que se van a transformar en otras decenas y otras decenas de historias a descifrar con ciencia lógica.

Escriba, cuente, oiga:

RUMBO AL POTRERO:

Facundo, Atilio, Elías, Lorenzo y Gregorio deben llevar al potrero: un caballo, un ternero, una yegua, una vaca y una potranquita.

¿Quién se hizo cargo de cada uno?

Sabrás antes estas aclaraciones:

- 1.º) Facundo no se preocupó por el ternero ni el caballo. La yegua y la potranquita no eran para él, buenas amigas.
- 2.º) Atilio, Elías y Gregorio llevaron sus animales y dejaron al ternero con su dueño jugando un poquito más.
- 3.º) Esa manera quiere que me la dejes venir con su madre ¿no ves? — le dice Elías a su primo Atilio.

Los chicos se enloquecen con estos problemas.

Resuelven y reinventan. Crean.

Desenvuelven el pensamiento matemático.

Pida cada clase su lote de libritos y deje el maestro trabajar a los niños. Llévenselo los padres para sus hijos y... para ellos.

Juego-ciencia escrupulosamente estudiado y comprobado.

FUNDACION EDITORIAL "U. DEL MAGISTERIO"

efemérides
NATALICIO DE ARTIGAS
EJEMPLO DE HOMBRE Y DE SOLDADO

19 de junio de 1746

19 de junio de 1975

Vigodet quiso comprar a Artigas con adulación, poder, armas y dinero y a tales efectos su enviado el Alcalde de San José, escribe al Caudillo:

"El señor Capitán general D. Gaspar Vigodet, su fiel amigo, ha puesto en mi mano, la ancha o fácil comisión, pues depende de V., de hacerlo presente ser enteramente su amigo, que sólo de V. el alto Gobierno de la Nación se acuerda, para lo cual le ha expedido una Real Orden, toda en su favor; — que V. quedará en la campaña con el grado y como quiera; — que podrá formar cuerpos y oficiales mandándoles despachos en blanco, o dándoles V. al modo que mejor halle; — y que siendo V. el único general de esta Campaña, se le franquearán sin demora alguna, los auxilios que necesite para libertarla, sea con gente, armas, municiones, vestuarios y dineros; y el Excmo. Cabildo hace a V. la más solemne protesta de adherirse a cuanto V. proponga, bajo la justa recompensa de su unión con Montevideo, su patria, y de sus amigos, que son todos sus habitantes".

EL HOMBRE ORIENTAL,
EL 1er. SOLDADO DE LA PATRIA,
responde agriamente:

"Qué me importa a mí del empleo de Comandante general de Campaña, ofrecido por Vigodet — le dijo — si el voto unánime de sus habitantes me señala más alto destino? Y aunque así no fuera —agregó— prefiero ser independiente a cualquier otra cosa."

