

JULIO CASTRO

SELECCIÓN DE FRAGMENTOS DE SUS ESCRITOS

(Hizo esta selección Miguel Soler Roca)

EL URUGUAY DE HACE TRES CUARTOS DE SIGLO

Fuente: Castro, Julio, *La escuela rural en esta hora*, en la revista *Rumbo N° 2*, del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), Montevideo, octubre-noviembre de 1961.

“El proceso de desarrollo que el país cumple se orienta cada vez más en el sentido de favorecer a los menos. En el campo, 1.150 propietarios son dueños de 5.778.189 hectáreas, o sea un tercio del territorio útil nacional (censo de 1951). Esos son los favorecidos. Pero, a cambio, quedan fuera de ese proceso los 40.000 empresarios rurales menores de 20 hectáreas, que en conjunto abarcan sólo el 1,76 % del territorio, los 35.000 más que explotan predios menores de cien hectáreas, para quienes seguramente no alcanzan tampoco los beneficios del sistema; en fin, los millares y millares de campesinos pobres que no han alcanzado a ocupar un lugar en el censo”

Fuente: Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos 33, Montevideo, 1944.

“La estancia ha perdido su significado de unidad social, de núcleo primitivo. Se mantiene como unidad económica, pero socialmente es de efectos negativos. En general, en las estancias no hay matrimonios, no hay niños, hay sólo hombres, y los estrictamente necesarios para la explotación. Hasta los mismos propietarios, favorecidos por los medios de comunicación, han emigrado a las ciudades desde donde, haciendo una vida más cómoda, pueden dirigir y vigilar igualmente sus intereses.

Socialmente la estancia – la gran estancia – ha dispersado la población y contribuye, cada vez más, a su enrarecimiento. Cuatro o cinco hombres son bastantes para cuidar otros tantos miles de hectáreas, siguiendo la ley del máximo rendimiento con el mínimo de gasto (...).

Esto ha creado el problema tan debatido del latifundio. Hay en el ganadero una tendencia permanente a aumentar sus dominios (...). Pero determinar con exactitud el estado actual de la distribución de la tierra en el país es muy difícil, pues las estadísticas registran las propiedades por predios, pero no registran cuántos predios tiene cada propietario (...).

En este país el agricultor es, en su mayoría, arrendatario o medianero. El suelo no le pertenece. Razón por la cual no lo mejora ni construye en él nada permanente. Hacer mejoras en campo ajeno no sólo es realizar trabajos para otro sino, además, crear la posibilidad de que haya que pagar, en un futuro no lejano, mayor renta por el disfrute de esas mismas mejoras. De ahí que el tipo general de la chacra sea de miserable aspecto. El labrador no se preocupa por mejorar un suelo que sabe que un día le será reclamado, y vive sobre él como sobre tierra prestada (...).

El hogar agrícola ofrece a los niños muy pocas posibilidades de expansión. El niño hijo del agricultor vive una infancia mutilada. Desde muy pequeño sirve para trabajar y lo hace con eficiencia. Se sustituye con el trabajo del chico la escasez de alambrados, por ejemplo, haciendo que los pequeños pastoreen los animales en determinados lugares. Pequeños también empiezan a sembrar maíz y a 'deschalarlo'. A los ocho o nueve años manejan una rastra y muy poco después un arado de mano. Y como el niño constituye una mano de obra barata, se le utiliza en todo aquello en que pueda ser útil. Es así tanto que, a los doce años, un muchacho realiza ya todos los trabajos agrícolas que es capaz de realizar un mayor.

No hay más que ver en una escuela de chacras las manos de los escolares, torpes y toscas, deformadas ya por el trabajo, para comprender cómo es la 'infancia' de un hijo de 'chacarero' (...).

Nada de lo dicho es excesivo. Ni el número de pueblos de ratas, ni el número de quienes los habitan, ni su miseria, ni su abyección moral. Hay así en el país una población de más de cien mil personas que viven por debajo de lo que podría considerarse nivel de vida humano. Y hay en el país, lo que es más irritante, veinte o veinticinco mil niños que crecen y se forman con todas las taras de un medio ambiente mísero y corrompido (...). Seres olvidados, abandonados a una vida que no es vida, cuyo número aumenta constantemente, cuyo nivel desciende y por los cuales **nadie**

hace nada. Y puede afirmarse que no se hace nada porque las medidas que se adoptan comúnmente no pasan de ser formas de asistencia que no atacan las raíces del mal”.

VEINTICINCO AÑOS DESPUÉS

Fuente: Castro, Julio, *Veinticinco años después*, último capítulo agregado a la segunda edición de *El banco fijo y la mesa colectiva*, publicada por el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) en 1966.

“En este año 1966 (...) puede decirse que el país está en el fondo de una crisis sin precedentes. Ello es consecuencia de su momificación estructural. Una tierra que pertenece a unos pocos y se explota mal, una balanza comercial en constante desequilibrio, un presupuesto siempre deficitario, una clase parasitaria cada vez más numerosa, una nauseabunda corrupción administrativa, una naciente industria sin posibilidades de expansión, un horror colectivo por el trabajo, una vida política al servicio de los más bajos menesteres, han sido el resultado del mínimo coeficiente de aprovechamiento de que ha sido capaz el Uruguay, con relación a las posibilidades que los nuevos tiempos ofrecen (...).

La educación rural ya ha sufrido los efectos de la crisis. Y es lógico que así ocurriera, porque ya se anunciaba como un factor de transformación. La mejora de la vivienda, de la alimentación, del vestido o del cultivo, son pasos iniciales en el proceso de revalorización del hombre. Y un hombre con conciencia de sí y de su ubicación social no es cliente fácil para caudillos, ni votante de sobre cerrado. Los maestros que mejores realizaciones lograron en el mejoramiento de la comunidad, fueron los más perseguidos, los más injustamente despojados. Con el agravante de que la torpe injusticia no provocó ni el repudio ni la sanción que mereciera (...).

El presente, parecería, no admite ya como ideal educativo el desvaído intelectualismo de la cultura desinteresada y ascética, en un mundo donde la independencia soberana es un mito, todavía reina la injusticia y el bienestar sólo es goce de privilegiados. En buena parte la caducidad de las estructuras sobre las que se asienta la vida nacional anuncia también la caducidad de muchas ideas dominantes en materia de educación”.

SOBRE LA REFORMA AGRARIA

Fuente: Castro, Julio, *La alfabetización en el desarrollo económico del Perú*, Informe a la UNESCO, 1966.

“En un balance de prioridades, tal vez lo más urgente fuera contener la emigración del campo a las ciudades. Porque es un desplazamiento sin objeto, que en definitiva nada resuelve. Sólo traslada de un lugar a otro el mismo problema sin solución.

Ese objetivo puede cumplirse mediante la reforma agraria si su aplicación se realiza integralmente y con carácter de recuperación social (...).

No es posible llevar a buen éxito una reforma agraria sin la intervención directa de los campesinos” (...).

“Allí donde se aplique la Reforma Agraria o se promueva una actividad industrial que suponga cambios en las condiciones de vida, se hace inmediatamente necesaria la acción educativa que coadyuve a la paralela transformación del hombre”.

Fuente: Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), revista *Rumbo N° 6*, Montevideo, mayo de 1964.

“Sin la intervención de los maestros rurales – como ha ocurrido en toda América Latina (...) - ni se puede estudiar ni se podrá hacer la Reforma Agraria en el país”.

Fuente: Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos 33, Montevideo, 1944.

“Una ley de colonización que diera al labrador la propiedad de su tierra, un banco agrícola que le resolviera su crítica situación financiera, una organización cooperativa que iniciara el proceso ascensional de su vida, darían más posibilidades al escolar que todos los artículos que pueda imponer el Código del Niño o cualquiera otra disposición obligatoria (...).

Bases para plantear una reforma agraria, realizada en serio, podrían ser las siguientes:

- 1°. Establecimiento de un mapa agrológico del país que determine las zonas de preferencia para las distintas explotaciones de acuerdo con la aptitud de las tierras.
- 2°. Parcelamiento y distribución de predios (...).

- 3°. Establecimiento de las zonas de colonización en aquellos lugares en que así lo autoricen las condiciones del suelo y la economía del transporte a los mercados de consumo.
- 4°. Mantenimiento de la ganadería extensiva en aquellos lugares no aptos para otra cosa (...).
- 5°. Creación de organizaciones de crédito (...).
- 6°. Creación de organizaciones de educación granjera y agraria que contribuyan a la evolución de las colonias en el sentido de un mayor perfeccionamiento técnico y una tendencia creciente a la socialización de las formas de producción y de consumo, como asimismo a una elevación constante del standard de vida de los colonos.

Una transformación así traería grandes posibilidades para la escuela rural, que podría ser a la vez el centro de actividades socializantes de la colonia. Pero no hay que confundir estas posibilidades con su capacidad actual de transformación”.

ACERCA DE LA RELACIÓN DESARROLLO – EDUCACIÓN

Fuente: Castro, Julio, *La alfabetización en el desarrollo económico del Perú*, Informe a la UNESCO, 1966.

“Concebimos el desarrollo como un ordenamiento económico pero cuyos fines son esencialmente humanistas.

Las teorías en torno al desarrollo incurren frecuentemente en subversión de valores. Al hecho técnico le atribuyen un significado teleológico y de ese modo convierten en fin lo que sólo tiene categoría de medio. Dentro de la misma confusión subordinan el hombre a las exigencias del progreso económico. La expresión “recursos humanos”, tan frecuente en la jerga desarrollista, es algo más que un modo de decir, es la designación que responde al concepto del hombre transformado en medio. Como consecuencia, la formación de éste, o sea la educación, se convierte en actividad derivada o condicionada, al servicio de las necesidades del proceso económico.

En el dualismo desarrollo-educación, no participamos del criterio de la subordinación de la segunda al primero. La educación es, en esencia, parte inseparable de la condición humana y como tal tiene vigencia, funciones y fines que le son propios. Creemos sí, que existe coincidencia natural entre la transformación de la economía y los cambios que experimenta el hombre que en el concierto de sus relaciones vive. Pero en ningún momento consideramos lícito el extremo de poner la educación – la formación del hombre – al servicio de programas concretos de naturaleza económica.

La educación es parte del desarrollo, cuando éste está concebido con sentido humanista, como creación de condiciones para el mejoramiento integral del hombre. No hay contradicción en este caso y sí concurrencia de fines. Es en esta acepción que desarrollo-educación, lejos de ser una dualidad, se transforman en términos de conjunción”.

SOBRE EL CONCEPTO DE NUEVA EDUCACIÓN

Fuente: Castro, Julio, *El banco fijo y la mesa colectiva*, Revista de la Educación del Pueblo, tercera edición, Montevideo, 1993.

“La educación está más vinculada a la historia – en el sentido usual de la palabra – que otras manifestaciones del espíritu. Y esto es fundamental. Los planteamientos y las soluciones educacionales no pueden prescindir de las realidades históricas. Esto limita el vuelo de sus creaciones pero garantiza su autenticidad (...).

Hay una diferencia de ritmo entre el pensamiento y la práctica de la educación. El pensamiento puede ser – y es generalmente – revolucionario; la práctica es lentamente evolutiva. Esa diferencia se señala más en estas latitudes, por sus condiciones de mundo nuevo, en reciente proceso de formación (...).

La enseñanza dictada por el maestro mediante un dogmatismo que no admitía críticas, imponía al niño el rol de un recipiente pasivo y silencioso. El maestro trataba de llenarlo, como si fuese un odre, con su sabiduría mágica, más allá de toda crítica y de toda demostración.

Para lograr el ambiente adecuado, se creó un instrumento perfectamente ajustado al fin perseguido; ese instrumento fue el banco de clase (...).

Es evidente que al cambiar las ideas, y aspirar la pedagogía a crear en la escuela otro ambiente que el de la quietud, el banco fijo debió sufrir la dura crítica de quienes vieron en él el instrumento de inmovilidad que simbolizaba, con justeza, la época en que el niño era más un objeto que un ser (...).

El progreso técnico es el perfeccionamiento de los medios de que dispone el hombre para dominar la naturaleza; pero esa técnica es carente de finalidad y de

valoración dentro de las categorías morales. El hombre la utiliza para sus fines y eso es todo. Pero es en él, en el hombre, en quien residen en definitiva los elementos que pueden hacer que la técnica no sea un engranaje ciego y aplastante. De ahí que, ahora aún más que antes, sea importante la formación social y moral del hombre (...).

La educación toma de la técnica, medios. Da, a su vez, a los que se servirán de ella, fines e ideales. Pero esta simbiosis debe tener su equilibrio: el hombre sometido a la técnica da un tipo de sociedad; la técnica sometida al hombre, otro tipo. De esto deben cuidarse los doctrinarios de la educación nueva (...).

Como la educación tiende precisamente a la mayor amplitud en el campo de la investigación y la experiencia, es necesario preservar esa libertad de investigación a fin de enriquecer con nuevas experiencias la evolución de la pedagogía en el presente. El mayor peligro está en dogmatizar prematuramente la nueva ciencia, pues todo dogmatismo cristalizado traería la amputación del actual proceso educacional; y hay que evitar, por respeto a la experiencia, las estabilizaciones prematuras.

Los principios generales que configuran la pedagogía moderna han surgido fundamentalmente de la nueva composición de lugar que se le asigna al niño en la escuela. Al ser él el centro principal de actividad, todos los elementos educativos giran a su alrededor: la escuela, el ambiente de la clase, la actividad del maestro, los métodos de enseñanza, etc (...).

Hay que salvar, pues, en la organización escolar, el principio general de la infantilidad y sus derivados inmediatos. No es otra cosa lo que se quiere decir cuando se habla de los derechos del niño.

Es preciso insistir en esto, porque aquí se encuentra el nudo de la tesis sostenida en este trabajo. La organización escolar debe adaptarse a las exigencias de este principio de infantilidad si quiere ponerse a la altura de los tiempos. No es ésta una exigencia de las escuelas 'nuevas', o de tal o cual método (...); su necesidad parte de las exigencias del niño que han evolucionado, haciéndose más imperiosas en el presente (...).

El respeto a la infantilidad tiene como condición el respeto a la libertad infantil. Solamente en un clima de libertad personal y colectiva el niño se manifiesta tal cual es; también, solamente así, la libertad no es indisciplina (...).

El simple hecho de que en un local – como sucede en casi todos los de Montevideo – funcionen dos escuelas en distintos turnos, impone restricciones de orden práctico muy difíciles de salvar. Todo elemento que quede sin ‘guardar’ en un turno puede ser, por valioso que parezca al primero, un estorbo para el segundo y viceversa. Este hecho, banal y de ínfimo orden, impide y coarta multitud de prácticas.

Lo más común es que en lugar de haber tres o más salones más para emplearlos como dependencias imprescindibles, sobren las clases y falten los salones; en lugar de funcionar las escuelas con horarios que permitan ‘perder el tiempo’ sucede precisamente lo contrario y los procesos se apresuran porque los programas son largos y el tiempo disponible corto; en lugar de buscarse la adquisición de conocimientos en profundidad, la tradición escolar nuestra los busca según un criterio cuantitativo; y así se podrían enumerar muchos hechos, pequeños cada uno, pero que constituyen escollos que se oponen al libre desarrollo de las nuevas prácticas, como un medio inconciliable con éstas.

Todos son obstáculos: aparentemente son insignificantes; en conjunto forman todo un medio escolar inadecuado para realizar una escuela sobre la base de la actividad (...).

No es, en el fondo, ‘banco’ y ‘mesa’ el planteamiento justo de los términos en oposición; como lo hemos sostenido, entendemos que la discusión está entre la pedagogía tradicional y la nueva educación.

Los partidarios del banco no lo son por el banco mismo, sino porque se basan en un sistema de ideas del cual el banco es la concreción; los que sostienen, en cambio, las bondades de la mesa colectiva están en idéntico caso.

Nos colocamos en posición de militancia en el grupo de los últimos porque entendemos que la mesa representa un espíritu de la educación que triunfa a pesar de todo; una concepción que se abre paso; una esperanza que apunta al porvenir, aspirando alcanzar soluciones de libertad”.

SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL

Fuente: Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos 33, Montevideo, 1944.

“El que esto escribe fue, hace ya tiempo por cierto, niño del campo y alumno de escuela rural. Sintió en carne propia el resentimiento que va generando la escuela; resentimiento que hizo crisis cuando, en la adolescencia, se vio desplazado hacia la ciudad (...). Por eso, si con este trabajo en algo contribuyera al justo enfoque del problema de la enseñanza rural, se consideraría satisfecho, por haber pagado, en cierto modo, su deuda de solidaridad con los escolares rurales a quienes perteneció y con los maestros rurales a quienes tanto admira y a quienes también tanto debe (...).

La plenitud de la vida está en todas partes, y en el campo, seguramente, más aun que en las ciudades (...).

Lo que queremos es que la sociedad rural y la urbana tengan, cada una de ellas, sus valores propios y que, conservando su naturaleza, se complementen en acción de reciprocidad (...).

El dualismo campo - ciudad es uno de los problemas fundamentales del país. De ahí que al plantear el de la escuela rural (...) esté permanentemente gravitando sobre las soluciones que se buscan la preocupación de ampliar las posibilidades del campo para evitar el éxodo de sus pobladores (...).

Dentro de la escuela la vida se vive, o se tiende a vivir por lo menos, de acuerdo a un estilo ciudadano. Fuera de ella, los intereses, los propósitos, los modos de actuar son definitivamente rurales. Forma así un centro artificial que no tiene raíces en la realidad concreta de alrededor (...).

Fuente: Castro, Julio, *El analfabetismo*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1940.

“Los cursos primarios pueden hacerse en la escuela rural, cuando la hay; pero ¿y después?

Los padres, de clase media para arriba, quieren dar una profesión liberal a sus hijos; ese es, por lo menos, el sentir general de la hora. Para lograrlo, hay que llevar al chico a un liceo departamental y luego a la ciudad, para hacer los cursos en la facultad correspondiente.

La ida de los hijos arrastra a toda la familia y una vez más se cumple, por esta vía, el éxodo de la población del campo hacia la Capital (...).

El escolar egresa y es totalmente abandonado por la escuela; las enseñanzas de ésta son tan inadecuadas y tan inaplicables a las necesidades de la vida diaria que, por inutilidad, se van perdiendo para siempre. Este proceso, sencillo y desesperante, es el que genera mayor número de analfabetos en el país (...).

En las condiciones actuales el maestro que trabaja en los rancheríos sólo puede ver desfilarse ante sí la miseria, sin poder realizar, aunque quisiera hacerlo, todo el bien social que en otra organización escolar podría llevar a cabo; y conformarse con dar, como en todas partes, una enseñanza intelectualista, indiferente al medio, que para poco más sirve que para señalar las contradicciones entre lo que el niño ve y oye en el salón de clase y lo que experimenta y vive una vez salido de él (...).

Para los habitantes del lugar, el maestro es un extraño. Tiene otra cultura, otros intereses, otros modales, otra manera de vivir. Lo miran con prevención, aunque con afecto. Y muy a menudo resulta una de estas dos cosas: o el maestro contesta a esa actitud con el aislamiento o reacciona con excesiva prodigalidad. En el primer caso rompe con el medio; en el segundo, se deja absorber. En uno y otro, desde el punto de vista de su función social, va al fracaso (...).

El proceso educacional en el campo debe hacerse mediante el aprovechamiento educacional de los valores culturales que el campo ofrece (...). Por eso es fundamental el problema de la formación de los maestros. Actualmente el maestro común sabe aprovechar pedagógicamente elementos de cultura de tipo ciudadano. No comprende en cambio, ni desentraña los que corresponden al otro signo. Y la escuela rural, por esa razón, se ha convertido en un islote ciudadano enclavado en medio de una realidad que le es extraña (...).

En ningún caso hemos querido atribuir a los maestros la culpa de los defectos que, a veces con crudeza, señalamos (...).

Es evidente, además, que no siendo el medio rural uniforme, deben adoptarse diversos tipos de escuela rural o, por lo menos, uno con la elasticidad suficiente para amoldarse a las variaciones que le impusieron los diversos lugares según sus

características. Estas variaciones oscilarán de acuerdo a las exigencias de las distintas zonas que, como se ha visto, están muy lejos de ser uniformes (...).

El niño debe ser iniciado en el conocimiento de su mundo, del mundo problemático que lo rodea, donde cada cosa, cada ser da lugar al ejercicio de la sabiduría y el conocimiento (...).

Además la escuela (...) debe intentar transformarse en un centro social. Por las características del medio, antes estudiadas, no se puede pretender mucho en este sentido. Pero la realización de reuniones periódicas, de fiestas escolares, de exhibición de cine, de teatro, o de títeres, puede ser la iniciación de una corriente más permanente de sociabilidad (...).

Otra medida a adoptarse debiera ser la de dotar a todas las escuelas de terreno. Porque, ¿cómo hacer enseñanza rural sin campo? (...).

La escuela de pueblo de ratas tiene que ser una escuela de internado. Por malos que sean éstos y por graves que sean sus defectos, en la práctica siempre proporcionarían al niño un medio incomparablemente mejor que el de sus hogares.

Además, no basta con el ciclo escolar. El alumno egresado del internado no debe volver al rancharío a recoger en su adolescencia lo que se evitó en la niñez. El proceso de formación ‘dirigida’ debe seguir hasta devolverlo a la sociedad como un ser apto, capaz de integrar con aportes positivos la organización social a que pertenece. Aquí, fundamentalmente, la organización escolar deberá estar coordinada con la legislación social y agraria correspondiente (...).

Actualmente son muchos los que esperan de la acción de la escuela la transformación social y económica del medio. Es un criterio generoso pero inadecuado (...). Podrá influir en algunos aspectos culturales, en el mejoramiento del standard de vida, en el de algunas técnicas. Pero es evidente que la transformación estructural del medio, de origen fundamentalmente económico – distribución de la tierra, régimen de propiedad o usufructo, régimen de trabajo, etc. – excede a las posibilidades de la escuela (...).

Sin embargo, dentro de la situación actual, la escuela debe contribuir a la formación de un tipo de hombre capaz de poder actuar eficientemente en el proceso de transformación campesina (...).

Además, y por sobre todo, la escuela, con técnicas y actividades adecuadas, hará que el niño rural ame el campo. No con el sentido declamatorio y literario que se da comúnmente a la expresión, sino con el que surge de una consustanciación real, nacida de una formación integral, sin resentimiento con el medio y sin afanes de evasión”.

Fuente: Castro, Julio, *El analfabetismo*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1940.

Para transformar [la escuela rural] de acuerdo con las exigencias de la nueva orientación que aquí se define, sería necesario crear, independientemente de las organizaciones de Inspección actuales, un Departamento Técnico o Inspección Técnica de Escuelas Rurales”.

Fuente: Castro, Julio, *Informe al Congreso de Maestros Rurales*, en Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, *Congreso de Maestros Rurales, Piriápolis, 1949*, en “Anales de Instrucción Primaria, Número Especial”, Montevideo, Época II, Tomo XII, Nº 1, 2 y 3, enero, febrero y marzo de 1949.

“Ese carácter de condicional que tiene la educación nos lleva a reconocer que allí donde las condiciones varíen, tendrán que variar también las formas de la educación. Si dos grupos humanos se encuentran en distinto medio natural y tienen distinto grado de desarrollo, es lógico que sus diferencias incidan en los modos de expresarse el hecho educacional.

Es muy importante, sin embargo, señalar que la variación de manifestaciones que en razón de esas diferencias adopta el hecho educacional, no pueden afectar a su esencia.

Sólo alcanzan a su periferia, a su expresión exteriorizada. Porque el hecho de la transmisión, el hecho educacional considerado en sí, en su esencia íntima, se realiza siempre constante consigo mismo. Lo que varía son los modos como se realiza, las formas que adopta al concretarse según los múltiples modos de la vida corriente.

De aquí que tengamos que corregir algunos planteamientos que hemos expuesto repetidamente en otras oportunidades al tratar el problema de la enseñanza rural. Hemos

repetido – y hoy me rectifico de aquel planteamiento – que la enseñanza rural debe ser **esencialmente** distinta de la urbana y hemos fundado esta afirmación en el hecho de que las sociedades rural y urbana tienen diferencias muy profundas.

Como antes, creemos en esas diferencias (...). Pero decir que ‘crean distintas condiciones para el hecho educacional’ no quiere decir que la educación sea distinta para uno y otro medio en su naturaleza esencial (...). Hoy una elaboración más decantada del problema nos ha permitido corregir en este aspecto nuestra primitiva concepción”.

EL ANALFABETISMO

Fuente: Castro, Julio, *El analfabetismo*, Imprenta Nacional, Montevideo, 1940.

“Hemos hecho un trabajo que no tiene otro mérito que su honradez. Sin embargo, al ponerle la firma, no podemos ocultar la íntima satisfacción que sentimos por haber dicho en él algunas verdades, amargas a veces, pero verdades al fin (...).

En realidad, un alumno de 4º año ya está a salvo del analfabetismo. Podría estimarse, en grueso, que la escuela, a causa de la deserción infantil, es eficaz – es decir, de una cultura primaria elemental, pero efectiva – al 50 % de los alumnos que a ella ingresan.

Del 50 % restante puede decirse que irá a formar la multitud de los que saben ‘leer, escribir y sacar cuentas’, pero que no tienen en esa cultura elemental una base para la formación de su personalidad, o retrogradarán para caer nuevamente en el analfabetismo.

Como se comprende, no son razones escolares las que motivan esta deserción (...).

El analfabetismo es, en muchos casos, un mal hereditario: el padre analfabeto no alcanza a comprender por qué ha cobrado un rango vital la necesidad de leer y escribir. Es también difícil ponerse en la esfera de discernimiento de una mentalidad así limitada; pero es evidente que el fenómeno se produce en millares de casos y no es la obligatoriedad, precisamente, el remedio específico. Al padre ignorante hay que llegar por convencimiento; la obligatoriedad se viola; la persuasión no”.

LA MISIÓN SOCIOPEDAGÓGICA DE 1945 A CARAGUATÁ

Fuentes: *MARCHA*, Montevideo, números de 13, 20 y 27 de julio y 3 de agosto de 1945.

“Contra mi costumbre, esta nota y las que seguirán voy a publicarlas bajo firma. Hay cosas que deben ser dichas poniendo en ellas toda la responsabilidad en lo que se dice (...).

Pero a la verdad, hay que decirla toda.

Hemos vivido diez días en los rancheríos de Caraguatá a muchas leguas de Fraile Muerto, la estación de ferrocarril más cercana. Y hemos visto de cerca, en convivencia muy íntima, cómo viven los habitantes pobres de Caraguatá (...).

Todo esto me obliga a decir las cosas por su nombre y a respaldarlas con mi firma. No es mucho, pero es lo que humanamente puedo hacer porque se conozca una dolorosa verdad (...).

Porque a las verdades generalmente les huimos. O son desagradables o nos quitan la tranquilidad, o turban nuestro bienestar.

Y la solución más cómoda es no darnos por enterados. De todos modos, con esta actitud quedamos blindados frente al dolor ajeno, y a los demás que los parta un rayo.

Pero veces hay en que las cosas son tan gruesas que hasta ese instinto de bienestar pasa a segundo plano. Es lo que quisiéramos para nuestros lectores: que siguieran con sensibilidad y condición humanas la exposición de lo que ha sido nuestra experiencia, sin prejuicios ni preconceitos. Para informarse de hechos que hacemos conocer.

Porque creemos que lo visto allá debe saberlo todo el país, es que lo escribimos. No hay derecho a vivir ignorando ciertas cosas de lo que sucede entre nuestra gente sin que, en buena parte, nos convirtamos en culpables de un estado de cosas por la tozudez egoísta de seguirlo ignorando (...).

Allí, en Caraguatá, el pobrerío no se lava. No vimos un solo pedazo de jabón, ni palangana que hubiera sido usada. La mugre, la suciedad más inverosímil impera en toda su plenitud, especialmente entre los niños.

La ropa que éstos usaban – que por otra parte eran sólo andrajos – no había sido lavada ni remendada nunca.

Y si uno preguntaba por todo esto, invariablemente obtenía estas respuestas: No tenemos hilo; no tenemos jabón; no tenemos agua; no tenemos frazadas; no tenemos... (...)

Los misioneros se encontraron frente a una realidad que se expresaba por sí sola con irrefutable elocuencia. Aprendieron allí de golpe, brutal pero eficazmente, las contradicciones de nuestro mundo económico. Entre vacas, y sin carne ni leche; entre ovejas y muriendo de frío; en el campo y sin agua. Con la escuela próxima y no pudiendo ir a ella por falta de ropa (...).

En la mejor zona papera del país, la papa no puede plantarse casi, por la carestía de los fletes y por la carestía de la semilla. Además los habitantes de los ranchos generalmente no tienen más que un pequeño solar, de modo que la producción agrícola es muy limitada.

No crían animales, de ahí que no tengan leche. No se ven, siquiera, gallinas. No se ve, tampoco, una herramienta de labor (...).

Hay que destruir un concepto falso, de literatura de exportación, que anda entre gente que hace interpretación de lo que no conoce. El hombre del rancharío no es un rebelde, ni un resentido, ni un revolucionario en potencia. Es algo mucho más simple: es un vencido, un entregado (...).

El que pone en la mente del habitante del rancharío un propósito de militancia social, hace literatura. La característica más saliente en este caso es la aceptación sin protestas de su destino (...).

Por la tarde hicimos nuestra fiesta. La recorrida por el rancharío nos trajo mucho público. Casi nadie había visto cine en su vida y su sorpresa pasaba todos los límites cuando veían moverse a las figuras. Los grandes – viejos y jóvenes – se sentaban en los bancos; los pequeños en el suelo, en los ponchos tendidos sobre las baldosas.

Los títeres fueron otra sorpresa. Los muñecos hacían reír hasta desternillarse a gentes que parecía que no habían reído nunca. El violín de Lasca y las poesías recitadas

por dos muchachas encantadoras, Laporta y Buzó, hicieron correr lágrimas por más de una mejilla curtida. Otros daban charlas sobre distintos temas y no faltó quien diera una de esas charlas y saliera enseguida otro que hiciera la imitación grotesca de la misma para hacer reír sanamente a aquella gente que no sabía lo que era la risa (...).

Lo más grave de los rancheríos no es su número, sino su crecimiento. Las causas que los generaron continúan actuando y la multiplicación de los hijos acelera el proceso. Hace 30 años se calculaba en 35 mil el número de habitantes de los rancheríos; ahora se calcula en más de 120 mil, es decir, en 30 años se ha cuadruplicado. Y en esos treinta años (...) nadie ha hecho nada por solucionar el problema. Nadie hace ahora nada por esas gentes (...).

Aquí vivimos en un mundo de merengue; batimos y rebatimos claras de huevo y azúcar. Cuando hemos llegado a soluciones, ellas son espuma. Y como espuma que son, sirven sólo de adorno, o se pierden en la nada.

Con los rancheríos, con la reforma agraria, con los desalojos rurales, con los créditos agrícolas ha pasado y pasará lo mismo. Todavía estamos en la etapa de la psitacosis: hablamos de un problema y lo damos por resuelto. Pero en los hechos, en lo concreto, NO HACEMOS NADA.

El mérito de la misión pedagógica está en su condición de cosa práctica. Los muchachos no discutieron, ni escribieron: fueron a trabajar y a ver. Los resultados, pocos o muchos, buenos o malos, fueron fruto de una experiencia vivida. Para lograrlos pasaron frío, caminaron leguas, supieron lo que era la mugre en su propia piel. Y esto es lo que tiene valor”.

JULIO CASTRO OPINA SOBRE AMÉRICA LATINA

Fuente: Castro, Julio, *Cómo viven ‘los de abajo’ en los países de América Latina*, Asociación de Bancarios del Uruguay, Montevideo, 1949.

“Yo no puedo, ni debo, ni sé tampoco hacer un análisis exhaustivo del problema de cómo viven ‘los de abajo’ en los países latinoamericanos. Los llamamos ‘los de abajo’ siguiendo la expresión que usó para designar las clases más pobres de su país, el novelista mexicano Mariano Azuela. No puedo hacer ese análisis exhaustivo porque he pasado muy rápidamente por muchos países, y aunque en alguno he podido detenerme

más, tratando de entrar a fondo en alguno de sus problemas, siempre la exposición de datos que pueda hacer aquí, en poco excede la apreciación panorámica y fugaz del viajero. Sólo diré lo que he visto (...).

Atravesé, en Bolivia, en época de cosecha, alrededor de dos mil kilómetros; en Perú anduve algo más de dos mil quinientos y a Ecuador lo atravesé todo, desde Guayaquil hasta salir por la frontera colombiana. En toda esa extensión, salvo el último tramo ecuatoriano, no vi en época de cosecha un solo arado de hierro, una sola segadora, una sola trilladora; ni siquiera una carreta o un carro. Inclusive en los lugares donde pasa la carretera y hay por consiguiente camino transitable. Tal es la primitividad de los métodos de trabajo agrícola que, por lo menos en la zona del Altiplano, se usan corrientemente (...).

El trabajo, la producción, la vida económica de Bolivia descansan sobre las espaldas encorvadas del indio (...). La insalubridad de las minas, la naturaleza del trabajo, la mala alimentación y la altura hacen que la vida media útil de un obrero se estime en ocho a diez años (...). Sin embargo, algunas cosas hacen pensar que si algún día ese país se orientase hacia una política de recuperación de la sociedad indígena, podrían lograrse algunas conquistas positivas. Por ejemplo: los indios quieren escuelas (...).

En Cuzco pude apreciar con honda emoción, en una estadía de una semana, todo lo que ha quedado de la pasada grandeza del Imperio de los Incas. (...) No sé qué impresiona más: si la grandeza de una civilización milenaria, reducida a monumentos de piedra; o los testimonios de la barbarie de la Conquista, que no respetó ni gentes, ni templos, ni piedras; o la situación de inferioridad en que se encuentran hoy los descendientes de aquéllos que construyeron un imperio perfectamente organizado (...).

Lo que ocurrió en Bogotá el 9 de abril [de 1948] fue que la clase oprimida, frente al asesinato de Gaitán, a quien ella consideraba como su redentor, desbordó y arrasó con todo. No fue una asonada de orden político. Fue una sublevación de casta y de clase (...). Esa masa amorfa de abajo se echó a la calle desmandándose. Asaltó, robó, asesinó. Una especie de locura colectiva se apoderó de la ciudad durante tres días, y sólo fue reprimida a fuerza de ametralladoras (...).

[En México] antes de la revolución de 1910 los indios vivían bajo un régimen de trabajo semejante a la servidumbre medieval. Las tierras eran grandes latifundios que se explotaban mediante métodos muy primitivos de trabajo, constituyendo cada explotación una hacienda. Las había de extensiones inverosímiles, siendo famoso el caso del general Terrazas que en el Estado de Chihuahua poseía seis millones de hectáreas, es decir, la tercera parte del Uruguay. Propietarios criollos y empresas extranjeras, generalmente americanas, eran dueñas de propiedades en las que cabría uno o dos de nuestros departamentos.

Ese latifundio fue liquidado por la revolución y ese es uno de los aspectos más positivos de aquella transformación (...).

Visité muchas comunidades agrarias. Se gobiernan a sí mismas por una asamblea donde tienen voz y voto todos los integrantes de la comunidad (...). Es un modo de vida campesina que nosotros no conocemos ni entendemos. Aquí somos individualistas y todo está regido por la propiedad privada. Allá no. Allá la propietaria es la comunidad, es decir, el núcleo de jefes de familia que integran el pequeño grupo social que vive en un predio determinado. Y este modo de entender la propiedad da características especiales al modo de vida de las gentes (...).

En México no se hace una escuela sin el aporte popular. La gente da lo que tiene: trabajo, dinero, materiales, etc. Lo importante es que aporte algo. Con eso la obra sale más barata y el campesino la siente suya porque le costó esfuerzo.

Fuente: Castro, Julio, *La educación y la independencia nacional*, en revista *Rumbo N° 9*, del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), Montevideo, 2° semestre de 1966.

“En la coyuntura actual la satisfacción del sentimiento de nacionalidad, independentista, está más allá de la invocación o del establecimiento de una soberanía estatutaria. Los pueblos de América ya cumplieron esa etapa hace más de cien años y saben por experiencia propia lo que valen las normas hueras de contenidos. Hoy sus legítimas aspiraciones sólo podrán ser satisfechas por la vía de la restitución de los recursos naturales enajenados; por la nacionalización de los servicios públicos explotados por organizaciones extranjeras; por la abolición de hipotecas y garantías

lesivas para la dignidad nacional; por el pleno ejercicio del derecho de autodeterminación y por el reconocimiento colectivo del principio de no intervención, que Juárez definiera hace cien años con su famosa sentencia: ‘Entre los hombres como entre las naciones, el respeto por el derecho ajeno es la paz’ (...).

Una necesidad primaria que se advierte es la de crear entre los educadores una conciencia colectiva y militante sobre los problemas comunes del Continente y los particulares de cada país, en lo que tiene relación con su condición de naciones soberanas y con las normas de la convivencia continental (...).

Los educadores, minoría privilegiada por cuanto su destino profesional los pone en la situación de crear y orientar el pensamiento colectivo, no pueden ni deben desertar de la tarea de poner claridad y realidad en el planteo de los problemas del Continente. Y ello vale tanto para el proceso de su formación, como para el sentido de las enseñanzas que impartan”.

CARTAS DE LA HORA MÁS CRÍTICA

Fuente: Carta de Julio Castro a Miguel Soler, desde Montevideo a París, de fecha 25 de febrero de 1975.

“Lo demás igual. La agonía de los países es larga. Pero nada anuncia, aún, un renacer.

Yo sigo mejorando, sin mucho apuro, pero sin retroceso (...). Espero que para mediados de año todo sea un lejano recuerdo.

Quisiera saber de tu trabajo. A mí me quedó en los huesos la alfabetización y sus problemas. Por eso te pido que me mandes el material de difusión que preparen ustedes. El correo, la enfermedad y la censura nos aislaron del resto del mundo (...).

En Venezuela, Colombia y México habrás encontrado amigos comunes. Prada en primer término. La última vez que estuvimos juntos los tres fue en el Cilindro, y en una hora triste. Espero que otra vez sea para estar contentos (...).

La migración sigue. Ya no quedan familias completas. Canadá, Australia y Venezuela son los preferidos. Los uruguayos, según parece, se cotizan bien fuera de fronteras. En la Argentina hay más de un millón (...).

Pero el clima nacional es de angustia, tristeza e incertidumbre. Y eso se respira y, como el aire, entra en el cuerpo. *MARCHA* clausurada y nosotros prácticamente imposibilitados para cumplir lo que, durante toda nuestra vida, tomamos como misión”.

Fuente: Carta de Julio Castro a Miguel Soler, desde Montevideo a París, de fecha 25 de marzo de 1976. (Carta no firmada).

“Por aquí todo peor (...).

Nosotros bien. Queriendo ser útiles en esta debacle. Poco podemos hacer. Porque para una mayoría todo se reduce a la lucha por el pan. No podemos, siquiera, organizar un grupo de ayuda, ni reunirnos algunos para ver qué se puede hacer. Hay colegas que no tienen qué comer. Hay otros que se quedan sin casa. Los más quieren irse, pero no saben a dónde ni a qué. Todo ocurrió el primer día de clase. La gente fue a trabajar, terminadas las vacaciones y se encontraron, de golpe, expulsados de sus escuelas (...).

En fin, ya ven en qué mundo vivimos. Perdonen que les escriba así. Pero es nuestro deber informar. Ya que otra cosa no se puede hacer, que se sepa por lo menos en qué mundo estamos. Nosotros personalmente bien. No sabemos hasta cuándo, pero andamos bien”.

Fuente: Carta de Julio Castro a Miguel Soler, desde Montevideo a París, de fecha 13 de enero de 1977 (firmada con una J mayúscula).

“Aquí las cosas siguen igual, con signos de descomposición y el correspondiente tufo. Pero va todavía para largo. No hay, no habrá salida por tiempo. Y en este país de la vaselina, todo terminará en un proceso de lubricación (...). Más no se puede pedir. Porque, simplemente, más no habrá. La gente se va o la van. Ustedes tendrán abundante información en ese sentido. El país se va quedando vacío por dentro y por fuera. Nosotros seguimos en lo nuestro: ayudando a quienes podemos ayudar. En medidas extremadamente limitadas, pero valiéndonos de amigos regados por ahí que, en general, han respondido muy bien. En el área de nuestras actividades, o que lo fueron en otros

tiempos, el desastre es total. A un siglo de aquel que adorna con su efigie todas las aulas [Julio Castro se está refiriendo a José Pedro Varela], su centenario resulta algo inenarrable (...).

Seguimos aquí porque todavía somos útiles para algunas pequeñas cosas”.

JULIO CASTRO Y SU OPTIMISMO ESENCIAL

Fuente: Castro, Julio, *El banco fijo y la mesa colectiva*, (tercera edición), Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, 1993.

“En este proceso de humanización la educación ha desempeñado un rol fundamental; no podría ser de otro modo porque en los procesos educativos están las más altas posibilidades de superación humana”.

Fuente: Castro, Julio, *La escuela rural en el Uruguay*, Talleres Gráficos 33, Montevideo, 1944.

“Para todo esto, se dirá, se necesita dinero. Pero ¿cuál puede ser el destino de un país que no gaste lo necesario en la educación de sus hijos? (...) En los últimos veinte o treinta años hemos gastado millones y millones en mejorar las vacas, las ovejas, los cultivos, las carreteras, los puentes. Pero estamos en deuda con lo esencial, con los hombres. Hora es de que se empiece a pensar en ellos”.

Fuente: Castro, Julio, *La educación y la independencia nacional*, revista *Rumbo N° 9*, Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), Montevideo, 2° semestre de 1966.

“Cada nación es un fin en sí. Cada pueblo toma conciencia de su ubicación en el mundo y del destino histórico que está llamado a cumplir. La dominación imperial a control remoto (...) va camino de ser una figura histórica. La inestable situación de los últimos vestigios que aún subsisten demuestra que el andar del tiempo hacia la liberación de los pueblos es constante y es, además, irreversible (...).

A los educadores, la hora presente nos señala deberes y responsabilidades que no debemos eludir. Es un honroso compromiso (...) que debemos cumplir con dedicación, con coraje y, sobre todo, con una lúcida visión de las limitaciones presentes y de las posibilidades que debemos crear y conquistar para construir el porvenir (...).

El proceso moderno hacia el desarrollo es irreversible. Las fuerzas que lo traban o detienen son antihistóricas y por ello están irremisiblemente condenadas a la desaparición. Si resisten, la presión del progreso las desbordará. Es una consecuencia sin alternativa”.

Barcelona, 15 de julio de 2007.