Z 1615 L 69 ++

IOS IOS IOS

Para una critica política de la cultura

Nº 23 - Noviembre, 1971, Argentina, \$ 300

UNIVERSIDAD Y LUCHA DE CLASES



Para una critica política de la cultura



Director responsable:

Héctor Schmucler

Conssio de dirección: Carlos Altamirano Héctor Schmucler

Marcelo Díaz

Corrección: Haydée Valero

Diseño Gráfico: isabel Carballo

Osvaldo R. Díaz Alcides O. Morón

Corresponsales:

Chile: Santiago Funes y Mabel Piccini; México: Eligio Calderón Rodríguez; Venezuela: Adriano González León y Vilma Vargas; Paraguay: Adolfo Ferreiro; Uruguay: Jorge Ruffinelli; Francia: Silvia Rudni.

LOS LIBROS. Redacción y Publicidad: Tucumán 1427, 2º p. - of. 207. Tel. 45-9640

Distribuidores:

ARGENTINA, quioscos, Buenos Aires, Machi & Cía. S.R.L. Librerías: Tres Américas

Impreso en Talleres Gráficos AYER Y HOY, Buenos Aires.

Representante para la venta en el exterior: Ediciones Argentinas, Exportadora e Importadora S.R.L.; Bolivia: Los Amigos del Libro S.A.; Co-lombia: Ediciones Cruz del Sur; Chile: Editorial Universitaria S.A.; México: Antonio Navarrete (Librería Hamburgo); Paraguay: Selecciones S.A.C.; Perú: Distribuidora Garcilaso S.A.; Uruguay: América Latina; Venezuela: Síntesis

Registro de la propiedad inte-lectual Nº 1.024.846. Hecho el depósito que marca la ley, IMPRESO EN LA ARGEN-TINA.

Los artículos firmados que aparecen en LOS LIBROS no reflejan necesariamente la opinión de la revista.

COMPOSICION tipográfica en frio: TYPE S.R.L. Florida 253 - 40 M

Tarifa de suscripción

Argentina 12 números	\$ 3600
América 12 números Vía aérea	U\$S 10 U\$S 15
Europa: 12 números Vía aérea	U\$S 12 U\$S 18

Cheques y giros a la orden de LOS LIBROS, Tucumán 1427, 20. piso, of. 207, Buenos Aires, Argentina.

CORREO	Tarifa reducida Cond. Nº 9002
	Franqueo pagado Conc. Nº 3539

Sumario

DOCUMENTO:

La Agrupación 29 de Mayo a los compañeros de Filosofía y Letras.

Universidad: cultura y dependencia, por Carlos Altamirano

pág. 5

Facultad de Arquitectura de Córdoba:

la experiencia del Taller Total,

por el Equipo de Pedagogía de la FAU pág. 7

Facultad de Arquitectura de Rosario: balance

de seis meses de lucha, por Adrián A. Caballero

pág. 11

Chile; la reforma universitaria en la

Universidad de Concepción

pág. 14

Los Guardias Rojos, entrevista realizada

para la revista MOVEMENT

pág. 20

TEATRO

El teatro de Germán Rozenmacher, o la tensión entre el judaísmo y la revolución.

por Ricardo Halac

pág. 24

Germán Rozenmacher: cronología

pág. 26

La agrupación docente "29 DE MAYO" a los compañeros de Filosofía y Letras

Balance de la actividad

Político-pedagógica

en la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad de Bs. As.

1. Tras un período de trabajo Político-pedagógico de poco más de un cuatrimestre, los integrantes de la agrupación 29 de mayo de docentes antiimperialistas revolucionarios de filosofía y letras queremos transmitir al conjunto de los compañeros de la facultad un primer intento de balance. Nos interesa expresamente que este material -aunque provisorio y limitado en sus alcances- pueda servir de herramienta de discusión, no con la intención de proclamar "ésta es la verdad y ante ella hay que prosternarse" sino con la de contribuir a marcar ciertos ejes de debate común entre docentes y alumnos antiimperialistas revolucionarios, para un aprovechamiento mejor de las tareas que nos hemos Propuesto: ser protagonistas activos, desde nuestros roles y desde nuestra Posición, en la lucha global del proletariado y el resto de las clases ex-Plotadas contra el imperialismo, el Capitalismo y sus representantes políticos y a favor de la realización de una nación liberada y socialista.

Somos concientes de que en esa lucha ocupamos, en relación con el Proletariado industrial, un papel subordinado pero, simultáneamente, Pensamos que éste es el lugar de combate en el que estamos adscriptos y que es en él, por lo tanto, en donde estamos comprometidos a desarrollar, bajo la hegemonía del Proletariado, nuestro enfrentamiento específico contra el sistema de dominación del imperialismo y del capitalismo.

Hace unos meses, en una declaración, marcábamos las líneas centrales de nuestra estrategia política en el plano nacional, más ana de la universidad. Esas palabras escritas entonces, conservan como marco de nuestra acción toda su validez y han sido, en todo caso, refirmadas por los acontecimientos posteriores. Decíamos entonces:

El llamado "gran acuerdo nacional' que propicia la dictadura no tiene otro objetivo que el de salir políticamente al cruce a la nueva situación de las luchas obreras y populares que vive el país cada vez más radicalmente en los últimos años.

La incapacidad de sus agentes en el movimiento obrero y del reformismo para crear una situación de estabilidad v "paz social" que permita la estructuración a largo plazo de los planes de superexplotación de la clase obrera y el pueblo al ritmo de la creciente concentración monopolista hegemonizada por el imperialismo yanky; el perfilamiento de alternativas clasistas en el movimiento obrero, como lo ejemplifica entre otras la lucha de Sitram y Sitrac; la radicalización de las fuerzas antiimperialistas revolucionarias; la aparición de nuevas formas de lucha que van contraponiendo la violencia popular organizada a la violencia del régimen son los principales indicadores de una situación nueva que va echando por tierra cada vez más falsas líneas divisorias en el seno de la clase obrera y el pueblo.

Es que el pueblo va diferenciando, en un camino de luchas en el que históricamente confluyen acciones de diferente signo político, más allá de los rótulos y las poses antiimperialistas meramente declaracivas, a los que luchan y a los eternos negociadores integrados al régimen, a los que proyectan cada lucha en una perspectiva de poder revolucionaria y a

los que pretenden usarlas para sus pactos políticos con los gobiernos de turno."

En ese proceso reivindicábamos una historia de luchas populares en cuya constitución participaban elementos diversos. Sabemos que la historia no comienza en el presente, pero sabemos también que, como todo proceso acumulativo, la lucha de clases marca puntos de ruptura, superaciones cualitativas que van acercando al objetivo final. Esos puntos de ruptura tienden a resolver en síntesis superiores la acumulación constante de la fuerza de las clases revolucionarias. Si nuestra agrupación se llama 29 de Mayo es porque consideramos que el "cordobazo" supone uno de esos puntos de ruptura y no porque creamos que toda la historia comienza allí. No hay para nosotros una contradicción entre el 17 de octubre de 1945 y el 29 de mayo de 1969, pero tampoco hay una continuidad lineal: se trata de momentos distintos y por lo tanto discontinuos en la lucha histórica de las clases revolucionarias en la Argentina. El "cordobazo" recoge y supera la tradición del 45, pues marca en los hechos la real polarización de la sociedad argentina en los términos actuales de la lucha de clases. Por eso lo reivindicamos como hito de una larga tradición y por eso hacemos de él una piedra de toque para la constitución del nuevo bloque histórico antiimperialista revolucionario que deberá destruir al imperialismo y al capitalismo y llevar a la Argentina al socialismo. Precisamente, en ese mismo documento, que ahora recogemos, señalábamos, a partir de esas consideraciones, nuestro punto de partida estratégico y nuestra elección frente a la actual coyuntura. Decíamos:

"Las falsas antinomias, desde las que juegan todo en las definiciones doctrinarias no sabiendo articular principios con acción política concreta, hasta la de peronismo o antiperonismo, van cediendo lugar a la polarización que expresa en lo político la verdadera contradicción social que desgarra en esta etapa histórica a nuestra patria: la del antiimperialismo revolucionario hegemonizado por la clase obrera por un lado y la de las clases dominantes y el imperialismo y el reformismo que le hace el juego entrando en sus trampas ideológicas y políticas por otro.

A tal punto, que es sobre esta realidad como la dictadura elabora su plan político consistente en esencia en un doble movimiento: por una parte, tiende a concretar un acuerdo con la oposición burguesa y el reformismo (La Hora de los Pueblos, Encuentro de los Argentinos, etc.) sobre determinadas reglas del juego y objetivos que garanticen la continuidad del sistema, y por otra parte reprime con saña a las fuerzas sociales y políticas anti-imperialistas revolucionarias.

Sin embargo, la hábil carta política que hoy juegan las clases dominantes tiene como contrapeso la continuidad de la política económica de entrega y superexplotación, las experiencias de luchas acumuladas por el pueblo y la decisión de los sectores políticos revolucionarios (marxistas clasistas, peronistas revolucionarios, independientes, etc.) enfolados

bajo el signo común de la resistencia al régimen, en el intento de agudizarle todas sus contradicciones, impedir la estabilización del gobierno o inscribir todo el proceso actual de lucha como acumulación de fuerzas revolucionarias en la perspectiva de un nuevo poder que opere efectivamente la Liberación Social y Nacional de la patria."

II. Frente al cuadro de oposición creciente de las fuerzas sociales revolucionarias a la política de la dictadura, ésta se encuentra con un difícil problema en la universidad. No sabe qué hacer con ella o, si sabe, no siempre puede hacer lo que sabe. Por eso oscila entre la apelación y el uso de las formas más directas de represión y la convocatoria y tímida puesta en práctica de mecanismos de seudoparticipación. Así, mientras la última "orientación para los rectores de las universidades" dada por el gobierno se orienta hacia la reimplantación del más crudo autoritarismo, como el que estuviera vigente durante el período de Onganía, la actitud proclamada de algunos rectores y decanos tiende a constituir en la universidad mecanismos de consenso basados en fórmulas que entremezcian elementos populistas y liberales y que pueden operar como "canto de sirena" para el reformismo tanto del peronismo de derecha como de la seudoizquier-

Sobre la primera orientación, la crudamente represiva, la respuesta es clara y ya ha sido puesta en práctica por el movimiento universitario: por algo el régimen debió, a la fuerza, "liberalizarse". La segunda, en cambio, puede plantear problemas mayores. El rechazo a la participación que se nos promete debe basarse en conclusiones políticas expresamente elaboradas, del mismo modo que el movimiento obrero rechaza, a partir de ellas, la cogestión en el nivel de la fábrica, La única manera de revolucionar las instituciones viaentes es no reformándolas. En esta sóciedad la función de la escuela no puede ser cambiada pues ella es constitutiva de la dominación. Lo que sí se puede cambiar es la forma en que los estudiantes viven su ciclo vital como tales: de la universidad pueden salir integrados al sistema o antagonistas del sistema. La clase obrera no se ilusiona acerca de la posibilidad de "reformar" la fábrica en que trabaja, hasta tanto no haya arrancado de raíz el sistema de relaciones sociales en que la fábrica está inserta. Pero ha aprendido, y aprende cada vez más, a vivir en la fábrica su condición de antagonista, a transformarse en un enemigo mortal del capitalismo en el interior del propio capitalismo. La tarea de los estudiantes y docentes revolucionarios es, en el fondo, similar: su única probabilidad política es la de constituirse como cuerpo autónomo con respecto a la institución de dominación a la que pertenecen y la primera condición para ello es rechazar todos los mecanismos de cogestión que se le proponen, denunciarlos como la forma "moderna" del sistema represivo y promover mecanismos de gestión basados en la asamblea estudiantil-docente y en la actividad de delegados ligados democráticamente a las masas y sólo responsables ante ellas.

En esta lucha se van diseñando nuevos instrumentos de poder, lo que no implica decir que a partir de ella se pueda resolver íntegramente una estrategia de poder. El poder real está más allá de la universidad y en la sociedad capitalista no pueden concebirse -salvo como ilusión efímera- zonas de poder autónomo: quien domina en la sociedad civil domina en la sociedad política y no existen "islas revolucionarias". Existen en cambio alternativas, arrancadas de la lucha de clases, que permiten ir configurando procesos de cuestionamiento en el interior del sistema en las que se ensayen formas de gestión autónoma de los sectores populares, como un capítulo importante del proceso general de acumulación de fuerzas contra el sistema de dominación. Es en ese marco -que recupera desde su especificidad la lucha popular contrahegemónica como proceso de constitución de mecanismos de doble poder, superando al reformismo sin caer en el revolucionarismo vacío y vanguardista- que nosotros hemos reivindicado y seguiremos reivindicando la lucha contra la seudoparticipación institucional y a favor de mecanismos de representación como la asamblea estudiantil-docente y el cuerpo de delegados.

III. Estos problemas estuvieron en el centro de una rica experiencia durante este primer cuatrimestre, de la que fue principal protagonista el movimiento estudiantil. El primer cuatrimestre marcó efectivamente un punto de viraje en las luchas de filosofía y letras. Frente a una amenaza concreta de la intervención de proceder a una división de la facultad, el movimiento estudiantil reaccionó masivamente apelando a formas de movilización que en muchos aspectos adquirieron características hasta entonces inéditas. Ellas, sin embargo, parecen tener tras la reanudación de las clases, dificultades objetivas para consolidarse

La reivindicación del elemento democrático en la gestión de la lucha estudiantil, tendiente a lograr una participación efectiva del grueso de los alumnos en las decisiones, superadora de las formas caducas de representación, es, quizá, el núcleo central para caracterizar lo nuevo de la lucha de filosofía y letras. Pero se trata, obviamente, de un punto de partida y no de un punto de llegada. Organizaciones democráticas en el movimiento de masas, como el cuerpo de delegados, aparecen como

una condición necesaria para la profundización y extensión de la lucha, pero no son, de ningún modo, su condición suficiente. Para que estos instrumentos adquieran verdadera eficacia política y no se transformen en manifestaciones de democratismo vacío o de reivindicación de la "espontaneidad" de las "bases", se hace necesaria la elaboración clara y la discusión de conjunto de una línea política que vincule a las luchas estudiantiles con los objetivos de las clases revolucionarias en el seno de la sociedad, a partir no de la declamación seudopolítica sino de la articulación de una política eficaz contra el sistema, en el espacio en que el movimiento estudiantildocente se mueve naturalmente.

Durante el primer cuatrimestre el cuerpo de delegados dinamizó su actividad como respuesta a las políticas concretas de la intervención: actuó de contragolpe, definiendo su identidad en términos del enemigo y escasamente en términos propios, lo que sólo puede conseguirse a partir de una intensa discusión y práctica política entre las masas y con las masas.

Aparentemente las vacilaciones que se advierten en este segundo cuatrimestre tuvieron que ver, en un principio, con la ausencia de estímulos abiertamente irritativos por parte de la intervención. El riesgo es grave y abarca varias instancias:

- 1 que el cuerpo de delegados no llegue a constituirse;
- 2 que en caso de constituirse se transforme, apenas, en un escenario más amplio para los enfrentamientos, casi siempre más doctrinarios que políticos, de los activistas:
- 3 que carente de una línea política devenga un instrumento democratista vacío.

No vemos otra posibilidad de superar estos peligros que la elaboración y discusión de un programa y una práctica que desde las bases del movimiento estudiantil-docente sea capaz de articular las luchas específicas con las luchas generales del pueblo, definiendo con precisión objetivos y posiciones a ocupar en el frente de la lucha de clases.

Los pasos dados en esa dirección durante el primer cuatrimestre son insuficientes. El resultado más importante obtenido fue el programa de los nueve puntos, que se transformó en el principal instrumento homogeneizador de las luchas de estudiantes y docentes. Dicho programa tuvo la eficacia de marcar un primer nivel de corte, pero es evidente que, sin perjuicio de reivindicar su vigencia (es decir de no ir más atrás que el nivel de conciencia que el mismo marca) debe ser profundizado y que la discusión acerca de esa profundización debe ser uno de los ejes de la organización del cuerpo de delegados y de la asamblea estudiantil docente. Sólo en la

medida en que el movimiento universitario sea capaz de inscribir, desde su especificidad, su participación en el escenario de la lucha de clases, podrá resolver el dilema de la "isla reformista" o de la "isla revolucionaria". Los peligros de la primera son ya conocidos; los de la segunda recién comienzan a advertirse.

IV. Al surgir como agrupación docente antiimperialista revolucionaria, nuestros objetivos, como quedaron expresados en nuestra primera declaración programática, podían sintetizarse en cuatro grandes campos:

- 1 plantear, como eje de reagrupamiento político-ideológico, al antiimperialismo revolucionario, a fin de superar antinomias que, como las de marxismo-peronismo, no recortan correctamente en términos de la contradicción entre revolucionarios y contrarrevolucionarios en la sociedad argentina;
- 2 realizar, como docentes, una tarea que replantee la relación tradicional entre profesor y discípulo, sobre la que se sustenta el autoritarismo de la institución universitaria y que opera como un mecanismo importante de reproducción del sistema;
- 3 realizar, como docentes, una tarea teórico-práctica que logre vincular la ciencia y la política de manera alternativa a los enfoques del cientificismo y del populismo;
- 4 articular organizativamente la lucha de los docentes con el movimiento estudiantil. Esta es la oportunidad, luego de una práctica prolongada durante seis meses, de efectuar un balance sobre lo actuado, de trazar los juicios políticos acerca del cumplimiento o incumplimiento de los objetivos trazados.

En lo que hace al primero es necesario señalar en primer lugar lo limitado de los resultados obtenidos, algo doblemente grave en tanto la superación de la falsa antinomia peronismo-antiperonismo es un objetivo estratégico que trasciende la lucha universitaria para proyectarse en el espacio político nacional. Los conflictos surgidos alrededor de sociología sistemática, que aparecieron como una culminación de la lucha encarnizada que durante varios años 'las llamadas "cátedras nacionales" impulsaron contra el marxismo, contribuyeron a que nuestra actividad pudiera ser visualizada como si hiciera del eje peronismo-antiperonismo su motivación fundamental. Lanzados a una polémica en la que los docentes peronistas y el movimiento estudiantil peronista efectivamente colocaron a ese eje como el central, nos fue difícil evadirnos de un juego de pinzas que contradice nuestra definición estratégica de las alianzas y que por lo tanto no elegimos voluntariamente.

Tampoco en el segundo aspecto la nueva relación postulada entre

docente y alumno- podemos darnos por enteramente satisfechos, aunque los pasos en la dirección del cumplimiento de lo inicialmente proclamado fueron considerables. La crítica al autoritarismo universitario es para nosotros un punto central, pues ella supone un replanteo de fondo de la función de los aparatos pedagógicos en la reproducción del sistema de dominación, más allá del contenido de la enseñanza que ellos imparten. Pero esa crítica es una crítica política, de fondo, difícil de asumir en su práctica tanto por docentes como por estudiantes. La lucha contra el autoritarismo en la relación pedagógica y por lo tanto a favor de una transferencia de la gestión docente hacia los estudiantes, supone un proceso de concientización profundo, pues los nuevos cauces exigen un aumento de la resporsabilidad y no una disminución de la misma. La eliminación del autoritarismo no implica "estudia" menos" sino transformar el estudio, para intensificarlo en términos de una relación igualitaria entre los dos polos de la actividad pedagógica -docente y alumno- tendiente a resolver, como compromiso voluntario y no coercitivo, la transmisión y la recepción del saber, en un acto en el que docentes y alumnos operan transferencias recíprocas. Esto no fue entendido siempre con toda claridad, por lo que en algunos car sos la resultante fue una disminu ción demagógica del conocimiento elaborado y transmitido, una concesión al espíritu pequeño burgués que busca trampear a la institución universitaria estudiando poco y obteniendo un título a bajo costo.

El tercer punto, la lucha por una nueva alternativa de conocimiento, se halla estrechamente vinculado al anterior en cuanto se refiere específicamente al desarrollo de nuestro rol docente. Tampoco nos satisface, en general, lo realizado; también creemos que en este punto estudiar tes y docentes hemos hecho conce siones a un empirismo y a un espor taneísmo superficial que llevó 2 plantear, de hecho, como eje de nuestra actividad una politización esquemática y simplista que refuta ba en la práctica la posibilidad de adquisición conjunta de un sabe teórico-práctico. Así, bajo el manto de la politización, aparecían los ras gos clásicos del cientificismo que 9º pretendía combatir: el empirismo más vulgar, el acatamiento a "lo dado", "a la realidad", como si es "realidad" no estuviera infectada de ideología encubridora. Para noso tros, básicamente, la relación ciem cia-política supone un proceso que supere tanto a la especulación abs tracta, seudomarxista o metafísica cuanto al empirismo abstracto, cierr tificista o populista. Una de nuestras tareas es contribuir a la construcción de un saber revolucionario, de una alternativa político-cultural,

La agrupación docente "29 DE MAYO" a los compañeros de Filosofía y Letras

Balance de la actividad
Político-pedagógica
en la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad de Bs. As.

1. Tras un período de trabajo Político-pedagógico de poco más de un cuatrimestre, los integrantes de la agrupación 29 de mayo de docentes antiimperialistas revolucionarios de filosofía y letras queremos transmitir al conjunto de los compañeros de la facultad un primer intento de balance. Nos interesa expresamente que este material -aunque provisorio y limitado en sus alcances— pueda servir de herramienta de discusión, no con la intención de proclamar "ésta es la verdad y ante ella hay que prosternarse" sino con la de contribuir a marcar ciertos ejes de debate común entre docentes y alumnos antiimperialistas revolucionarios, para un aprovechamiento mejor de las tareas que nos hemos Propuesto: ser protagonistas activos, desde nuestros roles y desde nuestra Posición, en la lucha global del proletariado y el resto de las clases ex-Plotadas contra el imperialismo, el capitalismo y sus representantes políticos y a favor de la realización de ^{Una} nación liberada y socialista.

Somos concientes de que en esa lucha ocupamos, en relación con el proletariado industrial, un papel subordinado pero, simultáneamente, pensamos que éste es el lugar de combate en el que estamos adscriptos y que es en él, por lo tanto, en donde estamos comprometidos a desarrollar, bajo la hegemonía del proletariado, nuestro enfrentamiento específico contra el sistema de dominación del imperialismo y del capitalismo.

Hace unos meses, en una declaración, marcábamos las líneas centrales de nuestra estrategia política en el plano nacional, más aná de la universidad. Esas palabras escritas entonces, conservan como marco de nuestra acción toda su validez y han sido, en todo caso, refirmadas por los acontecimientos posteriores. Decíamos entonces:

El llamado "gran acuerdo nacional' que propicia la dictadura no tiene otro objetivo que el de salir políticamente al cruce a la nueva situación de las luchas obreras y populares que vive el país cada vez más radicalmente en los últimos años.

La incapacidad de sus agentes en el movimiento obrero y del reformismo para crear una situación de estabilidad y 'paz social" que permita la estructuración a largo plazo de los planes de superexplotación de la clase obrera y el pueblo al ritmo de la creciente concentración monopolista hegemonizada por el imperialismo yanky; el perfilamiento de alternativas clasistas en el movimiento obrero, como lo ejemplifica entre otras la lucha de Sitram y Sitrac; la radicalización de las fuerzas antiimperialistas revolucionarias; la aparición de nuevas formas de lucha que van contraponiendo la violencia popular organizada a la violencia del régimen son los principales indicadores de una situación nueva que va echando por tierra cada vez más falsas líneas divisorias en el seno de la clase obrera y el pueblo.

Es que el pueblo va diferenciando, en un camino de luchas en el que históricamente confluyen acciones de diferente signo político, más allá de los rótulos y las poses antiimperialistas meramente declaracivas, a los que luchan y a los eternos negociadores integrados al régimen, a los que proyectan cada lucha en una perspectiva de poder revolucionaria y a

los que pretenden usarlas para sus pactos políticos con los gobiernos de turno."

En ese proceso reivindicábamos una historia de luchas populares en cuya constitución participaban elementos diversos. Sabemos que la historia no comienza en el presente, pero sabemos también que, como todo proceso acumulativo, la lucha de clases marca puntos de ruptura, superaciones cualitativas que van acercando al objetivo final. Esos puntos de ruptura tienden a resolver en síntesis superiores la acumulación constante de la fuerza de las clases revolucionarias. Si nuestra agrupación se llama 29 de Mayo es porque consideramos que el "cordobazo" supone uno de esos puntos de ruptura y no porque creamos que toda la historia comienza allí. No hay para nosotros una contradicción entre el 17 de octubre de 1945 y el 29 de mayo de 1969, pero tampoco hay una continuidad lineal: se trata de momentos distintos y por lo tanto discontinuos en la lucha histórica de las clases revolucionarias en la Argentina. El "cordobazo" recoge y supera la tradición del 45, pues marca en los hechos la real polarización de la sociedad argentina en los términos actuales de la lucha de clases. Por eso lo reivindicamos como hito de una larga tradición y por eso hacemos de él una piedra de toque para la constitución del nuevo bloque histórico antiimperialista revolucionario que deberá destruir al imperialismo y al capitalismo y llevar a la Argentina al socialismo. Precisamente, en ese mismo documento, que ahora recogemos, señalábamos, a partir de esas consideraciones, nuestro punto de partida estratégico y nuestra elección frente a la actual coyuntura. Decíamos:

"Las falsas antinomias, desde las que juegan todo en las definiciones doctrinarias no sabiendo articular principios con acción política concreta, hasta la de peronismo o antiperonismo, van cediendo lugar a la polarización que expresa en lo político la verdadera contradicción social que desgarra en esta etapa histórica a nuestra patria: la del antiimperialismo revolucionario hegemonizado por la clase obrera por un lado y la de las clases dominantes y el imperialismo y el reformismo que le hace el juego entrando en sus trampas ideológicas y políticas por

A tal punto, que es sobre esta realidad como la dictadura elabora su plan político consistente en esencia en un doble movimiento: por una parte, tiende a concretar un acuerdo con la oposición burguesa y el reformismo (La Hora de los Pueblos, Encuentro de los Argentinos, etc.) sobre determinadas reglas del juego y objetivos que garanticen la continuidad del sistema, y por otra parte reprime con saña a las fuerzas sociales y políticas antimperialistas revolucionarias.

Sin embargo, la hábil carta política que hoy juegan las clases dominantes tiene como contrapeso la continuidad de la política económica de entrega y superexplotación, las experiencias de luchas acumuladas por el pueblo y la decisión de los sectores políticos revolucionarios (marxistas clasistas, peronistas revolucionarios, independientes, etc.) enrolados

bajo el signo común de la resistencia al régimen, en el intento de agudizarle todas sus contradicciones, impedir la estabilización del gobierno o inscribir todo el proceso actual de lucha como acumulación de fuerzas revolucionarias en la perspectiva de un nuevo poder que opere efectivamente la Liberación Social y Nacional de la patria."

II. Frente al cuadro de oposición creciente de las fuerzas sociales revolucionarias a la política de la dictadura, ésta se encuentra con un difícil problema en la universidad. No sabe qué hacer con ella o, si sabe, no siempre puede hacer lo que sabe. Por eso oscila entre la apelación y el uso de las formas más directas de represión y la convocatoria y tímida puesta en práctica de mecanismos de seudoparticipación. Así, mientras la última "orientación para los rectores de las universidades" dada por el gobierno se orienta hacia la reimplantación del más crudo autoritarismo, como el que estuviera vigente durante el período de Onganía, la actitud proclamada de algunos rectores y decanos tiende a constituir en la universidad mecanismos de consenso basados en fórmulas que entremezcian elementos populistas y liberales y que pueden operar como "canto de sirena" para el reformismo tanto del peronismo de derecha como de la seudoizquier-

Sobre la primera orientación, la crudamente represiva, la respuesta es clara y ya ha sido puesta en práctica por el movimiento universitario: por algo el régimen debió, a la fuerza, "liberalizarse". La segunda, en cambio, puede plantear problemas mayores. El rechazo a la participación que se nos promete debe basarse en conclusiones políticas expresamente elaboradas, del mismo modo que el movimiento obrero rechaza, a partir de ellas, la cogestión en el nivel de la fábrica. La única manera de revolucionar las instituciones viaentes es no reformándolas. En esta sóciedad la función de la escuela no puede ser cambiada pues ella es constitutiva de la dominación. Lo que sí se puede cambiar es la forma en que los estudiantes viven su ciclo vital como tales: de la universidad pueden salir integrados al sistema o antagonistas del sistema. La clase obrera no se ilusiona acerca de la posibilidad de "reformar" la fábrica en que trabaja, hasta tanto no haya arrancado de raíz el sistema de relaciones sociales en que la fábrica está inserta, Pero ha aprendido, y aprende cada vez más, a vivir en la fábrica su condición de antagonista, a transformarse en un enemigo mortal del capitalismo en el interior del propio capitalismo. La tarea de los estudiantes y docentes revolucionarios es, en el fondo, similar: su única probabilidad política es la de constituirse como cuerpo autónomo con respecto a la institución de dominación a la que pertenecen y la prime-

IDS DOS paga sus costos de producción

No le ponemos precio a nuestra información, buscamos pegar los costos con la adhesión de nuestros lectores. No confundimos nuestras opiniones con la producción de cierto saber que proponemos para entender las prácticas cultural y política. No confundimos su práctica con nuestra revista, pero estamos dispuestos a la crítica de todas las prácticas sociales, incluso de la nuestra. Porque Los Libros no está de Acuerdo paga sus costos de producción con lo que aportan sus lectores. Su adhesión nos permitirá seguir trabajando, su crítica nos transformará. Los Libros existe porque usted la lea, Los Libros existe para que usted la lea.

FICHA DE SUSCRIPCION A LOS LIBROS

	·
Nombre	***************************************
País	······································
Calle y número	
Localidad	
Provincia	
A partir del número	inclusive
Argentina:	Europa:
12 números \$ 36.00	12 números u\$s 12
6 números \$ 18.00	via aérea u\$s 18
América y España:	
12 minness sets 10	

 Envíe este cupón y acompañe el importe en cheque o giro a la orden de LOS LIBROS, Tucumán Nº 1427, 2º p, of. 207, Buenos Aires, Argentina.

vía aérea

nomía de nuestros países. De allí derivaría, entonces, la necesidad de elaborar una respuesta también en el plano de la organización de la cultura que acompañe, complemente o preceda la acción política ejercida en los otros planos. Alrededor de esta cuestión, la confianza en la eficacia de las instituciones culturales, de la universidad especialmente, en cuanto a la transformación social y política, varía no sólo entre las distintas propuestas sino también en el interior de cada informe. Así, las aseveraciones acerca de la prelación de la lucha política y de la transformación revolucionaria como condición de una producción cultural y científica autónoma, se combinan con proposiciones que atribuyen a la universidad un poder social casi sin condiciones. Y de la universidad como escenario de una lucha política específica, cuya instancia de resolución es el poder político, se pasa a la universidad como "instrumento de cambio", según una imagen muy difundida también entre nosotros durante el experimento reformista clausurado con la intervención de 1966 (ver especialmente los informes de O. Maggiolo y D. Ribei-

Ahora bien, lo que no se define nunca, ni en los informes, ni en los debates, es la función general de las universidades en las sociedades latinoamericanas, sus relaciones necesarias con el conjunto de la estructura social y, fundamentalmente, con las clases dominantes. Pareciera sobreentenderse que las instituciones educativas constituven una especie de "servicio social" que bien pueden contribuir a mantener el atraso y la dependencia como aplicarse a resolverlos. Todo dependería, en última instancia, del proyecto político que oriente la actividad de sus docentes y alumnos.

Esta concepción se asocia estrechamente con la visión que se propone de los problemas de las sociedades latinoamericanas y del carácter de su dependencia: el imperialismo se apropia de nuestras riquezas e impide nuestro desarrollo: para ello cuenta con la complicidad de algunos sectores nativos que extraen sus beneficios de esa situación (Maggiolo es el único que caracteriza socialmente a esos sectores: los terratenientes y la burguesía comercial). Definido de este modo el enemigo del progreso de los pueblos latinoamericanos, resulta implícita la posibilidad de convocar a toda la "nación" para abatirlo.

A partir de esas nociones se pueden alimentar las más variadas utopías sobre el "cambio social" pero no se puede fundar una alternativa histórica al capitalismo dependiente (atrasado o moderno, según los casos) en América latina. Porque el imperialismo explota nuestros países aliándose estrechamente con el conjunto de las clases dominantes loca-

les, no sólo mediante la complicidad de algunos sectores nativos o, cuanto más, con la asociación de las llamadas élites tradicionales. El capitalismo dependiente, que mantiene y reproduce esa alianza, constituye la estructura que regula los efectos y sus límites de variación -atraso o modernización— que constituyen el llamado subdesarrollo latinoamericano. No basta, por lo tanto, con denunciar el espeiismo de un crecimiento controlado desde afuera, esa modernización refleja como la llama Ribeiro, y propiciar un desarrollo independiente, planeado según los intereses nacionales. Para elaborar una alternativa real al capitalismo dependiente es necesario discriminar rigurosamente todas las fuerzas sociales que sostienen la dependencia, así como las fuerzas que pueden movilizarse para quebrarla. Lo que supone, hoy, definir los términos de una lucha de clases. Liberación nacional, liberación social: el carácter de la opresión que se ejerce sobre nuestros pueblos encadena la lucha contra el imperialismo con la lucha por el socialismo. De otro modo, es inevitable pasar del utopismo en las formulaciones al reformismo en los hechos.

Regido por una lógica específica, el mismo debate está instalado en el dominio de la cultura y su resolución, que comprende la de una verdadera autonomía, exige el mismo rigor. Ello implica necesariamente una crítica de la cultura dominante, que es una cultura de clase, la cultura de las clases dominantes, cuyos contenidos y cuya organización encubren las relaciones de dependencia al mismo tiempo que consagran su dominación en el interior de la nación. Ahora, si se reduce la cuestión a la penetración del imperialismo, a la labor de sus agencias, de sus "planes de ayuda", etc. -como si la nación fuera un cuerpo homogéneo y solidario- resultará casi imposible escapar al sometimiento de alguna variante ideológica y política, nacional o democrática, de las clases dominantes. La Universidad latinoamericana está inscripta en este marco y, cualquiera sea el margen de su autonomía relativa no puede escapar a sus determinaciones fundamenta-

Una acción política específica en el plano de la superestructura es posible y necesaria: si la dominación pasa también por la cultura -más aún, sin ello sería imposible— la lucha por suprimirla debe, a su vez, atravesaria. Se trata entonces, de determinar la naturaleza real del campo en que se debe intervenir sin olvidar que lo que allí se juega tiene su resolución, en última instancia, a nivel del poder político. Una nueva cultura, es decir nuevos contenidos y una nueva organización de sus formas de elaboración y difusión sólo puede desplegarse en el interior de una nueva sociedad.

Facultad de Arquitectura de Córdoba

LA EXPERIENCIA DEL TALLER TOTAL

Ubicar el origen del proyecto del Taller Total -que comienza a funcionar a mediados de 1970— remite necesariamente a la búsqueda de los distintos factores que confluyen en su concreción. Entre ellos es posible detectar por lo menos tres claramente definidos. En 1er. lugar, la situa-Gión interna de la FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO de Córdoba en la que estalla una crisis de larga data, particularmente agudizada desde 1966, la que se patentiza en una especie de vacío docente y falta de objetivos para la carrera y la profesión. En 2do. término y empalmando con lo anterior, la serie de discusiones y problematizaciones acerca del sentido y función de la carrera de arquitectura, formación profesional, rol del arquitecto, etc., que se desarrollan en todo el mundo y, especialmente, en América latina cuyos orígenes más inmediatos pueden reconocerse en los congresos y encuentros de por lo menos la última década. Finalmente el movimiento estudiantil que retoma en 1969 un impulso perdido desde 1967, abandona viejas Posturas reformistas y concentra sus Planteos en el cuestionamiento del Papel social de la institución universitaria y de la función de los contenidos de la enseñanza.

Pueden mencionarse, como hitos en la discusión y progresiva clarificación de problemas, las reuniones de la C.L.E.F.A.¹ de 1959, 1961 y 1964, las discusiones planteadas por el estudiantado en Córdoba en 1963, los congresos de la U.I.A.² de La Habana y París, los "encuentros internos" generados en Córdoba en 1965 y el conocimiento, más reciente, de algunas experiencias que se realizan en Universidades Latinoamericanas (Uruguay y Chile, especialmente).

Desde 1956 — fecha de creación de la F.A.U.3— en adelante, es posible advertir una evolución en la discusión sobre los contenidos de la carrera que paulatinamente deja de centrarse en la formación profesional para enfatizar el rol social-profesional del arquitecto. Así, desde una primera crítica a la formación esteticista y culturalista, se pasa a la je-

rarquización de la formación técnica y después científica. El estudiantado que comparte por entonces estos planteos, insiste en la visualización del arquitecto como el profesional que da una respuesta física (técnica) a los requerimientos que la sociedad le plantea. Es obvio que con esta imagen, el movimiento estudiantil apunta a negar la imagen anterior del arquitecto-artista, "creador" individual. Sin embargo, aun cuando impulse una concepción distinta de la que clásicamente venía proponiendo la Facultad, el movimiento estudiantil no trasciende todavía los límites de un reformismo "eficientista" que apunta a perfeccionar el rendimiento de la Universidad sin poner en duda los pilares mismos de la Institución y la profesión.

Cuando en 1966 sobreviene la intervención y se desmantelan los equipos docentes de Composición Arquitectónica de la F.A.U. existe ya la preocupación acerca del papel social del arquitecto y la significación o proyección social de la arquitectura en una sociedad "en cambio" o en "vías de desarrollo". Aunque no apárece claro, y tal vez por ello, de qué clase de "cambio" se habla, las distintas corrientes ideológicas coinciden -a estar por los documentos de 1964 en adelanteen que las características peculiares de nuestras sociedades requieren de un profesional preparado para asumir tal realidad. Obviamente, la intervención silenció esta problemática y hasta 1968 la F.A.U. sobrevivió a costa de un rearme deficitario de las cátedras, de constantes "crisis de autoridad" y de una indiferencia estudiantil que fue tomando la forma de un rechazo puesto de manifiesto en un marcado ausentismo.

Pero este período de desconcierto en la masa estudiantil por no encontrarse organizada para enfrentar la intervención y desmantelamiento de la Universidad, comienza por esta época a superarse con una reestructuración total del movimiento estudiantil que paulatinamente irá radicalizando sus consignas y haciéndose cada vez más masivo.

La necesidad de resolver los pro-

blemas inmediatos de la enseñanza a partir de la conciencia acerca de los reales déficits de la Facultad, y en medio de la creciente presión y malestar estudiantiles, mueve a algunos grupos docentes a intentar soluciones provisorias, parciales, que se concretan en distintos ensayos en cátedras y comienza a hablarse de talleres verticales (1968). Tal vez la principal herencia de estos intentos se vea en la consolidación de un grupo docente que hacia 1969-1970 rescata las discusiones interrumpidas en 1966, imprimiéndoles un nuevo sentido.

Las jornadas del cordobazo impulsan y consolidan el resurgimiento de un movimiento estudiantil que aparece, ahora, preparado para enfrentar la nueva situación universitaria, enmarcándose en las luchas y corrientes políticas generadas por la situación político-institucional del país. Paralelamente a la búsqueda de formas organizativas eficaces, el movimiento estudiantil comienza a preocuparse por buscar alternativas superadoras. La Universidad en sí misma y sus reajustes internos dejan de preocupar al estudiantado que ahora incorpora a la Universidad dentro de un análisis político más amplio que no la separa -en su función social- de otras instituciones del sistema capitalista y la visualiza como cumpliendo las funciones de selección y acomodamiento al sistema que éste asigna a sus instituciones para autoconservarse. Desde esta perspectiva se impulsan, entre otros, los análisis y discusiones -aún hoy en proceso de desarrollo- acerca del carácter clasista de la Universidad. de las funciones del limitacionismo, de la congruencia institucional del verticalismo y de su carácter autoritario, del papel de los contenidos de la enseñanza y progresivamente del papel preponderante de las formas de transmisión del saber.

No es el movimiento estudiantil en tanto tal, sin embargo, el autor del proyecto del TT. La paternidad del documento básico que lo define y fundamenta se debe a la confluencia de las preocupaciones de un grupo de docentes de la FAU y un grupo de estudiantes que, si bien no están desvinculados del movimiento estudiantil, no constituyen tampoco su representación orgánica. El clima generado por la acción del movimiento estudiantil y la virtual paralización en que estaba sumida la FAU, desde comienzos del 70, hacen que el proyecto del TT se convierta en el proyecto de los estudiantes.

De las discusiones que se han venido desarrollando hasta este momento, quedan claras y vigentes tres cuestiones para las cuales la propuesta de TT intenta una primera respuesta. La primera cuestión se refiere al replanteo de la concepción de arquitectura. La arquitectura, sin dejar de ser una respuesta técnica a una necesidad social, expresa algo más que una respuesta técnica, es también, y fundamentalmente, un fenómeno social. Se habla del hábitat como la expresión socialmente determinada de la arquitectura4. La segunda cuestión alude a la problematización del rol del arquitecto y la tercera revierte necesariamente en un replanteo de la enseñanza de la arquitectura.

La institución universitaria tal como existe y desde sus orígenes responde a una concepción conservadora que la define como aparato legitimador, reproductor y consolidador del Estado en tanto expresión de la clase dominante. Esta aparente generalización puede abrirse en distintas direcciones -desde la existencia misma de la institución, pasando por los contenidos y la parcelación del saber, hasta las formas de transmisión- que permiten constatar en la institución los mecanismos que sustentan aquellas funciones. Baste, a manera de ejemplo, con mencionar la concepción del saber, o del conocimiento, que la Universidad pone en juego. El conocimiento es un objeto acabado, separado de la realidad y de la experiencia, ajeno a los sujetos que lo manejan, intocable e incuestionable, que es necesario "entregar" (para su conservación eterna) a las "jóvenes generaciones". Ellas harán el gesto de "recibirlo" y así se pondrán a la altura del punto al que ha llegado la ciencia. Es obvio, que una tal concepción del



LOS TUPAMAROS guerrilla urbana en el Uruguay de Alain Labrousse

"Los antecedentes, el contexto, las causas y hasta el posible futuro del movimiento de guerrilla urbana más importante de América Latina."

LA ORGANIZACION SOCIAL DE LA MUERTE de David Sudnow

"A lo largo de este libro, se descubre hasta qué punto más allá de los determinantes físicos de la salud o la enfermedad, la muerte y el morir son fenómenos sociales.

AL ENCUENTRO DEL HOMBRE

de James Baldwin

Violencia, sexualidad y desintegración del yo son sus ejes temáticos: una escritura lúcida, de lirismo sostenido y gran temperatura narrativa.

EL ESCRITOR Y SU LENGUAJE

de Jean Paul Sartre

Marxismo y Psicoanálisis. Teatro y mito, revolución cultural y lucha de clases.

LA MALDICION DE LOS DAIN

de Dashiell Hammett

Una narración trágica, faulkneriana, el tema sudista de la degradación de las grandes familias, consigue poner en escena un mundo de relaciones morales casi míticas hecho de culpa y de violencia.

EDITORIAL TIEMPO CONTEMPORANEO

Viamonte 1453, Buenos Aires.

saber que entrega los resultados de la ciencia e ignora y no entrena en los procesos a través de los cuales se construye (tal vez porque la apropiación del saber y la construcción de la ciencia constituyen una manera de transformar la realidad) asegura un "producto" académico cuya praxis profesional está predeterminada por el conservadorismo.

Es lógico, entonces, que la misma concepción consagre la "naturalidad" de la clase magistral y la repetición —sinónimo para ella de aprendizaje—, estilos para los cuales se monta toda la organización institucional (interna) de la Universidad.

Por esto, plantearse el problema

de la enseñanza de la arquitectura en el marco de esta organización institucional, es en realidad plantearse el problema del aprendizaje de la arquitectura, no porque la enseñanza haya perdido vigencia en tanto tal, sino porque toda la organización del quehacer universitario y todas las situaciones educativas que plantea, apuntan exclusivamente a sostener esa enseñanza-dogma-recetario ante la cual poco queda por hacer al estudiante como no sea repetir. Pero si la arquitectura no es una mera respuesta técnica, aislada, sino la expresión de la confluencia de múltiples variables: técnico-científicas, económicas, sociales, es decir, culturales e históricas, y el arquitecto es un profesional responsable de y comprometido con la sociedad, el replanteo sobre las formas de enseñanza de la arquitectura debe atender en una primera instancia al tipo de conocimiento y a los tipos de condicionamiento que posibiliten un aprendizaje y un quehacer profesional acorde con esta concepción. El proyecto de Taller Total no conforma por ello un limitado intento de renovación técnico-pedagógica. El cuestionamiento a la realidad, la búsqueda de nuevas formas de aprehenderla e interpretarla incluye a "lo pedagógico" en esa realidad cuestionada. Y porque ese análisis de la realidad es el que determina un cambio de perspectiva para el enfoque y el quehacer pedagógicos, la propuesta de Taller Total incluye también la búsqueda de aquellas relaciones de enseñanza-aprendizaje y de aquellas "situaciones de aprendizaje" que permitan ensayar nuevas formas de acceso y construcción del saber.

Es evidente, por otra parte, que estas nuevas formas conllevan una tarea básica difícil: la del desaprendizaje de las viejas conductas que a lo largo de todo un sistema educativo han configurado un "estudiante tradicional" y un "docente tradicional".

Una primera aproximación a las formas que propone el Taller, obliga a describirlo. El Taller Total constituye la situación de enseñanza-aprendizaje en la que desarrollan su actividad los alumnos del 2do. al

último nivel (Tesis)5. Está constituido por 10 Equipos de Trabajo con un número aproximado de 100 a 120 alumnos cada uno. Cada Equipo de Trabajo incluye a su vez alumnos de todos los niveles según una distribución proporcional homogénea para todos los Equipos de Trabajo. Dentro de cada uno de ellos, se trabaja por pequeños grupos de aprendizaje que según los casos nuclean estudiantes de un mismo nivel (Comisión de Trabajo por Nivel) o nuclean alumnos de todos los niveles (Comisión de Trabajo Internivel). Entre los Equipos de Trabajo existe una relación establecida que se asienta en una programación común, en la comunicación e intercambiabilidad de los equipos docentes y en las relaciones de los Equipos de alumnos (Comisiones). El cuerpo docente, que necesariamente, debe constituirse en Equipo se integra con un número estable de 5 miembros por Equipo de Trabajo según las necesidades, trabaja con todo el Equipo de Trabajo o se integra a los pequeños grupos (Comisiones de Trabajo por Nivel o Internivel).

En el afán de instrumentar el tipo de conocimiento que se desea promover aparece el trabajo interdisciplinario como la única respuesta posible a la necesidad de conocer y operar sobre una realidad multifacética y compleja. Por ello desaparecen las cátedras, expresión de una arbitraria e irracional parcelación del saber, para dar lugar a la existencia de Areas de Conocimiento que organizan los contenidos de acuerdo a un criterio científico. "Se entiende por área la coordinación y ensamble de conocimientos tendientes al estudio e interpretación de un objeto de la realidad a partir de una metodología común. . " "Cada área mantiene la especificidad de su enfoque apuntando a la articulación de los conocimientos alrededor de una temática común". Durante la experiencia de 1970, funcionaron tres áreas: Diseño, Cultural (Ciencias Sociales) y Técnicas. El carácter transicional del Taller Total 1970 determinó que su trabajo se centrara en Diseño, por lo que aparte de las dificultades previsibles para reordenar contenidos y disciplinas en las áreas, las dos restantes a pesar de ser requeridas no se insertaron orgánica y permanentemente durante este período.6

Las Areas de Conocimiento realizan su tarea teniendo en cuenta los objetivos generales del Taller Total, los objetivos específicos que se desprenden de la propia particularidad de cada Area, y los objetivos por Nivel que resultan de la confluencia de las dos anteriores y de la coordinación Interárea. Los objetivos específicos de cada Area revierten en la formulación de programas básicos-mínimos que se amplían y enriquecen de acuerdo a las deman-

das que provengan de los Talleres. Esta ida y vuelta entre Area-Talleres, provoca el reajuste permanente de los objetivos y las programaciones a fin de adecuar el aporte de las Areas a las reales necesidades del Taller.

Otro aspecto que interesa destacar es el que se refiere al trabajo Internivel y por Nivel. En el primer caso se reúnen en torno a un problema común alumnos de distintos niveles, individuos con implementaciones y "códigos" diferentes, pero que sin embargo, deben trabajar con objetivos comunes para una tarea que luego se especificará en el trabajo por Nivel. El reconocimiento de la imposibilidad de estructurar un aspecto del problema (trabajo por Nivel) si antes no se han establecido los lineamientos generales del mismo, sus implicancias y los factores que configuran -con mayor o menor fuerza- sus características, indica la prioridad del trabajo Internivel sobre el Nivel. Pero también es correcto deducir que si no se produce el desglosamiento del Internivel en los Niveles que lo constituyen, de tal manera que entre pares pueda discutirse el problema desde la perspectiva del Nivel, el proceso iniciado con el Internivel se torna inconsistente por la ausencia de retroalimentación dentro de cada Nivel.

De los informes de trabajo presentados por los Talleres al finalizar el 1er. período lectivo se desprende que "cuando se pasa al trabajo por Nivel aparece lo tratado durante el Internivel como altamente provechoso pues ofrece una visión global del proceso y plantea las posibilidades y limitaciones del trabajo de Diseño tanto para los Niveles bajos como para los altos".

Estas formas metodológicas significan la inclusión de docentes y alumnos en un sistema de relaciones totalmente nuevo: cambia la relación docente-alumno, alumno-alumno, docente-docente, y la relación con el conocimiento, cambios éstos que instrumentan el logro de una nueva relación Universidad-sociedad y que, inevitablemente, cuestionan las formas de relaciones sociales tradicionalmente sancionadas por el sistema.

Cambia la relación docente-alumno porque el primero no se puede enfrentar ya al alumno escudado en las prerrogativas acordadas a la jerarquía de su rol, que en el caso de ausencia de jerarquía intelectual lo sostenía formalmente como el dueño de la situación. El docente es ahora un individuo que aporta información específica, que plantea problemas, atiende a los límites dados por la programación, y busca con los estudiantes las respuestas posibles a los problemas que se presentan. Y por supuesto, abandonando las seguridades de su viejo rol de informante, aprende entre otras cosas a investigar enriqueciéndose con el aporte de sus alumnos. Como

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

MENTES Y MAQUINAS por Alan Ross Anderson y otros. UNAM. \$ 3.68.

El desarrollo de las computadoras electrónicas y los robots plantea la creación de mentes artificiales.

INTELIGENCIA EN EL UNIVERSO

por Roger A. MacGowan y Frederik I.

Ordway.'

UNAM. \$

Posiblemente seamos la última generación que pensó encontrarse sola en el Universo.

LA INFORMACION Y LA INCERTIDUM-BRE EN LA CIENCIA POr León Brillouin UNAM. \$ 4,40.

Discusión libre y sin prejuicios de los problemas de la investigación científica.

POICOANALISIS COMO CIENCIA POR Ernest R. Hilgard y otros. UNAM. \$ 3,60.

Sobre la amplia influencia que ejerce el psicoanálisis en la sociedad.

LAS CIENCIAS DE LA ENERGIA por J. G. Crowther UNAM. \$ 2,80.

Adelantos e interpretación filosófica: astronomía, física y química.

POR M. A. Ellison UNAM. \$ 2,80.

Estructura del Sol e influencia sobre la Tierra: radiaciones, viento solar, ondas de radio, etc.

DETERMINISMO E INDETERMINISMO Por Paulette Février UNAM. \$ 2,80

A favor del indeterminismo físico. Análisis de la biología, la sociología y la psicología.

LA LIBERTAD DE LA NECESIDAD por John D. Bernal UNAM. \$ 4,80

Planteamiento de los problemas de la investigación científica y examen de factores sociales.

LAS MATEMATICAS Y LO CONCRETO Por Maurice Fréchet UNAM. \$ 4.—

Matemáticas contemporáneas y sus aplicaciones a las ciencias sociales.

LAS LEYES DE LA NATURALEZA por R. E. Peierls UNAM. \$ 3.60

Explicación completa y sistemática de la física contemporánea al alcance de todos.

CAUSALIDAD Y AZAR EN LA FISICA MODERNA por David Bohm

por David Bohm UNAM. \$ 2,80

Este libro se originó en las discusiones de Bohm con Einstein.

EL SENTIDO DEL TIEMPO por Hans Reichenbach UNAM. \$ 3,20

Teoría filosófica del tiempo mediante asimilación de enseñanzas de la física.

LA CIENCIA EN NUESTRO TIEMPO por John D. Bernal UNAM. \$ 4,80

Significado social en la revolución científica para la humanidad.

INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA MEDICINA EXPERIMENTAL

por Claudio Bernard UNAM. \$ 3,20



José Joaquín Izquierdo presenta una historia crítica de la vida y trabajos de Bernard.

ORIGEN Y EVOLUCION DEL UNIVER-SO

por Evry Schatzman UNAM. \$ 3,20

Un astrofísico francés examina el conjunto de los problemas cosmogónicos.

DUDA Y CERTEZA EN LA CIENCIA por J. Z. Young UNAM. \$ 2,80

Actividades más elevadas del hombre. Progresos de la ciencia y la sociología.

PROBLEMAS FILOSOFICOS DE LA ME-CANICA CUANTICA

por Mijail Erasmovich Omelianovski UNAM. \$ 2,80

Explicación de procesos físicos: efecto fotoeléctrico, radiación térmica, rayas espectrales, estabilidad de los átomos, etc.

HISTORIA FILOSOFICA DE LA CIENCIA por Juan David García Bacca UNAM. \$ 2.—

Análisis de las ideas de Aristóteles, hasta la génesis de las lógicas leibniziana y relacional pura.

EVOLUCION DE LAS CONCEPCIONES BIOLOGICAS por Pierre Boiteau UNAM. \$ 1,76

La filosofía en la biología durante los últimos 100 años.

DIALECTICA DE LA FISICA por Eli de Gortari UNAM. \$ 2,40

Examen filosófico sobre la física a tres niveles: macrocosmos, mesocosmos y microcosmos.

por V. Gordon Childe UNAM. \$ 2,40

Estudio de los testimonios dejados por las sociedades prehistóricas de Europa, Egipto y el Cercano Oriente.

DEL MOVIMIENTO DEL CORAZON por William Harvey UNAM. \$ 2,80

Autor clásico que sentó las bases de la fisiología, las ciencias biológicas y la medicina modernas.

problemas científicos y filosóficos

DE VENTA EN LA REPUBLICA Y EN:

DEPARTAMENTO DE DISTRIBUCION DE LIBROS UNIVERSITARIOS

contrapartida el rol de alumno también se transforma. El estudiante abandona su cómodo sometimiento al saber del profesor para elaborar críticamente lo que recibe y busca, actividad que lo obliga a aportar y a comprometerse con su aprendizaje.

En lo que respecta a la relación alumno-alumno aquí necesariamente el trabajo grupal halla su real expresión, no ya a la manera en que tradicionalmente se concibe a un grupo como un conjunto de individuos reunidos alrededor de un trabajo común bajo la dirección del docente como líder "formal", sino como un conjunto de individuos que se aproximan a sus objetivos en la medida en que el aporte crítico y de elaboración de cada uno de sus integrantes sea mayor, lo que exige, por lo tanto, una interacción constante.

La relación docente-docente cambia puesto que no son ya los docentes de una cátedra los que deben relacionarse entre sí, o en todo caso trabajar sin relacionarse, sino que todos los docentes de Taller deben conformar Equipos de Trabajo, tanto como docentes de un Taller como de Areas, a fin de no desvirtuar la tarea docente que impone la nueva estructura y el trabajo interdisciplinario de la misma.

Muchas y de distinta índole fueron las dificultades que debió afrontar el Taller durante el primer período de su puesta en marcha.

En primer lugar, la tarea de fijar objetivos claros y precisos de los cuales se desprendería una programación, se tornó ardua y difícil, no sólo por el enfrentamiento con mecanismos desconocidos para la discusión sino fundamentalmente porque los conceptos "madre" -alrededor de los cuales se nuclean los objetivos- estaban siendo obieto de un profundo cuestionamiento. Este cuestionamiento se presenta como una ruptura con una concepción cientificista, apuntando a interrelacionar en nuevos planteos ideología, ciencia, proyección social de la arquitectura, con una respuesta coherente en diseño.

Evidentemente este tipo de discusión abre los primeros requerimientos interdisciplinarios cuyo efectivo aporte se vio limitado por una cantidad de factores: falta de dotación docente en el área de Ciencias Sociales; dificultades en la conformación de equipos docentes con el personal disponible en la Facultad debido a múltiples causas; una equivocada percepción del trabajo interdisciplinario -producto de viejos condicionamientos- que en muchos casos equivocó la búsqueda al centrarla exclusivamente en el estudio de algunas disciplinas de las Ciencias Humanas sin centrar previamente el problema arquitectónico y a partir de él determinar los aportes y complementos necesarios.

Simultáneamente alumnos y do-

centes aprendían a trabajar en equipo, tarea también obstaculizada por diversas circunstancias: falta de implementación pedagógica, falta de claridad acerca de todo lo que había que perder para asumir los nuevos roles, etc. En esta situación aparecieron, mostrando su verdadera fuerza, los efectos del largo entrenamiento en un sistema educativo competitivo y autoritario, efectos que se expresan a nivel de actitudes cuyo cambio evidentemente requiere tiempo. Un concepto errado que identificaba cualquier forma de organización y sobre todo cualquier forma de control con los vicios del sistema anterior, contribuyó también a retardar la organización del trabajo.

Es lógico pensar, si de condicionamiento se habla, que el mismo aparecía con mayor fuerza en los docentes, cuva efectiva integración debió superar dos hechos: el primero, la exigencia de un aporte no parcelado, al estilo de las viejas materias, terreno en el que podían encontrar mayor seguridad. Con respecto al segundo, la constitución de las Comisiones de Trabajo reivindicaba, al comienzo, un poder estudiantil como contrapartida de la "crisis del rol docente": suprimido el carácter jerárquico de la relación con el docente, el estudiantado como respuesta, sancionó, de alguna manera una especie de jerarquía estudiantil, limitando en la práctica las posibilidades de inserción de los docentes. La mayoría optó entonces por retraerse y sus aportes iniciales para la organización del trabajo o para proponer una programación, fueron escasos o nulos.

Sin embargo, gran parte de las situaciones señaladas, producto lógico de una circunstancia de transición, fueron superándose o han comenzado a superarse, a partir de los esfuerzos de Taller por encontrar sus propios cauces. Puede decirse que el Taller aprendió por ensayo y error, ya que si bien algunos de sus miembros, docentes y estudiantes, tenían claros los objetivos y las formas de operar, los factores influyentes eran tantos y tan complejos que no hubiera sido posible preveerlos y controlarlos a todos.

Así, el Taller comenzó a desandar algunos pasos, a abandonar caminos emprendidos y advirtió en algún momento la atomización de los Equipos de Trabajo, la real necesidad del aporte docente, el sentido de la interdisciplina y la necesidad de una programación y coordinación que homogeneizara el trabajo. A tres meses de iniciada la tarea, el primer intento orgánico de reajuste y generalización de una programación, proviene del movimiento estudiantil. Esta propuesta es parcialmente aceptada y se suceden con posterioridad otras que provienen de docentes y alumnos o de Equipos de Trabajo, todas las cuales tienen como objetivo ordenar la tarea y homogeneizar al Taller Total.

Adoptada una programación se vio la necesidad de confrontar los marcos teóricos con el objeto de Diseño y delimitar su alcance. A partir de este momento los objetivos se hicieron más claros y el trabajo comenzó a sistematizarse.

Sin embargo subsiste todavía un problema básico más importante tal vez que el de organización. La buena marcha del Taller depende de una sincronización de acciones que requiere actitudes personales hasta el momento no logradas. La dinámica misma del proceso ha ido generando exigencias a este nivel que no han sido satisfechas, aun cuando la mayoría de los protagonistas hayan expresado la voluntad de asumirlos.

La experiencia del TT es demasiado rica y demasiado compleja como para que en este esbozo haya sido posible analizarla en todos sus aspectos significativos. No obstante antes de terminar es necesario aludir a dos cuestiones que por sí mismas necesitarían de un análisis particular. La primera se refiere al papel del movimiento estudiantil, a su forma de insertarse en el proceso, sus errores, aciertos y aprendizajes y sobre todo a la valoración política de la experiencia y su evolución, y las perspectivas y problemas que abre una institucionalización del Taller, etcétera.

La segunda cuestión es la que se refiere al problema institucional de la Universidad, particularmente de la FAU. Durante la marcha del proceso surgieron diversas interferencias (dotación docente, presupuesto, espacio, promociones, entre otras), provenientes esta vez, de un molde burocrático institucional montado para sostener otra estructura docente.

¿Acepta el TT una estructura burocrática? ¿Cuáles son, en todo
caso, las necesidades administrativoacadémicas que se desprenden de la
organización del Taller para dotarlo
de una infraestructura adecuada?
¿Hasta dónde los mecanismos de
formalización y sanción de los estudios no constituyen una coartada
del sistema para limitar y enmarcar
los cambios permisibles? ¿Hasta
dónde la Universidad está en condiciones de asimilar una estructura
como la que el TT propone?

Para terminar, cabe mencionar una situación que define al Taller, que se relaciona, de alguna manera, con los interrogantes recién planteados y que reiteradamente ha generado tensiones con relación a su supervivencia. Para los estudiantes y la casi absoluta mayoría de los docentes, está claro que la nuestra es una sociedad capitalista dependiente. El reconocimiento de este carácter de capitalismo y dependencia es, precisamente, el punto de partida necesario para abordar los proble-

mas del hábitat en la realidad nacional. El compromiso que los miembros de la FAU asumen con esta realidad los lleva, seguramente sin proponérselo, a dar contenido a los incisos c) y d) del art. 2 de la Ley Universitaria vigente, que refiriéndose a los fines de la Universidad dicen: "La investigación de la verdad y el acrecentamiento del saber" y "La preparación de profesionales, técnicos e investigadores necesarios para el país". Sin embargo, la investigación de la verdad, que no puede disfrazar los nombres de las cosas, hace que dentro y fuera de la Universidad estalle el escándalo y la FAU se convierta, para algunos sectores, en centro de ataques, presiones y difamaciones. Es evidente que el compromiso asumido y los logros obtenidos hasta el presente -a pesar de sus limitaciones- hacen que este proceso sea ya irreversible. Por ello el TT demuestra el carácter reaccionario de la ley 17245 y la incongruencia de las postulaciones mencionadas con otro inciso que refiriéndose también a los fines postula sólo "la preservación, difusión y transmisión de la cultura..." Los miembros de la FAU, antes que preservar, difundir y transmitir esa cultura, han preferido, buscando la verdad, cuestionarla y lanzarse a la dificultosa tarea de encontrar un sentido, precisamente social, para 😕 profesión de arquitectos. En esta empresa están proponiendo, también, un sentido para la Universidad. La otra opción se parece mucho al silencio de los museos.◊

Equipo de Pedagogía de la FAU. Cba, setiembre/71.

NOTAS: (1) Conferencia Latinoame ricana de Escuelas y Facultades de Arquitectura. (2) Unión Internacio nal de Arquitectos. (3) La FAU, creada en realidad en 1953, se separa en esta fecha de la Facultad de Ingeniería, de la que dependía como escuela. (4) La definición de hábitat desde el punto de vista arquitectónico está siendo constantemente discutida y replanteada. Tomamos d término en el sentido dado, sólo 2 manera de ejemplificar la índole de las preocupaciones alrededor del tema. (5) El Nivel uno se organiza en el llamado Taller Básico cuyos objetivos y forma de funcionamiento se corresponden con los del TT, pero con particularidades que provocan su diferenciación: la necesidad de una instrumentación específica básica y por ello la necesidad del trabajo dentro del Nivel. (5) El TT-70 se organizó alrededor de Composición Arquitectónica, de allí el papel preponderante del área de Diseño. La división en áreas ha va riado en su constitución, de acuerdo a la propuesta del nuevo plan de estudios, surgida de una evaluación del año lectivo 70.

Facultad de Arquitectura de Rosario

BALANCE DE 6 MESES DE LUCHA

por Adrián A. Caballero

Situación general

Resulta un hecho llamativo y por Otra parte evidente en las actuales circunstancias, que el conjunto de facultades y escuelas de Arquitectura se definan -en el marco de los conflictos universitarios— como la Unidad disciplinaria que en mayor grado cuestiona y enfrenta las condiciones de enseñanza existentes y su relación con una estructura universitaria de base que, originada en el proceso de la universidad "tripartita", surgida o resurgida a partir de 1955, adquiere su tono más reaccionario y antipopular en el encuadre ideológico que el régimen militar de la Revolución Argentina introduce desde la intervención de 1966 en adelante.

Esta afirmación se completa teniendo en cuenta que en estos momentos una Facultad que parecía contradecir el fenómeno general, me refiero a la de Buenos Aires, decisiva por otra parte en razón de su escala y la magnitud de su población, comienza a procesar su renovación, obligando a sus autoridades al cierre y a su posterior reapertura, en el contexto de una situación al parecer irreversiblemente :"reestructuradora".

El proceso señalado tiene su origen en las luchas por los concursos en La Plata, se continúa en Córdoba-primera experiencia reestructuradora total—, a la que le sigue con la misma característica totalizadora la Escuela de Rosario, y podemos decir que culmina con los actuales acontecimientos de Buenos Aires sobre cuya perspectiva resulta aún prematuro abrir juicio. Simultáneamente también se desarrollan experiencias parciales de gran valor en las Facultades de San Juan y Mar del Plata.

La explicación de estos hechos no

puede, como es lógico, vincularse a una especial conformación intrínseca de arquitectos y futuros arquitectos, si bien el carácter escasamente estratificado del conjunto profesional algo ayuda¹, y su justificación debe rastrearse en una estructura condicionante más real y compleja.

Dicha estructura básica, sobre la que se desarrolla el actual sistema de "conflictos en cadena", reconoce en primer lugar un factor externo2 referido a las condiciones objetivas de la práctica profesional, práctica que en el presente se inserta en una aguda crisis de la especialidad generalizada incluso a nivel mundial y que en las áreas dependientes, como nuestro país, se agrava considerablemente en razón de una muy baja demanda de servicios que aleja a los arquitectos no sólo de la posibilidad de un trabajo correctamente insertado en la necesidad social, que sería el caso de los países desarrollados, sino de casi cualquier tipo de ocupación más o menos constante y significativa relacionada con su formación específica.

A este factor externo se agregan

las causales internas definidas en las bien conocidas deficiencias del medio universitário que, generalizadas prácticamente a todas las actividades que en él se realizan, adquieren características poco menos que intolerables en aquellas carreras que no interesan "prioritariamente" al plan de desarrollo oficial, determinado por los intereses del capital monopólico vinculado a las formas de relación imperialista dependiente, provecto que en lo referente a la Universidad sólo propone, dentro de una situación presupuestaria crónicamente deficitaria, la necesidad de impulsar e implementar aquellas carreras vinculadas a la formación de técnicos especializados en la producción de las superganancias del sistema. Como es lógico, en dicho proyecto no tienen cabida las especialidades que se refieren a la producción de equipamiento para las necesidades sociales, una de cuyas bases materiales de servicio, el habitat, resulta el campo natural de acción de la arquitectura.

Esta explosiva combinación de factores produce como respuesta la actual situación crítica por la que atraviesan en particular las facultades de Arquitectura³.

Se vuelve evidente entonces, y la experiencia que en estos momentos vivimos lo confirma claramente, que la política educacional y por lo mismo sus representantes en la conducción del proceso universitario, no posee en el presente una alternativa concreta para reubicar y desarrollar positivamente las especialidades que, como el caso de la arquitectura, parecen no vincularse con los intereses de la política oficial para el desarrollo nacional.

La ausencia de dicha alternativa se explicita en términos de carencia de planes académicos concretos y actualizados con las reales demandas sociales, desorden administrativo, déficit constante de implementación adecuada en relación a personal docente y equipamiento necesario, ausencia casi total de ayuda económica al estudiantado que cursa dichas carreras y una carencia total de incentivación para las tareas de investigación vinculadas con el desarrollo de la especialidad.

La respuesta de parte de docentes y alumnos comprometidos frente a este estado de cosas es un cuestionamiento, más o menos manifiesto según las condiciones particulares de cada caso y en relación con las formas de agudización que la crisis adquiere para cada situación específica, de las actuales formas de desenvolvimiento que la realidad presente define para dichos sectores de la población universitaria.

Este cuestionamiento se plantea en dos campos básicos diferenciados: Por una parte el rescate de una autonomía de decisión para redefinir la forma y los contenidos propios de la carrera frente a una posición, en este aspecto, negativa o cuanto más indiferente de la conducción oficial; y por otra, la exigencia de una modificación de la política de implementación económica que tienda a restablecer condiciones mínimas adecuadas de funcionamiento académico.

⁽¹⁾ Esta situación tampoco es casual y se vincula con la escasa significación social de la actividad profesional de la arquitectura, lo que no favorece la formación de capas sumamente diferenciadas. Se determina "escasamente estratificada" en términos comparativos con otras profesiones tradicionales como, por ejemplo, Medicina o Derecho, lo cual no quiere decir que el propio grupo profesional no incluya señalados desniveles de posición.

⁽²⁾ Los términos externo e interno se aplican a aquellos factores que se producen respectivamente por fuera o por dentro del propio marco universitario.

⁽³⁾ Debe insistirse en que lo particular del caso Arquitectura, dentro de la crisis global de la Universidad, es la generalización del conflicto manifiesto a la casi totalidad de sus facultades. Las condicionantes de esta situación, sin embargo, se extienden a todas las carreras vinculadas a la formación de técnicos sociales y una respuesta a esto es el notable proceso que se desarrolla actualmente en la Facultad de Filosofía de Buenos Aires.

Situación particular

El caso particular de la Escuela de Arquitectura de Rosario se incluye sin ninguna duda dentro de la "estructura básica conflictiva" definida y analizada anteriormente, pero, por otra parte y como corresponde a todo hecho particular inserto en un contexto mayor, manteniendo las constantes que hacen a la ley general rescata experiencias específicas que resulta imprescindible analizar para una comprensión más completa del conflicto.

LA ESCUELA. Una de las unidades (departamentos y escuelas) que conforman la Facultad de Ciencias. Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de Rosario. Si por esta razón su representatividad es muy relativa con respecto al conjunto de especialidades que incluye la Facultad, su población de aproximadamente un centenar de docentes y 1.200 alumnos representa un tercio del total de la población de la Facultad y en este aspecto, en cambio, su presencia resulta importante en relación al conjunto, situación que se refuerza por su carácter homogéneo como unidad pedagógica, frente a un mosaico de sectores heterogéneos v escasamente comunicados entre sí como son los distintos departamentos y escuelas de ingeniería.

Esta condición situacional de la Escuela permite explicar en gran parte las permanentes vacilaciones de la política de la Intervención frente al conflicto suscitado y define además una constante en la relación entre las autoridades de la casa v el funcionamiento de la Escuela. La negativa a los requerimientos específicos de Arquitectura genera conflictos que tienden sistemáticamente a perturbar la totalidad del funcionamiento de la Facultad4 y en cambio su aceptación define modelos de lucha exitosos que pueden ser rápidamente imitados por los restantes compartimentos de las especialidades de Ingeniería, cuya situación objetiva no difiere demasiado de la de Arquitectura⁵. Esta contradicción asegura por un lado la supervivencia prolongada del proceso iniciado, pero al mismo tiempo dificulta su institucionalización, al quedar limitado a un área política dependiente (la Escuela) frente a un sistema de decisión que le es prácticamente ajeno (la Facultad).

EL CUERPO DOCENTE. En los sucesos de 1966, el Cuerpo Docente de la Escuela decide permanecer en los cargos frente al proceso de Intervención. Este hecho es de gran importancia para comprender los procesos ulteriores que se irán desarrollando a partir de esa fecha. Al no poder introducir cuadros propios, la Intervención aparece siempre como un elemento extraño e impuesto al conjunto docente, y es por esa misma razón que en todas las circunstancias accidentales en que dicho cuerpo debió manifestar su posición lo hizo, con mayor o menos claridad, de un modo adverso a los intereses "intervencionistas".

El Cuerpo Docente de la Escuela va procesando políticamente su situación contradictoria con la Intervención a través de las ya señaladas "crisis circunstanciales", pero dos elementos decisivos se insertan en el panorama universitario catalizando este antagonismo subjetivo y transformándolo en una real posición política de enfrentamiento.

Uno de los factores tiene particular incidencia en el plano *ideológico* y lo constituyen las experiencias de las luchas populares del 69,

- (4) Durante el desarrollo del conflicto y frente a medidas compulsivas de Decanato, cesantías de docentes y retención de pago de haberes, se efectivizaron paros docentes solidarios que detuvieron el funcionamiento del total de la Facultad, y resultaron un factor importante en el retroceso ulterior que la Intervención debió realizar frente a las medidas dispuestas.
- (5) Al explicitarse el conflicto en Arquitectura, se producen de inmediato movimientos similares en algunas especialidades de Ingeniería, una de las cuales, Electro-Mecánica, adopta un proceso de cuestionamiento de características muy similares al de Arquitectura.

que tienen en Rosario a uno de sus epicentros, en las jornadas de Mayo y Septiembre. Estos hechos sacuden la incontaminada atmósfera académica y dejan traslucir que los contenidos de la enseñanza constituyen un sistema engañoso de convenciones abstractas, sin ninguna conexión real con el proceso que comienza a manifestarse en las calles de nuestras ciudades y que tiene como sustento la condición de existencia de grandes masas de nuestra población marginadas y explotadas por el sistema imperante.

El otro factor se define como el motor objetivo de la movilización docente y lo constituyen las luchas nor las reivindicaciones económicas que hacen a la base material de la enseñanza. En este aspecto nuestra Facultad es un claro ejemplo de la aguda crisis presupuestaria que agobia a toda la Universidad, pero ciertas irregularidades propias, tales como ausencia de concursos, la totalidad del personal en situación de interinato v una absoluta falta de relación entre remuneraciones y responsabilidades docentes, crean un marco propicio para el desencadenamiento de conflictos que, en primera instancia, son conducidos fundamentalmente por la acción de la Asociación de Auxiliares de Docencia, a través de paros de protesta efectivizados durante los años 69 y

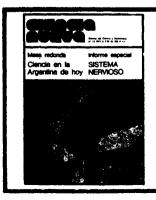
El conjunto docente introduce en el conflicto sus dos reivindicaciones básicas: el cuestionamiento a la estructura pedagógica en la cual se desarrolla su práctica específica y el rechazo de las condiciones materiales en las cuales esa práctica se produce.

Su limitación fundamental parte del escaso desarrollo político que sus integrantes poseen, hecho que se vincula a toda la tradición "liberal apolítica" que define el campo ideológico de la docencia universitaria. Esta ideología dificulta por una parte la propia organización interna del proceso, al no tenerse en claro desde el comienzo que el conflicto desatado, más allá de sus válidas y concretas motivaciones, representa un hecho político de enfrentamiento

con la Intervención⁶ y por otra parte complica la propia claridad de la alternativa pedagógica que ellos mismos producen en relación a su propio cuestionamiento, al no introducir en el marco de la alternativa los contenidos políticos imprescindibles para configurar una real reestructuración de la forma y los contenidos de la enseñanza. Esta traba tiene como base ideológica la filosofía liberal de la autonomía de la ciencia y repercute constantemente tanto en las elaboraciones generales como en el comportamiento cotidiano del conjunto de los docentes, explicitándose en política en la dificultad de organizar una vanguardia que conduzca y oriente el proceso7. EL SECTOR ESTUDIANTIL, Aun a riesgo de parecer simplista o de producir una traslación mecánica, se puede decir que la caracterización del conjunto estudiantil representa casi el negativo de lo expresado al realizar dicha caracterización para el personal docente.

Dicha polaridad queda explicada por la práctica política sumamente diferenciada que ambos sectores de finen para sí a partir de los sucesos de 1966. Así como los docentes sufren la contradicción que la Intervención les introduce, casi absolutamente en el marco específico de la

- (6) En este aspecto resultan muy claras las tendencias "negociadoras" que aparecen constantemente en el planteo político de los docentes, su desinterés por compartir la responsabilidad política con el estudiantado y, como consecuencia, su desconfianza a la Asamblea Conjunta Docente-Estudiantil, a la cual concurre un número limitado de docentes, con un conjunto restante que vacila entre una aceptación pasiva y una oposición más o menos contenida-
- (7) Esto no significa que no aparezca ningún sector que tienda a definirse como una real vanguardia política del cuerpo, pero por su propia limitación, dicha vanguardia no constituye una continuidad orgánica y más bien queda limitada a apariciones espontáneas vinculadas con "coyunturas tácticas" que la requieran.



Expone las teorías generales, informa sobre el planteo, el desarrollo y la discusión de la investigación contemporánea, en todos los dominios, desde la física hasta las ciencias del hombre.

Presenta los trabajos de los especialistas, escritos por los especialistas mismos, debate los problemas de política científica.



Revista de ciencia v tecnología

Diagonal Roque S, Peña 825 P. 9°. - Of 93 - Buenos Aires tarea universitaria y en esas condiciones procesan su desarrollo político, el estudiantado enfrenta la situación bajo la forma de un combate abierto al régimen militar, cuyo campo de acción es mucho más frecuentemente la calle que la Universidad.

La acción política estudiantil en el marco específico se limita por lo general a planteos reivindicativos, que son desarrollados en muchos casos con un marcado oportunismo y sin una elaboración política profunda y permanente.

Esta característica de la práctica estudiantil produce consecuencias objetivas que pueden resumirse en un constante desenganche de los sectores de vanguardia, en este caso cabe hablar de las tendencias, con relación a las necesidades y expectativas reales del conjunto del estudiantado y a sus también reales posibilidades de desarrollo y accionar político⁸.

En la Escuela, lo mismo que en la Facultad, esa situación se agrava por la falta de un organismo único de los estudiantes, lo cual hace que la casi exclusividad del compromiso político quede reservado a los militantes tendenciados, al mismo tiempo que provoca en las mismas tendencias una forma de funcionamiento que trata de suplir la ausencia del organismo de masas, generando un enfrentamiento que deforma el correcto accionar político para transformarse en un permanente estado competitivo frente al mercado potencial de conciencias representado por el conjunto de los estudiantes9. CONCLUSION. La forma y características que definen el desarrollo del conflicto quedan entonces determinadas por la condición objetiva de sus protagonistas, en este caso la Intervención por un lado y por el otro el accionar de docentes y estudiantes.

La política de la Intervención, estructurada sobre un complejo y en muchos casos contradictorio sistema de relaciones entre rectorado, decanato y dirección de Escuela, en lo general y salvo las medidas compul-

sivas tomadas al comienzo del conflicto, ha consistido en tolerar y dejar hacer, más que en negar o conceder. Esto se relaciona con las limitaciones que se han apuntado anteriormente —las características de la Escuela dentro de la Facultad— y por otra parte la creciente fuerza de la unidad docente-estudiantil que aún con muchas deficiencias ha resultado suficiente para mantener una correlación de fuerzas favorables aunque no decisiva.

Dicha unidad docente-estudiantil, verdadera clave política del conflicto, presenta dentro de una creciente fuerza de acción todos los aspectos conflictivos que hacen a las caracterizaciones señaladas para ambos claustros.

De ahí que el Cuerpo Docente. careciendo de una vanguardia política organizada, siendo plenamente consciente de su responsabilidad como generador del conflicto y encontrándose considerablemente unido en su acción de enfrentamiento y en el rescate de su autonomía de decisión, vacile en la producción de una alternativa pedagógica-política capaz de trascender el marco de una mera modificación mecánica de la estructura académica, posibilidad que por otra parte no sería tolerada a esta altura de los acontecimientos por la propia radicalización del proceso y, sobre todo, por la presión estudiantil.

La acción del estudiantado se introduce en la alianza docente-estudiantil presionando precisamente los flancos en los cuales la posición docente resulta más débil, es decir en el contenido político del conflicto, pero encuentra su propia limitación en la carencia de elaboración con respecto al procesamiento de una alternativa de acción en el campo específico de la enseñanza, carencia que se vincula con el carácter de la práctica política desarrollada en los últimos años por el sector y que ya se ha comentado.

La proyección futura del proceso queda entonces vinculada a la posibilidad de encontrar, a través de la conformación de una real vanguardia docente-estudiantil, una forma de desarrollo que relacione dialécticamente las tendencias "pedagogistas" del cuerpo docente con el accionar "politizante" de los estudiantes, estructurando a partir de esa relación una alternativa pedagógico-

política que defina el nuevo marco restructurado de la escuela 10.

Se entiende que por otra parte, dicha alternativa representa la única posibilidad correcta de insertar activamente en el proceso a la "gran mayoría expectante", es decir a la masa estudiantil de cuya participación concreta y creadora en el proceso depende la casi totalidad de su éxito.

OB/ETIVOS. La definición de los objetivos penetra en el campo más rico y complejo de todo hecho político, cuya propia dinámica toma objetivos iniciales para trascenderlos en la práctica y generar nuevos objetivos que originan una nueva práctica y así sucesivamente. Partiendo de esta concepción del proceso político no resulta lógico proceder a una enumeración codificada y definitiva de los objetivos que motivan el proceso de la escuela de Arquitectura, pero sí cabe presentar una decantación de lo producido hasta el momento, en algunos casos de una manera explícita, en otros bajo formas implícitas o embrionarias y en muchos más como opiniones personales que serán volcadas de alguna manera en el torrente polémico del proceso, pero eso sí, teniendo en cuenta que, y valga el recordatorio para algunas actitudes escépticas o impacientes, desde el momento en que todo se inicia con la negativa docente al traslado de parte de la Escuela o locales separados de la Facultad, hace de eso aproximadamente seis meses, a la fecha, mucho es lo que se ha avanzado y también mucho es lo que queda por recorrer. La lucha por el logro de la autonomía no es batalla de un día v aun lograda queda casi todo por hacer.

Una enumeración más o menos ordenada de los elementos que van configurando la plataforma de objetivos sobre los cuales comienza a movilizarse el proceso nos daría como detalle aproximativo lo siguiente:

En el plano de la estructura pedagógica

Nuevas formas de relación docente-docente; alumno-docente; alumno-alumno. Estas nuevas formas presuponen:

- a) eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas e incuestiona-
- b) relación docente-alumno en una tarea común de *cogestión*, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno.
- c) superación de las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta o grupal.
- d) formas de evaluación conjunta docente-estudiantil en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea.

- e) redefinición de roles:
- El rol docente como orientador y catalizador del proceso de cogestión. El rol alumno como base creativa y crítica del mismo proceso.
- f) control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir docentes y alumnos, bajo formas organizadas que el propio conjunto docente-estudiantil decida.

En el plano de los contenidos

Redefinición crítica del rol del arquitecto y reubicación de la arquitectura como técnica científica al servicio de las necesidades sociales reales.

Esta redefinición incluye una serie de consideraciones que explicitan la posibilidad de los nuevos contenidos pedagógicos:

- a) Desmitificación del marco teórico de la enseñanza en cuanto al reconocimiento de la real forma de inserción de la especialidad en la estructura del sistema dominante.
- b) Cuestionamiento al eje técnicoestético de la disciplina, cuyo resultado en la tarea universitaria es la producción de arquitectos cuya única perspectiva es la "trituración intrascendente" de la forma, en los estrechos límites de decisión que le imponen las leyes productivas del sistema (el habitat entendido como mercancía).
- c) Reconocimiento de la actual situación contradictoria entre las formas de práctica profesional y las posibilidades de elaboración en el marco técnico, tendientes a generar teoría en relación con un nuevo eje de la disciplina.
- d) Proceso de elaboración de un nuevo eje disciplinario de contenido científico-social a partir del cual el arquitecto, en posesión de un método de comprensión científica de la realidad, se encuentre en condiciones de insertar su respuesta como hecho comprensivo y catalizador de la decisión organizada de las masas formulando su propio programa so cial de necesidades. (El habitat entendido como objeto de uso).

A partir de estas posibilidades y de las que como producto del propio proceso se puedan ir generando, debe entenderse que la lucha por la construcción del nuevo marco pedagógico-político no es un proceso privativo de ciertas facultades o disciplinas, sino que, rescatando y elaborando las propias particularidades de las distintas especialidades del conocimiento, replantea la cuestión fundamental del rol del trabajador intelectual en la fase de la lucha por la liberación social, lucha protagonizada por las masas explotadas contra el sistema de explotación y de cuyo resultado depende la concreción del proceso reivindicatorio que como capa profesional-intelectual nos proponemos.

⁽⁸⁾ Esta caracterización no es original ni específica del caso particular de Arquitectura que se analiza, sino que se engloba mucho más totalmente en el contexto de la actual crisis de la política estudiantil. Pero resulta importante señalarla por la forma en que el proceso va a descubrir estas falencias políticas y las va a incluir en muchas de sus propias deficiencias y dificultades.

⁽⁹⁾ Esta característica de la lucha tendencial al mismo tiempo que perturba la propia formación de los cuadros militantes, agudiza las tendencias oportunistas del accionar en la masa estudiantil, lo cual separa aún más a ésta de sus conducciones políticas.

⁽¹⁰⁾ Esa posibilidad tiene ya una forma organizada de desarrollo a través de la reciente constitución de una Comisión Coordinadora Bipartita Igualitaria, que elegida por los claustros, representa en su conformación las distintas unidades operativas, en relación con la actual Propuesta Provisoria de Funcionamiento, elaborada y aprobada por la Asamblea Conjunta Docente-Estudiantil.

CHILE: La Reforma Universitaria en la Universidad de Concepción

La reforma universitaria emprendida bajo la administración democristiana de Eduardo Frei, desató una amplia polémica entre los universitarios chilenos. El texto que publicamos a continuación forma parte de un trabajo más extenso preparado por alumnos y docentes de la Universidad de Concepción como aporte a la discusión de algunos problemas planteados por la reforma. Al margen de las referencias particulares que hacen a la especificidad de la situación chilena, los temas abordados en el presente trabajo se inscriben naturalmente en el debate sobre la cuestión universitaria abierto en el interior del movimiento estudiantil y entre los docentes que se niegan a cumplir las funciones que les asigna el aparato cultural de las clases dominantes.

"La doctrina materialista, al plantear que los hombres son un producto de las circunstancias y de la educación, y que, por ende la transformación del hombre supone otras circunstancias y una educación modificada, olvida que son precisamente los hombres quienes transforman las circunstancias y que el mismo educador precisa ser educado...

"La coincidencia del cambio de las circunstancias y de la actividad humana no puede ser considerado y racionalmente entendido sino como práctica revolucionaria". Marx, Tesis sobre Feuerbach

La docencia constituye el eje de la labor universitaria, lo que le confiere a ésta un carácter específico. En efecto, tanto la investigación como la difusión son actividades que se pueden desarrollar —y que se desarrollan en una amplia medida—fuera del ámbito de la Universidad. Siempre que se trate, sin embargo, de enseñanza y aprendizaje a nivel superior, es decir, siempre que se trate de docencia, nos encontramos con la Universidad o con instituciones paralelas que le son equiparadas.

Nada más natural, por lo tanto que, en un momento en que tanto se habla de política universitaria, nos preocupemos de saber qué hizo hasta ahora la Reforma en lo referente a docencia. Desde luego, sólo un análisis minucioso a nivel de las Universidades nos permitiría contestar con precisión esa cuestión. Es, sin embargo, indudable que, cualquiera que sea la situación de las Universidades en este particular, la Reforma como tal sólo puede justificarse en lo que atañe a la docencia en la medida en que haya sido capaz de formular e impulsar una política global en el plano universita-

Si aceptamos este punto de partida, nos encontraremos inmediatamente con una paradoja: mientras, en lo que se refiere a investigación y difusión, la Reforma se preocupó de crear organismos centrales, destinados a cumplir con estas funciones (el grado de efectividad que havan tenido es harina de otro costal), no hizo lo mismo en relación a la docencia. No existe un Consejo de Docencia, con atribuciones similares a los de Investigación y de Difusión, sino tan sólo una Comisión de Docencia, que constituye un equipo de trabajo emanado del Consejo Supe-

Esto, que constituye una anomalía desde el punto de vista de las estructuras creadas por la Reforma, parece indicar que la docencia ha sido subestimada desde un primer momento, lo que implica decir que la Reforma partió haciendo caso omiso de la principal responsabilidad que cabe a la Universidad en relación a los estudiantes. ¿Es justa esta impresión? Ahondemos en dos direcciones más, antes de formarnos un juicio definitivo.

La primera consiste en analizar los acuerdos mismos de la Reforma. con el fin de verificar el lugar que ocupó allí la docencia. Con base en el Boletín Nº 14, del 31 de octubre de 1968, publicado por la Comisión de Reforma Universitaria (CRUN), que reúne esos acuerdos, lo primero que nos llama la atención es la exigüidad del espacio que se asigna allí a la docencia: sobre un total de 53 páginas, no se le dedican específicamente ni siquiera dos. Pero el otro problema no se resume a una cuestión cuantitativa: es el carácter extremadamente general de los textos, que no van más allá de definiciones y principios, lo que caracteriza tales acuerdos (véase la Parte I, "Misión de la Universidad", Nº 3 y la parte IV "Principios generales de docencia e investigación").

No obstante, era de esperarse que, a partir de esos lineamientos, por insuficientes que fuesen, la Comisión de Docencia se abocase a la formulación de una política, que incluyese cuestiones tales como el contenido de la docencia, los planes de estudio, los métodos de enseñanza, entre otros. Al explorar, empero, esta segunda dirección, veriicamos que la Comisión de Docencia ha sido más bien una oficina administrativa que un órgano de formulación e implementación de políticas. La afirmación no es gratuita; los informes que elevó esa Comisión al Consejo Superior, en el período que precede la iniciación del actual año escolar (cuando deberían estarse dando las líneas generales de docen-

cia), giran esencialmente en torrio a cuestiones como modificaciones del calendario escolar, concesión de peticiones individuales de profesores, otorgamiento de certificados de grado y, excepcionalmente, aprobación de planes de estudio, carreras y cursos propuestos por las Unidades, sin que la Comisión haga una sola aportación propia a las exposiciones de motivos con que éstas los justifican, iNada sobre la reestructuración de las carreras, nada sobre una política curricular, nada sobre la organización académica, nada sobre los métodos de enseñanza!

Es imperioso, pues, que nos ocupemos de estos problemas y procuremos establecer lineamientos capaces de orientar el planteamiento correcto de los mismos a nivel de las Unidades. Es allí, en efecto, donde se tendrán que implementar esos lineamientos, ajustándolos al carácter específico que asumen en cada una de ellas y promoviendo los cambios internos necesarios para este fin. Pues no hay que engañarse: cualquier política de docencia, por mejor que sea, estará destinada al fracaso si no se dan las condiciones necesarias para su realización práctica -un alumnado consciente y combativo y un cuerpo docente capaz de acopiarse a la lucha que desarrollan los estudiantes por una nueva Universidad.

CARACTER Y FINES DE LA DOCENCIA

Tal como se ha realizado hasta ahora, la actividad docente en la Universidad se caracteriza, en general, por:

a) plantearse como la transmisión de actitudes y conocimientos;

- b) proponerse la formación de profesionales y técnicos capaces de atender a la actual demanda de personal calificado de nivel universitario:
 - c) regirse por los patrones acadé-

micos tradicionales, tanto en lo que se refiere a la organización y al contenido de la enseñanza como en lo que respecta a su realización.

Basta ver los acuerdos que sobre la materia tomó la Reforma para darse cuenta de que, tal como se lleva a cabo actualmente, y cualquiera que sea el ángulo bajo el cual la consideremos, la docencia los viola flagrantemente. En efecto, su carácter no puede ser el de simple transmisión de actitudes y conocimientos, sino más bien un proceso constante de elaboración de los mismos, en el que se encuentran implicados tanto los profesores como los estudiantes. El profesor no es en esta perspectiva, el Verbo hecho carne, es simplemente un compañero más en el desarrollo científico y cultural del grupo en que se inserta, y del cual sólo se distingue en la medida en que se le reconozca un dominio más efectivo del instrumental que propicia ese desarrollo y un mayor conocimiento del campo en que éste se da. El profesor se presenta ante los alumnos gozando de un crédito de confianza, en estos aspectos; pero se trata tan sólo de un crédito de confianza, que no se mantiene sino en la medida en que él responde realmente a la expectativa de los estudiantes.

En cuanto a los fines de la enseñanza, la Reforma niega que se resuman a la creación de la mano de obra altamente calificada que exige el actual mercado de trabajo. Lo hace fundamentalmente en nombre de principios que tienen que ver con una posición crítica frente a la sociedad existente y con los derechos del individuo a desarrollar sus potencialidades y acceder a niveles siempre más altos de conciencia y de saber. Básicamente, lo que propone así la Reforma es sustraer la creación científica y cultural a las leyes de hierro de la sociedad capitalista, rescatando lo que considera ser la misión misma de la Universidad: un instrumento para la transformación social.

Es útil subrayar esta concepción, una vez que el carácter implícito que le han dado los acuerdos de la Reforma ha permitido que se establezca una falsa contradicción entre la misión de la Universidad, tal como se encuentra allí definida, y una concepción modernizante y eficientista de la misma. Sustraer la Universidad contemporánea al imperio de las leyes del cambio de mercancías que rigen la sociedad capitalista no implica levantar una concepción abstracta de lo que debe ser la misión de la Universidad e identificarla con la Universidad medieval. La universidad que se gesta en la Edad Media y se desarrolla hasta el siglo XVIII no era un puro centro de saber y humanismo, como sostienen autores como Ortega y Gasset, sino tan sólo la fuente de doctores en filosofía, leyes y jurisprudencia que demandaba la clase feudal -tanto laica como clerical- y la burguesía ascendente. El desarrollo del capital y de la clase que lo personifica, la burguesía, dará un impulso extraordinario a la ciencia y a la técnica y las llevará a imponerse, progresivamente, en la enseñanza superior y, luego, en la universidad en tanto institución. Allí, van a coexistir con las antiguas ramas académicas. Es en la medida en que el capital subordina a la ciencia y la incorpora a sí, exactamente como lo hace con el trabajo ajeno (v. Marx, El Capital, Tomo I, cap. XV), que la ciencia conquista su lugar en la Universidad, consagrando "la separación entre el trabajo manual y las potencias intelectuales de la producción (que se transforman en poder del capital) sobre el trabajo" (ibidem).

Ahora bien, el problema, para nosotros no es el de retrotraer la Universidad a lo que era en la fase previa a su dominación por la burguesía sino más bien hacerla avanzar hacia una etapa superior, en que, tal como lo hizo la burguesia en su fase de ascenso las clases explotadas por el capital puedan utilizarse como instrumento en su lucha por la destrucción misma del reino del capital. En este sentido, la Universidad no puede ser modernizante, no tiene que desarrollar la cultura y la ciencia que afianzan la dominación del capital, sino al contrario la ciencia y la cultura que expresan los intereses de las clases explotadas.

En lo que se refiere a la docencia, esto significa crear profesionales y técnicos capaces de desenvolver su actividad en una perspectiva práctico-crítica, es decir, revolucionaria. No hay que caer aquí en la trampa de que una cosa es la formación profesional y otra la formación política: el egresado universitario lleva a cabo su actividad práctico-crítica tanto como militante político si así lo desea, como profesional consciente de los intereses de las fuerzas que se proponen la transformación revolucionaria de la sociedad. Lo fundamental, pues, para la docencia, es formar profesionales de acuerdo a criterios académicos que expresen, no lo que la burguesía entiende por actividad académica, sino a lo que las clases revolucionarias quieren que ésta sea.

Desde este punto de vista, lo que hay que echar abajo es la separación capciosa entre ciencias e ideología; entre actividad académica y actividad política, Marx lo dijo explícitamente, a propósito de la distinción que se hacía entonces entre los economistas, que la burguesía nombraba científicos, y los socialistas y comunistas, a quienes se negaba ese rótulo (los mismos que serán llamados, más tarde, despectivamente, "ideólogos").

"Así como los economistas son los representantes científicos de la clase burguesa, los socialistas y los

comunistas son los teóricos de la clase proletaria. Mientras el proletariado no se desarrolla lo suficiente como para convertirse en clase, mientras, en consecuencia, la lucha misma del proletariado con la burguesía no posee todavía un carácter político, mientras las fuerzas productivas no se encuentran suficientemente desarrolladas en el seno de la propia burguesía para dejar entrever las condiciones materiales necesarias a la liberación del proletariado y a la formación de una nueva sociedad, esos teóricos no son sino utopistas que, para obviar las necesidades de las clases oprimidas, improvisan sistemas y se lanzan en búsqueda de una ciencia regeneradora. Pero en la medida en que la historia avanza, y con ella la lucha del proletariado se dibuja más claramente, ellos no precisan ya buscar la ciencia en su espíritu: les basta con ver lo que pasa ante sus ojos y darle expresión. Mientras buscan a la ciencia y no hacen más que sistemas, mientras se encuentran en los comienzos de su lucha, esos teóricos no ven en la miseria, sin darse cuenta de su aspecto revolucionario, subversivo, que derribará a la vieja sociedad. A partir de allí, la ciencia que produce el movimiento histórico, y que se inserta en él con plena conciencia, deja de ser doctrinaria y se convierte en revolucionaria" (Miseria de la filosofía, 11, 1).

¿Quiénes, sino los ideólogos burgueses, negarían que, con Marx, la ciencia del proletariado llegó finalmente a su pleno desarrollo? ¿Quienes se atreverían a afirmar que las condiciones del capitalismo chileno no hacen posible, y más que ello, necesaria la formulación de una ciencia revolucionaria, que está en la raíz de todas las carreras, tanto profesionales como técnicas? Esto es lo que exigimos hoy en la Universidad y es por esto que pugnamos porque en ella se formen profesionales y técnicos capaces de llevar a cabo una actividad práctico-crítica.

Es aquí donde se nos quiere salir al paso con la falsa oposición entre este objetivo y la necesidad de dar a los estudiantes una formación que les permita competir en el mercado de trabajo y poder ganarse así la vida. Cualquiera que sea el matiz que se le dé, ésta es la concepción eficientista, que quiere hacer de la Universidad una fábrica productora de recursos humanos para la actual sociedad y consagrar definitivamente su subordinación a la dominación burguesa.

Tal proposición es falsa e inaceptable. Primero, porque la intención de la Reforma, en lo referente a la docencia, es la de crear los profesionales y técnicos "que nuestra sociedad requiere para su transformación" (1, 3); señalamos ya que, independientemente de su militancia política, que es una cuestión personal, el estudiante deberá realizar

también su actividad práctico-crítica a la par de su problemática profesional específica, y es útil añadir ahora que serán justamente los profesionales y técnicos que mejor dominen su campo de acción los que estarán más capacitados para someterlo a un cuestionamiento crítico. Segundo, porque la tendencia del actual mercado de trabajo es la de limitar cada vez más la absorción del personal egresado de las universidades, exigirle una especialización siempre más estrecha y una formación sofisticada y elitista; no se trata tan sólo de ver que acatar tales requerimientos irnplicaría negar toda la Reforma, sino sobre todo de tener presente que ello implicaría una frustración inevitable para la mayor parte de los estudiantes.

Nuestra tarea no es, pues, la de adecuarnos a las características del actual mercado de trabajo. Nuestra tarea es la de insurgirnos contra éste y contra las fuerzas que lo determinan -las fuerzas del capital. Es por lo que la formación universitaria, si no quiere crear falsas ilusiones en el alumnado y ser partícipe del sistema de explotación que lo condena a la frustración profesional, ha de ser también una formación revolucionaria, que ponga en tela de juicio, a partir de la perspectiva propia a las distintas carreras, el sistema en su conjunto.

PRINCIPIOS Y CONTENIDO DE LA DOCENCIA

Así y sólo así, adquieren sentido los principios que la Reforma estableció para la docencia es decir, la formación integral, la formación crítica, la formación activa y la formación teórica y técnica. Cabe observar, sin embargo, que, a excepción del primero, los demás se refieren más bien a la metodología que al contenido de la docencia; no aparecen claramente cuáles deben regir el contenido de la misma, salvo en la manera como, implícitamente se plantean en los dos acuerdos ya mencionados (I y IV). Para obviar esto creemos preferible enunciarlos de la manera siguiente:

- a) formación práctico-crítica;
- b) formación integral;
- c) educación permanente.

La formación práctico-crítica implica, como señalamos, el cuestionamiento global de la actual sociedad explotadora a partir de la especificidad propia a cada carrera. Este cuestionamiento no es tan sólo una cuestión de enfoque metodológico, sino también de conformación de contenido que restablezca la unidad de los conocimientos teóricos y prácticos de las carreras con la realidad objetiva a que se encuentran referidas. Así, ninguna técnica de producción se define fuera de una situación concreta, ya determinada por los avances técnicos anteriores, ya por las características del material producido, ya por las disponibilidades y el grado de calificación de la mano de obra, ya, finalmente, por la dinámica inherente al capital, que lo lleva a desarrollar este o aquel aspecto del proceso productivo. Por otra parte, tampoco se la puede sacar del contexto social en que se verifica, es decir, considerarla independientemente de los efectos que provoca sobre las clases trabajadoras y explotadoras.

Consideremos, por ejemplo, la tecnología del cobre. La aplicación en Chile a principios del siglo, del método Guggenhein no puede disociarse del análisis de la situación en que se encontraba la producción cuprífera en el país y en el exterior, de las características de los yacimientos nacionales, de la disponibilidad de mano de obra extranjera calificada, de las exigencias planteadas por el desarrollo capitalista mundial en materia de cobre, así como de los excedentes de capital de que disponían los países imperialistas para invertir en el exterior. Igualmente, ese estudio debe necesariamente estar referido, entre otros aspectos, al efecto que provoca la aplicación de esa técnica en las condiciones materiales de trabajo y en la comparación de éstas con las que prevalecen en otros países, en la distribución del ingreso en el sector y en la economía nacional, en el crecimiento del excedente en Chile y en los centros imperialistas. En esta perspectiva es como el estudiante de ingeniería puede ubicar correctamente el estudio de la cuestión, sin verse forzado a tomar a la técnica de producción como una tabla dictada en algún Sinaí al cual él no tiene acceso.

La formación integral recoge lo esencial del planteamiento marxista relativo a la educación politécnica. Su principal consecuencia es echar abajo la compartimentación artificial que la ciencia burguesa estableció entre las diferentes carreras y disciplinas y proporcionar al estudiante el armazón filosófico, histórico, económico, social y político que le permita ubicarse correctamente en el mundo en que vive. En este sentido, los cursos llamados de "concientización" y, luego, de "ciencias sociales" no son sino una solución de parche: no es un agregado, sin mayor relación con el conjunto de disciplinas que constituyen la carrera, lo que se requiere, sino una transformación del contenido mismo de la carrera. ¿A qué estudiante de medicina se procura mostrar la relación que se da entre las enfermedades masivas que afectan al pueblo chileno y las condiciones de subnutrición e insalubridad en que éste vive, así como de estas condiciones con los bajos salarios, la extensión irrazonable de la jornada de trabajo, el subempleo, la cesantía? ¿Qué estudiante de medicina no está siendo formado para atender a capas restringidas de la población, mientras la mayoría de los trabajadores seguirá careciendo de la más elemental asistencia médica? ¿Cuántos, entre los estudiantes de medicina se dan cuenta de que derivan precisamente de allí las dificultades de ubicación profesional que los acechan a la salida de la Universidad, y que sólo la transformación radical de la medicina, en el sentido de su socialización, su extensión a las amplias masas del pueblo y la puesta en marcha de una medicina más preventiva que curativa le asegurarían oportunidades justas de trabajo? La economía, la sociología, la política no son cuerpos extraños al contenido de la carrera médica, sino que fincan sus raíces en el humus mismo de donde nacen los problemas que, en su vida profesional el futuro médico deberá enfrentar.

En fin, el principio de la educa-

ción permanente se impone a la enseñanza moderna enfrentada al desafío de un mundo sometido a un incesante proceso de cambio frente al cual el hombre tiene que renovar constantemente sus conocimientos y transformar su praxis. La solución no consiste tan sólo en adoptarse medidas de organización académica, mediante la creación de cursos posgrado, de perfeccionamiento y de especialización, así como la realización de seminarios y ciclos de conferencias para graduados. Aunque esta sea una actividad importante que la Universidad debe cumplir, la educación permanente afecta al contenido mismo de la enseñanza, ya porque induce a enfatizar los cursos formativos, más que los informativos, ya porque lleva a que trate de orientar al estudiante para que se adueñe de los métodos y técnicas de investigación que le permitan, aun fuera de la Universidad, desarrollar de manera continuada su proceso de formación. Al estudiante de economía, por ejemplo, no le puede bastar con recibir un buen curso informativo sobre el desarrollo económico de América latina; es necesario que el curso le proporcione, antes que nada, los medios para conceptuar con precisión el desarrollo económico mismo, y luego los criterios que le permitan captar situaciones generales y específicas que en este particular presentan los países de la región; es necesario además, que se oriente al estudiante sobre los medios para investigar por su cuenta esas situaciones específicas, lo que tiene que ver con la bibliografía, con las fuentes de datos estadísticos y los procesos para su utilización, con los antecedentes históricos, sociales y políticos de que se derivan esas situaciones.

Planteado en esos términos el contenido de la enseñanza, se impone un examen de la metodología de que se va a echar mano para llevarlo a la práctica. Aclaremos algunos conceptos sobre este punto.

CRITERIOS PARA UNA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA

El método de enseñanza tiene dos acepciones, que trataremos sucesivamente. La primera de ellas se refiere al enfoque que se da al contenido de la enseñanza y a la manera como éste se expone. En este sentido, la pedagogía moderna suele distinguir entre el método histórico. en el cual el conocimiento se transmite de acuerdo al proceso de su elaboración, y el deductivo o lógico, de acuerdo al cual la disciplina se imparte según un criterio de sistematización puramente conceptual. Quien quiera que esté familiarizado con el método dialéctico se dará cuenta inmediatamente de la falacia de esa distinción. Basta recordar el célebre texto de Marx sobre el método dialéctico, principalmente este pa-

saje: ...el procedimiento de exposición debe distinguirse formalmente del procedimiento de investigación. A la investigación cabe ocuparse de todos los detalles, y descubrir su nexo íntimo. Una vez realizada esta tarea. y sólo entonces, el movimiento real puede ser expuesto en su conjunto. Si esto se logra, a punto de que la vida de la materia se refleje en su reproducción ideal, esta visión puede dar la impresión de que se trata de una construcción a priori." (Postfacio a la segunda edición alemana de El, Capital, subrayado por Marx).

Enfocado así, el método de exposición es necesariamente histórico conceptual, en el sentido de que acopla estrechamente los conceptos o categorías estudiadas a la realidad histórica que le dio origen. Esto es perfectamente claro en las ciencias sociales, como, por ejemplo, la economía, en donde, además de representar categorías perfectamente definidas, la plusvalía absoluta y la plusvalía relativa expresan también momentos del desarrollo del modo de producción capitalista; pero lo es también en las ciencias exactas y naturaleza, donde no existen teorías o conceptos abstractos, dados para siempre, sino productos del desarrollo de la ciencia. Como observa Sartre, "la teoría de Einstein nació de una reflexión sobre la experiencia de Michelson y Morley, que contradecía los postulados de la física de Newton" y fue a su vez discutida treinta años más tarde (entrevista a Le Nouvel Observateur, 19-25 de junio, 1968).

En cuanto al método de investigación, cualquiera que sea el campo científico en que se aplica, se caracteriza por la interrelación constante que establece entre lo concreto y lo abstracto; es decir, parte del examen de lo concreto para inferir principios y leyes, y regresa a lo concreto para verificar su validez. Este ir y venir implica el enriquecimiento constante del instrumental conceptual, que se constituye además en el punto de partida para la exposición sistemática de la realidad estudiada.

En esta perspectiva, se disipa la oposición que el pensamiento mecanista burgués crea artificialmente entre el método histórico y el lógico. Tomando como ejemplo una disciplina esencialmente instrumental, y aparentemente a-histórica, la estadística, el dilema para enseñarla no consiste en, aislándola de su contenido específico, exponer su desarrollo de Quesnay a nuestros días (lo que sería una pérdida de tiempo) o en explicar lógicamente el acervo de nociones, conceptos y procedimientos que ella contiene (lo que le restaría, a los ojos del estudiante, su carácter operativo). Desde el momento en que le asignamos su función en el análisis a realizar, y que es el de ser una técnica de investigación, el método de enseñanza que le conviene se configura naturalmente: ni exponer el proceso histórico de creación de la disciplina, ni presentar una sistematización de conceptos y procedimientos abstractos, sino diluirla en una disciplina más amplia, en una metodología de investigación -en la que las técnicas de muestreo se aplican a la recolección de datos empíricos, la elaboración de tablas y cuadros a su sistematización, las nociones de medio, variación standard, índice de correlación a su interpretación, etc.

Se observa ya cómo la metodología de enseñanza influye en la organización académica y, más concretamente, en el plan de estudios. Antes de pasar a este punto, veamos la segunda acepción de método de enseñanza, a que hicimos alusión.

Esta segunda acepción se refiere a las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos, así como entre éstos, en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos distinguir aquí entre el método expositivo y los métodos activos.

En el primero, mediante una asimilación de la clase a la conferencia, el profesor expone un tema a los estudiantes, quienes se limitan a oír, tomar apuntes y, eventualmente, pedir una aclaración. Este tipo de clase ex cathedra, o magistral, herencia de la enseñanza medieval, se ha combinado, después de la invención de la imprenta, con el librotexto, dando origen a la "pedagogía del libro", que predomina todavía en nuestros días. Posteriormente, el método expositivo incorporó algunos adelantos tecnológicos, como las ayudas audiovisuales sin cambiar por ello su característica esencial: la relación unidireccional maestro-

Conviene observar que dicho método posee sus virtudes, sobre todo cuando se trata de presentar los temas de estudio de manera sistemática, clara y rápida, siendo de innegable utilidad si se le utiliza con parsimonia y criterio. En la ense-

ñanza superior, en la que el estudiante ostenta ya una considerable capacidad de abstracción, esas virtudes se acentúan, siendo corriente su empleo a ese nivel educativo, aún en las instituciones que adoptan prácticas pedagógicas, las más modernas. El abuso que se hace de él, sin embargo, en nuestra Universidad, lo convierte en una verdadera camisa de fuerza para el desarrollo de los estudiantes.

Los métodos activos propician una relación maestro-alumno francamente bilateral, tendiente a adoptar la forma del diálogo, el cual se generaliza a los estudiantes entre sí, al tiempo que éstos son llamados a una participación más activa en el Proceso educativo. La expresión más Pura de esta forma de enseñanza, Que finca sus raíces en la mayéutica socrática, es el método de problematización (solving problems para los anglosajones, de enquete et redéccuverte para los de habla francesa). El conocimiento ya no se recibe aquí acabado y empaquetado, como en las clases magistrales, sino más bien se elabora mediante el esfuerzo motivado del alumno y la orientación del profesor.

Entre las técnicas que utiliza más corrientemente el método activo, se destacan la experimentación directa, la discusión o seminario, el trabajo de equipo. Su aplicación acarrea dos consecuencias importantes: modifica considerablemente el Papel atribuido al profesor, quien, más que impartir enseñanza, orienta el aprendizaje y enfatiza la motivación y la iniciativa del alumno, así como su capacidad de relacionarse con sus compañeros. Una tercera consecuencia, que merece un examen más detenido, es su repercusión ^{en} la organización académica, que veremos a continuación.

ELEMENTOS DE UNA ORGANIZACION ACADEMICA FLEXIBLE

La aplicación de una metodología flexible de enseñanza, que combine adecuadamente los métodos expositivos y activos, se lleva mal con una organización académica rígida. El contenido mismo de la docencia, que se define y distribuye en el tiempo a través de los planes y Programas de estudio, tiende a sufrir una flexibilización correspondiente. Ello implica la búsqueda de fórmulas capaces de hacer efectiva esa flexibilización.

A) Sistema de créditos y estructuración de las carreras.

Entre tales fórmulas, está la adopción del sistema de créditos semestrales. Tal como lo establece el Proyecto de "Reglamento general de escuelas, institutos y centros", de la Comisión de Docencia, el crédito es la unidad de medición y ponderación de la carga de trabajo semanal exigida al estudiante en el marco de

cada asignatura, y corresponde a 3 horas de dedicación, incluyendo clases teóricas, prácticas y trabajo personal, horas de estudio (art. 17 y 18). Aceptaremos provisionalmente esta definición, dejando para sugerirle modificaciones en lo que a actividades se refiere, un poco más adelante.

La adopción del sistema de créditos tiene como principal virtud la de eliminar el plan de estudios basado en una jerarquización rígida de asignaturas, así como en una distribución inamovible de las mismas a lo largo de la carrera, permitiendo pues, al estudiante, una mayor libertad en la organización de su propio programa de estudios. Sin embargo, para que funcione como tal, el sistema de créditos tiene que romper de hecho con el programa tradicional y combinarse con el agrupamiento de asignaturas que presentan una evidente correlación, en el marco de cada carrera, con el propósito de crear ramas de estudio más amplias (como, por ejemplo, la ya citada metodología de investigación).

A nivel de la Universidad, y rebasando pues el marco de la carrera, el sistema permite llegar, también, a grandes áreas de estudios comunes a diferentes especialidades, que han sido definidas ya por la misma Reforma: ciencias biológicas, ciencias físicas y matemáticas, ciencias sociales, letras y artes, y ciencias agropecuarias. La coordinación de los agrupamientos de asignaturas supone, desde luego, toda una reorganización de las estructuras académicas, que incluya no sólo el va mencionado Consejo de Docencia, sino también comisiones de docencia a nivel de las áreas y de las unidades, todos con un 50 º/o de representación estudiantil.

En la medida en que ello se realizara, se obtendrían las siguientes ventaias:

- a) favorecer la circulación de estudiantes de primeros años entre las distintas áreas y unidades, posibilitando una homogeneidad en su formación inicial;
- b) siempre que se estableciera la necesaria convertibilidad de créditos, permitir al estudiante modificar, sin mayores tropiezos, su orientación desde una área hacia otra, evitándose con esto el peligro de una especialización precoz;
- c) en la medida en que se establecieran subgrados dentro de las carreras, definidos por un conjunto de créditos, hacer posible a los estudiantes, que se vean forzados a interrumpir sus estudios, la obtención de un certificado o diploma equivalente a una carrera corta.

El último punto es particularmente importante, ya que implica redefinir el carácter mismo de las carreras cortas. En la medida que se les dé un carácter terminal y totalmente distinto al de las carreras largas, esas carreras chocan con los

CASA DE LAS **AMERICAS**

REVISTA BIMESTRAL

Colaboraciones de los mejores escritores latinoamericanos. y estudios de nuestras realidades.

Director: Roberto Fernández Retamar Suscripción anual en el extranjero: Correo ordinario: tres dólares canadienses Por vía aérea: ocho dólares canadienses

Casa de las Américas. Tercera y G. Vedado La Habana, Cuba.

Amorrortu editores / 1971

Luca 2223, Buenos Aires, Argentina

Política y fuerzas sociales en el desarrollo chileno James Petras

Petras expone el papel que las distintas clases han desempeñado en la vida política y económica chilena, y las características del poder que ejercieron. El tema de la reforma agraria es estudiado en forma especial, teniendo en cuenta tanto los enfoques políticos que la guiaron como la organización y los hombres que la pusieron en práctica.

Perú: ¿transformación revolucionaria o modernización? · J. Petras y R. LaPorte

Los orígenes y la estructura del régimen militar instaurado en Perú en 1968, así como las consecuencias políticas, sociales y económicas de los programas de reforma agraria, son tratados en forma minuciosa en esta indagación sobre el significado de las transformaciones experimenta-das por la sociedad peruana en los últimos años y su repercusión en América latina.





AHORA

Y... una gran variedad. Para que, de entre ellos, elija Ud. el que más convenga a la imagen de su Empresa. "TYPE" con su equipo electrónico Selectric Composer IBM de Composición Tipográfica en Frío le brinda el método más moderno, rápido y económico de composición tipográfica, que suple con múltiples ventajas al "arcaico" linotipo.

Además compone directamente sobre películas para Hueco Offset. Cuando necesite confeccionar Folletos, Balances, Planillas, Circulares, Libros, Revistas, Periódicos, Formularios, Papelería Comercial, etc. TYPE, con su Sistema, compone los originales y/o se encarga

de la impresión. Visítenos y lo comprobará.

Composició. Cipográfica en Frío Florida 253 - 4 Piso "M" - Tel. 49-1869 intereses de los jóvenes, y representan un factor de discriminación dentro de la Universidad.

Es indispensable, por lo tanto, insertarlas dentro de la carrera propiamente universitaria, o larga, y convertirlas en un peldaño para acceder a grados superiores o formación universitaria, así como una medida para hacer frente a muchos de los problemas que determinan el fenómeno de la deserción escolar en los primeros años.

B) Planes y programas de estudio.

Otra medida tendiente a flexibilizar la organización académica tiene que ver con la estructura de los planes de estudio. Básicamente los objetivos de éstos son el de plantear el camino más directo para la adquisición de conocimientos y proporcionar los medios para la retención y el desarrollo de los mismos por parte de los estudiantes. Nuestra tradición educativa nos ha acostumbrado a considerarlos como la división del conocimiento total que el estudiante debe adquirir en asignaturas perfectamente delimitadas y rígidamente distribuidas a lo largo de la duración de la carrera. A esto se puede llamar programa de asignaturas, que equivale a la expresión inglesa subjet curriculum. Posteriormente, y a raíz del problema de la motivación, suscitado por la pedagogía moderna, se le ha contrapuesto la organización de la enseñanza a partir de las necesidades y de los intereses propios al educando. El conocimiento, rebasando las limitaciones disciplinarias, se obtendría pues, con base en las experiencias vividas por el estudiante y según las necesidades por ellas plantcadas. Este programa que podemos llamar experiencial (traduciendo la expresión experience curriculum), y que ha dado excelentes resultados en los niveles inferiores de enseñanza, fue considerado inclusive por algunos pedagogos como inconciliable con el programa de asignaturas.

A nivel de la enseñanza superior, y aún en la media, esta actitud extremada parece poco realista, y se ha tendido así a introducir cambios más moderados en la programación educativa. Fue como surgió la idea de combinar un *programa básico* referido a los conocimientos indispensables que deben proporcionarse en el marco de la carrera, en un programa diferenciado, que atienda meior a los intereses propios de cada estudiante y haga factible su especialización. Esta división a que se somete la programación educativa se combina con una clasificación de asignaturas en obligatorias, optativas y libres, tanto para atender a las conveniencias de los estudiantes, como para permitir una mejor incorporación de la investigación a la docencia.

Son asignaturas obligatorias las que todo estudiante está forzado a

cursar y aprobar. Dada la interrelación que se fija para ellas, tienden a escalonarse naturalmente dentro de la carrera. Algunas, sin embargo, deben ser tomadas necesariamente en los primeros semestres.

Las asignaturas obligatorias deben impartirse una vez por año.

Las asignaturas optativas se incluyen en el plan de estudios normal de la carrera, y los estudiantes deben aprobar por lo menos un 50 % de los créditos que les corresponden. Pueden impartirse cada dos o tres años.

Asignaturas libres son aquellas que se incluyen excepcionalmente en el plan de estudios, mediante proposición de los docentes que deseen impartirla, o mediante proposición de los alumnos. Su finalidad es la de permitir a los profesores llevar a los estudiantes resultados parciales o finales de las investigaciones que estén realizando, y discutirlos con ellos; dar facilidades a que profesores visitantes enriquezcan con su contribución personal nuestra vida académica y facilitar a los estudiantes medios para satisfacer sus inquietudes, así como influir en el contenido de la carrera. Los créditos que les corresponden tienen el mismo valor que los de las asignaturas optativas.

En relación a los programas de estudio propiamente dichos, es decir, a la distribución del trabajo escolar en el tiempo, la cuestión misma del horario escolar empieza a ser puesta en jaque, habiendo quien preconiza la sustitución de la unidad periodo de clase, que se encuentra en la base de los programas tradicionales, por la de módulo de actividad.

C) Las actividades educativas.

El concepto de actividad es particularmente fecundo, puesto que cualquier proceso educativo está compuesto por actividades, y el análisis del mismo se ve facilitado si éstas son debidamente identificadas. Desde luego, las actividades que tienen lugar en una institución de enseñanza no son sólo las educativas. En mayor o menor grado, encontramos allí otras actividades, principalmente las de investigación, que son condición indispensable para la calidad de la docencia. Las actividades propiamente educativas o curriculares, son aquellas que se refieren directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje y ponen en juego al profesor y al alumno, los alumnos entre sí y cada uno de ellos individualmente. Básicamente hay actividades dirigidas y actividades autónomas, según la mayor o menor interferencia del profesor, o inversamente la mayor o menor iniciativa del estudiante: trátase evidentemente de una diferencia de grado, pues en ningún momento la interacción profesor-alumno se rompe completamente. Las actividades educativas pueden clasificarse también según el número de participantes, yendo desde la actividad *individual* hasta la de *grandes grupos* con una gama de estados intermedios muy variada.

Cruzando los criterios de clasificación, podemos identificar los siguientes *tipos* de actividades educativas:

- a) Instrucción dirigida: se basa en el método expositivo y se aplica por lo general a grupos superiores a 20 alumnos:
- b) Seminarios: corresponden a la discusión en pequeños grupos, hasta normalmente 15 alumnos;
- c) Estudio experimental: se basa en las técnicas de investigación científica, y se realiza individualmente o en grupos reducidos (5 alumnos en promedio);
- d) Trabajos prácticos: se refieren a ejercicios por medio de los cuales los estudiantes obtienen habilidades o destrezas físicas o manuales; se realizan individualmente o en grupos de dimensión variable;
- e) Estudio autónomo: comprende la revisión de lo aprendido, la ampliación de la información y el desarrollo de conocimientos, que el alumno realiza por su cuenta, a lo sumo con la asesoría del profesor tutorial; puede llevarse a cabo.

Siendo los elementos constitutivos del proceso educativo, estas actividades inciden en la asignatura de acuerdo a su contenido y a la metodología de enseñanza allí adoptada. Así, un curso de física enfatizará necesariamente el estudio experimental, sin excluir la instrucción dirigida o los seminarios, y menos aún el estudio autónomo; un curso de historia se realizará, fundamentalmente, mediante la instrucción dirigida, el seminario y el estudio autónomo; un curso de metodología de investigación, sin excluir las demás actividades, se cargará más hacia el estudio experimental y recurrirá inclusive a los trabajos prácticos (por ejemplo, los ejercicios para el aprendizaje de elaboración de gráficas).

En estos términos, no existen criterios fijos para determinar el grado de incidencia de las actividades en cada asignatura. Podemos considerar, sin embargo, que, cuando se dice que un crédito correspondiente a 3 horas semanales incluye el estudio autónomo, se está incurriendo en una reducción peligrosa del tiempo de estudio. Si excluimos, pues, esta actividad del tiempo total, se puede considerar que, como criterio general, la instrucción dirigida (asimilada en una amplia medida a las clases magistrales) no deberá nunca exceder el 50 º/o de ese tiempo total.

POR UNA VERDADERA LIBERTAD ACADEMICA

El conjunto de medidas que se han planteado aquí para lograr una

política de docencia plantea necesariamente un cambio profundo en la manera como se relacionan los do centes en el marco del proceso educativo. Desde luego, se impone la necesidad de sustituir la docencia individual por la docencia en equipo. Los equipos docentes no sólo tendrán por objetivo permitir agrupamiento de asignaturas, sino sobre todo coordinar mejor la ense ñanza, proporcionar a los docentes jóvenes mayores oportunidades de formación, mediante su colaboración con profesores de reconocida capacidad y experiencia, y facilitat la incorporación de los investigadores a las actividades de docencia-Sólo los cursos libres podrían ser llevados individualmente por un docente, siempre que representen una aportación personal.

Sin embargo, la cuestión no se resume a las relaciones entre docentes, sino que atañe también a las que se establecen entre éstos y los estudiantes y llega incluso a la necesidad de modificar radicalmente 105 cuadros de docencia actualmente existentes. Para ello, desempeña un papel decisivo la calificación de do centes, medida arrancada por el alumnado en el curso de la Reforma, pero que viene siendo sistemáticamente mediatizada, obstaculizada y no respetada. Hacer efectiva esta conquista es, hoy día, un imperativo para el movimiento estudiantil.

No hay, además, ninguna razón para que esta conquista quede planteada tal como está. En efecto, todo el sistema vigente de evaluación tanto del estudiante como del do cente, tiene que ser cuestionado. con el fin de dejar de ser un instrumento de castigo y recompensa y pues, de coerción, para convertirse en un factor de dinamización y obtención de niveles siempre superio res de enseñanza. En este sentido, la calificación de docentes y estudiant tes debe realizarse como una actividad permanente a lo largo del des arrollo de cada curso, y llegar incluso a los exámenes finales de la car rrera, con el propósito de constituirse en una garantía de democracia interna. El juicio de Sartre sobre este particular es lapidario: "Si el que juzga no es juzgado, no hay verdadera libertad" (op. cit.)

En nuestra marcha hacia la cons trucción de una nueva Universidad, capaz de convertirse en un instrumento de liberación social, no avanzaremos mucho mientras debamos rendir tributo al tradicionalismo, 2 la ineficiencia y a la reacción. El tiempo urge, la impaciencia cunde. Ya se esperó de más por los frutos de una Reforma, obtenida a costa de tanta lucha y de tanto sacrificio. Ahora, como diría Eric Mendelsohn "sólo a través de un impulso hacia la efectividad podremos dominar nuestra inquietud, sólo a máxima velocidad conquistaremos nuestra prisa". ♦

MONTE AVILA **EDITORES**

Resolución

Con fecha 29 de julio de 1971 el Jurado del PREMIO INTERNACIONAL DE NOVELA "MONTE AVILA", EDITO-RES C.A., reunido en Caracas durante una semana para las deliberaciones finales, emitió el siguiente veredicto:

"Quienes suscribimos, Juan Carlos Ghiano, José Ramón Medina (en representación de Miguel Otero Silva), José Miguel Oviedo, Emir Rodríguez Monegal y Domingo Miliani, integrantes del Jurado encargado de asignar el Premio Internacional de Novela "Monte Avila", Editores, C.A., en el presente año, hemos celebrado nuestra última reunión en Caracas, el día veintinueve de julio de mil novecientos setenta y uno, y convenido en el siguiente Veredicto: Considerando que ninguna de las novelas presentadas al Concurso reune, en forma plena, las condiciones necesarias para ser declarada única ganadora del Premio Internacional de Novela "Monte Avila" Editores C.A., y luego de haber discutido en varias reuniones los méritos de las obras finalistas, resolvemos:

10) dividir el premio entre dos concursantes;

20) concederlo por unanimidad a Aventuras de los miticistas, de Héctor Libertella, e Historias de la calle Lincoln, de Carlos Noguera;

30) recomendar también la publicación de las siguientes obras: Kincón, de Miguel Briante; El destiempo, de Ada Donato; Cinco centímetros de sol, de Gustavo A. Frías; Casa rota, de Roger Plá; y Músicos y relojeros, de Alicia Steimberg.

Juan Carlos Ghiano José Ramón Medina (fdo) (fdo) (en representación de Miguel Otero Silva)

(fdo) José Miguel Oviedo (fdo) Emir Rodríguez Monegal

(fdo) Domingo Miliani. HECTOR LIBERTELLA AVENTURAS DE LOS MITICISTAS Nacido en Bahía Blanca, Argentina, el 24 de agosto de 1945. Licenciado en Letras por la Universidad Nacional del Sur, Ar-

Máxima distinción conferida en el Premio Primera Plana de Novela Argentina 1965, con LA HIBRIDEZ.

Finalista Premio Internacional Biblioteca Breve 1968, Seix Barral. Barcelona.

Ganador del Premio Paidós de Novela 1968 con EL CAMINO DE LOS HIPERBOREOS, publicada por Ed. Paidós en octubre

Varias publicaciones y premios literarios en Argentina (ensayo, cuento y poesía), 1965 en Santa Cruz, OCHO POEMAS, 1964 Vea y Lea, cuento; 1968 Univ. Nac. del Sur – ESSO, cuento; 1967 La Capital de Rosario, ensayo, etcétera.

Ganador de la beca anual a la Universidad de Iowa para el Seminario Internacional de Escritores 1970-71, otorgada por la Comisión Fulbright en Argentina.

Finalista premio Alfaguara de Novela 1971. Madrid, España.

CARLOS NOGUERA HISTORIA DE LA CALLE LINCOLN Nacido en Tinaquillo, Estado Cojedes, Venezuela, el 28 de octubre de 1943.

Obras publicadas:

"Laberintos" (poesía, 1965) "Eros y Palas" (poesía, 1967)

Distinciones:

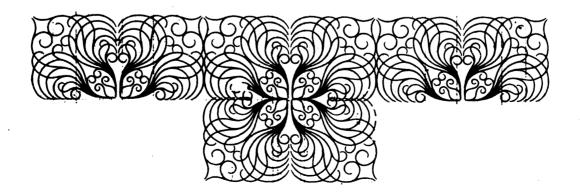
Primer Premio Universitario de Poesía, Universidad Central de Venezuela, 1963, con la obra: "El Laberinto Elemental",

Segundo Premio Universitario de Poesía, Universidad del Zulia, 1966, con la obra: "Eros y Palas".

Primer Premio Nacional de Cuento, Diario "El Nacional", 1969, con: "Altagracia y otras cosas".

Segundo Premio de Cuento, Ateneo de Barinas, 1970, con: "Cita en Carnaby".

Profesor Instructor en la Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.



LOS GUARDIAS ROJOS

Movement: ¿Fuiste alumno en una secundaria china?

Chris: Sí, en el primer año. Al principio estudié chino durante un año y después estuve en la secundaria desde el otoño de 1965 hasta la primavera de 1966. Entonces fue cuando estalló la revolución. Pasé dos semestres trabajando y estudiando en la revolución cultural y luego regresé a Estados Unidos. La mayoría de los chicos de mi clase tenía alrededor de 14 años.

Movement: Los Guardias Rojos dijeron que el sistema educativo estaba muy mal.

Chris: Sí, es cierto, mucho.

Movement: ¿Cuáles eran algunas de las críticas? ¿Las percibía el pueblo antes de que empezara la revolución?

Chris: Sí. Teníamos muchas charlas después de clase. En el proceso, estas sesiones candentes se convirtioron en grupos de estudio en donde estudiábamos las obras de Mao y tratábamos de aplicarlas a la situación de nuestra escuela. Una de las cosas que nos fastidió fueron los exámenes de los compañeros de otros años que se aproximaban. Todo el sistema de exámenes —lugar donde se rendían y lo bien que se salía— dependía de lo buena o mala que fuera la escuela.

Movement: ¿A qué te refieres con eso de escuela buena?

Chris: Académicamente buena, escuelas de prestigio, con buenos medios y profesores. A la clase trabajadora y a los hijos de campesinos se los estaba segregando de estas escuelas "buenas" por medio de los exámenes. Lo curioso es que estas escuelas eran las más revisionistas.

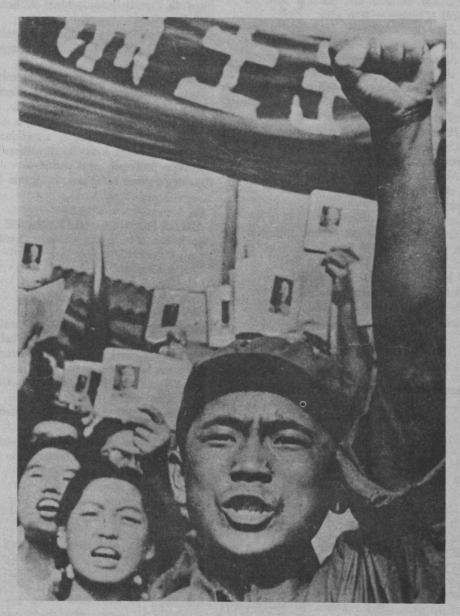
Movement: ¿Revisionistas?

Chris: Eran las más parecidas a las escuelas norteamericanas, las más burguesas, las más dadas a fijarse en detalles académicos insignificantes y las más alejadas de la realidad china. Además de los exámenes, otra de las cosas que nos molestaba era el tener que pertenecer a las Juventudes Comunistas.

Movement: ¿Cuál era el procedimiento?

Chris: Tenía uno que ser propuesto por otro miembro de las Juventudes Comunistas. No estoy seguro quién aprobaba las proposiciones pero creo que lo hacía nuestro profesor de filosofía, el jefe del departamento político.

Esta entrevista fue publicada originalmente en la revista norteamericana MOVEMENT, en cuya presentación señalaba: "Chris Milton es un joven norteamericano de 18 años que vivió tres años en China. De ningún modo puede tomarse esta entrevista como una visión amplia y completa de los temas y las luchas de la revolución cultural china, ni de los movimientos de los Guardias Rojos. Es sólo una parte de sus experiencias en el secundario durante la revolución cultural. El secundario estaba en Pekín, contiguo a la Universidad de Pekín en donde empezó gran parte de la lucha".



Movement: ¿Entonces, los estudiantes no tenían voz?

Chris: Sí tenían. Cuando se proponía un nombre, generalmente estaba de acuerdo la clase, pero había una chica en la clase a quien no aceptamos. Dijimos que no podía pertenecer a las Juventudes Comunistas.

Movement: ¿Por qué no?

Chris: Tenía demasiados problemas. Nos parecía que no servía en nada al pueblo. Estaba obsesionada con obtener buenas calificaciones y no nos parecía la persona más avanzada de la clase. La rechazamos durante un mes, pero de todas maneras entró porque el maestro así lo quiso. Era su alumna consentida.

Movement: ¿Ha cambiado el procedimiento?

Chris: Sí, en cierto modo. No sé si las Juventudes Comunistas están or-

ganizadas otra vez ya que los Guardias Rojos se adueñaron de la situación. Todas las noches antes de la revolución cultural, los miembros de las Juventudes Comunistas tenían sesiones de autocrítica. En realidad no era autocrítica sino más bien expresiones masoquistas de las perso nas que querían ser aceptadas como miembros. Esto es lo que realmente me llevó a empezar a rechazarlos Pensé para mí: Un momento... Por que las personas a quienes estaban admitiendo de ninguna manera me parecían los más avanzados de la clase. Generalmente eran los mejores alumnos, los más dogmáticos y 105 que sabían más teoría en cuanto que habían leído más a Mao, Marx y Engels. Pero los rebeldes de la clase, quienes me parecía aplicaban a Mao de una manera mucho más dialéctica y que se interesaban en servir al pueblo tratando de mejoral el sistema educativo, casi nunca eran admitidos. Había algunos mucha chos en las Juventudes Comunistas que tenían buena cabeza, gente be llísima. Pero muchos de ellos eran unos desgraciados. Su estilo de tra bajo estaba completamente errado. No trataban de ayudar a los que andaban mal, sino que los aplas

Movement: ¿Había otros temas que molestaran a los alumnos de tu es cuela antes de la revolución cultural?

Chris: El problema del trabajo físt co. Era meramente simbólico, cosa de dos semanas al año. General mente iban a una comuna durante la época de la cosecha. La idea era tener contacto con la clase trabaja dora pero eso no sucedía. A veces era una condescendencia. General mente había más estudiantes que campesinos y todos los estudiantes se quedaban en un mismo campo. Encontrar a un campesino era una novedad. En las universidades la si tuación era un poco mejor ya que cada dos años se pasaban seis meses en el campo.

Pero la educación que nosotros recibíamos ni siquiera empezaba a relacionarnos con el resto de la sociedad y algunos tipos que conociarecibían la mayor parte de su educación fuera de la escuela. Pareciahaber una contradicción... el empuje de toda la sociedad iba dirigido revolucionar al país mientras que el sistema educativo hacía todo lo con

rario.

Las escuelas las dirigían los burócratas. Nunca se nos dejaba participar. Una de las cosas que nos molestó mucho era que los burócratas nos mentían, especialmente en los dos últimos meses anteriores a la revolución cultural. Había una lucha por el liderazgo de la sociedad china de la cual no se nos informaba.

Movement: Dános un ejemplo.

Chris: Queríamos denunciar públicamente a algunos dramaturgos y periodistas a los que se acusaba de reaccionarios. La dirección de la escuela no quería que nos involucráramos en el asunto y nos cargaron de tareas para que no nos comprometiéramos.

Movement: ¿Cómo empezó por fin la revolución cultural en tu escuela?

Chris: Todo empezó con la erupción en la Universidad de Pekín. Solamente nos separaban unos cuantos metros y solíamos ir muy seguido. Pero cuando empezó el lío, los burócratas de nuestra escuela nos dijeron que no podíamos ir allá. Enviaron a un representante para que nos informara sobre la situación. La Universidad estaba dividida por grupos que discutían sobre si el rector de la Universidad servía o no.

El representante, que era el subdirector de nuestra escuela, regresó y nos contó todo un cuento. La realidad era que la directora de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Pekín era miembro del Partido. Ella, con otros maestros y estudiantes sacaron un dazibao atacando al rector de la Universidad que era el secretario del Partido. Lo acusaron de reaccionario, junto con los dramaturgos y periodistas, y atacaron su política sobre el trabajo en el campo. Demostraron cómo el sistema educativo estaba adaptado a su Plan de embotar la mentalidad del Pueblo para crear una base social Para eventualmente posesionarse del Daís.

Pero no supimos cuál fue el contenido real del dazibao. A quienes lo sacaron, los maltrataron durante un tiempo. La situación fue tremenda durante un período. Lo más curioso fue que nadie destruyó el dazibao aunque todos lo tacharon de contrarevolucionario. Sólo salieron otros dazibao atacando al primero.

Así que fue el subdirector y realizó su investigación. Nos dio un informe largo sobre lo mala que era esa mujer, diciendo que su padre era capitalista y que ella buscaba venganza de clase.

Movement: ¿Cuál fue la reacción? ¿Le creveron al subdirector?

Chris: La mayoría sí creímos lo que nos había dicho. A él se le respetaba más que a la directora. Era uno de los burócratas que mejor caían. Le gustaban los deportes, era veterano de la Guerra de Corea y nos contaba sobre las batallas. La directora nunca salía de su oficina a vernos.

Movement: ¿Cómo se enteraron de aue mentía?

Chris: Como a la semana del informe del subdirector la prensa reprodujo fielmente el dazibao sin hacer comentarios. Tardamos como una hora en darnos cuenta de que esa mujer no era reaccionaria. Se nos había mentido y tendríamos que ir nosotros mismos a ver los hechos. En cosa de momentos se vació la escuela y todos fuimos a la Universidad. Los burócratas intentaron detenernos haciendo correr el rumor de que el hecho de que el dazibao fuera publicado no significaba nada, y que El Digrio del Pueblo no era el órgano oficial del Comité Central. Sabíamos que nos mentían.

Esa fue la primera vez que nos dimos cuenta de que había una división entre la burocracia y el Comité Central. Teníamos fe en el Comité Central, así que los burócratas se desacreditaron. Además, el subdirector nunca nos informó sobre el contenido del dazibao. Cuando lo leímos estuvimos de acuerdo con mucho de lo que decía.

Movement: ¿Cuál era la situación en la Universidad de Pekín?

Chris: Tremenda. Había miles de personas y miles y miles de dazibao. Había toda clase de gente, no sólo estudiantes. Había mitines; gente de pie hablando en grupos, gente pegando o leyendo los dazibao, gente vendiendo helados. La Universidad es muy grande y todos los edificios habían sido tapizados y retapizados por dentro y por fuera 3 ó 4 veces con dazibao. Anduvimos leyendo los dazibao que habían sido pegados por grupos o por individuos.

Movement: ¿Cuál era el tema de los dazibao?

Chris: El problema central, el verdadero problema era el derecho a rebelarse, a rebelarse contra la burocracia y sus serviles: las Juventudes Comunistas.

Movement: ¿Qué sucedió después del primer contacto con la lucha en la Universidad?

Chris: Estábamos convencidos de que la persona que había escrito el primer dazibao tenía la razón y que existía una conspiración de los burócratas del gobierno chino para no servir al pueblo. Regresamos a nuestra escuela pensando en la relación que tenían los burócratas de nuestra escuela y los de la Universidad. Alrededor de cinco de los nuestros arrinconamos al subdirector y cuestionamos su informe. Se portó muy arrogante y nos trató como a unos chiquillos. Cuanto más preguntas le hacíamos, más trataba de evadirnos. Empezó a llegar más gente y en menos de una hora había más de mil personas, todas haciendo preguntas, gritando, insultándolo. Entonces sí que nos empezó a contestar. Trató de endilgarle el problema a la directora. Se empezaron a hacer preguntas más amplias sobre cuestiones históricas, las Juventudes Comunistas, profesores que habían sido trasladados a otra parte, etc. Insistimos que llamara a la directora.

Todos empezaron a hacerle las mismas preguntas a la directora. Ella trató de echarle la culpa al subdirector y así se desacreditaron el uno al otro. Luego se pusieron listos y el subdirector hizo una "autocrítica". Reconoció ser culpable de tres cosas: "primero, mi posición de clase, segundo, el no aplicar los principios del pensamiento de Mao y tercero... bla, bla, bla". Pero insistía que sus decisiones no eran suyas solamente. "Somos comunistas y tomamos decisiones colectivas. No estoy solo, está el Comité del Partido" (unas 5 ó 6 personas).

iYa basta! Le dijimos que se callara y que fuera por el resto del Comité del Partido. Empezó otra vez
el lío, unos peleando contra otros.
Nos dio la impresión de que esta
gente del Partido estaba muerta de
miedo. Algunas personas que habían
sido maltratadas hicieron declaraciones muy emotivas tales como:
"¿Qué clase de sentimiento es éste
hacia un hermano de clase?", etcétera

Movement: ¿Se llegŏ a algún acuerdo en esta sesión?

Chris: Sí. Ahí mismo decidimos que el motivo por el cual esta gente estaba fuera de foco era porque no aplicaban el pensamiento de Mao. Estaban alejados de la clase obrera y alejados de los estudiantes a quienes se suponía debían dirigir.

Así que les impusimos labores. Se les ordenó presentarse al siguiente día con una persona encargada de asignarles un trabajo, como limpiar los baños, barrer el patio, etcétera. Esa noche se pegaron dazibao por todas partes. Integramos comités para investigar los cambios en el sistema educativo y para obtener información sobre lo que estaba sucediendo en otras escuelas. Esto duró unos tres días.

Movement: ¿Y estuvieron solos todo este tiempo?

Chris: Sí, pero después del tercer día el Comité Central nos mandó brigadas de trabajo para darnos apoyo oficial. Nos dijeron: "Apoyamos sus actos militantes, y nos gustan sus bríos revolucionarios". Pero después de unos días empezaron a indicarnos en qué nos habíamos equivocado.

"Son jóvenes y no tienen nuestra experiencia de 40 años". Trataron de organizar nuestra rebelión espontánea. Se apoderaron de los comités y dieron el mando otra vez a las Juventudes Comunistas. Nos criticaron por arrojar piedras al subdirector y por cerrar el comedor de los profesores. (Decidimos que los profesores no tenían derecho a comer aparte. Si iban a tomar decisiones con respecto a los alumnos de la escuela, debían conocernos y convivir con nosotros.)

Estas brigadas de trabajo eran desviacionistas y dieron un viraje completo a la rebelión. Al poco tiempo todo volvió a la normalidad.

Movement: ¿Si todos aceptaron las brigadas de trabajo cómo fue posible que empezara la revolución cultural?

Chris: Empezaron a suceder cosas. Por ejemplo: a la Universidad Chinois (25.000 alumnos) mandaron brigadas de trabajo después que salieron los burócratas. La encargada de una de esas brigadas era la esposa de Liu Shao-chi. Un estudiante con cuatro amigos sacaron un dazibao atacando la brigada el mismo día que llegó. Este estudiante sostenía que la brigada no tenía derecho a apoderarse del movimiento estudiantil. Citó a Mao en cuanto a que si no se investiga, no se tiene derecho a hablar. Les dijo a los de la brigada que se largaran.

Se le echaron encima a ese muchacho acusándolo de contrarrevolucionario, de tratar de causarle problemas al Partido, etc. Obligaron a sus amigos a firmar confesiones, declarando que habían sido engañados por él.

Aguantó el golpe y escribió dazibao tras dazibao. Entraba con los dazibao al café y lo seguían miles de gentes gritando "traidor", "cerdo capitalista". Pero siguió sacando sus dazibao. Envió ultimátums a las brigadas de trabajo diciéndoles que algún día el pueblo los sacaría a puntapiés. Se declaró en huelga de hambre; discutía con grupos numerosos de gente. Todo el mundo estaba convencido de que era un necio. Lo maltrataron bastante pero nunca fue golpeado seriamente.

Movement: ¿Cómo cambiaron las cosas a su favor?

Chris: Por este entonces, se estaban organizando los Guardias Rojos en todas las escuelas. Primero fueron usados contra las brigadas de trabajo. Chou En-lai, Chiang Ching (la esposa de Mao) y algunos otros fueron a la Universidad de Pekín a discutir el papel que desempeñaban las brigadas de trabajo. Mucha gente asistió a este debate y en efecto, tuvo razón el rebelde de la Universidad de Chinois. Se convirtió en el rebelde principal. Un muchacho fabuloso de 19 años. Un rebelde hecho de piedra.

Movement: ¿Cuál era el papel de los Guardias Rojos?

Chris: En un principio la mayoría de los Guardias Rojos tenía antecedentes militares. Uno de los temas principales al final de la revolución cultural fue la evaluación de los primeros Guardias Rojos. Yo creo que hicieron muy buen papel porque se rebelaron contra las brigadas de trabajo y lograron aclarar que el proletariado revolucionario tenía el deber de rebelarse. El problema era que su idea de clase estaba equivocada. Muchos de ellos se rebelaron sólo por-

que les había enojado que las brigadas de trabajo los hicieran a un lado. Les parecía un insulto porque tenían antecedentes revolucionarios. Movement: ¿Qué relación tenían los Guerdias Rojos con el resto de la sociedad?

Chris: Los Guardias Rojos empezaron a buscar aliados porque todos ellos eran minorías en sus escuelas. Así que comenzaron a unirse a los brotes de, obreros rebeldes de las fábricas. También trabajaron con varios movimientos de Guardias Rojos en las escuelas secundarias.

Movement: ¿Qué papel desempeñaron los líderes principales del Partido?

Chris: Cuando Chou En-lai vino a la Universidad de Pekín, demostró con su ejemplo que las brigadas de trabajo estaban equivocadas. Durante 4 ó 5 días habló y discutió con todos; no sólo llegó a decirles "están equivocados" como lo hicieron las brigadas de trabajo. Todo se discutió en un nivel de igualdad y se reiteró el deber del pueblo de señalar cuando algo anda mal. La gente aprendió que las sesiones de crítica y autocrítica no deberían ser expresiones egoístas sino que, si se estaba mal, se debería tratar de cambiar. Después de esto aumentaron mucho los Guardias Rojos.

Movement: ¿Cómo trabajaron los Guardias Rojos una vez que aumentaron?

Chris: Las brigadas de trabajo fueron suprimidas y reemplazadas por comités revolucionarios creados por los Guardias Rojos para ser el cuerpo administrativo de las escuelas. Ellos dirigían las escuelas.

Cometieron algunos errores. Dividieron a las masas en izquierda, derecha y centro de una manera muy mecánica, tomando en cuenta los antecedentes clasistas. Casi todos los alumnos de mi escuela fueron considerados de derecha porque tenían antecedentes de explotadores y fueron el objeto de reuniones de grandes contiendas. Los Comités Revolucionarios se volvieron sumamente fascistas. No escuchaban a nadie que tuviera antecedentes de explotador. En realidad se convirtieron en otra brigada de trabajo. No dejaban participar a la gente para que aprendiera con sus propios errores. Así que hubo una división entre aquellos que sólo tomaban en cuenta los antecedentes de clase y aquellos que querían tomar en cuenta algo más. Por ese entonces decidieron que era hora de promover acción revolucionaria y se lanzaron a las calles. Durante dos semanas hicieron pedazos todo lo que consideraron reminiscencias capitalistas y estropearon la economía.

Movement: ¿A qué te refieres?

Chris: Por ejemplo, entraban en una tienda y veían un vaso que no tenía una frase o emblema revolucionário. Decidían que era un vaso burgués y lo retiraban del mercado o lo quebraban. Hicieron esto en todas las tiendas.

Entonces la gente empezó a poner cartelones en la calle comercial más importante que decían "Estamos de acuerdo con la revolución pero Uds. están equivocados. Los apoyamos pero tienen que dejar de estropearlo todo". Este tipo de violencia cedió después de unas semanas aunque la prensa occidental habló de violencia en Pekín durante seis meses. Algunas personas fueron golpeadas. En Pekín los Guardias Rojos querían cambiar el estilo de vida de algunos tipos farsantes que vestían pantalones apretados, peinados a la moda y demás. Hubo algunas escaramuzas pero claro, sin comparación a las de este país (EE.UU.). Los que se oponían eran enemigos de los Guardias Rojos porque eran apáticos hacia la revolución.

Movement: ¿Por qué no permitió el Comité Central que fueran controladas estas cosas?

Chris: Estaban preparados para tener confianza en las masas aunque éstas cometieran algunos errores. Si se tiene a millones de personas en movimiento se sabe perfectamente que alguien va a meter la pata en algo. La idea era de tratar de politizar a la gente con su propia experiencia y permitir a la gente experimentar. Esto era importante especialmente para la juventud. Así es que estropearon la economía hasta cierto punto, pero en esas dos semanas los Guardias Rojos aprendieron más sobre economía socialista de lo que habrían aprendido en 20 años en el salón de clase. Esa experiencia fue más importante que la dislocación en la economía que, de todas maneras, tuvo arregio bastante rápi-

Lo más importante era que la juventud podía experimentar directamente con la revolución y no era algo de lo que sólo leían en libros o escuchaban por boca de los viejos. La revolución no puede ser programada en la gente sino que tiene que probarse válida por medio de su propia experiencia.

Movement: ¿Qué pasó con todos los Guardias Rojos que vinieron de otras partes?

Chris: Así como la gente de mi escuela fue a la Universidad de Pekín para enterarse de lo que ocurría, gente de otras ciudades vino a Pekín con el mismo objeto. Habían sabido de gente fabulosa que andaba en las calles haciendo la revolución, siguiendo a Mao y ejerciendo su derecho a rebelarse.

Así que se dejaron venir. Nuestra escuela tenía 1.800 alumnos y de pronto llegaron 7.000 más de la ciudad de Tienstein y vivían en todas partes. Decidimos que podíamos extender la revolución yéndonos de Pekín. Al Comité Central le pareció muy buena la idea de que viajáramos. Pensaron que el sistema educativo sólo podía ser cambiado por los

estudiantes mismos, y que los estudiantes no pueden hacer un sistema educativo que sirva al pueblo sin antes conocerlo. El Comité Central nunca nos dio órdenes sino que la mayor parte del tiempo escribían editoriales que apoyaban alguna medida ya tomada por las masas. El Comité Central resumió la experiencia, hizo un extracto de ella y se la regresó a las masas. Este era el tipo de liderazgo que ejercía el ala revolucionaria del Comité Central.

Movement: ¿No se desorganizó todo con estos viajes?

Chris: La idea original era de mantener algunos estudiantes en Pekín para seguir la lucha ahí y mandar grupos fuera para intercambiar experiencias. Pero todos querían irse y así lo hicieron. Yo me quedé un poco más de tiempo para ayudar a instalar a todos los que llegaban a Pekín, procurándoles comida y cobijas. La población de Pekín es de 5 millones y llegaron 3 millones y medio más. Era el caos más absoluto, pero nadie se murió de hambre y había lugar para que durmieran todos, ya fuera en una escuela o en casa de alguien. La gente se quedó por dos o tres meses.

Movement: ¿Cuál era la relación entre estudiantes y obreros?

Chris: Los Guardias Rojos entraban a las fábricas y en muchas ocasiones no hicieron muy buen papel porque actuaban como brigadas de trabajo de fueça. Sin investigar mucho decían: "Ajá, aquí hay un burócrata". Crearon mucha confusión y algunos de los obreros se molestaron mucho. Pero esto no es necesariamente típico. Todo dependía del nivel político de los estudiantes que participaban. Movement: ¿Fuiste en uno de estos viales?

Chris: Sí, duró tres meses. Parte del tiempo estuvimos en una mina de carbón pero no nos metimos a criticar a la gente únicamente, sino que primero charlamos con ellos y después de un tiempo empezamos a tener contacto con los mineros rebeldes. Venían a nuestro dormitorio a preguntarnos cómo lo habíamos hecho en Pekín y a exponernos sus problemas. Pensaron que íbamos a armar escándalo. Saliendo del trabajo había de 100 a 200 obreros fuera de nuestro dormitorio. Fuimos el primer grupo de estudiantes que respetaron los obreros porque no llegamos diciéndoles lo que tenían que hacer. Fuimos ahí a preguntar si podíamos trabajar y gradualmente nos fueron tomando confianza. Este estilo de trabajo fue muy valioso.

Había algunos grupos de estudiantes que trabajaban mejor que otros. Algunos eran arrogantes, otros sólo iban a divertirse, mientras que otros hacían una labor específica.

Movement: ¿Qué clase de labor tenían en mente?

Chris: Salimos de la ciudad porque nos pareció que no podíamos revolucionar el sistema educativo sin saber ni jota acerca de la clase obrera. Habíamos estado encerrados en un salón de clase durante años. ¿Cómopodíamos saber algo? Así que decidimos caminar e imitar al Ejército Rojo para aprender lo que era el sufrimiento. Cuando decidimos caminar, la mayoría se iba en tren. Partimos con la idea de hacer una campaña de rectificación entre nosotros mismos y así desarrollar una colectividad que pudiera funcionar cuando regresáramos a la escuela.

Cometimos muchos errores. Estábamos tratando de aprender de la clase obrera y pasábamos de 9 a 10 horas al día juntos. Cuando llegábamos a una aldea, estábamos tan cansados que aunque durmiéramos y comiéramos con los campesinos, no teníamos tiempo de averiguar nada sobre ellos. Después de un mes nos dividimos en 5 grupos distintos y tomamos rumbos distintos. No teníamos supervisión adulta o del Partido

Movement: ¿Encuentras similitud entre este movimiento juvenil en China y los movimientos juveniles en otros países?

Chris: Claro, hay algún parecido. Todos luchan contra lo que consideran injusto. Pero tiene que haber análisis de clase. La gente se rebela por diferentes motivos y no estoy muy seguro de dónde marcar el límite. Por ejemplo, estoy seguro de que en Checoslovaquia algunas gentes se están rebelando en el sentido correcto. Pero parece que otras se rebelan para volver a ser como Estados Unidos. Y es eso precisamente lo que nosotros tratamos de evitar. Movement: ¿Cómo ha afectado tu actuación en el movimiento en Estados Unidos tu experiencia como miembro de los Guardias Rojos?

Chris: Me ha hecho muy optimista-Los chinos no son superhombres. Si ellos han podido construir una sociedad socialista, también lo podemos hacer nosotros. Además, creo que soy más tolerante con la gente después de ver los cambios tan grandes que sufrieron durante la revolución cultural. No se puede decir que alguien sea mejor que otro porque se hizo revolucionario primero. Tampoco se puede decir que un revolucionario sea mejor que alguien que no lo es. La gente cambia. Yo aprendí lo rápido que eso puede suceder.

Movement: ¿Qué piensas cuando se habla de una "revolución cultural" en Estados Unidos?

Chris: Me parece fabuloso. Yo no los voy a hacer menos, pero quizás les señale algunas contradicciones. En primer lugar, no hay nivel político. Es un asunto individual que no tiene relación con lo que están haciendo otras gentes oprimidas. Se habla de liberación en un nivel individual —"fumar marihuana, entrar en onda y estoy liberado"—. Eso es pura mierda.

Trad. Marcela W. de Azuela

Darcy Ribeiro EL PROCESO CIVILIZATORIO

Lo que Ribeiro nos presenta es un cuadro de amplitud sin precedentes, un análisis frecuentemente incisivo y una independencia sorprendente. Su crítica se extiende a todas las escuelas de pensamiento y somos dejados con una visión de los últimos 4 ó 5 siglos que, por primera vez, vinculan indisolublemente las naciones "desarrolladas" y las "subdesarrolladas", no como representantes de etapas sucesivas, sino como manifestaciones complementarias de un patrón único de crecimiento institucional (Robert Mc. Adams, University of Chicago)

Veo este libro como un desarrollo post-Gordon Childe. Pero el hecho de haberlo concebido un hombre del Tercer Mundo tiene, sin duda, consecuencias. Considero a Darcy Ribeiro la inteligencia más autónoma del Tercer Mundo de que tengo conocimiento. Jamás le sentí nada de la clásica subordinación mental del subdesarrollado (Anisio Teixeira, Universidade do Brasil, Rio de Janeiro)

Darcy Ribeiro es un antropólogo brasileño conocido por su obra publicada en diversos países. Fue fundador y primer rector de la Universidad de Brasilia y ministro de Educación y Cultura del gobierno de Goulart, a raíz de cuyo derrocamiento debió exiliarse. La edición inglesa de El Proceso Civilizatorio fue objeto de un debate internacional, promovido por Current Anthropology, en el cual se destaca su valor como tentativa de formulación de una teoría global de la evolución sociocultural, similar a las de Lewis H. Morgan y Friedrich Engels.

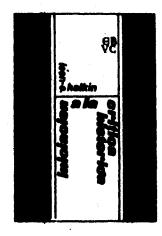


León E. Halkin INICIACION A LA CRITICA HISTORICA

Esta obra, publicada originalmente en francés con el título de Initiation à la critique historique, viene a colocar al lector común, y mucho más al historiador experimentado, en contacto directo con una perspectiva de la investigación histórica en la cual toca el papel principal al ejercicio de la capacidad creadora, como factor principal de la investigación.

El autor de este libro, el notable historiador belga León E. Halkin, nos precisa el objeto del mismo con las siguientes palabras: "es el de iniciar a sus lectores en la crítica histórica, es decir, presentar una selección de nociones y ejemplos adecuados para hacer comprender mejor las dificultades de la historia y la misión del historiador".

En efecto, Iniciación a la crítica histórica se divide en dos partes: la primera expresa los principios fundamentales de la crítica histórica y la segunda, aspecto de esencial importancia, nos muestra algunas de las innumerables aplicaciones de aquélla; he aquí sus títulos: Retratos de Felipe II, El mito de Napoleón, Hitler y la resistencia alemana, La crueldad de los suplicios, Avatares del honor e Intolerancia e Inquisición



Donald Fanger DOSTOIEVSKI Y EL REALISMO ROMANTICO

Un estudio sobre Dostoievski en relación con Balzac, Dickens y Gogol

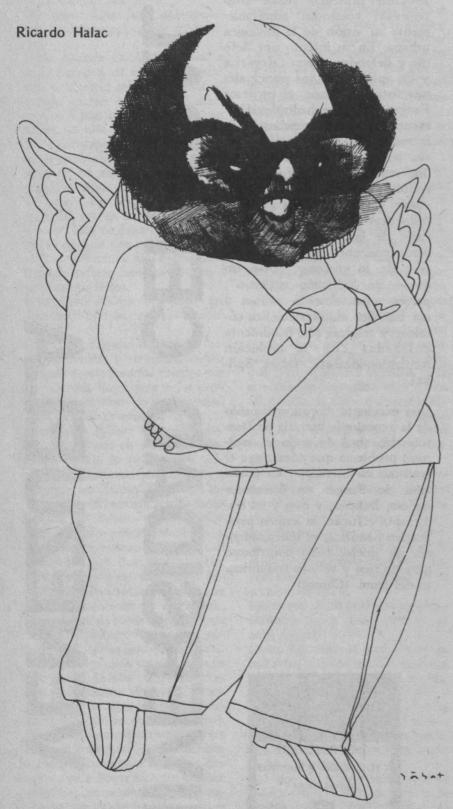
El libro en todas partes presenta ejemplarmente la "poética del realismo". Los capítulos introductorios sobre Balzac, Dickens y Gogol son modelos de precisión, de análisis sofisticado y la sección principal sobre Dostoievski comunica admirable mente su visión de la dinámica urbana. En su intento por definir y defender nuevas categorías y de aplicarlas a los principales novelistas europeos, el profesor Fanger ha aprovechado decididamente su propia comprensión de la naturaleza de la ficción y de sus autores preferidos... Su libro representa un servicio bien recibido en el cambio de la discusión de ficción de categorías miméticas a categorías imaginativas, de las cuales ninguna es verdaderamente real. Su discusión de lo grotesco, como un modo de "altísimo realismo", parece especialmente valiosa a esa luz. Sus manifestaciones cómicas y trágicas son hábilmente enlazadas con la evolución romántico-idealista. (Mark Spil-

Una excelente discusión no sólo de la genealogía literaria de Dostoievski, sino de todo el espinoso problema que constituye el realismo en literatura. La erudición de Fanger en literaturas inglesa, francesa y rusa y en tradiciones críticas, su amplia perspectiva histórica, su independencia de juicio, todo contribuye para un rico y valioso tratamiento del tema. (Choice)





EL TEATRO DE GERMAN ROZENMACHER y la tensión entre el judaismo y la revolución



Germán Rozenmacher, novelista, periodista, y sobre todo —como él lo quería— hombre de teatro, murió el 6 de agosto de este año, en un accidente, cuando recién había cumplido 35 años de edad. Ricardo Halac, también periodista y hombre de teatro, que vivió muy de cerca sus últimos diez años —los más productivos de su labor que queda trunca— intenta aquí una primera valorización de su obra dramática

1. ¿Por qué Germán Rozenmacher escribió teatro? ¿Qué lo llevó en 1963, inmediatamente después de haber publicado Cabecita Negra (libro de cuentos), a vincularse con los teatros independientes (todavía existían) y los autores de la generación del 60, que recién apuntaban? Esta pregunta, difícil de responder, es tanto más importante cuando se observa que Rozenmacher fue tendiendo a lo largo de su vida a despojarse de su narrativa y a adentrarse en el duro oficio dramático, que comenzó a aprender tarde y terminó dominando como forma de expresión. En efecto, luego del estreno de Réquiem para un viernes a la noche (1964), publicó sólo un libro de cuentos, Los ojos del Tigre, y se ocupó de varios proyectos teatrales, dos de los cuales vio estrenados antes de morir: El avión negro (1970) y El lazarillo de Tormes (1971), y otros dos dejó concluidos: El Caballero de Indias y Sordos ruidos oír se dejan (espectáculo de café con-

El problema que surge aquí en primera instancia, planteado desde un punto de vista objetivo, se refiere al porqué de la preferencia, en diferentes épocas, del género dramático sobre el narrativo o viceversa. Lukács, en lo que es quizá su más brillante aporte al estudio de los géneros literarios, se ocupó del asunto en La novela histórica. En primer lugar, es evidente que tanto la épica como el drama ofrecen una "imagen total" del mundo exterior, y que sólo hacen referencia a la vida interna del ser humano en la medida en que sus sentimientos e ideas se manifiestan en actos y actitudes, en una visible acción recíproca con la realidad exterior. Pero es obvio también, que esta "imagen total" difiere mucho, si la brinda el teatro o la novela, ¿Y en qué consiste la diferencia? Lukács, siguiendo a Hegel, subraya que el drama concentra el reflejo de la vida en la plasmación de una gran colisión, y reduce la conformación de los personajes a la representación típica de las más importantes y características actitudes humanas. En la épica, no sucede lo mismo. La "imagen total" de una realidad se abre en un abanico, donde si hay puntos dramáticos altos son "picos dentro de una cordillera", para emplear una metáfora del autor. Ahora bien, ¿qué determina que en ciertos momentos históricos predomine un género, y en otros períodos, otro? Para Lukács, hay un nexo vital entre la colisión dramática y la transformación social. O sea que si en la vida social de una época están presentes las condiciones que pueden llevar a su culminación las tendencias -de por sí dramáticas- hacia el drama verdadero, estas tendencias se abrirán paso hasta expresarse en colisiones teatrafés, imaginadas por A pesar de su aparente esquematismo, y de la necesaria reflexión que se impone de inmediato sobre la subjetividad de cada autor en cada momento histórico, la tesis tiene un poder innegable. Y quizá haya que ir a buscar en las transformaciones sociales argentinas en gestación, que se manifiestan ya en antagonismos irreconciliables que crecen cada uno de su lado, y amenazan cada vez más con un choque inevitable, la raíz de la conformación cada vez más dramática de la expresión literaria de 1965 a la fecha, y el hecho particular de que Rozenmacher, con la fina percepción del talento, se haya volcado a estudiar y aplicar la forma literaria que le permitiera anticipar, describir y proponer las colisiones de su país y su época.

De ahí también el hecho, en mi opinión indiscutible, de que su narrativa no haya podido crecer en obras de largo aliento y de que a partir del estreno de su primera obra de teatro se observen cada vez más situaciones dramáticas en el seno de sus cuentos, como si la necesidad de reproducir —provocar— situaciones de enfrentamiento, fuera impregnando lentamente la totalidad de su obra

obra.

2. En el hombre Rozenmacher hay que ir a buscar las posibilidades y las limitaciones para plasmar en su obra los conflictos de su medio. En sus características de hijo de inmigrante judío, en su educación sionista, y en su intento de superar sus contradicciones individuales al contacto con la realidad exterior, totalmente diferente.

Sin entrar aquí a polemizar al respecto, es evidente que el judaísmo es una religión de la acción, un opti-mismo ético. Allí, el hombre, que es un ser creado por Dios, vive la contradicción de ser también un creador. Esto forma parte de la tensión permanente entre lo cercano (este mundo) y lo lejano (el reino de los cielos); entre la proximidad del camino que empieza con toda vida humana, y la lejanía de la meta que se extiende más allá de ella, entre la exigencia hecha a cada individuo y la perfección inalcanzable para él. "Es la tensión entre acción y anhelo, entre ese presente que siempre desea ser futuro y ese futuro que siempre debe ser presente, esa tensión de la que surge la unidad y la totalidad", dice Leo Baeck, en La esencia del judaísmo, al referirse al mesianismo hebreo. Pero el hombre judío que actúa, y que halla el verdadero significado de su vida, el sentido de la totalidad, sólo cuando su efímera individualidad se funde con la eternidad divina, todavía tiene que resolver otro problema en su existencia cotidiana: el de su pertenencia a un grupo de costumbres determinadas, que marca su huella en el tiempo.

Como dice un filósofo judío: "al

descubrir su cuerpo, el niño descubrió su limitación en el espacio; el hombre, al descubrir su espíritu único, percibe su ilimitación en el tiem-Po. Porque su deseo de permanencia hace que su visión vaya más allá del lapso de la vida individual. Este es el período de la juventud; el hombre descubre dentro de sí que la permanencia existe. Y lo descubre en la hora en que se le revela la unión entre las generaciones y ve la línea de padres y madres que tiene salida en él, y advierte todos los encuentros de hombres y mujeres y todas las interpretaciones de sangre con sangre que le han producido. En esta inmortalidad de las generaciones siente la comunidad de la sangre y percibe esa comunidad como vida previa a la de su yo, como la permanencia de ese yo en el pasado interminable. "Sabe que todo lo que los hombres y mujeres que forman una unidad precisa y necesaria en la larga cadena del ser han creado en el pasado y han de Gear en el futuro, es obra y creación de su propio carácter íntimo y único. El pasado de su pueblo es su recuerdo personal; el futuro de su Pueblo es su misión personal; la manera de ser de su pueblo le enseña a entender y a querer convertirse en su verdadero yo" (Martín Buber, El significado).

El difícil problema de rompimiento con la fe de sus padres; el camino erizado de dificultades de la asimilación a un mundo que se elige, pero que no siempre lo ha elegido a uno; la tensión entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el corazón y el espíritu, hace crisis en Germán Rozenmacher con su casamiento personal con una goy, y perdura a lo largo de su vida como un lamento infinito que en su obra toma diferentes contornos. Simón Brumelstein, el prota-Sonista de El caballero de Indias, Vive en dos mundos a la vez: por un lado, el mundo cotidiano de su mujer, sus hijos, su amante, su locatario, Buenos Aires con su ruido y su enajenación; por el otro, el delicado mundo interno de sus antepasados ludíos, de su abuela, de Abraham a Punto de ofrendar su hijo Isaac a la menor señal de Jehová, de Jacob luchando con el ángel. Incapaz de ^{Unir} los dos mundos, Brumelstein se vuelve loco.

En la obra de Germán Rozenmacher también aparecen entrelazados los dos mundos. La necesidad de transmitir situaciones dramáticas que reflejen el desvarío social de la bur-Buesía argentina, las contradicciones del peronismo como movimiento Político, el terrorismo y la urgencia del cambio, contrastan con la lucha interna del ser frente a los padres, los antepasados, la comunidad de Sangre y espíritu con un grupo que se remonta hasta el pasado infinito. los dos aspectos son menos diferenles de lo que parece. Coexistieron en un individuo, como coexisten en la realidad, entre tantos otros conflictos de nuestra época.

3. Requiem para un viernes a la noche, la única obra estrenada en vida por Rozenmacher, es el limpio planteo de un antagonismo. En un extremo Sholem Abramson, el padre. Cantor de sinagoga, inmigrante venido de un pequeño pueblito campesino de Rusia, de esos que pinta Chagall con techos frágiles de madera, cubiertos de nieve, y dulces soñadores volando por el aire. No ha hecho dinero. Ha debido seguir el duro destino de la diáspora, que lo ha arrastrado impunemente de un lugar a otro del mundo, como antes, alguna vez (¿hace quinientos años? ¿ochocientos?) sucedió con antepasados suyos. Está en Buenos Aires, como pudo estar en Johannesburgo. "Amerike! qué suerte que tuve", dice con amargura. Lo sostienen la fe, la dignidad. la firme convicción de pertenecer a un pueblo con destino. Y destino, ya sabemos, es futuro. Y el futuro, aunque no pueda tocarlo con sus manos, está cerca. Después de los horrores del nazismo, resplandeciente, ahí donde lo fundaron sus antepasados, nace el estado de Israel. En el plano personal, tiene algo más de qué aferrarse, aunque ahí se mezclen la fantasía y la realidad: los Abramson, una familia de vagabundos artistas cantores. No sólo siente el judaísmo como una elección predestinada; la vocación artística también existe en él. En el otro extremo David Abramson, su hijo. Nació en Argentina. Aplastado por el peso de su padre, por la ansiedad que éste descarga en él, por su voluntad de que realice lo que él no ha podido hacer en la vida, trata de armar desesperadamente su fragmentada realidad. Las palabras de su padre le martillean constantemente en la cabeza. Su crítica: "yo esperaba que fueras alguien. Como los hijos de todo el mundo. Que fueras gente. Que te hicieras una posición. Que hagas honor a mi apellido, que no lo ensucies, y pronto vas a llegar a los 30 años. Y ¿qué sos? ¿Qué hiciste de tu vida? Sos un inútil". Sus ambiciones frustradas: "David, David, sos vos el que me importa, todavía estás a tiempo. Escuchame: yo le decía a tu madre que con tu voz y con mi nombre llegarías a cantar en las más grandes sinagogas del mundo. En la ópera, en la televisión, iqué sé yo adónde llegarías! (Mientras habla se acerca a la cómoda donde están el capote, el gorro y el manto de orar que su mujer le prepara y los toma). Si mi padre, David, si todos nosotros fuimos cantores. iTe rendirán todos los honores! (Le va poniendo los implementos). Si sos mi único hijo. iEl único, David! ¿Te das cuenta de eso? iNo hay más Abramson de Capule, se terminó, no hay más! Después de vos no hay más. Yo te cuidé y te crié y te quise. ¿Y cómo vas a hacerme esto? ¿Y por qué? No sé si esa chica es buena o mala, David. No me importa. Pero ihay cosas que no se deben hacer, David! No se pueden hacer, yo nunca las hice, yo nunca escuché que las hicieran! Nos persiguen, así es, siempre fue así. ¿Y qué otro orgullo nos queda que se guir siendo lo que somos? Todos los Abramson, toda Capule, todo ha sido destruido sin piedad. ¿Y no significa nada eso para vos? ¿Tenés vergüenza de tu familia? ¿Tan mala memoria tenés?"

memoria tenés?" "Hijo sometido —dice el Orestes de Sartre-, obedeceré hasta la muerte. pero a mí mismo". Destronado por lúpiter, David Abramsom trata de armar su vida, de seguir su propia vocación. Tiene mil páginas escritas, sin mucha fe; trabaja en una sastrería por un sueldo de mala muerte: ha heredado de su padre la incapacidad de hacerse un puesto en la sociedad y de manejar adecuadamente el dinero. Como ha elegido la mujer que quiere, aunque se llame María y sea cristiana, ha elegido e país en que ha nacido y se le brinda, aunque sea la Argentina. Quiere ser un intelectual. Y ya sabemos lo que quiere decir eso en Buenos Aires: arrastrarse por los cafés hasta altas horas de la noche, reunirse en peñas con amigos sinceros, que sufren la fragmentación espiritual, seguir cursos en facultades manejadas con ideologías impuestas, que nada tienen que ver con la realidad, buscar empleos de cualquier cosa para subsistir, en una sociedad que no valora al pensador como portavoz de la verdad en una época de crisis. Más desarrollado, David hubiera podido ser un personaje de Roberto Arlt. Porque David dice febrilmente, con asomos de "mishiadura": "No, papá, no me entendés... ¿Pero es que no ves cómo me ahogo aquí dentro? ¿Qué se guarda en esta casa? ¿Qué querés de mí? Estoy aqui y me siento en otro mundo. Estoy aquí y me siento a mitad de camino de todo, no soy nada, no soy nadie. iEstoy cansado de hablar mitad en idish y mitad en castellano! Estoy cansado de hablar todo el día de cosas que ya no me interesan, estoy cansado de vivir en el pasado, estoy cansado de ser un extranjero! iAbrí las ventanas, papá! iSalí a la calle, volvé los ojos sobre este mundo, sobre esta calle, sobre esta gente con la que estamos viviendo, sobre esta ciudad en la que yo nací y que es mía! ¿Qué querés que le haga si soy distinto a vos? ¿Te creés que no me duele?'

Entre los dos, entre padre e hijo, hay un antagonismo irreconciliable. Ninguno de los dos puede cejar su posición y seguir siendo lo que es. De ahí que la tragedia sea irremediable. Y al mismo tiempo, está la unidad de los opuestos: los dos juntos, su misma lucha, es una tragedia de nuestro tiempo. La familia de inmigrantes que llega al país del que

nada sabe. La necesidad de moverse en el ámbito de una colectividad. para asegurarse a tientas, en un mundo que por desconocido puede parecer hostil. El temor a las represalias en cada gesto o palabra que no se comprende: el fantasma de miles de pogroms, de campos de concentración, que aparece todas las noches. Y después el hijo. El hijo querido, para el que se quiere el destino distinto. Pero la realidad quiere que se produzca el cisma. Las generaciones se enfrentan y el desgarramiento es terrible. En medio de un país subdesarrollado, expoliado, que trata de levantar cabeza después de cada golpe, aunque tenga que hundirla de nuevo, este enfrentamiento no le es extraño. Existe, se desarrolla, entristece la vida de los que lo padecen, porque la realidad es caótica, la libertad es una ficción, el progreso un mito. "Te necesito, papá. iTe necesito tanto! -dice David-. Quiero irme a vivir mi vida, pero necesito que me mires, que me abraces, que me des un beso, que me des la mano siquiera. No me dejes ir así..." Pero Sholem Abramson no puede conservar la lucidez en un mundo que la ha perdido. Y su último acto, contradictorio, lo pinta por entero. Por un lado, da por muerto al hijo que ha decidido apartarse de su camino. Pero por el otro, cuando ve que se dirige a la puerta y sabe que afuera hace frío, el frío del invierno y de un mundo donde ya David Abramson no tiene un padre, le dice: "Llevate la bufanda".

4. Aceptando la fatalidad, reconociendo que va no existe, lo que Germán Rozenmacher nos deja es mucho. Ante todo, la piedad. Quizá como ningún escritor argentino, tuvo una inmensa piedad para con todos sus personajes, fueran éstos malos o buenos. Somos todos hijos de este mundo, aunque en el caos unos vivamos a costillas de otros, y para liberarse los oprimidos tengan que derramar la sangre de los opresores. Después, la imaginación. La imaginación de Rozenmacher fluía a borbotones, y quizá la dificultad que tenía en concluir una obra se debía a su necesidad de embretar la fantasía en un esquema que le fuera apropiado. En El caballero de Indias, el intento está logrado. Cuando la obra se conozca, quedará como una veta importante de la que podrán encauzarse futuros proyectos.

Y lo que es más importante, la fidelidad a sí mismo. Con su judaísmo a cuestas, su necesidad impostergable de impulsar la revolución y su loco delirio por un mundo nuevo, Rozenmacher nos deja como lección que un escritor debe ante todo abrirse y volcar lo que tiene adentro. El lo hizo con todas sus contradicciones, sus imperfecciones, y sobre todo, sus hermosas imágenes y pensamientos.

GERMAN ROZENMACHER cronología

1963 - nacimiento en el barrio del Once, Capital.

"Me considero miembro de una generación peronista, fui al colegio en el tiempo de Perón, salí cuando él fue derribado y siento que quizá tuvimos una posición bastante privilegiada para ver un poco así el país al desnudo... Creo que el peronismo es el movimiento nacional que nos expresa, a pesar de todas las crisis que puede estar viviendo. En este país semicolonial, el peronismo tuvo la virtud fundamental de darle a la conciencia nacional antiimperialista un sello definitivo y consagratorio".

(Versión grabada del Encuentro con autores, auspiciado por el Teatro Universitario de Ciencias Económicas, 1966).

1963 - Cabecita Negra, cuentos. Editorial

1964 - Réquiem para un viernes a la noche, teatro IFT, dirección Yirair Mossián.

"Algunos sostienen que mi obra es absolutamente autobiográfica, lo cual es relativamente cierto. Pero en realidad mi personaje se parece relativamente poco a mí. De algún modo voy a la realidad, no para hacer naturalismo, como decían estos amigos de los cuales hablé (los críticos), sino porque no tengo un mundo de valores a los cuales remitirme. No puedo hablar de ángeles y de Dios y de demonios. Entonces puedo hablar de lo que veo, de lo que sé. Tomo a la gente a la cual quiero mucho, y cuya suerte me duele

(Encuentro con autores, 1966).

1965 - Historias de Jóvenes, Canal 2. Dirección, Rodolfo Kuhn.

1967 - Viaje a Cuba, Jurado en el concurso de Casa de las Américas

1967 - Los ojos del Tigre (cuentos). Editorial Galerna.

1969 - Crítico teatral en la revista Siete Días.

1970 - El avión negro, con Roberto Cossa, Carlos Somigliana y Ricardo Talesnik. Teatro Regina, dirección Héctor Gióvine.

"Yo no rememoré lo que me había pasado hace 15 años frente al peronismo del 55, y ninguno de los autores incurrió en eso: se trataba de ver qué pasa ahora. En la pieza se trata de diluir algo que, nos guste o no, está congelado, y que es una lucha de clases en última instancia; la vuelta del "negro", es, fundamentalmente, la reaparición de la clase obrera, con todos los matices y la complejidad que el fenómeno tiene acá".

(Primera Plana, 17 de agosto de 1971)

1970 - Integra el Grupo de Autores, con Cossa, Somigliana, Talesnik y Ricardo Halac.

"Preparamos materiales de piezas que estamos escribiendo y los leemos y discutimos en sesiones de labor. Yo hice una lectura de borradores de El Caballero de Indias, una nueva obra mía, y recibí críticas muy útiles para definir con claridad los objetivos de la pieza, que no estaban del todo claros (fundamentalmente para mí). Si no estuviera el Grupo para probar la resonancia del material, perdería un tiempo enorme, porque en mi trabajo aislado yo podría suponer que la pieza está terminada, y la llevaría a un director que la vería con otros ojos, y sería muy importante que la viera así, pero sólo cuando mi idea hubiera alcanzado un grado de claridad suficiente, Entonces, en un primer paso, es importante la confrontación con los autores, lo que no supone, de ningún modo, descartar la revisión del material en talleres actorales, pero en una etapa posterior: lo que intento destacar es la importancia de un rigor crítico en la fase inicial de la creación, avalado por el diálogo entre autores de una generación común, y provenientes de una extracción afín." (Primera Plana, 17 de agosto de 1971)

1970 - El Caballero de Indias, obra en dos actos, sin estrenar.

1971 - El lazarillo de Tormes, de autor anónimo. Versión teatral estrenada en el teatro IFT, dirección Daniel Figueiredo.

"Después del advenimiento de la Inquisición, el paraíso español, donde convivían judíos, moros y cristianos, sufrió una ruptura trágica. Desde entonces, la gente de sangre sospechosa, o descendiente de judíos, los "cristianos nuevos", en fin, propiciaron una visión sumamente crítica de su tiempo. Con esta visión profundamente religiosa de El lazarillo de Tormes, se intenta una experiencia de teatro total, donde el texto, fiel a la esencia del original, esté al servicio de la acción y donde también el canto, el baile, la mímica, la esgrima, los vertiginosos cambios de situación, permitan explorar las posibilidades del espacio escénico.

(Programa de Teatro en los barrios, organizado por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires).

1971 - Sordos ruidos oír se dejan, "esperpento de café concert, para una vedette y tres bufones". (Sin estrenar).

1971 - deja de existir el 6 de agosto.

"En productos monstruosos, sin antecedentes, como los inéditos personajes de Mateo o Stéfano de Discépolo, es donde está el riesgoso camino de la construcción del teatro. Para eso, todas las técnicas son aprovechables después de ser colonizadas, destruidas, transformadas de acuerdo a las necesidades propias de la realidad americana, cuya clave es la mezcla, el híbrido, el mestizaje. Y esa es justamente la simiente de la grandeza del matrimonio entre la 'civilización' (técnicas metro-

politanas) y la 'barbarie' (realida des nuevas, que exigen sus propios lenguajes y luchan por des colonizarse) es de donde surgirán las obras más valiosas. Ello indica que desde la crueldad de Artaud, hasta –por ejemplo– el absurdo beckettiano sirven, siempre que dejen de ser imitaciones y pierdan su sentido original al transformarse en herramientas part expresar la violencia, la crueldad y el absurdo que la sociedad lath noamericana produce todos los días. Eso no implica una mert actitud de protesta y puede, o no, constituirse en un teatro de rectamente político: las relacio nes entre arte y sociedad no 🕏 rigen por leyes mecánicas y está llenas de intermediaciones.

"Pero todas las búsquedas actuales se caracterizan por intentar la elaboración de un instrumento nue o, un lenguaje nuevo para desenmascarar la aún irredenta realidad continental. Todo sirve el grotesco de Ghelderode o Verlle Inclán, el auto sacramental il por qué no los elementos del circo?

"Gracias a la crisis actual, todas los caminos son aprovechables: novelística latinoamericana. mostrar nuevas síntesis, está mos trando la ruta. En el teatro 🗲 gentino, más allá de autorrepre siones y censuras, cada vez sol más quienes sostienen que sólo partir del hombre de aquí se 🕏 canzará la universalidad. Como gusta repetir Armando Discépolo parafraseando a un autor ruso Conoce a tu aldea y pintarás 🖣 mundo'. Falta el trapecista ¿Dónde esta? Siempre los hubo-No hay otro remedio que espe rarlo."

(Germán Rozenmacher, Teatife argentino: nacionalizar a tode costa. Siete Días, 1970).

COSSA HABLA DE "EL AVION NEGRO"

El 29 de julio de 1970 se estronó, en el teatro Regina, El Avión Negro, un espectáculo transitado por una manifestación peronista y dedicado a exponer las reaccio

nes que provoca en personajes casi prototípicos de nuestro medio. La idea y el texto fueron el resultado de una creación en equipo concretada por cuatro autores: Roberto Cossa, Germán Rozenmacher, Carlos Somigliana y Ricardo Talesnik, todos conocidos por el público argentino a partir de piezas presentadas desde 1964 en adelante.

"En El Avión Negro la contradicción y el problema mayor fue cómo tratar al peronismo, cómo darlo. Y en eso, hubo larguísimas discusiones". Roberto Cossa, uno de los responsables de la expeniencia, autor de "Nuestro fin de semana", entre otras obras, y del guión cinematográfico de "Tute cabrero", recuerda el proceso. Cossa conocía a Rozenmacher desde 1963.

A su juicio, en ese trabajo "aparece clara la intención de cuatro autores de buscar un teatro directamente político, que ayude o que exprese las necesidades de la liberación. Ya Germán venía Planteándoselo desde antes: había escrito una obra sobre las guerrillas, que quedó como borrador". Sin embargo en esta primera incursión colectiva lo "directamente político" pareció anclarse tímidamente en una forma, en un modo de decir libre de prejuicios, sumamente agudo pero no demasiado profundo. "El Avión Negro expresaba todas nuestras contradicciones sobre el peronismo; es decir: no fuimos auténti-Cos al escribir la obra así y al decir las cosas así, aunque había entre nosotros matices diferentes". Esta reflexión de Cossa resulta interesante porque da cuende un trabajo arduo y previsible: la ineludible revisión de nuestra historia reciente para afrontar un tema tabú en el teatro argentino.

Y agrega: "La sorpresa estuvo en que nosotros esperábamos que fuera un espectáculo con mayor repercusión popular, porque era muy directo, muy polémico, muy entretenido". Y como Rozenmacher, también él piensa que "el Regina no era el ámbito para ese espectáculo; quizás el ideal hubiela sido un teatro no convencional. Si se pudiera haber organizado con tiempo en la Federación Argentina de Box para dos mil espectadores, o en un teatro de la Universidad..."

Tal vez algo que Cossa pasa por alto es la cuota de culpa que le correspondió a la puesta del espectáculo que, accidentes aparte, no aprovechó completamente la indudable riqueza que proponían muchos de los textos. Allí se daba un mosaico de formas nada convencional con tentadoras posibilidades de juego para los actores: a veces realismo puro, a veces absurdo y fundamentalmente grotesco. Roberto Cossa cree que 'la obra adquirió un tono de grotesco, quizás impensadamente, Nosotros nos planteamos la libertad inicial de trabajar. Cada uno venía y tiraba un sketch, hasta que -poco a poco-- se le iba dando forma a todo para convertirlo en un espectáculo".

1970: El Grupo de Autores

"Después de El Avión Negro se formó el Grupo de Autores: surgió como una necesidad en ese momento de juntarnos con una cantidad de proyectos en común". Esto ocurría a principios de 1970 cuando los cuatro fueron cinco, con Ricardo Halac. "El objetivo -según Cossa- fue el de convertirnos en un grupo que además de escribir, de ser seminario interno de trabajo, produjera nuestros espectáculos. Sobre todo porque consideramos que la producción iba a ser un elemento de permanencia del grupo, porque el resto -la parte de seminario interno- se cumplía va en sí mismo, no hacía falta formar el grupo. Nos respetábamos y nos dábamos cuenta de que los mejores críticos de nuestras obras, por lo menos en una etapa inicial, éramos nosotros mismos. En ese sentido cumplíamos una tarea bastante positiva, objetiva, por momentos bastante despiadada; es decir no nos teníamos nada de lástima frente a los materiales y nos criticábamos mucho".

En opinión de Cossa -y tal vez un poco a despecho de la importancia que los demás le asignaban a la producción-, "Germán le daba preponderancia al trabajo interno de seminario, incluso porque estaba en una etapa de mucha producción y obtuvo muy buenos resultados de ese trabajo. El leyó una obra inédita que quedó como borrador, su adaptación de El lazarillo de Tormes y la primera versión de El Caballero de Indias, que fue muy debatida porque hacía una incursión muy directamente política que entraba muy forzada en la pieza." Con razón, Cossa concluye que Rozenmacher "le dio mucho sentido al grupo en la última etapa", a partir de una producción que venía ganando en frecuencia y madurez.

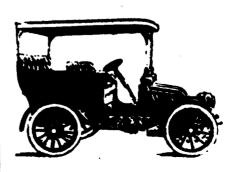


LIBRERIA PILOTO

La primer libreria volante de América Latina

ORGANIZACION AL SERVICIO DEL LIBRO ARGENTINO

(No se atienden pedidos de la Argentina)



Solicite cualquier libro anunciado en esta revista Boletines periódicos

de información

Argentina

Casilla de Correo 234 Suc. 12 Buenos Aires

bases casa de las

américas 1972

Se considerarán seis géneros: novela, teatro (obra de teatro), ensayo, poesía (libro de poemas), cuento (libro de cuentos), testimonio.

En lo que respecta a poesía, novela, cuento y teatro, no se exije que las obras se ajusten a características determinadas. El ensayo será un estudio sociológico, histórico, filosófico o de crítica literaria o artística sobre temas de la América Latina. El testimonio será un libro donde se documente. de forma directa, un aspecto de la realidad latinoamericana actual.

Podrán concursar todos los escritores latinoamericanos, incluso los de lengua no española, y los escritores extranjeros residentes por cinco años o más en la América Latina.

Los libros presentados deben ser inéditos y en español. En caso de estar traducidos a esta lengua, se hará constar, junto con el del autor, el nombre del traductor, y se aconseja el envío también del texto en el idioma original. Los libros se considerarán inéditos aunque hayan sido impresos parcialmente en publicaciones periódicas.

Las obras deberán presentarse en original y copia, escritas a máquina en papel 8% por 11 pulgadas (carta). Para facilitar el trabajo del jurado, se ruega el envío de original y dos copias.

Las obras podrán presentarse, a juicio del autor (y eventualmente del traductor), con su nombre o anónimamente, y llevarán al frente la indicación del género literario en que se concursa. Además deben ofrecerse el nombre, la dirección postal y una ficha biobibliográfica del autor (y eventualmen-

te del traductor). En el caso de que la obra se presente anónimamente, estará acompañada de un sobre cerrado en cuyo exterior deberá indicarse el lema, que aparecerá también, con los datos arriba mencionados, en el interior.

Se otorgará un único premio por cada género, que consistirá en mil dólares y la publicación de la obra.

Los jurados podrán mencionar para su publicación total o parcial, en las colecciones o revistas de la Casa de las Américas, y a juicio de ésta, las obras (o parte de ellas) que consideren de mérito suficiente.

La Casa de las Américas se reserva el derecho de publicación de la primera edición en español de las obras premiadas. A partir de esta primera edición, los derechos sobre la obra corresponden integramente al autor, para los efectos editoriales y de representación, adaptación, filmación, televisión y radiodifusión consiguientes.

El plazo de admisión de las obras se cerrará 10 el 31 de diciembre de 1971.

Los jurados correspondientes a cada uno de los seis géneros se constituirán en La 11 Habana en enero de 1972.

Las obras deberán ser remitidas a las siguientes direcciones: Case Postal 2, Berna. Suiza; o Casa de las Américas, G y Tercera, 12 El Vedado, La Habana, Cuba.

Las obras presentadas estarán a disposición de sus autores hasta el 31 de diciembre de 1972. La Casa de las Américas no se responsabiliza con su devolución.

A. Neubers

LA INSURRECCION ARMADA

Bajo el nombre de A. Neuberg se amparó un colectivo de trabajo dirigido por Osip Piatnitsky en 1928 (que entre otros incluía a Tujachevsky, Ho Chi-minh y Wollenberg) destinado a elaborar un manual sobre la teoría y la práctica revolucionarias a partir de las insurrecciones de Cantón, Shangai, Hamburgo y Reval y de las tareas realizadas entre las masas campesinas por la misma época. Desconocido casi desde sus primeras ediciones a comienzos de la década del 30, se constituye hoy en un inestimable aporte histórico documental por las valiosas lecciones que de él pueden extraerse.

ediciones LA ROSA BLINDADA

5 LIBROS CANDENTES

Mónica Müller

EL GATO EN LA SARTEN

El fin de la adolescencia de una porteña con lisérgico y pólvora en una novela apasionante.

Vicente Zito Lema

BLUES LARGO Y VIOLENTO EN MEMORIA DE **NESTOR MARTINS**

Un homenaje cálido y militante al luchador abatido por la re-

Bernard Thomas

JACOB

La historia de un combatiente anarquista en la Francia de la "belle époque", dedicado al robo para financiar la Revolución, contada como una novela por el autor de "La Banda Bennet".

Horacio Salas

MATE PASTOR

La autopsia de la generación argentina del 40 a través de un largo poema que destruye sus mitos para exorcizar la nostal-



EDICIONES DE LA FLOR Lavalle 1569, 20, 217, Bs. As.

EDICIONES PERIFERIA

Economía política del imperialismo

P. Sweezy, R. Wolff, T. Dos. Santos y H. Magdoff

Estados Unidos y las fuerzas armades de América Latina Horacio L. Veneroni

Imperialismo hoy

J. O'Connor, L. Marcus, D. Kotz, E. Mandel y M. Nico-

Nacionalismo, necimperialismo y militarismo en el Perú Aníbal Quilano Obregón -



Ediciones Periferia S.R.L. Chile 1481 - Buenos Aires - Argentina



Libros distribuidos en América Latina desde el 16 de agosto al 30 de septiembre de 1971

ANTROPOLOGIA

Pierre Teilar
de Chardin y otros
El concepto de
hombre fósil
Trad. del inglés de:
Alicia Kaner, Nélida B. de
Suárez, Renée de Kreimer.
Libros Básicos, Bs. Ās.,

241 págs.

Emmanuel Terray El marxismo ante las sociedades "primitivas" Trad, del francés de Ricardo Pochtar Biblioteca Ciencias del hombre Losada, Bs. As., 176 págs., \$8,80 Bajo la inspiración de las investigaciones teóricas de Louis Althusser, Terray se Propone una confrontación del marxismo con algunas de las últimas adquisiciones de la antropolo-

CIENCIA

Hannes Alfven
Atomo, hombre y
universo — la larga
cadena de
complicaciones
Trad. de Eugenio Viejo
García
Editorial Universitaria, Sgo.
de Chile, 134 págs.

Gerold Stahl Al explorar lo infinito Editorial Universitaria, Sgo. de Chile, 104 págs. El autor de este breve libro nació en Alemania en 1926 y se doctoró en 1946 en la Universidad de Munich con una tesis sobre la relatividad. Desde 1953 es profesor de la Universidad de Chile, Ha Publicado numerosos trabajos sobre lógica simbólica y filosofía de las ciencias. Su obra más conocida es Introducción a la lógica simbólica.

CRITICA E HISTORIA LITERARIA

José S. de la Vega **De Sófocies a Brech** Ensayos Planeta Planeta, Bs. As., 380 págs., \$ 23,70

Jaime Giordano
La Edad del ensueño
-Sobre la imaginación
poética de Rubén
Darío-Colección Teoría Literaria

Colección Teoría Literaria Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 206 págs. Eduardo González Lanuza **Roberto Arlt**La Historia Popular/Vida y milagros de nuestro pueblo — Nº35
Centro Editor de América Latina, Bs. As., 115 págs., \$ 2.40

Emilio Oribe

Rodó — Estudio crítico
y antología
Biblioteca Clásica y
Contemporánea
Losada, Bs. As., 186 págs.,
\$ 3.20

Jaime Rest
Novela, cuento,
teatro: apogeo y
crisis
Biblioteca fundamental
del hombre moderno —

del hombre moderno -Nº13 Centro Editor De América Latina, Bs.As., 160 págs., \$ 2,50 El problema de los géneros, su definición e historia, es fundamental para un planteo crítico de la literatura moderna. Estos ensayos proporcionan un enfoque orgánico y accesible de los problemas que enfrerta la novela, el cuento y el teatro en relación con su contexto social, cultural e histórico, delimitando al mismo tiempo las nuevas posibilidades que aportan las experiencias de la literatura contemporánea.

Vicente Trípoli Macedonio Fernández, 2ª ed. Plus Ultra, Bs. As., 71 págs., \$ 2,00

Tzvetan Fodorov Literatura y significación Ensayos Planeta Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 20,90 "Mi primera intención, al elegir Las amistades peligrosas como objeto de estudio, era hacer un "análisis estructural"... Sin formarme una imagen precisa del resultado al que había de llegar, me apoyaba en un conocimiento del "método estructural", adquirido durante una investigación propiamente lingüística y mediante lecturas de lingüística y antropología. Una vez en marcha este trabajo, he llegado finalmente a un resultado; pero cuál no ha sido mi sorpresa al descubrir (y he tardado en hacerio) que el objeto de mi estudio no era ya Las amistades peligrosas. De hecho había abordado dos problemas generales: la organización de la narración y la estratificación de los sentidos en una obra literaria, tomando como ejemplo único y constante esa novela, Las amistades peligrosas.

Alvaro Yunque
Fray Mocho

- precursor del lunfardo Versos Rantes
Metrópolis, Bs. As.
78 págs.

DOCUMENTOS

Alexandr O. Exquemelin Piratas de América Texto, prólogo y notas de Carlos Barral Barral, Barcelona, 225 págs. El autor fue vendido como esclavo en Tortuga en 1666: aprendió durante su cautiverio el oficio de cirujano y en calidad de tal abrazó la Ley de la Costa e ingresó en la congregación de los piratas. El texto es al mismo tiempo uno de los más alucinantes reportajes que se han escrito nunca sobre la audacia y la crueldad, un testimonio antropológico que parece adelantarse al nivel científico de su siglo.

Hudson en Quilmes y Chascomús Estudio, selección y notas de Alcides Degiuseppe Cuadernos del Instituto de Literatura Minist. de Educación, La Plata (Bs. As.),

101 págs.

Antonio Pigafetta
Primer viaje en
torno del globo
Biblioteca fundamental
del hombre contemporáneo
Nº 12
Centro Editor de
América Latina, Bs. As.,
159 págs., \$ 2.50

John Heed **México insurgente**Biblioteca fundamental del hombre contemporáneo Nº 15
Centro Editor de América Latina, Bs. As., 206 págs., \$ 2,50 *Un testimonio fundamental del autor de* Diez días que conmovieron al mundo.

ECONOMIA

Wilbur B. England Sistemas de compras Trad. del inglés de Jorge Thomas El Ateneo, Bs. As., 180 págs.

James H. Greene
Planeamiento y control
de producción

Trad. del inglés de Juan Thomas El Ateneo, Bs. As., 210 págs.

Paul Anthony Samuelson Fundamentos del análisis económico, 3º 3d. Trad. del inglés y prólogo de Uros Baic El Ateneo, Bs. As., 461 págs.

ENSAYOS

José Babini
El siglo de las luces:
ciençia y técnica
Biblioteca fundamental
del hombre moderno Nº 10
Centro Editor de
América Latina,
Bs. As., 156 págs., \$ 2,50

G. Bychowski
Odio y violencia en la
vida contemporánea
Trad. del inglés de
Margarita N. Mizraji
Biblioteca Mundo
Moderno Nº 56
Paidós, Bs. As., 165 págs.
\$ 6,90

Jean Dalsace y A. M.
Dourlen-Rollier

For y contra el aborto

Trad. del francés de Jorge
Piatigorsky
Granica, Bs. As.,
174 págs., \$ 9,50

Erich Fromm El dogma de Cristo Trad. del inglés de Gerardo Steenks Biblioteca del hombre contemporáneo Nº 222 Paidós, Bs. As., 105 págs., \$ 6,40 Considerado como iniciador del examen contemporáneo de las relaciones entre psicología y religión este libro coloca, sin embargo, el acento principal sobre el análisis de la situación socioeconómica de los grupos que aceptaron y transmitieron las enseñanzas cristianas

Oseph Klausner
Jesús de Nazaret
Trad. del inglés
de Jorge Platigorsky
Biblioteca de Ciencia e
Historia de las Religiones
Colec. Mayor Nº 3
Paidós, Bs. As.,
413 págs., \$ 39,50
Un aporte fundamental
—que data de principios
de siglo— a la bibliografía especializada sobre el
tema.

Moltmann — West — Lhemann Apertura para el diálogo entre cristianos y marxistas

marxistas
Cuadernos de contestación
polémica

La Aurora, Bs. As., 139 págs.

Juan Carlos Paz Introducción a la música de nuestro tiempo, 2ª ed. Sudamericana, Bs. As., 659 págs., \$ 30,00 Esta "Introducción" no es una mera enunciación de los más destacados acontecimientos musicales que se han producido en los últimos cincuenta años Cada corriente musical es enfocada críticamente señalando su origen, desarrollo, estabilización, derivaciones y posibilidades futuras, sin dejar de lado su ubicación dentro del constante fluir a veces renovador, otras veces francamente reaccionario que constituye la esencia de la música contemporánea.

Dorothy Pickles

Democracia

Trad. del inglés de

Ramiro de Casasbellas

Emecé, Bs. As.,

284 págs., \$ 11,00

Según los editores y a pesar del título el libro no
deja de ser "altamente
aleccionador para el momento que vivimos".

I. Rosier
El pueblo no cree más
en promesas
Trad. del original en
neerlandés de
Adelaida Kraan de
Colangelo
Colección Cuadernos
Latinoamericanos Nº 7
Carlos Lohlé, Bs. As.,
177 págs.

Rosemary Badford Rue

Rosemary Radford Ruethe El reino de los extremistas la experiencia occidental de la esperanza mesiánica Trad. del inglés de Dafne C. S. de Plou y Adam F. Sosa La Aurora, Bs. As., 356 págs.

George Santayana
Carácter y opinión
en los Estados Unidos
Trad. del inglés de
Fernando Lida García
Hobbs-Sudamericana,
Bs. As., 166 págs., \$ 8,35

S.I.E.C.U.S.
Sex Information and Education cousil of the United States La nueva sexualidad
Trad. del inglés de Eduardo Goligorsky
Colección Libertad y Cambio
Granica, Bs. As.,
205 págs., \$ 12,90

Pedro Ugarteche En viaje Emecé, Bs. As., 194 págs., \$ 9,00

Trad. del inglés de Ignacio Peña Emecé, Bs. As., 377 págs., \$ 16,00 Ensayos de Toynbee, Keith Mant, Ninian Smart, John Hinton, Simon Judkin, Eric Rhode, Rosalind Heywood, y H. H. Price.

Brooks R. Walker
La sociedad del
adulterio
Trad. del inglés de
Gladys Onega
Colección Libertad y
Cambio Nº 7
Granica, Bs. As., 246 págs.
\$ 15.50

FILOSOFIA

Augusto Salazar Bondy

Para una filosofía del valor Editorial Universitaria. Sgo. de Chile, 291 págs. Reunión de un conjunto de trabajos del joven pensador peruano referidos a la axiología, incluye, entre otros: una teoría general del valor; el análisis de las aplicaciones de la axiología en la estética y las ciencias humanas y finalmente exposiciones del pensamiento de Wittgenstein, G. Moore, B. Russel y Francisco Romero.

Trad. del inglés de
Dafne Sabanes de Plou
y María Teresa La Valle
La Aurora, Bs. As.,
206 págs.
"Por medio de una hermenéutica competente la historia de las religiones deja
de ser un museo de fósiles, ruinas y mirabilia anticuadas, y comienza a ser
lo que debería haber sido
desde un comienzo, para
cualquier investigador: una
serie de "mensajes" que
esperan ser descifrados y

comprendidos . ."

Jean Piaget y

Mircea Eliade

La búsqueda

colaboradores
La espistemología del espacio
Trad. de Jorge Sirolli
Revisión de Alicia Revello
El Ateneo, Bs. As.,
289 págs.
Esta obra constituye el tomo XVIII de los Etudes
D'Epistemologia Gánétique que publica el Centro
Internacional de Epistemología Genética dirigido por

Piaget y que funciona en Ginebra desde 1955. La obra está integrada por nueve capítulos dedicados al análísis espistemológico del espacio, al estudio de la geometría elemental y de todas las implicaciones que ambos temas tienen.

HISTORIA

José Barcia

Discepolín

La Historia Popular

Vida y milagros de nuestro
pueblo — Nº 33

Centro Editor de
América Latina, Bs. As.,
113 págs., \$ 2,40

Oscar H. Bruschera Artigas, 2ª ed. Colección Los Nuestros, Nº 1 Biblioteca de Marcha, Montevideo, 197 págs.

Hernán Cortés
Relaciones de la
conquista de México
Prólogo de Hernán
Loyola
Biblioteca Popular
Nascimento
Nascimento, Santiago de
Chile, 269 págs.

Decio Freitas Palmares - la guerrilla negra Trad. del portugués de Claudia Schilling Colección Ayer y Hoy Nº 2 Nuestra América, Montevideo, 176 págs. La rebelión de los negros del Nordeste brasileño. que durante el siglo XVIII -utilizando a la perfección la táctica guerrilleraenfrentaron a las dos potencias más poderosas de la época, Holanda y Portugal, destruyendo más de 40 expediciones mandadas contra ellos y liberando a otros esclavos, organizando y manteniendo durante más de noventa años una ''república'' verdadera iqualiteria.

León Pomer
La guerra del Paraguay
La Historia Popular
Vida y milagros
de nuestro pueblo
Ѻ 34
Centro Editor de América
Latina, Bs. As.,
113 págs., \$ 2,40

Benjamín Vicuña Mackena El General Don José de San Martín Biblioteca Francisco de Aguirre, 26 Colección:

Colección: Vicuña Mackenna, 4 Francisco de Aguirre, Bs. As., Stgo. de Chile, 199 págs.

Donald E. Worcester El poder naval y la independencia de Chile biblioteca Francisco de Aguirre, 25 Colección: Naval, 1 Francisco de Aguirre, Bs. As., Stgo. de Chile,

HUMOR

Dan Greenburg
Cômo ser una
"Idische mame"
Trad. del inglés de
Nora Watson
Biblioteca: Humor de hoy
Nº 1
Hormé, Bs. As., 94 págs.

Dan Greenburg y Marcia Jacobs Cómo ser un perfecto ("Schlemaz!") desdichado Guía infalible Trad. del inglés de César Tiempo Hormé, Bs. As., 125 págs.

Philip Nobile (Comp.)
Cuando los santos
meten la pata
Trad, del inglés de
Julio Crespo
Granica, Bs. As. 87 págs.,
"Antología ilustrada de
los mejores disparates de
santos y doctores de la
Iglesia Católica."

LITERATURA EUROPEA Y NORTE AMERICANA

Aristófanes
Los caballeros
Trad., prólogo y notas de
Genaro Godoy
Ilustraciones de
Mario Toral
Universitaria, Santiago
de Chile, 94 págs.

James Baldwin
At encuentro del hombre
Trad. del inglés
de Patricio Canto
Colección Ficciones
Tiempo Contemporáneo,
Bs. As., 222 págs., \$ 14,90
Violencia, sexualidad y
desintegración del yo son
los ejes temáticos que usa
Baldwin para proseguir su
crónica corrosiva de la situación de los negros en la
sociedad norteamericana.

Hawtorne, Hoffmann, Maupassant, Mérimée, Poe Cuentos Traducción: Zernask, Tchernowa, Masullo, Robles y Brown Biblioteca fundamental del hombre moderno Nº 11 Centro Editor de América Latina.

Chéjov, Gogol,

Giovanni Guareschi La vuelta de Don Camilo Colección Infinito Planeta, Bs. As., 426 págs., \$ 13,50

Guy de Cars Tres noches Colección Infinito Planeta, Bs. As., 308 págs., \$ 13,20

Arthur Hailey
Diagnóstico final

Trad. del inglés de Ferrer Aleu Emecé, Bs. As., 382 págs., \$ 12,00

Paul Horgan Agua Blanca Trad. del inglés de Nora Bigongiari Emecé, Bs. As., 299 págs., \$ 12,00

Milan Kundera **La broma** Trad. del original checo de Cora Belloni de Zaldívar Emecé, Bs. As., 340 págs., \$ 12,00

Jean Lartéguy Los mercenarios Trad. del francés de Alfredo Darnell Emecé, Bs. As., 384 págs., \$ 13,00

Margaret Millar **Sólo monstruos** El séptimo círculo Nº 236 Compañía Impresora Argentina, Bs. As., 185 págs.

Peter de Polnay Toda una fortaleza Colección Infinito Planeta, Bs. As., 290 págs., \$ 12,90

Nathalie Sarraute El señor Martereau Planeta, Bs. As., 242 págs., \$ 13,90

F. Scott Fitzgeraid El gran gatsby
Prólogo de Luis
Domínguez
Biblioteca Popular
Nascimento
Nascimento,
Santiago de Chile
249 págs.

Ivan Turgueniev Humo. Primer amor Prólogo de Federico C. Sáinz de Robles Aguilar, Madrid, 382 págs.

LITERATURA HISPANO-AMERICANA Y ARGENTINA

Mario Benedetti El cumpleaños de Juan Angel Biblioteca de Marcha. Montevideo. Después de Quién de nosotros, La Tregua, y Gracias por el fuego, que encaran y reflejan al Uruguay frustrado y quietista de estas últimas décadas, El cumpleaños de Juan Annel (les diverses adades del hombre confluyen en un solo día mítico y ritual -su cumpleaños- en cuvas veinticuatro horas cabe toda su vida) responde a un presente convulsionado encontrando su pleno sentido a través del sonido y la furia.

Jorge Luis Borges Ficciones Sección: Literatura. Alianza, Madrid – Emecé, Bs. As., 206 págs., \$ 4,50

María Angélica Bosco Carta abierta a Judas Colección Cartas Abiertas Emecé, Bs. As., 153 págs., \$ 6,80

Ambrosio Fornet

Cuentos de la revolución cubana Universitaria, Stgo. de Chile, 196 págs. Crónica imaginaria del acontecimiento histórico más importante ocurrido en Latinoamérica en el siglo XX. Los textos que integran el volumen refleian los conflictos reales o posibles de la nueva sociedad cubana y configuran, de un modo u otro, los diversos aspectos situacionales de un país en revolución.

Juana de Ibarbourou Juan Soldado Biblioteca Clásica y contemporánea Losada, Bs. As., 159 págs., \$ 3,50

Baldomero Lillo Relatos Populares Prólogo de Mario Rodríguez Biblioteca Popular Nascimento Nascimento, Sgo. de Chile, 109 págs.,

Mónica Müller El gato en la sartén De la Flor, Bs. As., 109 págs., \$ 7,50

Federico Peltzer

La razón del topo

Emecé, Bs. As., 299 págs.

Ruben Alonso Ortiz Devoción por el fuego, Agresión del mediodie y Cristo de sangre. Dibujos de Federico V. Aymá, José De Monte y Diego Cuquejo Burnichón, Córdoba, 1971. Excelente conjunto de cuentos de un autor pa-raguayo que recibió por ellos el Premio "Leopoldo Lugones" de la ciudad de Córdoba, en 1970. Nicolás Pérez Delgado, Jesús Díaz, Norberto Fuentes, Manuel Cofiño y otros Narrativa de la joven Cuba Selección y prólogo de Bernardo Subercaseaux Biblioteca Popular Nascimento Nascimento, Santiago de Chile, 128 págs.

Syria Poletti
Extraño Oficio
Losada, Bs. As.
265 págs., \$ 11,00
La novela propone un intento valioso de quebrar la estructura narrativa y buscar en la discontinuidad del releto una significación abierta.

Abel Posse

La boca del tigre

Emecé, Bs. As., 376 págs.,
\$ 12,00

Versión masculina de Silvina Bullrich. Posse reactualiza la literatura de consumo en la Argentina.

Manuel Rojas
El vaso de leche
Prólogo de Eugenia Neves
Biblioteca Popular
Nascimento
Nascimento; Santiago de
Chile, 199 págs.

Juan Rulfo Pedro Páramo El llano en llamas Colección Grandes Narradores Universales Planeta, Bs. As., 298 págs., \$ 16,50

Roberto Jorge Santoro Literatura de la pelota Epdba, Bs. As., 333 págs. Desprolija antología de textos referidos al fútbol.

Manuel Scorza Redoble pro Rancas Colección Grandes Narradores Universales Planeta, Bs. As., 293 págs., \$ 13,90

Armando Tejada Gómez Amanecer bajo los puentas Juárez, Bs. As., 106 págs., \$ 6,80

Francisco Umbral El giocondo Colección Autores Españoles e Hispanoamericanos Planeta, Bs. As., 245 págs., \$ 10,60

Eugenio Zappietro Tiempo de morir Colección Autores Españoles e Hispanoamericanos Planeta, Bs. As., 296 págs., \$ 13,20

PEDAGOGIA

G. H. Bantock
La escuela en la
sociedad industrial
Trad, del inglés de
Leonardo Wadel
Biblioteca del Educador
Contemporáneo Nº 121
Paidós, Bs. As.,
135 págs., \$ 5,50

Max Meenes
Cômo estudiar para
aprender
Trad, del inglés de
Jorge Escobar
Biblioteca del Educador
Contemporáneo Nº 11
Paidós, Bs. As., 106 págs.,
\$ 4.50

Benjamín S, Bloom y colaboradores
Taxonomía de los objetivos de la educación — la clasificación de las metas educacionales
Trad. del inglés de Marcelo Pérez Rivas
Biblioteca nuevas orientaciones de la educación
"El Ateneo", Bs. As. 364 págs.

POESIA

Eduardo Anguita Poesía entera Editorial Universitaria, Sgo de Chile, 109 págs.

Julio César Baudouin La calle de las tantas cosas Noé, Bs. As., 59 págs.

Efraín Barquero La compañera y otros poemas Prólogo de Federico Schopf Nascimento, Santiago de Chile, 164 págs.,

Alfonso Calderón
Antología de la poesía
chilena contemporánea
Colección Libros para el
estudiante
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile, 383 págs
Además de sintetizar el
rico proceso de la poesía
chilena del siglo XX esta
antología agrega testimonios de diferentes poetas
acerca del oficio y de la creación.

Poesía chilena
1907—1917
Selección y prólogo
de Jaime Concha
Biblioteca Popular
Nascimento
Nascimento, Santiago de
Chile, 150 págs.
Incluye poemas de Pedro
Prado, M. Magallanes Moure, Ernesto A. Guzmán,
Daniel de la Vega, Carlos
R. Mandoca, Max Jera y
Juan Guzmán Cruchaga.

Magdalena Harriague Sucede en los mundos Ernecé, Bs. As., 75 págs., \$ 7,00

Poema del poeta indio Jayadeva
Gita Govinda
Trad, del sánscrito de Fernando Tola
Sudamericana, Bs. As.,
147 págs., \$ 11,00
El Gita Govinda es el poema lírico más famoso de la
India. Es un poema erótico
y religioso y, como el Cantar de los cantares, para
muchos es un poema místico.

Henry Michaux
Poemas — 1927-1954
2ª ed.
Selección y traducción de
Lysandro Galtier
Compañía General
Fabril Editora, Bs. As.,
276 págs.
La producción de un poeta
—desde 1927 a 1954— al
que Gide no tuvo empacho
en colocar a la altura de
Baudelaire; al que Maurice
Blanchot Ilamó: L'ange du
bizarra, y cuyo universo
René Bertelé considera que
es el universo de Kafita
vuelto a ver y corregido
por Swift y Voltaire.

Rodolfo E. Modern Rueda en el espejo Emecé, Bs. As., 78 págs., \$ 7,00

Amado Nervo Primavera y flor de su lírica Rrólogo y selección de Alfonso Méndez Plancarte Aguilar, Madrid, 474 págs. Enrique Puccia (hijo) La barriga coja L. H., Bs. As., 57 págs.

Raúl Santana
Diario de las metáforas
Noé, Bs. As., 76 págs.
Una escritura abierta de respiración coloquial sirve a Santana para hacer de la experiencia vivida el espacio de una relación activa y fértil con el habla.

Sor Juana Inés de la Cruz Antología Clava Biblioteca Popular Nascimento Santiago de Chile, 24 págs.

Gastón Soublette Rostro de hombre Nascimento, Santiago de Chile, 24 págs.

José María Valverde Enseñanzas de la Edad Poesía 1945-1970 Barral, Barcelona, 216 págs.

Armando Zárate El corazón cae fuera del camino, 2ª ed. Rodolfo Alonso, Bs. As., 44 págs.,

POLICIALES

Leo.Bruce El sexto no llegó Trad. del inglés de Manuel Barbera Colección "La Mirilla" Nº 2 Afren, Bs. As. 194 págs., \$4,00 Un maestro de escuela, aficionado a resolver proble-mes policiales se lanza a investigar la sorpresiva de-Parición de uno de los sis viajeros que habitualmente tomaben el mismo tren suburbano. Esta pes-Quisa por todos destinada al fracaso desencadena un relato tradicional que vacintre la reiteración y la ingenu idad.

John Dickson Carr Madiodía de espectros Trad, del inglés de Menuel Barberá Colección El séptimo Circulo Nº 237 Compañía Impresora Argentina, Bs. As., 247 págs.

David C. Cooke
El monstruo que acecha
Trad. del inglés de
Eduardo Berisso
Colección "La Mirilla"
No3
Prolem, Bs. As., 224 págs.,
\$4.00

\$4,00
"El Monstruo no es otro que el desenfrenado y horrendo tráfico comunista de nercóticos entre los pueblos libres con el objete de finenciar la actividad política y auspiciar la propagación del vicio."

René Vergera Taxi, . . pera el insomnio Biblioteca Antártica, (Pocket), 14. Francisco de Aguirre, Bs. As. Stgo. de Chile, 177 págs.

POLITICA

Diego Abad de Santillan

Ideología y trayectoria
Provección, Bs. As.
293 págs.
Reedición de una obra hace muchos años agotada y
de imprescindible consulta
para estudiar la acción política de las tendencias
anarquistas en el movimiento obraro argentino.
No por la riqueza de sus
interpretaciones, sino por
las fuentes documentales
que incorpora.

Oscar Alende -Los que mueven las pelancas A. Peña Lillo, Bs. As., James E. Anderson

192 págs.

James E. Anderson Política y economía Trad, del inglés de Aníbal Leal Troquel, Bs. As., 492 págs., \$ 17,00

Fred J. Cook U.S.A. esta Nación corromoids Trad. del inglés de Mercedes Lynn de Arocena Colección Teoría y Praxis Nº 2 Biblioteca de Marcha. Montevideo, 271 págs.

El mundo fraudulento de los grandes negocios que dirigen la vida y la política de Estados Unidos, el verdadero gangsterismo indus-trial, y la decadencia moral de la sociedad norteamericana moderna, son examinados aquí con una elocuencia feroz a través de ejemplos concretos y generales documentados hasta el detalle.

Carlos A, Fernandez Pardo Frantz Fanon Galerna, Bs. As., 106 págs. "Este trabajo que ofrece-

"Este trabajo que ofrecemos al lector se reconoce como producto fiel de una lectura no europea de la obra fononiana, y como un intento de sistematización del conjunto de problemas que en vida, en su corta vida sometida a las exigencies de la eficacia revolucionaria, Fanon mismo no llegó a ordenar de manera definitiva"

Vo Nguyen Giap Guerra del pueblo, ejército del pueblo Trad. del francès de Lenguas Extranjeras (Hanoi) La Rosa Blindada, Bs. As., 2⁸ Ed.

Un clásico de la literatura militar, utilizando, paradójicamente, en las Academas militares de occidente. El vencador del colonialismo francés y actual estratega de la lucha del pueblo vietnamita contra el invasor yanqui explica en este texto las claves de la
derrota francesa, válidas
hoy para entender la derrota de los generales nortes-

Liborio Justo (Quebracho)
Bolivia: la revolución
derrotada — raíz,
proceso y autopsia
de la primera
revolución proletaria
de la América latina
2ª ed.
Juárez, Bs. As.,
321 págs., \$ 28,00

Le Duan
La Revolución Vietnamita
Trad, del francés de
Rafael di Muro
La Rosa Blindada,
174 págs., \$ 7,50
El primer secretario del
Partido de los Trabajadores
de Vietnam del Norte explica las tareas de la revolución vietnamita en la etapa
actual. La lucha contra la
invasión yanqui, las tareas
del proletariado en un país
campesino, los problemas
de la reconstrucción, la necesidad de impulsar la industria pesada y de elevar
el bienestar de un pueblo
en guerra desde hace más
de 30 años.

Alfredo López Historia del movimiento social v la clase obrera argentina Programa, Bs. As., 431 págs. \$ 12,50. Una interesante historia del movimiento obrero en la Argentina desde su nacimiento hasta el 17 de octubre de 1945, escrita por un ex-socialista de larga data, y luego peronista, donde aparecen claramente evidenciadas las limitaciones de una concepción "populista" que tiende a concebir a la acción sindi-

cal y política del proleta-

riado como parte de una obra de "redención" so-

Lisandro Otero En busca de Viet Nam Colección Ayer y Hoy Nuestra América, Montevideo, 167 págs.

ciaL

Robert A. Potash
El ejército y la
política en la Argentina.
1928-1945.
De Yrigoyen a Perón
Sudaméricana, Bs. As.
441 págs., \$ 27,00
Una extensa y apasionante
crónica de un período
fundamental de la historia
argentina, en la que al lector se le permite introducirse en la "cocina" del
ejército. Pero no a los
otros ambientes.

Aníbal Quijano Obregón Nacionalismo, neoimperialismo y militarismo en el Perú Periferia, Bs. As., 214 págs., \$ 11,90.

El trabajo de Quijano Obregón es, quizás, la primera tentativa de analizar rigurosamente el experimento político peruano. Ver Los Libros Nº 22.

Gabriel Ramírez
Las fuerzas armadas
uruguayas en la
erisis continental·
Tierra Nueva, Montevideo,
341 págs.
Mención especial en el
Concurso de ensayos de
Marcha de 1970.

Daniel Villar El cordobazo La Historia popular/ Vida y milagros de nuestro pueblo Nº 32 Centro Editor de América Latina, Bs. As., 113 págs., \$ 2,40.

PSICOLOGIA

Michael Banton El roi en la vida social Trad, del inglés de Jorge García Venturini Troquel, Bs. As. 251 págs., \$ 9.80 Una cita de David Hume al comienzo del texto, es cla-ra: "Un soldado y un sacer-dote son características diferentes, en todas las naciones, en todas las edades; y esta diferencia está fundada en circunstancias cuya acción es eterna e inalterable". La conducta de un obrero puede detectarse como... la de un obrero. La psicología de los roles parece ser in-objetable, sencillamente, porque carece

Paul Diel
Psicología de la
motivación
Trad, del francés de
Raúl Gustavo Aguirre
Biblioteca "El tema
del hombre"
Troquel, Bs. As.
174 págs., \$ 16,50,
El libro del doctor Niel
-nos dice Henry Wallon en
el prólogo— tiene grandeza.
Tratándose de psicología
sería interesante que, además, supiera.

David Liberman,
Mauricio Abadi y otros
Psicología del obeso —
Las conclusiones de la
escuela psicoanalítica
argentina
Rodolfo Alonso Editor,
Bs. As., 101 págs.
Reflexiones parciales sobre
un tema clave del psicoanálisis: el cuerpo y sus alteraciones como un jeroglífico
que es necesario decifrar.

Heinz-Rolf Lückert La problemática del diagnóstico de personalidad Trad, del alemán de Herbert Wolfgang Jung Editorial Nova, Bs. As. 230 págs.

Alfredo J. Loughlin
Recreodinámica del
adolescente
(Motivación y
tiempo libre)
Prólogo de Ethel M.
Manganiello
Ensayo Introductorio de
Lidia N. Caputto de
Loughlin
Librer ía del Colegio, Bs. As.
242 págs.

Rollo May
El amor y la voluntad
Trad, del inglés de
Alberto Naveiro
Emecé, Bs., As.,
301 págs., \$ 18,00
La irresponsabilidad de los
editores ha dictado una faja donde puede leerse: "Lo
más trascendental escrito
después de Freud". "Debe
encabezar la lista' de los
últimos tiempos" (New
York Times). Se trata, en
verdad, de una producción
libera-l-existencialista que
intenta salvarnos por el
amor y la voluntad.

Alexander Mitscherlich

conflicto (Tomo II)
Ensayos sobre
medicina psicosomática
Trad, del alemán de
H. A. Murena y
D. J. Vogelmann
Sur, Bs. As.,
153 págs.

Gerald H. J. Pearson El Psicoanálisis y la educación del niño Trad, del inglés del Dr. Horacio Martínez Libros Básicos, Bs. As., 194 págs.

Dr. Benjamín Spock
Adolescencia, agresión y
política
Trad. del inglés de
Eduardo Goligorsky
Colección LIBERTAD
Y CAMBIO
Nº 13
Granica, Bs. As.,
222 págs., \$ 14,90
Psicología de las actitudes
políticas en el campo de la
educación y la sexualidad.

Furst, Rangell, Neubauer, Greenacre, Sandler, A. J. Solnit, M. Kris, Waeldery, Freud El trauma psíquico Biblioteca "El tema del hombre" Troquel, Bs. As., 272 págs., \$ 9.80

SOCIOLOGIA

DESAL

Centro para el
Desarrollo Económico y
Social para América
Latina
Fecundidad y
anticoncepción en
poblaciones marginales
Troquel, Bs. As.,
365 págs., \$ 17,50
Análisis de las variables socio-económicas, demográficas y de comportamiento

con relación al control de

la natalidad y a la estructura de la familia.

Juan C. Elizaga
Roger Mellon
Aspectos demográficos de
la mano de obra en
América Latina
CELADE (Centro
Latinoamericano de
Demografía), Sgo de
Chile. 164 páss.

Jaime Gazmuri

Asentamientos campesinos una evaluación de los primeros resultados de la reforma agraria en Chile Estudio del DESAL—Centro para el desarrollo económico y social de América Latina, Troquel, Bs. As., 186 págs., \$ 14,00

Darcy Ribeiro
El proceso civilizatorio:
de la revolución agrícola
a la termonuclear
Trad. del portugués de
Julio Rossiello
Biblioteca tundamental o
hombre contemporáneo
Nº 14

Trad. del portugués de Julio Rossiello Biblioteca tundamental del hombre contemporáneo Nº 14 Centro Editor de América Latina, Bs. As., 193 págs., Este libro representa la síntesis de la tarea del autor como antropólogo. Configura una interpretación significativa del desarrollo humano desde las agrupaciones primitivas hasta las complejas estructuras sociales del siglo XX, planteando paralelamente los problemas del Tercer Mundo en relación a los

TEATRO

países centrales.

Carlos Fuentes
Los reinos originariosteatro hispanomexicano

Barral, Barcelona, 195 págs. Este libro reúne dos obras teatrales de Carlos Fuentes: El tuerto es rey y Todos los getos son pardos.

LeRoi Jones El Holandés — El esclavo Trad. del inglés de Miguel Gringberg Nueva Visión, Bs. As., 91 págs.

Rubén Sotoconil
Teatro todo el año
Editorial Universitaria,
Stgo. de Chile, 195 págs.
El autor, uno de los fundadores del Teatro Experimental de la Universidad
de Chile, sistematiza en este libro su experiencia poniéndola al alcance de la
tarea que se desarrolla en
este sentido en los colegios.

VARIOS

Guillermo L. Allende Derecho de aguas Con acotaciones hidrológicas Eudeba, Bs. As., 357 págs.

José "Illo" Delgado La tauromaquia Prólogo de Arturo del Hoyo Aguilar, Madrid 332 págs.

Rosetti Carpineti-Sierra Lengua y literatura guía de trabajo para profesores y alumnos. Troquel, Bs. As., 91 págs., \$ 7 50

cormorán y delfin

Revista Planetaria de Poesía
Director: Ariel Canzani D.
ocho años ininterrumpidos
de poesía
desde una revista testimonial
latinoamericana

Suscripción anual (4 números): 4Dls. Redacción: F. F. Amador 1805 (1ro. 5to.) OLIVOS (FCNBM) Pcia, de Buenos Aires ARGENTINA

SIGLO VEINTIUNO ARGENTINA EDITORES

Signos para un mundo que se piensa.

MEXICO ESPAÑA ARGENTINA

ARGENTINA Gerencia y producción: Viamonte 1536/Piso 19/Tel. 46-9059 45-7609 Administración y ventas: Tacuari 1271/Tel. 27-8840

KARL MARX

Elementos fundamentales para la critica de la economia política. (Grundrisse)

Un texto fundamental para comprender el proceso de elaboración de la crítica marxista de la economía política. A pesar de ser sólo un borrador, los Grundrisse—"ese monólogo interior que Marx instituye consigo mismo y con su tiempo"—resulta un libro más revelador y políticamente más avanzado que la Contribución a la Crítica de la economía política y que el libro I de El Capital. Escrito después de la derrota de 1848, los Elementos fundamentales muestra el máximo de conciencia de Marx sobre el pasaje político de la fuerza de trabajo a clase obrera.



JACQUES DERRIDADe la gramatología.

Un vuelco radical en el estudio de la escritura, cuya situación de código segundo en relación al habla, ha condicionado todo el pensamiento occidental.

Benvenuto, Macadar, Reig, Real de Azúa, Rama, Martínez Moreno. URUGUAY HOY

Al Uruguay contemporáneo se ha llegado luego de un camino que fue muy tranquilo y de fácil recorrido durante años, pero que se tornó dificultoso y lleno de altibajos en los días que corren.

En la conversión de aquella placidez a esta turbulencia, media una toma de conciencia y las dramáticas razones que condicionan ese cambio. Este libro refleja los elementos de ese tránsito que se destaca por las características particulares que adquiere y que, por lo mismo, suele escapar a los diagramas generales y a los esquemas cristalizados.

PAULO FREIRE

La educación como práctica de la libertad.

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX? Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La pedagogía de Paulo Freire

La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una "pedagogía del oprimido". No postula, por lo tanto, modelos de adaptación, ni de transición, ni de "modernidad" de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total.

NOE JITRIK El fuego de la especie.

A través de textos particulares, se señalan las resonancias semánticas que adquieren seis destacados escritores de la historia de la literatura argentina: Echeverría, Hernández, Payró, Macedonio Fernández, Cortázar y Borges.

MAURICE DOBB

Estudios sobre el desarrollo del capitalismo.

Un clásico en el estudio de los orígenes y las primeras etapas del capitalismo.

ERIC HOBSBAWM En torno a los orígenes de la revolución industrial.



El gran mérito de este trabajo es haber visto que el problema más vivo de la actual historia económica consiste en ubicar su imagen de la corta duración en una perspectiva más amplia, relacionar los cambios coyunturales con los estructurales.

siglo veintiuno argentina editores

sa

EL PODER Y LA INDUSTRIA ANTES DE PERON

EDUARDO F. JORGE / Industria y concentración económica.

Un estudio de la dinámica del proceso industrial argentino desde principios de siglo hasta el peronismo, que contribuye a explicar la aparición de nuevas clases y fracciones de clases en el panorama nacional. El autor analiza las estrategias económicas planteadas para el país por distintos sectores —con especial referencia a la crisis de 1930— y la constante dependencia de los intereses de los capitales de Gran Bretaña, Estados Unidos y Europa continental. Un libro de tono polémico apoyado en información estadística, que indaga con enfoque original el desarrollo industrial y las fracturas internas de los grupos sociales en juego durante las primeras cuatro décadas de este siglo: condiciones que permiten comprender la historia política y social argentina de ese período, y que fundamentan el posterior desarrollo del movimiento peronista.