

los libros

Para una crítica política
de la cultura

N.º 23 · Noviembre 1971, Argentina. \$ 3 00

UNIVERSIDAD Y LUCHA DE CLASES



Los libros

Para una crítica política de la cultura

Director responsable: Héctor Schnmucler

Consejo de dirección: Carlos Altamirano Ricardo Piglia Héctor Schnmucler

Producción Marcelo Díaz

Corrección: Haydée Valero

Diseño Gráfico: Isabel Carballo

Armadó: 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 & Cia. S.R.L.; Librerías: Tres Américas S.R.L.

Imprimo 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.; Colombia: Ediciones Cruz del Sur; Chile: Editorial Universitaria S.A.; México: Antonio Navarrete (Librería Hamburguro); Paraguay: Selecciones S.A.C.; Perú: Distribuidora Garcilaso S.A.; Uruguay: América Latina; Venezuela: Síntesis 2000.

Registro de la propiedad intelectual N.º 1.024.846. Hecho el depósito que marca la ley, IMPRESO EN LA ARGENTINA.

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

COMPOSICIÓN tipográfica en frío: TPE S.R.L. Florida 253 - 4º M

Tarifa de suscripción	
Argentina	
12 números	\$ 3 600
América	
12 números	US\$ 10
Vía aérea	US\$ 15
Europa:	
12 números	US\$ 12
Vía aérea	US\$ 18

Cheques y giros a la orden de LOS LIBROS, Tucumán 1427, 2º. piso, of. 207, Buenos Aires, Argentina.

CORREO CENTRAL	Tarifa reducida
	Cond. N.º 9002
	Francopago pedido
	Conc. N.º 3630

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

Documento

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.

I. 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 el 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 explotadas contra el imperialismo, el capitalismo y sus representantes políticos, y a favor de la realización de una nación libre y socialista.

Somos conscientes 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 adscribiendo y que es en él, por lo tanto, en donde estamos comprometidos a desarrollarnos, 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 allá de la universidad. Esas palabras escritas entonces, conservan como marco de nuestra acción toda su validez y han sido, en todo caso, refinadas 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 de 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 hegemónica por el imperialismo yanqui; el perfilamiento de alternaclistas en el movimiento obrero, como lo ejemplifica entre otros 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 fatuas líneas divisorias en el seno de la clase obrera y el pueblo.

Es que el pueblo va diferenciándose en un camino de luchas en el que históricamente confluyen acciones de diferente signo político, más allá de los rótulos y las posturas; las posibilidades de lucha clarivas, a los que luchan y a los estérnos 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 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 perestroika o antiperestroika, van cediendo lugar a la polarización que expresa en lo político la verdadera contradicción social que desgasta en esta etapa histórica a nuestra patria: la del antiimperialismo revolucionario hegemónico por la clase obrera por un lado y la de un clase dominante 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 el mismo 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 antiimperialistas revolucionarias.

Si embargo, la doble carta política que hoy juegan las clases dominantes tiene como contrapeso la continuidad de la política económica de entrega y superexplotación; las posibilidades de lucha acumuladas por el pueblo y la decisión de los sectores políticos revolucionarios (marxistas claudistas, peronistas revolucionarios, independientes, etc.) envueltos

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."

"I. 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 entremezclan elementos populistas y liberales y que pueden operar como "canto de sirena" para el reformismo tanto del peronismo de derecha como de la seudoizquierda.

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 coacción en el nivel de la fábrica. La única manera de revolucionar las instituciones vigentes es no reformarlas. En esta sociedad la función de la escuela no puede ser cambiada pues ella es constitutiva de la dominación. Lo que si 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-

ra condición para ello es alcanzar todos los niveles de cohesión 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 cambios alternativos, arcaicas de la lucha de clases, que permiten configurar 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 contragolpe 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 la lucha de filosofía y letras. Frente a 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 numéricamente.

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 fundamentalmente de una participación 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 estudiantil-docente se mueve naturalmente.

Durante el primer cuatrimestre el cuerpo de delegados dinamizó su acción, dando 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 realizaron en los siguientes dos cuatrimestres 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 dramáticos 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 vincular 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 numérico de nuevo punto de partida 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 allá que el nivel de conciencia que el mismo marca) debe ser profundizado, y que por lo tanto no elegimos voluntariamente.

Tampoco en el segundo aspecto —la nueva relación postulada entre

medida en que el movimiento universitario sea capaz de inscribirse, después de 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, antimperialista revolucionaria, nuestros objetivos, como que damos expresados en nuestra primera declaración programática, podían sintetizarse en cuatro grandes campos:

- 1 plantear, como eje de reagrupamiento político-ideológico, al antimperialismo revolucionario, a fin de superar antinomias que, como las de marxismo-peronismo, no recorran correctamente en términos de la conexión 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 lince vincule la ciencia y la política de manera alternativa a los enfoques del científico 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.

Lo que hoy hace al primero es necesario señalar en primer lugar lo limitado de los resultados obtenidos, algo doblemente grave en tanto la separación de la línea antimperialista-peronista-antiperonista es un objetivo estratégico que trasciende la lucha universitaria para proyectarse en el espacio político nacional. Los conflictos surgidos alrededor de eso 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 de pretensión combativa del empirismo se hiciera del eje peronismo-antiperonismo su motivación fundamental. Lanzados a una polémica en la que los docentes peronistas y el movimiento estudiantil peronista efectivamente colocolaron a ese eje como el central, nos fue difícil evadirnos de un juego de pinzas que contradice nuestra definición estratégica de de alianzas y que por lo tanto no elegimos voluntariamente.

Tampoco en el segundo aspecto

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 responsabilidad y no una disminución de la misma. La disminución del autoritarismo no implica "estudiar 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 apropiación del saber, un punto en el que docentes y alumnos operan transferencias recíprocas. Esto no fue entendido siempre con toda claridad, por lo que en algunos casos la resultante fue una disminución demagógica del conocimiento elaborado y transmitido, una concesión al espíritu pequeño burgués que busca transpasar 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 satisfacemos, en general, lo realizado; también creemos que en este punto estudiantes y docentes hemos hecho concesiones a un empirismo y a un espontaneísmo superficial que llevó a plantear, de hecho, como eje de nuestra actividad una politización esquemática y simplista que refutaba en la práctica la posibilidad de adquisición conjunta de un saber teórico-práctico. Así, bajo el manto de la politización, aparecieron los debates sobre el marxismo y el peronismo, que en su momento de pretensión combativa del empirismo se hizo vulgar, el acatamiento a "lo dado", "a la realidad", como si "realidad" no estuviera infectada de ideología encubridora. Para nosotros, básicamente, la relación científica-política supone un proceso que supere tanto a la especulación abstracta, seudomarxista o metafísica cuanto al empirismo abstracto, clericalista o populista. Una de nuestras tareas es contribuir a la construcción de un saber revolucionario, de una alternativa político-cultural,

Documento

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.

I. Tras un período de trabajo político-pedagógico de poco más de un cuatrimestre, los integrantes de la agrupación 29 de mayo de docentes antimperialistas revolucionarios de filosofía y letras queremos transmitir al conjunto de los compañeros de la facultad un primer intento de balance. Nos interesa especialmente que este material —aunque provisoriamente 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 antimperialistas 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 explotadas contra el imperialismo, el capitalismo y sus representantes políticos y a favor de la realización de una nación liberada y socialista.

Somos conscientes 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 adscribiendo y que es en el, 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.

En estos meses, en una declaración, marcábamos las líneas centrales de nuestra estrategia política en el plano nacional, más allá de la Universidad. Esa palabras escritas entonces, conservan como marco de nuestra acción toda su validez y han sido, en todo caso, refinadas 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 explotación de la clase obrera y el pueblo al ritmo de la creciente concentración de la plusvalía hegemónica por el imperialismo yanqui; el perfilamiento de alternativas cislásticas en el movimiento obrero, como lo simplifica entre otras la lucha de Sitram y Sitrac; la radicalización de las fuerzas antimperialistas 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 las líneas directrices en el seno de la clase obrera y el pueblo.

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

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 sirven 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 de un movimiento histórico antimperialista revolucionario que deberá destruir al imperialismo y al capitalismo y llevar a la Argentina al socialismo. Precisamente, en ese mismo documento, que ahora recordemos, 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, los sabios arrojados en nivel de la acción política concreta, hasta la de peronismo o antiperonismo, van cediendo lugar a la politización que expresa en lo político la verdadera contradicción que desgarró en esta etapa histórica a nuestra patria: el del antimperialismo revolucionario hegemónico contra la clase obrera por un lado y a la de las clases dominantes y el imperialismo y el reformismo que hace, luego de un período de 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 industria burguesa y el reformismo (Forza los Pueblos, Encuentro de los Argentinos, etc.) sobre determinadas reglas del juego y objetivos que permitan la continuidad del sistema, y por otra parte reprime con saña a las fuerzas sociales y políticas antimperialistas revolucionarias.

En este embargo, la clase obrera política que hoy juegan las clases dominantes tiene como contrapeso la continuidad de la lucha económica de origen y superación de la explotación, las experiencias de acumuladas por el pueblo y la decisión de los sectores políticos revolucionarios (marxistas, cristianos, cronosocialistas, etc.) involucrados

bajo el signo común de la resistencia al régimen, en el intento de agudizar todas sus contradicciones, impedir la estabilización de las mismas y hacer del 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 posiciones concretas de las fuerzas 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 aplicación 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 estuvo 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 entrecruzan elementos populistas y liberales y que pueden operar como "canto de sirena" para el reformismo tanto del peronismo de derecha como de la seudolizquierda.

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 rechazó, a partir de los años sesenta, la participación en la fábrica. La única manera de revolucionar las instituciones vigentes es no reformándolas. En esta sociedad 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 escolar: 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 posibilidad política es la de constituirse como cuerpo autónomo con respecto a la institución de dominación de la que pertenecen y a la prime-

Los libros paga sus costos de producción

No le ponemos precio a nuestra información, buscamos pagar los costos con la adhesión de nuestros lectores. No confundimos nuestras opiniones con la producción de cierto saber que proponemos para entender las prácticas culturales y políticas. 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 le da. Los Libros existe para que usted le lea.

FICHA DE SUSCRIPCIÓN A LOS LIBROS

Nombre _____
País _____
Calle y número _____
Localidad _____
Provincia _____
A partir del número _____ inclusive
Argentina: 12 números \$ 36.00 Europa: 12 números u\$s 12
6 números \$ 18.00 vía aérea u\$s 18

América y España:
12 números u\$s 10
vía aérea u\$s 15

● Envíe este cupón y acompañe el importe en cheque o giro a la orden de LOS LIBROS, Tucumán N° 1427, 2° p. of. 207, Buenos Aires, Argentina.

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 tan poderoso como el 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 (Maggiolo y los informes de O. Maggiolo y D. Ribeiro).

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 constituyen 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 esto se puede fundar una alternativa histórica al capitalismo dependiente (atrásado 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—atrásado o modernización—que constituyen el llamado subdesarrollo latinoamericano. No basta, por lo tanto, con denunciar el espejismo de un crecimiento controlado desde afuera, esa modernización refleja que 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 Y fuerza que puede movilizarla 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 fundamentales.

Una acción política específica en el plano de la superestructura es posible y necesaria: la dominación pasa también por la cultura—más aún, sin ello sería imposible—la lucha por suprimirla debe, a su vez, atravesarla. 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.

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 situación 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 empalmado 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 retorna 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.T. 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 estudiantil y paulatinamente irradicalizando sus consignas y haciéndose cada vez más masivo.

La necesidad de resolver los pro-

Facultad de Arquitectura de Córdoba

LA EXPERIENCIA DEL TALLER TOTAL

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 aparece 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 adelante—en 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. sobrevive 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 asentimiento.

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 irradicalizando 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 molestias 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, impidiéndoles 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, empujándose 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, en 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 inquestionable, que es necesario "entregar" (para su conservación eterna) a las "jóvenes generaciones". Ellas harán el gesto de "recibirlo" y así se pondrá a la altura del punto al que ha llegado la ciencia. Es obvio, que una tal concepción del



saber que 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 conservadurismo.

Es lógico, entonces, que la misma concepción técnica, aislada, "la "naturalidad" de la clase magistral y la repetición—sinónimo para ella de aprendizaje—, estilos por 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 de la enseñanza 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-receptorio 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 niveles 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 aprenderla e interpretarla incluyen 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 pedagógico, 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 una forma de enseñanza-aprendizaje en la que desarrollan su actividad los alumnos del 2do. al

último nivel (Tesis)⁹. 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 nuclea estudiantes de un mismo nivel (Comisión de Trabajo por Nivel) o nuclea alumnos de todos los niveles (Comisión de Trabajo por Nivel). 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 Inter-nivel).

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 *Áreas 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 orgánicamente y permanentemente durante este período.⁸

Las Áreas 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 Área, y los objetivos por Nivel que resultan de la confluencia de los dos anteriores y de la coordinación interárea. Los objetivos específicos de cada Área reorientan 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 Área-Talleres, provoca el reajuste permanente de los objetivos y las programaciones a fin de adecuar el aporte de las Áreas a las reales necesidades del Taller.

Otro aspecto que interesa destacar es el que se refiere al trabajo Inter-nivel 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 Inter-nivel sobre el Nivel. Pero también es correcto deducir que si no se produce el desdoblamiento del Inter-nivel en los Niveles que lo constituyen, de tal manera que entre pares pueda discutirse el problema desde la perspectiva del Nivel, el proceso incluido con el Inter-nivel se torna inconsistente por la ausencia de retroalimentación dentro de cada Nivel.

De los informes de trabajo presentados por los Talleres al finalizar el Ter. período lectivo se desprende que "cuando se pasa al trabajo por Nivel aparece lo tratado durante el Inter-nivel 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 la cátedra 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 INCERTIDUMBRE EN LA CIENCIA

por León Brillouin
UNAM. \$ 4,40 .

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

EL PSICOANALISIS 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.

EL SOL Y SU INFLUENCIA

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 Fèvre
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
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. \$ 2,80



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

ORIGEN Y EVOLUCION DEL UNIVERSO

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. Progressos de la ciencia y la sociología.

PROBLEMAS FILOSOFICOS DE LA MECANICA CUANTICA

por Mijail Eramovich 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 Boutau
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.

EVOLUCION SOCIAL

por V. Gordon Childie
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.

LOS TUPAMAROS

guerrilla urbana en 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.

problemas científicos y filosóficos

DE VENTA EN LA REPUBLICA Y EN:

DEPARTAMENTO DE DISTRIBUCION DE LIBROS UNIVERSITARIOS

AV. INSURGENTES SUR No. 299 MEXICO 11. D. F.



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 concebía 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 Áreas, 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 desprende 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 objeto de un profundo cuestionamiento. Este cuestionamiento se presenta como una ruptura con una concepción científica, 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 efecto 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 docentes 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 expresaron en actitudes cuyo cambio evidentemente requiere de 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 condiciones se habla, que el mismo apareció con mayor fuerza en los docentes, cuya 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 reevaluadas, al comienzo, no puede ser considerada como contraria de la "crisis del rol docente": suprimió 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 retirarse y sus aportes limitados 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 en 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 prevenirlos y evitarlos 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 través de la iniciación de la tarea su 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 asumirlas.

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 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 en 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 prevenirlos y evitarlos 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 través de la iniciación de la tarea su 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 asumirlas.

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 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 en 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 prevenirlos y evitarlos 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 través de la iniciación de la tarea su 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 asumirlas.

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 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 en 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 prevenirlos y evitarlos a todos.

NOTAS: (1) Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura. (2) Unión Internacional de Arquitectos, Facultad de Arquitectura creada en 1953. (3) Seagra 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 el término en el sentido dado, sólo a efectos 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 provienen de su diferenciación: la necesidad de una instrumentación específica básica y por ello la necesidad del Taller Total. (6) Véase el Nivel. (7) El TT-70 se organizó alrededor de Composición Arquitectónica, de allí el papel preponderante del área de Diseño. La división en áreas ha variado en su constitución, de acuerdo a la propuesta del nuevo plan de estudios, surgida de una evaluación del año lectivo 70.

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 posturas 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 su profesión de arquitectos. En esta empresa están proponiendo, también un sentido para la Universidad, la obtención de la cual parece mucho al silencio de los museos.º

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

NOTAS: (1) Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura. (2) Unión Internacional de Arquitectos, Facultad de Arquitectura creada en 1953. (3) Seagra 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 el término en el sentido dado, sólo a efectos 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 provienen de su diferenciación: la necesidad de una instrumentación específica básica y por ello la necesidad del Taller Total. (6) Véase el Nivel. (7) El TT-70 se organizó alrededor de Composición Arquitectónica, de allí el papel preponderante del área de Diseño. La división en áreas ha variado en su constitución, de acuerdo a la propuesta del nuevo plan de estudios, surgida de una evaluación del año lectivo 70.

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 posturas 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 su profesión de arquitectos. En esta empresa están proponiendo, también un sentido para la Universidad, la obtención de la cual parece mucho al silencio de los museos.º

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

NOTAS: (1) Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura. (2) Unión Internacional de Arquitectos, Facultad de Arquitectura creada en 1953. (3) Seagra 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 el término en el sentido dado, sólo a efectos 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 provienen de su diferenciación: la necesidad de una instrumentación específica básica y por ello la necesidad del Taller Total. (6) Véase el Nivel. (7) El TT-70 se organizó alrededor de Composición Arquitectónica, de allí el papel preponderante del área de Diseño. La división en áreas ha variado en su constitución, de acuerdo a la propuesta del nuevo plan de estudios, surgida de una evaluación del año lectivo 70.

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 posturas 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 su profesión de arquitectos. En esta empresa están proponiendo, también un sentido para la Universidad, la obtención de la cual parece mucho al silencio de los museos.º

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

NOTAS: (1) Conferencia Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Arquitectura. (2) Unión Internacional de Arquitectos, Facultad de Arquitectura creada en 1953. (3) Seagra 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 el término en el sentido dado, sólo a efectos 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 provienen de su diferenciación: la necesidad de una instrumentación específica básica y por ello la necesidad del Taller Total. (6) Véase el Nivel. (7) El TT-70 se organizó alrededor de Composición Arquitectónica, de allí el papel preponderante del área de Diseño. La división en áreas ha variado en su constitución, de acuerdo a la propuesta del nuevo plan de estudios, surgida de una evaluación del año lectivo 70.

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 posturas 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 su profesión de arquitectos. En esta empresa están proponiendo, también un sentido para la Universidad, la obtención de la cual parece mucho al silencio de los museos.º

Facultad de Arquitectura de Rosario

BALANCE DE 6 MESES DE LUCHA

por Adrián A. Caballero

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 rastrear en una estructura condicional 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 externo*² 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

(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 socialmente 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.

las *causas internas* definidas en las bien conocidas deficiencias del medio universitario que, generalizadas prácticamente a todas las actividades que en él se realizan, adquieren características poco menos que intoleras en aquellas carreras que no interesan "prioritariamente" al plan de desarrollo oficial, determinado por los intereses del capital monopolístico vinculado a las formas de relación imperialista dependiente, proyecto 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 *superancias 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 salario*, 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 educativa y por lo mismo sus representantes en la conducción del proceso universitario, no posee en el presente una alternativa concreta para rubricar 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.

(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 condiciones 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 actual proceso que se desarrolla notablemente 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 y 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 y el funcionamiento de la Escuela. La negritura 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 proce-

so 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 es de 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 menor claridad, de un modo adverso a los intereses "intencionistas".

El Cuerpo Docente de la Escuela va procesando políticamente su situación contradictoria con la Intervención a través de las ya señaladas "crisis cruciales", pero dos elementos decisivos se insertan en el panorama universitario catalizando este proceso 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 tuvieron 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-Medicina, 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 por 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 cíclica e irregularidades propias, tales como ausencia de concursos, la totalidad del personal en situación de interinato y una absoluta falta de relación entre remuneraciones y responsabilidades docentes, entre 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 '70.

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 tener 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 le 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 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 diferente que ambos sectores definen 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 resulta 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 téticas" que la requie-

ran. En esta condición 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 desengañamiento 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 que permita una acción exclusiva 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 de forma a la derecha 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 ejemplo y en muchos casos contradictorio sistema de relaciones entre rectorado, decanato y dirección de Escuela, en lo general y salvo las medidas compul-

(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 y accionistas de la masa estudiantil, lo cual separa aún más a ésta de sus conducciones políticas.

sivas tomadas al comienzo del conflicto, ha consistido en tolerar y dejar hacer, más que en negar o contener. 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, valedora clave 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 ideológica-política capaz de trascender las limitaciones 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.

Una proyección 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 "pedagógicas" del cuerpo docente con el accionar "político" de los estudiantes, estructurando a partir de esa relación una alternativa pedagógica.

(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 Proceso Revolucionario de Liberación, elaborada y aprobada por la Asamblea Conjunta Docente-Estudiantil.

política que defina el nuevo marco reestructurado de la escuela¹⁰.

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

OBJETIVOS. La definición de los objetivos penetra en el campo más íntimo 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 trasladadas a la manera en el torrente polémico del proceso, pero eso sí, teniendo en cuenta que, y valga el recordatorio para algunas actitudes escópticas o impacientes, desde el momento en que todo se inicia con la negativa docente a la traslación mecánica de la Escuela al campo "separado" 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 y 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 no 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 suponen:

a) eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables, b) relación docente-alumno en una tarea común de co-gestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno.

c) superación de las relaciones complementarias entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta o grupal.

d) formas de evaluación conjunta docente-estudiantil en relación con la forma co-gestional de la producción de la tarea.

e) redefinición de roles:

El rol docente como orientador y catalizador del proceso de co-gestión. 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 dominado. b) Cuestionamiento de lo técnico-estético 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 campo 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 enfrenta a los contenidos de la práctica a sus respuestas como hecho comprensivo y catalizador de la decisión organizada de las masas formulando su propio programa social de necesidades. [El habitat entendido como objeto de uso].

A partir de estas posiciones 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 la práctica 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.

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 NUEVA

Revista de ciencia y tecnología

Diagonal Roque Sá, Pista 825

P. 9° - Of. 39 - Buenos Aires

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 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 ideología 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 educativo. 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 universitario.

Si aceptamos este punto de partida, nos encontramos 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 hayan 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 Superior.

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 (CRUM), 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 especificaciones cuantitativas. Pero el otro problema no se resume en 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, verificamos 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 estar dando las líneas generales de docen-

cia), giran esencialmente en torno 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. ¡Nada 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 acoplarse 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:

- plantearse como la transmisión de actitudes y conocimientos;
- proponerse la formación de profesionales y técnicos capaces de atender a la actual demanda de personal calificado de nivel universitario;
- regirse por los patrones académicos

tradicional, 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 fin 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, no de una autorización 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, sino que 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. Esencialmente, lo que se propone así la Reforma es sustituir 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. Sustituir 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 identificar con la Universidad medieval a 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 deman-

daba 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 el desarrollo de la cultura en su conjunto. 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. XVI), que la ciencia comienza a surgir 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 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 burguesía 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.

Es lo que se refiere a la docencia, esto significa crear profesionales y técnicos capaces de desenvolver su actividad en una perspectiva práctica-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, como si el espíritu de la profesión o el espíritu de la ciencia o el espíritu de la técnica o el espíritu de la actividad práctica-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, que los 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 la clase obrera, 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, sino en su acción 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 ellos contribuirán a vencer 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*, II, 1).

¿Quiénes, sino los ideólogos burgueses, se negarán que, con Marx, la ciencia del proletariado llegó finalmente a su pleno desarrollo? ¿Quiénes se atreverán 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, y que, al avanzar, se va desdoblando en la profesión 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 práctica-crítica.

Es aquí donde se nos quiere salir al paso con la falsa oposición entre un 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 que, como sabemos, 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" (I, 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 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 implicaría 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, al cuestionar sentidos 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:

- formación práctica-crítica;
 - formación integral;
 - educación permanente.
- La *formación práctica-crítica* implica, como sabemos, que cuestionemos 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 conciencia. 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" (I, 3); señalamos ya que, independientemente de su militancia política, que es una cuestión personal, el estudiante deberá realizar

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 pedáneo 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 considerarnos como la división del conocimiento total que el estudiante debe adquirir en asignaturas determinadas, rígidas y fragmentadas, distribuidas a lo largo de la duración de la carrera. A esto se puede llamar programa de asignaturas, que equivale a la expresión inglesa *subject 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 los intereses propios de los estudiantes, rebasando las limitaciones disciplinarias, se obtendría pues, con base en las experiencias vividas por el estudiante y según las necesidades por ellas planteadas. Este programa que podemos llamar *experiencia* (trascendiendo la expresión *experiencia curricular*), 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 atiende mayor 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 están realizando, y discutirlos con ellos; dar facilidades a que profesores visitantes enriquezcan con su contribución personal nuestra vida académica y facilitar a los estudiantes las condiciones para 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 estudiantil, el tiempo, la división misma del horario escolar empleada, ser puesta en juego, 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, pues es 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 interacción del profesor, o inversamente la mayor o menor iniciativa del estudiante; trátese 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 los aprendidos, la aplicación 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 elevarse 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, el 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 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% de ese tiempo total.

POR UNA VERDADERA LIBERTAD ACADÉMICA

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 docentes 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 el agrupamiento de asignaturas, sino sobre todo coordinar mejor la enseñanza, proporcionar a los docentes jóvenes mayores oportunidades de formación, mediante su colaboración con profesores de reconocida capacidad y experiencia, y facilitar 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 los cuadros de docencia actualmente existentes. Para ello, desempeña un papel decisivo la organización de docentes, medida araucana por el alumno en el curso de la Reforma, pero que viene siendo sistemáticamente mediatizada, obstatuzada y no respetada. Hacer efectiva esta conquista es, hoy día, un imperativo para el movimiento estudiantil.

No hay, además, ninguna razón para que el curso de conquista que se plantea tal como está. En efecto, todo el sistema vigente de evaluación, tanto del estudiante como del docente, tiene que ser cuestionado, con el fin de dejar de ser un instrumento de castigo y recompensa y

pues, de coacción, para convertirse en un factor de dinamización y obtención de niveles siempre superiores de enseñanza. En este sentido, la calificación de docentes y estudiantes debe realizarse como una actividad permanente a lo largo del desarrollo de cada curso, y llegar incluso a los exámenes finales de la carrera, 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 construcción de una nueva Universidad, capaz de convertirse en un instrumento de liberación social, no avanzaremos mucho mientras debatamos resaca del tradicionalismo, a 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 lograr 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", EDITORIAL C.A., reunido en Caracas durante una semana para las deliberaciones finales, emitió el siguiente veredicto:

"Quiénes 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 reúne, 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:

- 1º) dividir el premio entre dos concursantes;
- 2º) concederlo por unanimidad a Aventuras de los miticistas, de Héctor Libertella, e Historias de la calle Lincoln, de Carlos Noguera;
- 3º) recomendar también la publicación de las siguientes obras: Kinófon, de Miguel Briante; El destiempo, de Ada Donato; Cinco centímetros de sol, de Gustavo A. Frías; Casa rota, de Roger Pita; y Músicos y relojeros, de Alicia Steinberg.

- | | |
|--------------------------|---|
| (fdo) Juan Carlos Ghiano | (fdo) José Ramón Medina (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, Argentina.

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 1968.

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.

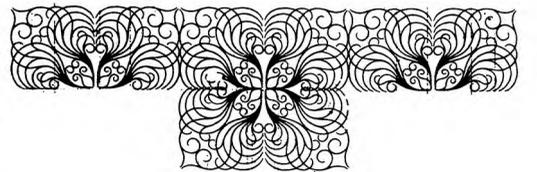
Obras publicadas: "Liberantos" (poesía, 1965) "Eros y Palas" (poesía, 1967) Distinciones:

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: "Altavoz 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

Movimiento: ¿Fui estudiante 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.

Movimiento: Los Guardianes Rojos dijeron que el sistema educativo estaba muy mal.

Chris: Sí, es cierto, mucho. **Movimiento: ¿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 convirtieron 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 sabía—defendía de lo buena o mala que fuera la escuela.

Movimiento: ¿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.

Movimiento: ¿Revisionistas?
 Chris: Erán 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.

Movimiento: ¿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 Guardianes 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".



Movimiento: ¿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.

Movimiento: ¿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 consuetudina.

Movimiento: ¿Ha cambiado el procedimiento?
 Chris: Sí, en cierto modo. No sé si las Juventudes Comunistas están or-

ganizadas otra vez ya que los Guardianes Rojos se adueñaron de la situación. Todas las noches antes de la revolución cultural, los miembros de las Juventudes Comunistas tenían sesiones de autocritica. En realidad no era autocritica sino más bien expresiones masoquistas de las personas que querían ser aceptadas como miembros. Esto es lo que realmente me llevó a empujar 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 los que sabían más teoría en cuanto que habían leído más a Mao, Marx y Engels. Pero los rebeldes de la clase, quienes me parecía aplicables a Mao de una manera mucho más dialéctica y que se interesaban en servir al pueblo tratando de mejorar el sistema educativo, casi nunca eran admitidos. Había algunos muchachos en las Juventudes Comunistas que tenían buena cabeza, gente brillante. Pero muchos de ellos eran unos desgraciados. Su estilo de trabajo estaba completamente errado.

No trataban de ayudar a los que andaban mal, sino que los aplastaban. **Movimiento: ¿Había otros temas que molestaron a los alumnos de tu escuela antes de la revolución cultural?**
 Chris: El problema del trabajo físico. Era meramente simbólico, cosas de dos semanas al año. Generalmente iban a una comuna durante la época de la cosecha. La idea era tener contacto con la clase trabajadora pero eso no sucedía. A veces era una condescendencia. Generalmente 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 situación 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 conocíamos recibían la mayor parte de su educación fuera de la escuela. Parecía haber una contradicción... el propósito de toda la sociedad ib... ir a revolucionar al país mientras que el sistema educativo hacía todo lo contrario.

Las escuelas las dirigían los burocratas. Nunca se nos dejaba participar. Una de las cosas que nos molestó mucho era que los burocratas nos mentaban, 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.

Movimiento: Dámas 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.

Movimiento: ¿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 solamos ir muy seguido. Pero cuando empezó el lío, los burocratas de nuestra escuela nos dijeron que no podíamos ir allá. Enviamos 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 poseer la del país.

Pero no supimos cuál fue el contenido real del dazibao. A quienes nos llamaron, 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 contra-revolucionario. Sólo salieron otros dazibaos atacando al primero.

Así que fue el subdirector y realicé 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.

Movimiento: ¿Cuál fue la reacción?

¿Le exponen 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 burocratas que mejor caía. Le gustaban los deportes, era veterano de la Guerra de Corea y nos hablaba sobre las batallas. La directora nunca salía de su oficina a vernos.

Movimiento: ¿Cómo se enteraron de que menta?

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 eso era lo que no era reaccionaria. Se nos había mentado 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 burocratas intentaron detenernos haciendo correr el rumor de que el hecho de que el dazibao fuera cierto o no significaba nada, y que el *Diario del Pueblo* no era el órgano oficial del Comité Central. Sabíamos que nos mentaban. **Movimiento: ¿Cuál era la situación en la Universidad de Pekín?**
 Chris: Tremenda. Había miles de personas y miles de 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.

Movimiento: ¿Cuál era el tema de los dazibao?

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

Movimiento: ¿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 burocratas del gobierno chino para no servir al pueblo. Regresamos a nuestra escuela pensando en la relación que tenían los burocratas 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 traba evadimos. 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 contarnos. Trató de endagarme el problema a la directora. Se empezaron a hacer preguntas más amplias sobre cuestio-

nes históricas, las Juventudes Comunistas, profesores que habían sido trasladados a otra parte, etc. Insistimos que llamara a la directora.

Todos empezaron a hacer 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, a la 'blat'". 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).

¡Y basta! Le dijimos que se callara y que fuera por el resto del Comité del Partido. Empezó otra vez el lío, unos pelando 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: "Yo no soy de la clase, siempre me hacía un hermano de clase"; etcétera.

Movimiento: ¿Se llegó 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.

Movimiento: ¿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 meses empezaron a incarnos 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 de dirección de las Brigadas de las Juventudes Comunistas. Nos criticaron por arrojarnos 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, debíamos conocerlos 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.

Movimiento: ¿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 burocratas. 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 causar problemas al Partido, etc. Obligaron a su esposa 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 chicos gritando "traidor", "cerdo capitalista". Pero siguió sacando sus dazibao. En sus últimos días las brigadas de trabajo diciéndoles que algn 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.

Movimiento: ¿Cómo cambiaron las cosas a su favor?

Chris: Por este entonces, se estaban organizando los Guardianes Rojos en todas las escuelas. Primero fueron usados contra las brigadas de trabajo. Chou En-lai, Chiang Ching-kuo y 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 representante principal. Un muchacho fabuloso de 19 años. Un rebelde hecho de piedra.

Movimiento: ¿Cuál era el papel de los Guardianes Rojos?

Chris: En un principio la mayoría de los Guardianes Rojos tenía antecedentes militares. Uno de los temas principales final de la revolución cultural fue la evaluación de los primeros Guardianes 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 cómo 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.

Movimiento: ¿Qué relación tenían los Guardias 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 en las fábricas. También trabajaron con varios movimientos de Guardias Rojos en las escuelas secundarias.

Movimiento: ¿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 retiró el deber del pueblo de señalar cuando algo andaba mal. La gente aprendió que las sesiones de crítica y autocrítica no deberían ser expresiones egoístas sino que, si se usaban mal, debería tratarse de ellas.

Después de esto aumentaron mucho los Guardias Rojos.

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

Chris: Las brigadas de trabajo fueron desmanteladas y reemplazadas por comités revolucionarios creados por los Guardias Rojos para ser el cuerpo administrativo de las escuelas. Ellos dirigían las escuelas. Cometeron algunos errores. Dividieron a las masas en izquierda, derecha y centro de una manera muy sencilla. Tomaron decisiones sobre 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 explotadores.

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.

Movimiento: ¿Qué le refirieron?

Chris: Por ejemplo, entraron en una tienda y veían un vaso que no tenía una frase o emblema revolucionario. Decidían que era un vaso burgués y lo retiraban del mercado o lo que-

braban. Hicieron esto en todas las tiendas. Entonces la gente empezó a poner cartelones en la calle comiéndose más importante que decían "Estamos de acuerdo con la revolución pero UdS. están equivocados". Los apoyamos pero no tenen que dejar de estropearlo todo". Este tipo de violencia cesó después de unas semanas cuando la prensa oficializó habló de violencia en Pekín durante seis meses. Algunos personas fueron golpeadas. En Pekín los Guardias Rojos querían cambiar el estilo de vida de algunos tipos fanáticos 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.

Movimiento: ¿Por qué no permitió el Comité Central que fueran controlados 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 cómo 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 habían 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 arreglo bastante rápido.

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.

Movimiento: ¿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 estas fábulas que andaban 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 Tientsin y vivían en todas partes. Decidimos que podíamos extender la revolución yéndonos de Pekín. Al Comité Central le parecíamos 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 sino 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. Era este el tipo de liderazgo que ejercía el ala revolucionaria del Comité Central.

Movimiento: ¿Uds se desorganizaron 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, procurando 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 campamentos.

Movimiento: ¿Uds 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 fuerza. Sin investigar mucho decían: "¡Ah, 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.

Movimiento: ¿Fue en uno de estos viajes?

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 preguntándonos 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.

Movimiento: ¿Qué clase de labor tenían en mente?

Chris: Salimos de la ciudad porque nos pareció que no podíamos revolucionar el sistema educativo sin sa-

ber ni jota acerca de la clase obrera. Habíamos estado encerrados en un salón de clase durante años. ¿Cómo podíamos 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 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 nombres distintos. No teníamos supervisión adulta o del Partido.

Movimiento: ¿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 algunos gentes se están rebelando en el sentido correcto. Pero parece que otros se rebelan para volver a ser como Estados Unidos. Y es eso precisamente lo que nosotros tratamos de evitar.

Movimiento: ¿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.

Movimiento: ¿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 otros gentes oprimidos. Se habla de liberación en un nivel individual: "¡Humar marijuana, entrar en onda y estoy liberado!". Eso es pura mierda.

Trad. Marcela W. de Azuete

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 Child. 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 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 INIGACION A LA CRITICA HISTORICA

Esta obra, publicada originalmente en francés con el título de *Iniciation 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, *Iniciation à 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 aquella; 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 Dostoevski 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 Dostoevski comunica admirablemente 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 Spilka)

Una excelente discusión no sólo de la genealogía literaria de Dostoevski, 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)



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

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

Ricardo Halac



German 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 valoración de su obra dramática:

1. ¿Por qué Germán Rozenmacher escribió teatro? ¿Qué lo llevó en 1963, inmediatamente después de haber publicado *Cabeza 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 adelantarse 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 lazarlito de Tormes* (1971), y otros dos dejó concluidos: *El Caballero de Indias* y *Sordos ruidos oír se dejan* (espectáculo de café concert).

El problema que surge aquí en primera instancia, planteado desde este 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 nexal 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 una culminación las tendencias —de por sí dramáticas— hacia el drama verdadero, entonces se abrirán paso hasta expresarse en colisiones teatrales, imaginadas por un autor.

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 mantuvieron y 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.

2. En el hombre Rozenmacher hay que ir a buscar las posibilidades y las limitaciones para plasmar en su obra los conflictos de su mundo. 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 optimismo 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 limitación en el tiempo. 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 memoria existe, y lo desvela en la hora en que se le revela la unión entre las generaciones y ve la línea de padres y madres que viene 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 mortalidad que lo desvela, los seres sienten 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 crear 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 trazado 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 protagonista de *El caballero de Indias*, vive en dos mundos a la vez: un mundo, el que le otorga su mujer, sus hijos, su amante, su locutorio, Buenos Aires con su ruido y su enajenación; por el otro, el delicado mundo interno de sus antepasados judíos, de su abuela, de Abraham a punto de ofender a su hijo Isaac a la menor señal de Jehová de estar 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 desarrollo social de la Argentina surge, 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 monta hasta el pasado infinito. Los dos aspectos son modos diferentes de lo que es. 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 limpo planteo de un antagonismo. En un extremo Sholem Abramson. En el otro, Cantor sin sinagoga, inmigrante venido de un pequeño pueblo 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 dado 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. "América qué suerte que tuvo, que con amparo lo sosteniera 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 aún no terminan sus horrores, 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 existe el judaísmo como un mundo, sino también 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 martillan constantemente en la cabeza. Su crítica: "yo esperaba que fueras algo. Como los hijos de todo el mundo, que me coticen de su madre, sus hijos, su amante, su locutorio, Buenos Aires con su ruido y su enajenación; por el otro, el delicado mundo interno de sus antepasados judíos, de su abuela, de Abraham a punto de ofender a su hijo Isaac a la menor señal de Jehová de estar 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 desarrollo social de la Argentina surge, 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 monta hasta el pasado infinito. Los dos aspectos son modos diferentes de lo que es. 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 limpo planteo de un antagonismo. En un extremo Sholem Abramson. En el otro, Cantor sin sinagoga, inmigrante venido de un pequeño pueblo 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 dado 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. "América qué suerte que tuvo, que con amparo lo sosteniera 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 aún no terminan sus horrores, 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 existe el judaísmo como un mundo, sino también 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 martillan constantemente en la cabeza. Su crítica: "yo esperaba que fueras algo. Como los hijos de todo el mundo, que me coticen de su madre, sus hijos, su amante, su locutorio, Buenos Aires con su ruido y su enajenación; por el otro, el delicado mundo interno de sus antepasados judíos, de su abuela, de Abraham a punto de ofender a su hijo Isaac a la menor señal de Jehová de estar 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 desarrollo social de la Argentina surge, 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 monta hasta el pasado infinito. Los dos aspectos son modos diferentes de lo que es. 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 limpo planteo de un antagonismo. En un extremo Sholem Abramson. En el otro, Cantor sin sinagoga, inmigrante venido de un pequeño pueblo 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 dado 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. "América qué suerte que tuvo, que con amparo lo sosteniera 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 aún no terminan sus horrores, 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 existe el judaísmo como un mundo, sino también 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 martillan constantemente en la cabeza. Su crítica: "yo esperaba que fueras algo. Como los hijos de todo el mundo, que me coticen de su madre, sus hijos, su amante, su locutorio, Buenos Aires con su ruido y su enajenación; por el otro, el delicado mundo interno de sus antepasados judíos, de su abuela, de Abraham a punto de ofender a su hijo Isaac a la menor señal de Jehová de estar 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 desarrollo social de la Argentina surge, 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 monta hasta el pasado infinito. Los dos aspectos son modos diferentes de lo que es. 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 limpo planteo de un antagonismo. En un extremo Sholem Abramson. En el otro, Cantor sin sinagoga, inmigrante venido de un pequeño pueblo 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 dado 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. "América qué suerte que tuvo, que con amparo lo sosteniera 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 aún no terminan sus horrores, 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 existe el judaísmo como un mundo, sino también 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 martillan constantemente en la cabeza. Su crítica: "yo esperaba que fueras algo. Como los hijos de todo el mundo, que me coticen de su madre, sus hijos, su amante, su locutorio, Buenos Aires con su ruido y su enajenación; por el otro, el delicado mundo interno de sus antepasados judíos, de su abuela, de Abraham a punto de ofender a su hijo Isaac a la menor señal de Jehová de estar 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 desarrollo social de la Argentina surge, 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 monta hasta el pasado infinito. Los dos aspectos son modos diferentes de lo que es. Coexistieron en un individuo, como coexisten en

Libases

para el premio 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 exige 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 1/2 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 bibliobibliográfica del autor (y eventualmente

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 íntegramente al autor, para los efectos editoriales y de representación, adaptación, filmación, televisión y radiodifusión consiguientes.

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

Los jurados correspondientes a cada uno de los seis géneros se constituirán en La 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, 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. Neuberg

LA INSURRECCION ARMADA

Bajo el nombre de A. Neuberg se amparó un colectivo de trabajo dirigido por Osp Platinsky en 1928 (que entre otros incluía a Tulachevsky, Ho Chi-minh y Wolfenberg) destinado a elaborar un manual sobre la teoría y la práctica revolucionaria 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 portela con líbrico 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 represión.

Bernard Thomas
JACOB
La historia de un combatiente anarquista en la Francia de la "bella 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 nostalgia.



EDICIONES DE LA FLOR
Lavalle 1569, 2º, 217, Bs. As.

EDICIONES PERIFERIA

Economía política del imperialismo
P. Sweeney, R. Wolff, T. Dos Santos y H. Magdoff

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

Imperialismo hoy
J. O'Connor, L. Marcus, D. Katz, E. Mandel y M. Nicols

Nacionalismo, neoinperialismo y militarismo en el Perú
Aníbal Quijano Obregón



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

los libros

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

ANTROPOLOGIA

Pierre Teller de Chardin y otros
El concepto de hombre fósil
Trad. del inglés de: Alicia Kaner, Néida B. de Suárez, René de Kreimer, Lúceros Bláscos, Bs. As., 241 págs.

Emmanuel Terray
El marxismo ante las sociedades "primitivas"
Trad. del francés de Ricardo Pochtar
Biblioteca
Ciencia del hombre
Losada, Bs. As., 176 págs., \$ 8,80

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
Centro Editor de América Latina, Bs.As., 160 págs., \$ 2,50

CIENCIA

Hannes Alfvén
Atomo, hombre y universo
Trad. del inglés de la larga semana 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.

Tsvetan Todorov
Literatura y significación
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 2,20

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

CRITICA E HISTORIA LITERARIA

José S. de la Vega
De Sábalo a Brecht
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 380 págs., \$ 2,50

Jaime Rest
La Edad del ensayo
-Sobre la imaginación
Poesía de Rubén Darío
-Colección Teoría Literaria
Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 206 págs.

Eduardo González Lanuza
Roberto Arlt
La Historia Popular/Ruido y milagros de nuestra Pueblo - Nº 35
Centro Editor de América Latina, Bs. As., 115 págs., \$ 2,40

Emilio Oribe
Róds - Estudio crítico y antología
Biblioteca Clásica y Contemporánea
Losada, Bs. As., 186 págs., \$ 3,20

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
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 enfrenta la novela, el cuento y el teatro en relación con su contexto social, cultural e histórico, delimitando el mismo tiempo las nuevas posibilidades que aportan las experiencias de la literatura contemporánea.

Vicente Tripoli
Macedonio Fernández
Trad. de José Ulstra, Bs. As., 71 págs., \$ 2,00

Tsvetan Todorov
Literatura y significación
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 2,20

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

Imperialismo hoy
J. O'Connor, L. Marcus, D. Katz, E. Mandel y M. Nicols

Nacionalismo, neoinperialismo y militarismo en el Perú
Aníbal Quijano Obregón

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

El marxismo ante las sociedades "primitivas"
Trad. del francés de Ricardo Pochtar
Biblioteca
Ciencia del hombre
Losada, Bs. As., 176 págs., \$ 8,80

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
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 enfrenta la novela, el cuento y el teatro en relación con su contexto social, cultural e histórico, delimitando el mismo tiempo las nuevas posibilidades que aportan las experiencias de la literatura contemporánea.

Vicente Tripoli
Macedonio Fernández
Trad. de José Ulstra, Bs. As., 71 págs., \$ 2,00

Tsvetan Todorov
Literatura y significación
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 2,20

co y constante esa novela. Las amistades peligrosas.
Alvaro Yunque
Fray Mocho
- primer del lunfardo -
Versos flantes
Metrópolis, Bs. As., 76 págs.

DOCUMENTOS

Alexandr O. Exquemelin
Piratas de América
Texto, prólogo y notas de Carlos y notas de Carlos y Berral
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 aborazó la Ley de la Costa e ingresó en la congregación de los piratas. 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 enfrenta la novela, el cuento y el teatro en relación con su contexto social, cultural e histórico, delimitando el mismo tiempo las nuevas posibilidades que aportan las experiencias de la literatura contemporánea.

Vicente Tripoli
Macedonio Fernández
Trad. de José Ulstra, Bs. As., 71 págs., \$ 2,00

Tsvetan Todorov
Literatura y significación
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 2,20

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

Imperialismo hoy
J. O'Connor, L. Marcus, D. Katz, E. Mandel y M. Nicols

Nacionalismo, neoinperialismo y militarismo en el Perú
Aníbal Quijano Obregón

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

El marxismo ante las sociedades "primitivas"
Trad. del francés de Ricardo Pochtar
Biblioteca
Ciencia del hombre
Losada, Bs. As., 176 págs., \$ 8,80

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
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 enfrenta la novela, el cuento y el teatro en relación con su contexto social, cultural e histórico, delimitando el mismo tiempo las nuevas posibilidades que aportan las experiencias de la literatura contemporánea.

Vicente Tripoli
Macedonio Fernández
Trad. de José Ulstra, Bs. As., 71 págs., \$ 2,00

Tsvetan Todorov
Literatura y significación
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 2,20

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

Imperialismo hoy
J. O'Connor, L. Marcus, D. Katz, E. Mandel y M. Nicols

Nacionalismo, neoinperialismo y militarismo en el Perú
Aníbal Quijano Obregón

La Aurora, Bs. As., 139 págs.

Juan Carlos Paz
Introducción a la música de nuestro tiempo, 2ª ed.
Sudamericana, Bs. As., 659 págs., \$ 12,00

El "Introducción" no es una mera enunciación de los más destacados acontecimientos musicales que se han producido en los últimos cincuenta años. Cada corriente musical se enfoca críticamente señalando su origen, desarrollo, estabilización, derivaciones y posibilidades futuras, sin dejar de lado su ubicación dentro del constante flujo a veces renovador, otras veces francamente reaccionario que constituye la esencia de la música contemporánea.

G. Bychowski
Odio y violencia en la vida contemporánea
Trad. del inglés de Margarita N. Mirzaji
Centro Editor de América Latina, Bs. As., 186 págs., \$ 6,90

Juan Dalaso y A. M. Douven-Rollet
Por y contra el aborto
Trad. del francés de Jorge Piaget
Planeta, Bs. As., 174 págs., \$ 9,50

Erich Fromm
El dogma de Cristo
Trad. del inglés de Gerardo Stenkis
Biblioteca del hombre contemporáneo Nº 222
Paidós, Bs. As., 105 págs., \$ 6,40

Considerado como iniciador del secanon contemporáneo de las relaciones entre psicología y religión este libro clásico, sin embargo, es un tratado sobre el análisis de la situación socioeconómica de los grupos que aceptaron y transmitieron las nuevas creencias.

Osp Klausner
José de Nazaret
Trad. del inglés de Jorge Platonsky
Biblioteca de Ciencia e Historia de las Religiones
Coles, Mayor Nº 3
Paidós, Bs. As., 413 págs., \$ 39,50

El marxismo ante las sociedades "primitivas"
Trad. del francés de Ricardo Pochtar
Biblioteca
Ciencia del hombre
Losada, Bs. As., 176 págs., \$ 8,80

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
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 enfrenta la novela, el cuento y el teatro en relación con su contexto social, cultural e histórico, delimitando el mismo tiempo las nuevas posibilidades que aportan las experiencias de la literatura contemporánea.

Vicente Tripoli
Macedonio Fernández
Trad. de José Ulstra, Bs. As., 71 págs., \$ 2,00

Tsvetan Todorov
Literatura y significación
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 2,20

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

Imperialismo hoy
J. O'Connor, L. Marcus, D. Katz, E. Mandel y M. Nicols

Nacionalismo, neoinperialismo y militarismo en el Perú
Aníbal Quijano Obregón

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

El marxismo ante las sociedades "primitivas"
Trad. del francés de Ricardo Pochtar
Biblioteca
Ciencia del hombre
Losada, Bs. As., 176 págs., \$ 8,80

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
Centro Editor de América Latina, Bs.As., 160 págs., \$ 2,50

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

Varlos
El hombre frente a la muerte
Trad. del inglés de Ignacio Peña
Emecé, Bs. As., 377 págs., \$ 16,00

El "Introducción" no es una mera enunciación de los más destacados acontecimientos musicales que se han producido en los últimos cincuenta años. Cada corriente musical se enfoca críticamente señalando su origen, desarrollo, estabilización, derivaciones y posibilidades futuras, sin dejar de lado su ubicación dentro del constante flujo a veces renovador, otras veces francamente reaccionario que constituye la esencia de la música contemporánea.

G. Bychowski
Odio y violencia en la vida contemporánea
Trad. del inglés de Margarita N. Mirzaji
Centro Editor de América Latina, Bs. As., 186 págs., \$ 6,90

Juan Dalaso y A. M. Douven-Rollet
Por y contra el aborto
Trad. del francés de Jorge Piaget
Planeta, Bs. As., 174 págs., \$ 9,50

Erich Fromm
El dogma de Cristo
Trad. del inglés de Gerardo Stenkis
Biblioteca del hombre contemporáneo Nº 222
Paidós, Bs. As., 105 págs., \$ 6,40

Considerado como iniciador del secanon contemporáneo de las relaciones entre psicología y religión este libro clásico, sin embargo, es un tratado sobre el análisis de la situación socioeconómica de los grupos que aceptaron y transmitieron las nuevas creencias.

Osp Klausner
José de Nazaret
Trad. del inglés de Jorge Platonsky
Biblioteca de Ciencia e Historia de las Religiones
Coles, Mayor Nº 3
Paidós, Bs. As., 413 págs., \$ 39,50

El marxismo ante las sociedades "primitivas"
Trad. del francés de Ricardo Pochtar
Biblioteca
Ciencia del hombre
Losada, Bs. As., 176 págs., \$ 8,80

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
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 enfrenta la novela, el cuento y el teatro en relación con su contexto social, cultural e histórico, delimitando el mismo tiempo las nuevas posibilidades que aportan las experiencias de la literatura contemporánea.

Vicente Tripoli
Macedonio Fernández
Trad. de José Ulstra, Bs. As., 71 págs., \$ 2,00

Tsvetan Todorov
Literatura y significación
Ensayos Planeta
Planeta, Bs. As., 240 págs., \$ 2,20

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

Imperialismo hoy
J. O'Connor, L. Marcus, D. Katz, E. Mandel y M. Nicols

Nacionalismo, neoinperialismo y militarismo en el Perú
Aníbal Quijano Obregón

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

El marxismo ante las sociedades "primitivas"
Trad. del francés de Ricardo Pochtar
Biblioteca
Ciencia del hombre
Losada, Bs. As., 176 págs., \$ 8,80

Jaime Rest
Novela, cuento, teatro: sopojo y contemporánea
Biblioteca fundamental del hombre moderno - Nº 13
Centro Editor de América Latina, Bs.As., 160 págs., \$ 2,50

Plagiet y que funciona en
América desde 1955. La
obra está integrada por
unos capítulos dedicados
al análisis epistemológico
del espacio, al estudio de
la geometría elemental y
de todas las implicaciones
que ambos temas tienen.

HISTORIA

José Barcia
Discapoli
La Historia Popular
Vida y trabajos de nuestro
pueblo — Nº 33
Centro Editor de
América Latina, Bs. As.,
113 pgs., \$ 2,40

Oscar H. Bruchman
Coloquio, 29.º año
Los Nuevos, Nº 1
Biblioteca de Marcha,
Montevideo, 197 pgs.

Hernán Cortés
Relaciones de la conquista de México
Prólogo de Hernán
Cortés

Biblioteca Popular
Nacimiento, Santiago de
Chile, 268 pgs.

Decio Freitas
El poeta negro
Trad. del portugués de
Claudia Schilling
Nacimiento, 268 pgs.

290 pgs., \$ 12,90

Nathalie Sarraute
El señor Marteau
Planeta, Bs. As.,
242 pgs., \$ 13,90

F. Scott Fitzgerald
El granatsby
Prólogo de Luis
Reyrol Torro
Universitaria, Santiago de
Chile, 94 pgs.

James Baldwin
Al encuentro del hombre
Trad. del inglés
de Patrio Canto
Colección Ficciones
Tempo Contemporáneo,
Bs. As., 222 pgs., \$ 14,90

Yvan Turgueniev
Nova. Primer amor
Prólogo de Federico C.
Salín de Robles
Aguilar, Madrid, 382 pgs.

Mario Benedetti
El cumpleaños
de Ángel
Biblioteca de Marcha,
Montevideo,
Después de Notas de
objetos, La Trégué, y
Gracias por el fuego, que
guay y relajan al Uno
guay frustrado y quisiera
de estas últimas décadas.
El cumpleaños de Juan
Ángel fue diversa edición
de estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Suy de Cars
Tres noches
Colección Infinito
Planeta, Bs. As.,
426 pgs., \$ 13,90

Donald E. Worcester
El poder naval y la
indagación de Chile
Biblioteca
Francisco de Aguirre, 26
Colección:
Vida y milagros
de nuestro pueblo
Nº 34
Centro Editor de América
Latina, Bs. As.,
113 pgs., \$ 2,40

Benjamín Vicuña Mackena
El General Don
Antonio
Francisco de Aguirre, 26
Colección:
Vida y milagros
de nuestro pueblo
Nº 34
Centro Editor de América
Latina, Bs. As.,
113 pgs., \$ 2,40

Aguirre, Bs. As.,
Sgo. de Chile.

HUMOR

Dan Greenburg
Cómo ser un
"idiotista" nuevo
Trad. del inglés de
Nora Wilson
Biblioteca: Humor de hoy
Nº 1
Hormé, Bs. As., 94 pgs.

Dan Greenburg y Marcia
Jacobs
Cómo ser un perfecto
idiota
Trad. del inglés de
Clear Tiempo
Hormé, Bs. As., 125 pgs.

Philip Nolan (Comp.)
Coloquio, 29.º año
Los Nuevos, Nº 1
Biblioteca de Marcha,
Montevideo, 197 pgs.

Philip Nolan (Comp.)
Coloquio, 29.º año
Los Nuevos, Nº 1
Biblioteca de Marcha,
Montevideo, 197 pgs.

Hernán Cortés
Relaciones de la conquista de México
Prólogo de Hernán
Cortés

Biblioteca Popular
Nacimiento, Santiago de
Chile, 268 pgs.

Decio Freitas
El poeta negro
Trad. del portugués de
Claudia Schilling
Nacimiento, 268 pgs.

290 pgs., \$ 12,90

Nathalie Sarraute
El señor Marteau
Planeta, Bs. As.,
242 pgs., \$ 13,90

F. Scott Fitzgerald
El granatsby
Prólogo de Luis
Reyrol Torro
Universitaria, Santiago de
Chile, 94 pgs.

James Baldwin
Al encuentro del hombre
Trad. del inglés
de Patrio Canto
Colección Ficciones
Tempo Contemporáneo,
Bs. As., 222 pgs., \$ 14,90

Yvan Turgueniev
Nova. Primer amor
Prólogo de Federico C.
Salín de Robles
Aguilar, Madrid, 382 pgs.

Mario Benedetti
El cumpleaños
de Ángel
Biblioteca de Marcha,
Montevideo,
Después de Notas de
objetos, La Trégué, y
Gracias por el fuego, que
guay y relajan al Uno
guay frustrado y quisiera
de estas últimas décadas.
El cumpleaños de Juan
Ángel fue diversa edición
de estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Suy de Cars
Tres noches
Colección Infinito
Planeta, Bs. As.,
426 pgs., \$ 13,90

Donald E. Worcester
El poder naval y la
indagación de Chile
Biblioteca
Francisco de Aguirre, 26
Colección:
Vida y milagros
de nuestro pueblo
Nº 34
Centro Editor de América
Latina, Bs. As.,
113 pgs., \$ 2,40

Benjamín Vicuña Mackena
El General Don
Antonio
Francisco de Aguirre, 26
Colección:
Vida y milagros
de nuestro pueblo
Nº 34
Centro Editor de América
Latina, Bs. As.,
113 pgs., \$ 2,40

Trad. del inglés de
Ferreiro Aleu.
Emecé, Bs. As.,
382 pgs., \$ 12,00

Paul Horgan
Apa Blanca
Trad. del inglés de
Nora Bignonari
Emecé, Bs. As.,
299 pgs., \$ 12,00

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

Jean Lartéguy
Los mancebanos
Los textos que in-
teresa al lector
de la nueva sociedad
configuran, de un modo u otro, los diversos
aspectos situacionales
de un país en revolución.

Margaret Millar (Comp.)
Coloquio, 29.º año
Los Nuevos, Nº 1
Biblioteca de Marcha,
Montevideo, 197 pgs.

Margaret Millar (Comp.)
Coloquio, 29.º año
Los Nuevos, Nº 1
Biblioteca de Marcha,
Montevideo, 197 pgs.

Hernán Cortés
Relaciones de la conquista de México
Prólogo de Hernán
Cortés

Biblioteca Popular
Nacimiento, Santiago de
Chile, 268 pgs.

Decio Freitas
El poeta negro
Trad. del portugués de
Claudia Schilling
Nacimiento, 268 pgs.

290 pgs., \$ 12,90

Nathalie Sarraute
El señor Marteau
Planeta, Bs. As.,
242 pgs., \$ 13,90

F. Scott Fitzgerald
El granatsby
Prólogo de Luis
Reyrol Torro
Universitaria, Santiago de
Chile, 94 pgs.

James Baldwin
Al encuentro del hombre
Trad. del inglés
de Patrio Canto
Colección Ficciones
Tempo Contemporáneo,
Bs. As., 222 pgs., \$ 14,90

Yvan Turgueniev
Nova. Primer amor
Prólogo de Federico C.
Salín de Robles
Aguilar, Madrid, 382 pgs.

Mario Benedetti
El cumpleaños
de Ángel
Biblioteca de Marcha,
Montevideo,
Después de Notas de
objetos, La Trégué, y
Gracias por el fuego, que
guay y relajan al Uno
guay frustrado y quisiera
de estas últimas décadas.
El cumpleaños de Juan
Ángel fue diversa edición
de estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Suy de Cars
Tres noches
Colección Infinito
Planeta, Bs. As.,
426 pgs., \$ 13,90

Donald E. Worcester
El poder naval y la
indagación de Chile
Biblioteca
Francisco de Aguirre, 26
Colección:
Vida y milagros
de nuestro pueblo
Nº 34
Centro Editor de América
Latina, Bs. As.,
113 pgs., \$ 2,40

Benjamín Vicuña Mackena
El General Don
Antonio
Francisco de Aguirre, 26
Colección:
Vida y milagros
de nuestro pueblo
Nº 34
Centro Editor de América
Latina, Bs. As.,
113 pgs., \$ 2,40

Alianza, Madrid — Emecé,
Bs. As., 206 pgs., \$ 4,50

María Angélica Bosco
Carta abierta a Judas
Nacimiento, Santiago de
Chile, 199 pgs.

Peter Ráfano
El plano en llamas
Narradores Galeses
Planeta, Bs. As.,
298 pgs., \$ 16,50

Roberto Jorge Santoro
Literatura de la palabra
Epósa, Bs. As., 333 pgs.
Desprejuicio antología de
textos referidos al fútbol.

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

Armando Tejeda Gómez
Amnester bajo puentes
Júcar, Bs. As.,
106 pgs., \$ 6,80

Francisco Umbral
El globo
Españolización
Hispanoamericana
Planeta, Bs. As.,
245 pgs., \$ 10,60

Eugenio Zappietro
El tiempo de los
coleccionadores
Colección Autores
Españoles e
Hispanoamericanos
Planeta, Bs. As.,
296 pgs., \$ 13,20

Federico Pelizer
La razón del topo
Emecé, Bs. As., 239 pgs.

Rubén Alonso Ortiz
Agresión del
medicamento y Cristo
Dibujos de Federico
V. Ayral, José De
Monte y Diego Caguio
Bumichin, Córdoba,
1971

Excelsa conjunto de
cuentos de un autor pe-
ruano que recibió por
ellos el Premio "Luzbel
Logrona" de la ciudad de
Perú en 1970

Nicolás Pérez Delgado,
José Días,
Néstor Fuentes,
Manuel Cofiño y otros
Narrativa de la joven Cuba
Selección y prólogo
de Bernardo Subercaseaux
Biblioteca Popular
Nacimiento
Nacimiento, Santiago de
Chile, 128 pgs.

Syría Poletti
El viento de Orléans
Losada, Bs. As.,
265 pgs., \$ 11,00

La novela propone un in-
terrogante: ¿cómo se quiebra la
estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Marcelo Pérez Rivas
Biblioteca Nueva
orientaciones de la
educación —
"El Ateneo", Bs. As.,
364 pgs.

Abel Posse
La taca tigre
Emecé, Bs. As., 376 pgs.,
\$ 12,00

Valerón **masculina de Silvia**
Janina Butrich. Poesía reacciona-
liza la literatura de consumo
en la Argentina.

Editorial Universitaria,
Sgo de Chile,
105 pgs.

Julio César Baudouin
Las calles de las tautas
de Noé.
Noé, Bs. As., 59 pgs.

Efraín Barquero
La computadora y otros
problemas de la cultura
Prólogo de Federico
Schopf
Nacimiento, Santiago de
Chile, 164 pgs.

Alfonso Calderón
Antología de la poesía
chilena contemporánea
Colección Libros para el
estudiante
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile, 383 pgs.

Armando Zárate
El tiempo es futuro
Trad. del inglés de
Rodolfo Allard
Planeta, Bs. As., 44 pgs.

Francisco Umbral
El globo
Españolización
Hispanoamericana
Planeta, Bs. As.,
245 pgs., \$ 10,60

Eugenio Zappietro
El tiempo de los
coleccionadores
Colección Autores
Españoles e
Hispanoamericanos
Planeta, Bs. As.,
296 pgs., \$ 13,20

Federico Pelizer
La razón del topo
Emecé, Bs. As., 239 pgs.

Rubén Alonso Ortiz
Agresión del
medicamento y Cristo
Dibujos de Federico
V. Ayral, José De
Monte y Diego Caguio
Bumichin, Córdoba,
1971

Excelsa conjunto de
cuentos de un autor pe-
ruano que recibió por
ellos el Premio "Luzbel
Logrona" de la ciudad de
Perú en 1970

Nicolás Pérez Delgado,
José Días,
Néstor Fuentes,
Manuel Cofiño y otros
Narrativa de la joven Cuba
Selección y prólogo
de Bernardo Subercaseaux
Biblioteca Popular
Nacimiento
Nacimiento, Santiago de
Chile, 128 pgs.

Syría Poletti
El viento de Orléans
Losada, Bs. As.,
265 pgs., \$ 11,00

La novela propone un in-
terrogante: ¿cómo se quiebra la
estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Marcelo Pérez Rivas
Biblioteca Nueva
orientaciones de la
educación —
"El Ateneo", Bs. As.,
364 pgs.

Abel Posse
La taca tigre
Emecé, Bs. As., 376 pgs.,
\$ 12,00

Valerón **masculina de Silvia**
Janina Butrich. Poesía reacciona-
liza la literatura de consumo
en la Argentina.

Enrique Pucua (Nijo)
La barriga colta
L. H., Bs. As., 57 pgs.

Rafael Santoro
Diario de las metástasis
Noé, Bs. As., 76 pgs.

Efraín Barquero
La computadora y otros
problemas de la cultura
Prólogo de Federico
Schopf
Nacimiento, Santiago de
Chile, 164 pgs.

Alfonso Calderón
Antología de la poesía
chilena contemporánea
Colección Libros para el
estudiante
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile, 383 pgs.

Armando Zárate
El tiempo es futuro
Trad. del inglés de
Rodolfo Allard
Planeta, Bs. As., 44 pgs.

Francisco Umbral
El globo
Españolización
Hispanoamericana
Planeta, Bs. As.,
245 pgs., \$ 10,60

Eugenio Zappietro
El tiempo de los
coleccionadores
Colección Autores
Españoles e
Hispanoamericanos
Planeta, Bs. As.,
296 pgs., \$ 13,20

Federico Pelizer
La razón del topo
Emecé, Bs. As., 239 pgs.

Rubén Alonso Ortiz
Agresión del
medicamento y Cristo
Dibujos de Federico
V. Ayral, José De
Monte y Diego Caguio
Bumichin, Córdoba,
1971

Excelsa conjunto de
cuentos de un autor pe-
ruano que recibió por
ellos el Premio "Luzbel
Logrona" de la ciudad de
Perú en 1970

Nicolás Pérez Delgado,
José Días,
Néstor Fuentes,
Manuel Cofiño y otros
Narrativa de la joven Cuba
Selección y prólogo
de Bernardo Subercaseaux
Biblioteca Popular
Nacimiento
Nacimiento, Santiago de
Chile, 128 pgs.

Syría Poletti
El viento de Orléans
Losada, Bs. As.,
265 pgs., \$ 11,00

La novela propone un in-
terrogante: ¿cómo se quiebra la
estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Marcelo Pérez Rivas
Biblioteca Nueva
orientaciones de la
educación —
"El Ateneo", Bs. As.,
364 pgs.

Abel Posse
La taca tigre
Emecé, Bs. As., 376 pgs.,
\$ 12,00

Valerón **masculina de Silvia**
Janina Butrich. Poesía reacciona-
liza la literatura de consumo
en la Argentina.

Enrique Pucua (Nijo)
La barriga colta
L. H., Bs. As., 57 pgs.

Rafael Santoro
Diario de las metástasis
Noé, Bs. As., 76 pgs.

Efraín Barquero
La computadora y otros
problemas de la cultura
Prólogo de Federico
Schopf
Nacimiento, Santiago de
Chile, 164 pgs.

Alfonso Calderón
Antología de la poesía
chilena contemporánea
Colección Libros para el
estudiante
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile, 383 pgs.

Armando Zárate
El tiempo es futuro
Trad. del inglés de
Rodolfo Allard
Planeta, Bs. As., 44 pgs.

Francisco Umbral
El globo
Españolización
Hispanoamericana
Planeta, Bs. As.,
245 pgs., \$ 10,60

Eugenio Zappietro
El tiempo de los
coleccionadores
Colección Autores
Españoles e
Hispanoamericanos
Planeta, Bs. As.,
296 pgs., \$ 13,20

Federico Pelizer
La razón del topo
Emecé, Bs. As., 239 pgs.

Rubén Alonso Ortiz
Agresión del
medicamento y Cristo
Dibujos de Federico
V. Ayral, José De
Monte y Diego Caguio
Bumichin, Córdoba,
1971

Excelsa conjunto de
cuentos de un autor pe-
ruano que recibió por
ellos el Premio "Luzbel
Logrona" de la ciudad de
Perú en 1970

Nicolás Pérez Delgado,
José Días,
Néstor Fuentes,
Manuel Cofiño y otros
Narrativa de la joven Cuba
Selección y prólogo
de Bernardo Subercaseaux
Biblioteca Popular
Nacimiento
Nacimiento, Santiago de
Chile, 128 pgs.

Syría Poletti
El viento de Orléans
Losada, Bs. As.,
265 pgs., \$ 11,00

La novela propone un in-
terrogante: ¿cómo se quiebra la
estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Marcelo Pérez Rivas
Biblioteca Nueva
orientaciones de la
educación —
"El Ateneo", Bs. As.,
364 pgs.

Abel Posse
La taca tigre
Emecé, Bs. As., 376 pgs.,
\$ 12,00

Valerón **masculina de Silvia**
Janina Butrich. Poesía reacciona-
liza la literatura de consumo
en la Argentina.

Enrique Pucua (Nijo)
La barriga colta
L. H., Bs. As., 57 pgs.

Rafael Santoro
Diario de las metástasis
Noé, Bs. As., 76 pgs.

Efraín Barquero
La computadora y otros
problemas de la cultura
Prólogo de Federico
Schopf
Nacimiento, Santiago de
Chile, 164 pgs.

Alfonso Calderón
Antología de la poesía
chilena contemporánea
Colección Libros para el
estudiante
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile, 383 pgs.

Armando Zárate
El tiempo es futuro
Trad. del inglés de
Rodolfo Allard
Planeta, Bs. As., 44 pgs.

Francisco Umbral
El globo
Españolización
Hispanoamericana
Planeta, Bs. As.,
245 pgs., \$ 10,60

Eugenio Zappietro
El tiempo de los
coleccionadores
Colección Autores
Españoles e
Hispanoamericanos
Planeta, Bs. As.,
296 pgs., \$ 13,20

Federico Pelizer
La razón del topo
Emecé, Bs. As., 239 pgs.

Rubén Alonso Ortiz
Agresión del
medicamento y Cristo
Dibujos de Federico
V. Ayral, José De
Monte y Diego Caguio
Bumichin, Córdoba,
1971

Excelsa conjunto de
cuentos de un autor pe-
ruano que recibió por
ellos el Premio "Luzbel
Logrona" de la ciudad de
Perú en 1970

Nicolás Pérez Delgado,
José Días,
Néstor Fuentes,
Manuel Cofiño y otros
Narrativa de la joven Cuba
Selección y prólogo
de Bernardo Subercaseaux
Biblioteca Popular
Nacimiento
Nacimiento, Santiago de
Chile, 128 pgs.

Syría Poletti
El viento de Orléans
Losada, Bs. As.,
265 pgs., \$ 11,00

La novela propone un in-
terrogante: ¿cómo se quiebra la
estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Marcelo Pérez Rivas
Biblioteca Nueva
orientaciones de la
educación —
"El Ateneo", Bs. As.,
364 pgs.

Abel Posse
La taca tigre
Emecé, Bs. As., 376 pgs.,
\$ 12,00

Valerón **masculina de Silvia**
Janina Butrich. Poesía reacciona-
liza la literatura de consumo
en la Argentina.

Enrique Pucua (Nijo)
La barriga colta
L. H., Bs. As., 57 pgs.

Rafael Santoro
Diario de las metástasis
Noé, Bs. As., 76 pgs.

Efraín Barquero
La computadora y otros
problemas de la cultura
Prólogo de Federico
Schopf
Nacimiento, Santiago de
Chile, 164 pgs.

Alfonso Calderón
Antología de la poesía
chilena contemporánea
Colección Libros para el
estudiante
Editorial Universitaria,
Santiago de Chile, 383 pgs.

Armando Zárate
El tiempo es futuro
Trad. del inglés de
Rodolfo Allard
Planeta, Bs. As., 44 pgs.

Francisco Umbral
El globo
Españolización
Hispanoamericana
Planeta, Bs. As.,
245 pgs., \$ 10,60

Eugenio Zappietro
El tiempo de los
coleccionadores
Colección Autores
Españoles e
Hispanoamericanos
Planeta, Bs. As.,
296 pgs., \$ 13,20

Federico Pelizer
La razón del topo
Emecé, Bs. As., 239 pgs.

Rubén Alonso Ortiz
Agresión del
medicamento y Cristo
Dibujos de Federico
V. Ayral, José De
Monte y Diego Caguio
Bumichin, Córdoba,
1971

Excelsa conjunto de
cuentos de un autor pe-
ruano que recibió por
ellos el Premio "Luzbel
Logrona" de la ciudad de
Perú en 1970

Nicolás Pérez Delgado,
José Días,
Néstor Fuentes,
Manuel Cofiño y otros
Narrativa de la joven Cuba
Selección y prólogo
de Bernardo Subercaseaux
Biblioteca Popular
Nacimiento
Nacimiento, Santiago de
Chile, 128 pgs.

Syría Poletti
El viento de Orléans
Losada, Bs. As.,
265 pgs., \$ 11,00

La novela propone un in-
terrogante: ¿cómo se quiebra la
estructura narrativa y
buscar en la discontinuidad
del relato una significación
de objeto.

Marcelo Pérez Rivas
Biblioteca Nueva
orientaciones de la
educación —
"El Ateneo", Bs. As.,
364 pgs.

SIGLO VEINTIUNO ARGENTINA EDITORES



Signos para un mundo que se piensa.

MEXICO
ESPARA Gerencia y producción: Viamonte 1536/Piso 1º/Tel. 46-9059
ARGENTINA 45-7609 Administración y ventas: Tacuarí 1271/Tel. 27-8840

KARL MARX

Elementos fundamentales para la crítica de la economía 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. Epeco después de la derrota de 1945, los Elementos fundamentales muestra el máximo de conciencia de Marx sobre el pasaje político de la fuerza de trabajo a clase obrera.



JACQUES DERRIDA

De 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, medía 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 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 HOBBSBAWM

En torno a los orígenes de la revolución industrial.

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 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.