

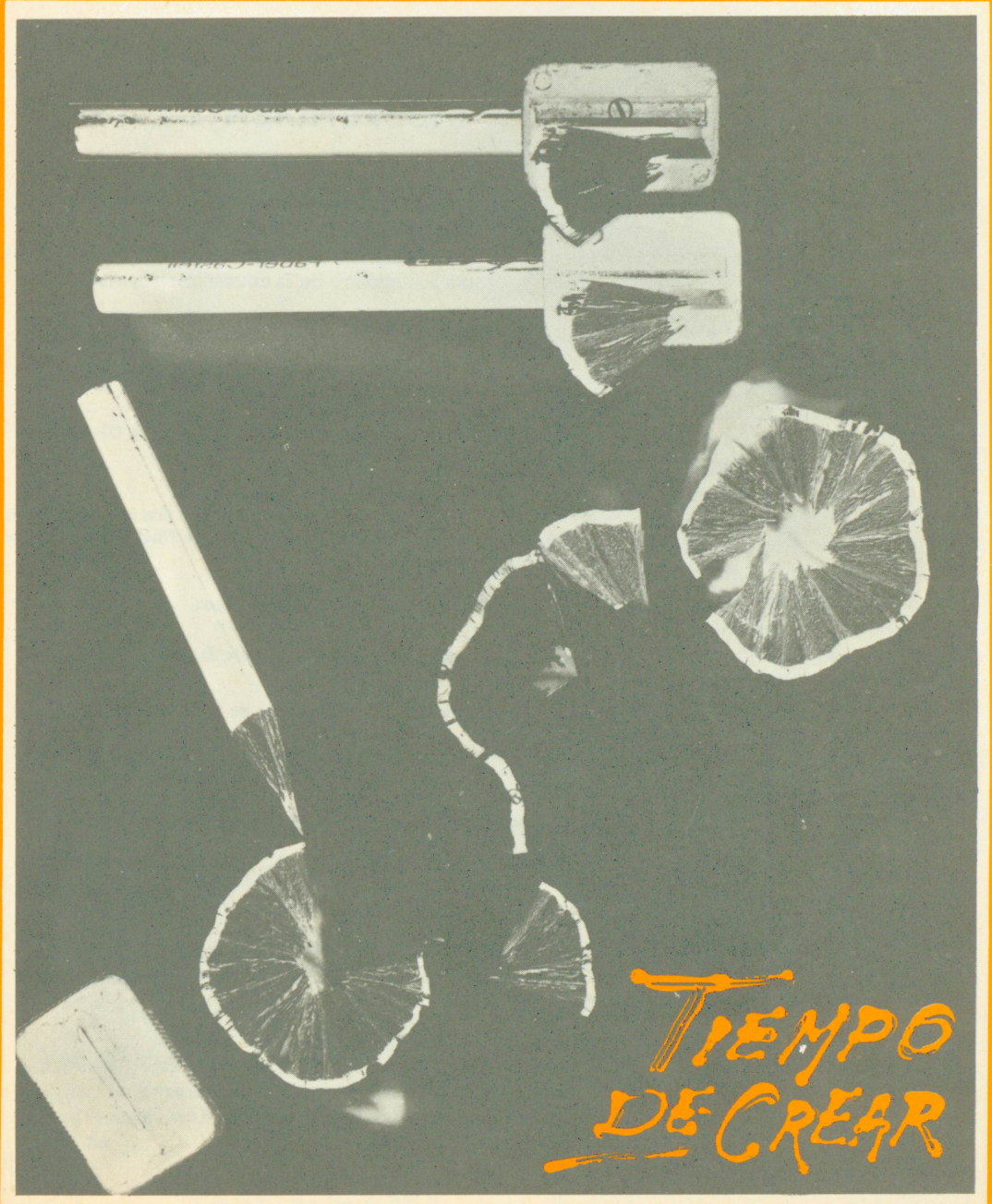
67



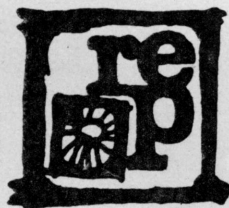
REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO

NOVIEMBRE
1985
2a época No

31



TIEMPO
DE CREAR



2a. época. No. 31
Diciembre de 1985

UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE

los educadores uruguayos enfrentados a la actual realidad y al porvenir.

los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador y de la educación popular.

Director-fundador: Selmar Balbi

Redactor responsable: Alfredo Gadino

Consejo de Redacción:

Nancy Carbajal, Marta Demarchi de Mila, Diana Dumar, Ruiz Pereyra Faget.

Colaboraron en esta publicación:

Judith Amado, Mabel Berardi, Gladys Méndez de Rojas, Yolanda Vallarino, Néstor Raúl Acosta, Víctor Brindisi.

Diseño de la tapa: Sergio López.

IMP. LATINOAMERICANA. D.L. 210.141/85.

Inscripta en el Ministerio de Educación y Cultura.

Correspondencia a: Revista de la Educación del Pueblo, Bartolomé Mitre 1337, local 102, Montevideo.

Precio de venta en librerías de la capital: N\$ 120

"Estamos trabajando en la más grande, en la más colosal y en la más fecunda de todas las obras que ha ensayado jamás la osadía del espíritu humano, en la obra de la educación del pueblo".

JOSE PEDRO VARELA

(Del discurso pronunciado en Durazno, al clausurar la Conferencia de Inspectores de Enseñanza Primaria, en 1879).

UN ALERTA

Los acontecimientos de estos días nos llevan a la memoria de días lejanos, cuando estudiábamos, cuando dábamos los primeros pasos en la carrera docente, cuando acumulábamos experiencia. Y como siempre caíamos en los libros queridos, en los autores que nos habían dejado huella.

La condena a Manini nos revivió la figura inolvidable de Aníbal Ponce, el gran educador joven argentino. En los años treinta, lectura obligada de los educadores. La obra de Ponce ("Educación y lucha de clases", "Ambición y angustia de los adolescentes", "Diario íntimo de un adolescente") ubicó generaciones de docentes.

Es que ella refleja con meridiana lucidez y sabiduría el carácter clasista de la educación y su real ubicación en la vida de los pueblos.

El episodio Manini, incluido el sableamiento de jóvenes maestros y estudiantes y el acoso de caballadas y soldados adiestrados en el odio a la cultura y a la civilidad, es sólo un índice, una gráfica de una línea política.

Efectivamente, no es casual que este episodio integre el paquete de medidas que se nos quieren imponer: el presupuesto que echa al medio la educación del pueblo y privilegia la seguridad, el veto a una ley de alquileres que pretende corregir en algo el crecimiento de la expoliación sobre el inquilino, la oposición al aumento de salarios y la insistencia en la ayuda a la gran banca, los aumentos consecutivos de tarifas, en fin, el amoldamiento de la vida del pueblo al programa del F.M.I. y los bancos prestamistas.

Hemos mencionado parte de las medidas, indicativa de un modo de pensar basado en una posición que, defendiendo los privilegios de sectores nacionales y extranjeros, recae contra los educadores y contra la infancia y estrecha la existencia entera de la educación del pueblo.

Aquí aparece y vuelve a aparecer Aníbal Ponce y su gran lección para percibir y juzgar en concreto, lo que habitualmente se hace en un plano

**carta
del
director**

general y retórico. Para enseñar, frente a los hechos, conducta del maestro y del pueblo. Para dar luz sobre la política de alianzas y las medidas de lucha. Para aprender a ubicarse en la sociedad, en el combate por los valores esenciales de la escuela popular.

LOS AMIGOS Y LOS ENEMIGOS DE LA EDUCACION POPULAR

En el libro "Educación y lucha de clases" dice Ponce:

"En la sociedad primitiva la colaboración entre los hombres se fundaba en la propiedad común y en los vínculos de sangre; en la sociedad que comenzó a dividirse en clases, la propiedad se hizo privada y los vínculos de sangre retrocedieron ante el nuevo vínculo que la esclavitud inauguró: el que engendra el poder del hombre sobre el hombre. Desde ese instante, el proceso educativo, hasta entonces único se escindió, la desigualdad económica entre los "organizadores" —cada vez más explotadores— y los "ejecutores" —cada vez más explotados— trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas.

Las familias directoras que organizaban la producción social y tenían en sus manos la distribución y la defensa, organizaron y distribuyeron también, según sus intereses, no sólo los productos, sino los ritos, las creencias y las técnicas que los miembros de la tribu debían recibir.

Liberados del trabajo material, su ocio no fue, al principio, ni estéril ni injusto. Con los instrumentos rudimentarios de la época, no se podía concebir que alguien se entregara a funciones necesarias, pero no productivas, sino a condición de que otros muchos trabajaran para él.

Pero si la aparición de las clases sociales era una consecuencia inevitable de la productividad escasa de la fuerza de trabajo, no es menos cierto que los que se liberaron del trabajo material aprovecharon la ventaja para defender su situación: cerrando sus conocimientos en vista de prolongar la incompetencia de las masas, y de asegurar, al mismo

tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes".

Algunas páginas más adelante agrega: "Más celosas de lo suyo por la importancia de los intereses que debían defender, y por la posibilidad de reflexionar sobre esos intereses mediante el "ocio" que les aseguraba el trabajo ajeno, las clases opresoras adquirieron con respecto a las oprimidas una más clara conciencia de ellas mismas. Fue en virtud de esa máxima precisión en sus propósitos, que adecuaron a éstos su propia educación y la educación que impartían a los otros".

Releyendo esas páginas medio siglo después, ellas nos enseñan a mirar con objetividad el conjunto de una política y la calidad moral de sus actores, así como nos alerta sobre nuestra propia conducta.

Son los hechos los que señalan la justeza de la verdad y de la ciencia.

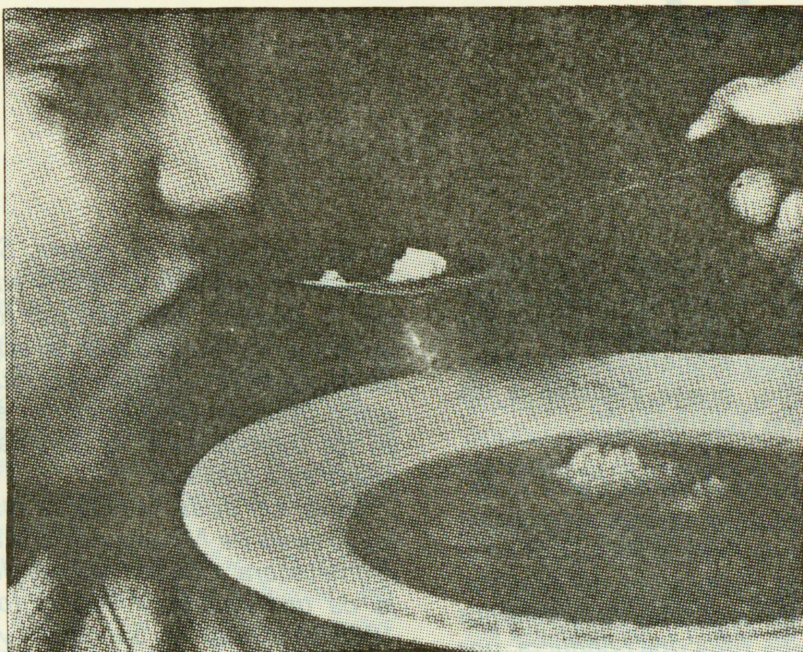
Cerrando elocuentemente su libro, Ponce recoge esta cita de Ingenieros:

"... el tirano argentino Juan Manuel de Rosas dejó bien esclarecidas las relaciones efectivas del Estado con la Escuela. Cuando en 1842 la oposición contra la Tiranía recomenzó, el Señor Restaurador creyó ver en las escasas escuelas que había autorizado, focos sospechosos de agitación y rebeldía. Con un gesto digno de él, nombró desde entonces al Jefe de Policía, director de la enseñanza primaria..."

Selmar Balbi

OBLIGARON ALGUNA VEZ

¿A QUIEN NO LO



A TOMAR LA SOPA?

Y a veces en vez de uno, dos platos.
Todos pasamos por esta experiencia.
La obligación de tomar la sopa es el
símbolo de nuestra incapacidad infantil de decidir.

Pero hemos crecido
y ya no nos pueden obligar
a tomar caldo sin alma.

En el Noticiero 30 no obligamos
a tomar la sopa a nadie.

Porque para asumir la responsabilidad de participar
y decidir en los grandes acontecimientos,
Ud. tiene derecho a la información
sin cortapisas.

Ahora, si quiere, nos salteamos la sopa
y nos vamos directamente al plato fuerte.

NOTICIERO 30

*Todos los días en CX 30 La Radio.
A las 12:30 hs., y en el momento
en que el país necesita saber
lo que está pasando.*

editorial

"Artículo 11: Lograr una educación diferenciada, que trate de cubrir las necesidades de los distintos medios socio-económicos del país y sobre todo, preste atención a los medios más deprimidos".

Quando el compañero de Cerro Largo propuso la inclusión de este artículo en la Declaración de Fines y Principios en el Congreso de la Federación del Magisterio, en julio de este año, consideramos que se plasmaba toda una conducta, una actitud que el gremio había levantado durante décadas de intransigente defensa de nuestra educación pública y de sus principios varelianos. Apoyamos emocionados la iniciativa, convencidos que este nuevo y viejo magisterio de hoy, expresaba otra vez su compromiso con los niños, con el Uruguay, con el futuro.

No es posible pensar la educación de los niños y los jóvenes como un hecho aislado, independiente de la realidad de su familia y del medio que los rodea. De ahí que sea necesario conocer, estudiar, profundizar sobre esa realidad y, más aún, desentrañar la esencia, las razones que provocan esa determinada situación. Para esto, debemos analizar la estructura social, económica, cultural, política, de los pueblos y ver cómo ella se expresa en el campo de la educación y las generaciones jóvenes. Busquemos ejemplos.

UN NIÑO, EN NICARAGUA

Un niño, en Nicaragua, cualquier muchacho allí, vive la tremenda angustia de

un país en estado de guerra. Su educación, su propia vida se ve hoy amenazada por la agresión, instigada por los intereses imperialistas. Más allá del esfuerzo de los educadores nicaragüenses, que han logrado importantes avances en el sistema en los últimos años, la dura carga de la guerra está presente.

Dura, sin duda, la vida de los niños y los jóvenes de Nicaragua. Pero sin duda, prometedora. Cuando un pueblo se libera de una dictadura —como lo hizo en 1979 el pueblo de Sandino— y se lanza de inmediato a una gran campaña de alfabetización, es consciente del papel liberador de la educación.

Hoy los niños de Nicaragua saben que lo que le falta a uno, le falta a todos, y que detrás de esto hay un proyecto de futuro. Las penurias actuales parecen ser la carga inevitable de un propósito: la construcción de una sociedad liberada de miseria y explotación.

Saber es poder. Hoy un millón de nicaragüenses, niños, jóvenes y adultos, al formarse como individuos cultos, afirman el futuro de su patria.

UN NIÑO, EN NUESTRO URUGUAY

Un niño, en nuestro Uruguay, también vive en un país que sale de una dictadura. Pero, si pertenece a un vasto sector de la población suburbana o del medio rural, ve comprometidas sus posibilidades de educación, en función de las carencias del ambiente de donde proviene y de las limitaciones de los recursos de los organismos públicos que deben velar por el ejercicio de sus derechos.

Vemos ingresar en nuestras escuelas a niños con enormes carencias, en su alimentación, en su salud, en su abrigo y pronto descubrimos las carencias en el orden psicológico, afectivo, intelectual.

Mal los alimentamos, cuando nuestros comedores les proporcionan 10 gramos de carne, 30 gramos de pan por día. Cierro que nos duele.

Mal les podemos enseñar, en locales ruinosos, con clases superpobladas, sin útiles ni libros, con maestros pagados con sueldos mezquinos. Todo esto nos duele. Sobre todo porque estas penurias del niño uruguayo no están comprendidas en un propósito estatal, para la construcción de una sociedad sin explotación.

En lugar de un programa colectivo, en el que todos comprometemos lo mismo, lo que hay es la condena a un sector de nuestra juventud. Es el aniquilamiento de la flor en su origen, para un vasto sector de nuestro pueblo.

QUEREMOS A TODOS LOS NIÑOS DEL MUNDO

Queremos a todos los niños del mundo, comenzando por los nuestros. Los educadores estamos comprometidos con su destino y por ello, debemos lograr las condiciones de vida y estudio que permitan desarrollar en cada ser, los mejores valores, que pueda acceder a los tesoros de la cultura, que comprenda cabalmente el sistema de deberes y derechos en que la sociedad lo ubica y ejercerlos plenamente, que participe conscientemente en los procesos de cambio social.

Queremos que cada joven logre el en-

tero desarrollo de sus funciones mentales. Al decir de Piaget "asumir la obligación —teniendo en cuenta la constitución y las aptitudes que distinguen a cada individuo— de no destruir y malbaratar las posibilidades que encierra y de las que la sociedad es la primera en beneficiarse".

UNIDAD EJEMPLAR

Unidad ejemplar hemos demostrado los educadores, a través de toda la acción técnica y gremial, en defensa de los derechos del niño y el joven.

La lucha de los docentes ha ido creando una conciencia colectiva en los sectores más lúcidos y una gran esperanza en los más necesitados.

De un modo u otro, nuestros alumnos y sus padres, saben que pueden esperar de la Escuela y de los docentes, lo que de ningún otro lado llega. Eso nos compromete y nos alienta. Nos impulsa a dar la batalla contra la desnutrición infantil, contra la deserción en la enseñanza primaria y media. Pero, como bien lo recordaba el maestro Foch Puntigliano en una multitudinaria asamblea, pocos días después de su injusta destitución: "Es preciso que los educadores comprendan que si no logran una firme cohesión en sus filas, no podrán librar ninguna batalla".

Manos de padres colocaron, en las cercanías de una escuela, un pasacalle con esta leyenda:

"HOY SON NIÑOS; SU FUTURO ES NUESTRO COMPROMISO"

¿Alguien puede permanecer indiferente?

Diciembre de 1985

La historia de la educación muestra con claridad que no es neutra frente a los sistemas políticos y sociales. La enseñanza pública, a cargo del Estado, fue organizada para dotar de cimientos firmes al sistema republicano basado en el sufragio universal. El desarrollo de la ciencia y de la técnica, hace imprescindible la vinculación de la enseñanza con los procesos productivos cada vez más complejos. Pero del mismo modo, el control de esos procesos productivos por grandes consorcios económicos privados, conduce a formas más sofisticadas de esclavización donde el aporte de la inteligencia cultivada no se traduce en una mejora de los niveles de vida del pueblo, sino en aumento de los polos de riqueza y pobreza. La geografía mundial, dominada por las transnacionales, es ampliamente demostrativa de lo dicho.

ORGANIZACION INSTITUCIONAL E INTERES NACIONAL

Por esta razón es tan importante que el conocimiento de las ciencias y de la cibernética, vaya acompañado de un estudio de las ciencias sociales y de una formación humanística que muestre la lucha de los hombres en todas las épocas por poner las conquistas de la inteligencia y del trabajo al servicio de la sociedad y no de grupos minoritarios.

Estos objetivos, en el Uruguay, al que se le quiere imponer desde hace más de treinta años un desarrollo económico que no responde al interés nacional, sino a una división internacional de trabajo impuesta por las empresas multinacionales, empiezan a instrumentarse a partir de una organización institucional de la enseñanza donde la gravitación de los sectores populares ilustrados sea decisiva. Ese programa, como quedó definido en 1935 (1), se apoya en tres principios: autonomía, representación docente mayoritaria o cogobierno en los órganos directivos, asambleas técnico-docentes para elaborar la política educacional.

Ninguna presunta modernización de planes, programas y métodos podrá encararse si previamente no respondemos a esta pregunta: ¿A quién va a beneficiar la enseñanza que imparte el sistema educacional del Estado? Esto dicho a propósito de esta "fiebre" de la informática que pretende hacer creer, en medio de ensordecedora publicidad, que el problema fundamental de nuestra educación es su atraso tecnológico y que basta llenarnos de computadoras para ponernos al nivel del Japón o de Europa. Para no caer en falsas oposiciones, admitamos el atraso tecnológico pero dejemos bien sentado que, simultáneamente a su incorporación, hay que hacer un uso "soberano" de esos medios de acuerdo a fines educacionales también "soberanamente" preestablecidos.

La autonomía de los servicios de la enseñanza alcanzó rango constitucional con la reforma de 1918. Esta dispuso en el art. 100 que "... la instrucción superior, secundaria y primaria ... serán administradas por consejos autónomos ...". La constitución plebiscitada en diciembre de 1951 perfeccionó este texto. El art. 204 expresa en el primer párrafo: "La Enseñan-

educación y destino nacional (III)

La cuestión institucional en general, y referida a la organización de la enseñanza en particular, constituye la primera preocupación de un Estado democrático que quiere perfeccionar el nivel cultural de la población. Estas instituciones deben estar organizadas de tal modo que permitan al sistema educacional acompañar e impulsar los cambios que la sociedad está reclamando.

za Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos". La Universidad logra, además, el reconocimiento constitucional del cogobierno. El art. 205, segundo párrafo, expresa: "El Consejo Directivo de la Universidad de la República será designado por los órganos que la integran, y los Consejos de sus órganos serán electos por docentes, estudiantes y egresados, conforme a lo que establezca la ley sancionada . . . etc.". Esta Ley Orgánica de la Universidad, apoyada en las nuevas disposiciones constitucionales, fue promulgada el 29 de enero de 1958. Junto a la autonomía quedó consagrado el principio de elegibilidad de sus autoridades. No sucedió lo mismo con el resto de la enseñanza, cuyos Consejos Directivos "serán designados o electos en la forma que establezca la ley sancionada por la mayoría absoluta de votos del total de componentes de cada Cámara (art. 205, p. 1)".

La Constitución de 1951, en consecuencia, amplió la autonomía funcional para los principales servicios docentes del Estado, pero solamente a la Universidad le reconoció el principio de elegibilidad de los Consejos. La legislación posterior, impulsada por los sectores conservadores, tratará de desterrar este principio, para los Consejos Directivos de Primaria, Secundaria y UTU, enfrentándose así a todo el movimiento popular que venía reclamando la representación docente desde la década del treinta. Enseñanza Secundaria, a través de la Asamblea del Art. 40 (2) elaboró un proyecto de ley orgánica que el Consejo respectivo elevó al Parlamento en 1972. El Poder Ejecutivo respondió con otro proyecto —la posterior Ley 14.101— que estableció la designación directa, exigiendo condición docente solamente a dos de los cinco consejeros del CONAE.

UNIDAD DEL SISTEMA

Este proyecto, cuya verdadera finalidad fue mantener al sistema educativo férreamente al margen de la problemática social que atravesaba el país, manejó como señuelo la cuestión de la coordinación de los servicios para dar "coherencia" y "eficiencia" a la política educativa del Estado. En realidad, la verdadera razón era extremar el control "ideológico" de todo el sistema, desde Primaria a la Enseñanza Media, en un momento en que la sociedad, sacudida por la crisis, se inclinaba rápidamente hacia el cambio social.

No obstante, el problema de la coordinación de las enseñanzas era real y no era nuevo. El Proyecto de Estatuto de la Asamblea del Claustro de 1935 (3) subrayaba la necesidad del ensamble de todos los servicios culturales. La diferencia de criterios radicaba en que el Poder Ejecutivo deseaba coordinarlos "desde arriba", mientras que las organizaciones docentes sostenían que debía hacerse "desde abajo", es decir, a partir de Consejos integrados sobre la base de la representación docente. Esta discrepancia, que revelaba dos actitudes radicalmente opues-

tas acerca del país, condujo a la crisis del 70 y a la Ley que la reacción impuso en enero de 1973. "El Estado (tradúzcase "El Gobierno") —decía el Ministro de Educación y Cultura en el mensaje televisivo de la noche del 5 de octubre de 1972 (4)— luego de un proceso en el cual, paso a paso, fue cediendo sus responsabilidades y perdiendo el rol de director, de planificador y de promotor del proceso educativo del país, reasume con este Proyecto esas responsabilidades". Explicaba más adelante: "Ese Consejo Nacional de Educación (CONAE) será designado en acuerdo del Poder Ejecutivo y del Senado de la República. Esto nos parece fundamental y será un instrumento para hacer que la enseñanza se inserte en los planes generales del país. Ese Consejo Nacional de Educación manejará así el planeamiento general de todas las ramas de la enseñanza".

EL PLAN DE LA C.I.D.E.

La Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), designada por el Poder Ejecutivo y orientada por su Secretario General, el Contador Enrique V. Iglesias, publicó en 1963 un "Estudio Económico del Uruguay" y, dos años más tarde, un "Plan de Desarrollo Económico y Social" trienal y decenal. El trabajo tomó la educación como recurso humano productivo, subrayó su amplia extensión pero "señala la necesidad de orientar a los estudiantes hacia ramas de estudio vinculadas al desarrollo del país" que es, desde luego, el modelo que el plan propone. El informe advierte sobre la eventualidad de un desequilibrio entre la oferta del sistema educativo y la demanda de las necesidades del sistema económico" que podría acarrear subempleo intelectual y frustración por un lado y penuria de recursos humanos por otro". Las consecuencias de este razonamiento es adecuar el sistema educativo a las necesidades de un plan de desarrollo económico que supone, naturalmente, una decisión política. "La vinculación cada vez más estrecha entre la educación y la economía aconseja tener presente, al programar la educación, las características de la evolución económica del país, sus metas de crecimiento, las posibilidades ocupacionales y los requisitos planteados a la educación para influir sobre los propuestos aumentos de productividad". Estableció el modelo de desarrollo económico —insistimos decisión eminentemente política— se impone una nueva estructura educativa" que corrija las distorsiones del desarrollo espontáneo de la educación tales como la prematura selección a nivel primario, la irracional distribución de enseñanza media, etc." (5)

La fórmula propuesta para la coordinación en la enseñanza media insiste en mantener separada la enseñanza técnica del "Ciclo Básico Común", reservando la primera —la técnica— "para todos aquellos casos atípicos cuya educación post-primaria sólo se pueda hacer a través de actividades manuales. También podrá usarse para dar una educación práctica terminal a los que se retiren al finalizar el período de obligatorie-

dad (Primaria, estamos en 1965) y deseen pasar una estadía profesional vinculada con su probable trabajo futuro”.

Esta solución consagra una evidente discriminación pedagógica y social para los estudiantes de la enseñanza técnica. Pedagógica, porque a los 12 años ningún estudiante está en condiciones de realizar una opción, y si se tratara de alumnos con determinadas deficiencias, no es a través de una enseñanza de tipo general que las va a superar; por otra parte, es discriminatoria desde el punto de vista social pues le “abre una puerta” al egresado de Primaria sólo explicable en función de necesidades económicas del educando cuando el deber del Estado es hacer cumplir el principio de igualdad, cuando menos en el sistema educativo básico.

Es este equivocado planteo de la enseñanza técnica el que ha conducido a su postergación permanente mientras se declama sobre la importancia que tiene para el “desarrollo”. Al mismo tiempo se comete el error de oponer, falsamente, la actividad manual a la actividad intelectual, con lo que en vez de mejorar la metodología y la “funcionalidad social del aprendizaje”, se perpetúa la distorsión como lo prueba la experiencia de los últimos quince años en que se pusieron en práctica esos criterios. La única solución, como viene insistiendo con vehemencia María Esther Nicolini de Pagola, es el Ciclo Básico Común para todos los adolescentes uruguayos, y a partir de allí, realizada la exploración de aptitudes, combinando teoría y práctica, abrir las opciones que puedan corresponder una vez alcanzado el estadio de madurez adecuado (6).

En el aspecto institucional, el Plan de la CIDE conduce, aunque no se lo proponga, a una centralización política. Sin embargo, el proyecto mantiene la organización autonómica de los entes de la enseñanza, creando un Consejo Superior de Educación encargado de impartir recomendaciones y “formular las líneas generales de la política educacional”; unifica los dos Consejos de Secundaria y UTU en un solo Consejo de Enseñanza Media. La Oficina de Planeamiento Educativo es situada en la órbita del Consejo Superior para “promover la coordinación y formular los planes y programas de desarrollo educacional”. Como se observa, el proyecto es sensible a la tradición autonómica de los organismos de enseñanza sosteniendo, además, la necesidad de integrar los Consejos Directivos con criterios semejantes “generalizando la participación de los docentes, de acuerdo a las distintas funciones que cumplen” (8).

Era difícil prever el funcionamiento exitoso de esta reforma al subordinar el sistema educativo a un modelo de desarrollo económico donde las decisiones nacionales venían siendo sustituidas por los intereses de los grandes monopolios extranjeros. El Plan de la CIDE, económico y educativo, no llegó nunca a aplicarse porque las fuerzas sociales dominantes en el Estado no

estaban dispuestas a aceptar aún sus tímidas propuestas.

LA OPINION DE LOS DOCENTES

La enseñanza en sus distintas ramas, como se reitera en estos artículos, fue fragmentada por la diversidad de objetivos sociales. Alcanzada la autonomía plena y cogobierno en la Universidad en 1958, la III Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (9), planteó en 1959 la necesidad de la “coordinación de las enseñanzas” “sin desmedro de las respectivas autonomías”. “La III Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria —finalizaba la Declaración— reitera la exigencia común del profesorado del país en favor de una reforma general de Enseñanza Secundaria, que permita la integración de ésta en la necesaria unidad del proceso educativo, como asimismo la impostergable coordinación de sus diversas etapas y ramas”.

El Rector de la Universidad, Dr. Mario Cassinoni, recogió la iniciativa y propuso con el apoyo de los Consejos de E. Secundaria, Universidad del Trabajo y Enseñanza Primaria, la formación de una Comisión Coordinadora. Esta se creó tres años después por Decreto del Poder Ejecutivo del 2 de abril de 1963. Estaba presidida por el Ministro de Instrucción Pública y la integraban, además, los tres presidentes de los Consejos de Primaria, Secundaria y UTU y el Rector de la Universidad. En 1966, la nueva Constitución, en el art. 202, in fine estableció: “La ley dispondrá la coordinación de la enseñanza”.

La prédica había comenzado mucho antes. Desde la Asamblea del Claustro Universitario de 1935, pasando por los Congresos Nacionales de Educación de 1945 y 1946, así como todas las Asambleas de Profesores desde 1959 hasta 1973 los docentes machacaban insistentemente sobre el asunto. “Consideramos que la realización de la Coordinación de Enseñanza Secundaria en primer lugar con la Enseñanza Primaria, Universidad del Trabajo y la Universidad, conduce a la ordenación armónica y fluyente de los organismos educacionales, borrando injustas barreras, permite el acceso del educando a todas las instancias de la educación, limitado por sus solas aptitudes y apetencias, y elimina una desvinculación que produce las omisiones, reiteraciones, interpolaciones y lagunas que padece la educación nacional en su actual dispar conjunto” (11).

La coordinación busca conjugar los intereses de la sociedad y del individuo. A nivel de la enseñanza media, sus objetivos pueden encontrarse expuestos en el Plan de Liceos Pilotos de 1963. “Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual; procurar, mediante la participación en los bienes de la cultura y en actividades constructivas, la exploración y el encauce de las aptitudes y de las inclinaciones del edu-

cando; integrar la formación del adolescente con su capacidad para la vida de la comunidad, en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo y la recreación; dar al joven un conocimiento cabal de la realidad histórica, social y política de su país, de sus posibilidades futuras y de su interrelación con los demás pueblos". (12)

AUTONOMIA, GOBIERNO DEL SISTEMA, ASAMBLEAS

El planteo docente de educación gratuita, laica, obligatoria y universal hasta los 15 años, siempre fue acompañada de una concepción del gobierno del sistema educacional y de los mecanismos de reforma de planes, que es característica de una tradición forjada en grandes luchas populares. "La creciente complejidad de la sociedad moderna, unida a una extensión y contenido de la enseñanza insospechados a principios de siglo, descartan en absoluto la posibilidad de que los planes, procedimientos y métodos de enseñanza puedan sufrir una evolución integral conveniente, por la sola acción de un Reformador o de un Consejo con espíritu reformista", afirmaba una Comisión de la Asamblea integrada por los Profesores Juan C. Arrutti, Margarita Mendoza, Isabel Artús, Alfredo Traversoni, Ramiro Mata y Susana Arias, en 1961. Las vías apropiadas, según esta Comisión, eran las Salas de Profesores por Liceo y la Asamblea Nacional de Profesores (13).

El Ministro de Educación y Cultura en el mencionado discurso del 5 de octubre de 1972, luego de señalar que el Estado había ido cediendo posiciones ante los "grupos de presión", "que aparecieron como intermediarios de una voluntad popular a la que desvirtuaron", reivindicaba para el gobierno las responsabilidades de la conducción educativa, en la medida en que "avanza el proceso de la ciencia y de la técnica" (14).

En el otro extremo se movía la tradición nacional. En 1908, Baltasar Brum reclamó, en el Congreso Americano de Estudiantes realizado en Montevideo, la representación estudiantil en los órganos universitarios. Este principio fue consagrado en la Ley Orgánica de la Universidad en 1958, pero constituye una bandera de todo el movimiento estudiantil y docente. El proyecto de ley orgánica de la VIII Asamblea de Profesores de E. Secundaria, en el capítulo dedicado al Instituto de Profesores "Artigas" decía en su art. 58, inc. "c": "Existirá una asamblea del Claustro del Instituto de Profesores organizada conforme a los arts. 36 a 38 de la ley 12.549 (Ley Orgánica de la Universidad). La Asamblea del Claustro del Instituto tendrá iniciativa en materia de planes de estudio y será órgano asesor en todo lo referente al Instituto" (15).

LA LEY DE EDUCACION GENERAL

El proyecto de Ley de Enseñanza General, elevado al Poder Legislativo en octubre de 1972, quebró de una manera brutal las auto-

nomías de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y UTU, centralizando los servicios en UN ente autónomo. El pretexto fue la coordinación de la enseñanza; la causa real: el despojo de la representación docente en el gobierno de la misma. La Ley No. 9523 del 11 de Diciembre de 1935, que creó el ente autónomo Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en plena dictadura de Terra, reconoció ese principio. La Asamblea N. de Profesores de esta rama amplió este mecanismo en el Proyecto de Ley Orgánica, tomado por el Consejo, en 1972. El objetivo del Poder Ejecutivo, fue articular los planes y programas de la educación a la estrategia de un proyecto antinacional que culminó poco después en el Golpe de Estado de Bordaberry del 27 de junio de 1973. Las funciones básicas de los Consejos de las tres ramas fueron mutiladas, sin que se hayan alcanzado los objetivos de coordinación proclamados. Es notoria la desconexión en los planes, en la formación docente, en la utilización de los recursos y en la administración del sistema. Entre UTU y Secundaria se establecieron algunas vías de comunicación para los estudiantes que no modifican, en sustancia, el papel de cenicienta que tiene la enseñanza técnica en el país.

¿Por qué recordamos estos antecedentes? No para remover escombros sino para alertar el preocupante curso de la orientación que actualmente se le está imprimiendo a la enseñanza general. En la Mesa de Concertación, luego de ocho meses de intensas negociaciones (agosto/84 a marzo del 85), los sectores gremiales y la mayoría de los partidos políticos, acordaron en una reunión de alto nivel el 14 de enero de 1985 (16) transferir el máximo de funciones del Consejo Directivo Central a los Consejos desconcentrados. El criterio estaba inspirado en las relaciones funcionales que establece la Ley Orgánica de la Universidad entre el Consejo Central y las Facultades. Para reemplazar los contrapesos (Claustro y cogobierno electo directamente por los estamentos universitarios) y postergar la discusión sobre el gobierno del sistema, se decidió concertar los nombres de los integrantes de los Consejos.

UN CURSO PELIGROSO

Sancionada la Ley de Emergencia No. 14.739, y puesto en funcionamiento sus mecanismos, se advierte de manera notoria que sectores sociales y políticos vinculados al gobierno de facto —y que no integraron la concertación— pretenden modificar los acuerdos, contando inexplicablemente, con la permisividad del Consejo Directivo Central de la ANEP. Esta actitud se traduce en una intervención permanente de este órgano en las competencias propias de cada Consejo, en una burocratización inmovilizante, en criterios de política presupuestal que subordinan los intereses de la educación a pautas ajenas al servicio, a las que no tiene porqué allanarse, gratuitamente, un consejo autónomo concertado; en la inquietante destitución del Presidente del Consejo de Primaria; en el absurdo conflicto con los estudiantes del IPA en torno a un tema

—la representación estudiantil en un órgano “asesor y consultivo”— que ya es doctrina nacional consolidada (Brum, 1908) y derecho positivo (Universidad 1958; IPA 1962-1973).

Queda todavía un aspecto, que consideramos más delicado aún, pues puede hacer naufragar todo este laborioso acuerdo que tanto importa a la estabilidad democrática: la rígida regulación de la vida gremial de docentes y estudiantes (17) en los centros de enseñanza, claramente violatoria del art. 58 de la Constitución. Esta orientación, llevada hasta sus extremos por la expeditiva acción del organismo central de la enseñanza general y de la fuerza pública, amenaza convertir en un volcán los institutos de formación docente y los de segundo ciclo de la enseñanza media. Aparentemente existe una voluntad política, ajena a la concertación, a la que tampoco tendría que allanarse ningún organismo de enseñanza, que subordina elementales criterios educativos —flexibilidad, diálogo con la juventud— a normas estrechas de orden, abroqueladas en un arcaico principio de autoridad, cuyo efecto dialéctico ineluctable, es la violencia.

En síntesis, la concertación es un todo cuyo centro es la democratización de las instituciones y de los métodos del ámbito educativo. Nadie puede adueñarse de la situación, sin afectar la credibilidad —lo que sería nefasto— en las soluciones colectivamente alcanzadas y lesionar el delicado equilibrio institucional, de la enseñanza y del país. Hay una sola manera de recorrer el difícil tramo de esta transición: ser fieles a la letra y al espíritu de los acuerdos.

RUIZ PEREYRA FAGET

Docente de Educación Secundaria y de la Universidad.

REFERENCIAS:

- 1) Ver “Revista de la Educación del Pueblo” No. 30, 1985, p. 14.
- 2) Mario Alvarez: “Un órgano democratizador: la asamblea docente”, en “Revista de la Educación del Pueblo”, No. 30, 1985, Montevideo, pág. 20.
- 3) Ob. cit., p. 14.
- 4) Edición del diario “El Día” del 6 de octubre de 1972. Mensaje radiotelevisivo del señor Ministro de Educación y Cultura, Dr. Julio Marfa Sanguinetti.
- 5) CIDE: “Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social”, 1965-1974. CECEA, Montevideo, Uruguay, 1966. Tomo II, p. 188.
- 6) Marfa Esther Nicolini. “Revista de la Educación...” No. 30, p. 16-17. CIDE. Ob. cit., p. 195.
- 7) CIDE: Ob. cit., p. 200.
- 8) CIDE: Ob. cit., p. 200.
- 9) III Asamblea N. de Profesores (Art. 40, Ley 10.973) Boletín No. 2. Marzo, 1959.
- (10) III Asamblea, Boletín cit.
- (11) VII Asamblea. Marzo de 1966. Informe de la Comisión, No. 2.
- (12) Consejo N. de Enseñanza Secundaria. “Reforma y Plan de Estudio”. 1963. Fines y Objetivos. Cap. I, pág. 35. Montevideo, 1963. VII Asamblea. Sesión Extraordinaria. Setiembre de 1966.
- (13) Boletín de la Comisión Permanente de la Asamblea. Tema Punto 5. 1961.
- (14) Mensaje radiotelevisado cit. “El Día”, 6 de octubre. 1972.
- (15) Comisión Permanente de la VIII Asamblea. Boletín No. 5. Julio de 1968, pág. 18.
- (16) Los partidos políticos estuvieron representados en esta reunión realizada en el Hotel “Columbia” por el Dr. Enrique Tarigo (P. Colorado), Dr. Alberto Zumarán (P. Nacional), Gral. Lúber Seregni (Frente Amplio) y Dr. Juan V. Chiarino (Unión Cívica).
- (17) CODICEN. Acta No. 8. Resolución No. 31. Carátula 3/3188/85. 29 de marzo de 1985. Montevideo.

en el camino de la autonomía

El tema de los niveles de autonomía otorgados a los Consejos de Educación de las distintas ramas por la Ley de Emergencia ha sido motivo, en estos meses de vigencia de la misma, de interpretaciones divergentes —por parte del CODICEN— del espíritu que animó las discusiones en la mesa de la Concertación Nacional Programática.

La Revista ha solicitado a un distinguido especialista, el Dr. Ademar Sosa, su opinión sobre la competencia legal de los Consejos desconcentrados.

LA COMPETENCIA DE LOS CONSEJOS DESCONCENTRADOS EN LA LEY DE ENSEÑANZA

Desde el punto de vista técnico-jurídico, la autonomía es el grado máximo de descentralización que puede alcanzar un órgano dentro del complejo estatal.

No es posible pues, hablar de la autonomía de un órgano desconcentrado ya que la desconcentración es, precisamente, como la califica Sayagués Laso, “la etapa de mínima descentralización” y “se configura cuando a un órgano subordinado jerárquicamente se le confieren ciertos poderes de administración para que los ejerza a título de competencia propia, bajo deter-

minado contralor del órgano superior" (1).

En ese sentido, la Ley de Emergencia de la Educación General es muy clara: el ente autónomo es la Administración Nacional de Educación Pública y el ejercicio de la autonomía compete a su órgano jerarca, el Consejo Directivo Central.

Pero la propia ley establece la existencia de tres órganos desconcentrados integrantes de la A.N.E.P. (Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico-Profesional) cuyas atribuciones define y enumera.

De la propia denominación de estos órganos y de los cometidos que reciben legalmente, surgen las limitaciones claras y precisas de la competencia del órgano central.

Y los cometidos atribuidos por la ley a los Consejos Desconcentrados son los que conciernen a los aspectos docentes de cada una de las ramas educativas que ellos dirigen.

Así, el art. 14 otorga a los Consejos Desconcentrados, entre otras, las siguientes funciones: "Impartir la enseñanza correspondiente a su respectivo nivel, exigiendo al educando, en el caso de Educación Secundaria y de Educación Técnico-Profesional, la preparación correspondiente al nivel anterior" (inc. 1o.); "Habilitar para cursar estudios superiores" (inc. 2o.); "Proyectar planes de estudio y aprobar los programas de las asignaturas que ellos incluyan, una vez que los primeros sean aprobados por el Consejo Directivo Central" (inc. 3o.); "Proponer toda clase de nombramientos, reelecciones, ascensos, sanciones y destituciones, así como otorgar licencias y designar al personal docente conforme al Estatuto del Funcionario y a las ordenanzas que dicte el Consejo Directivo Central. Podrán también dictar normas en esta materia con arreglo al Estatuto y a las ordenanzas" (inc. 7o.); "Ejercer la supervisión y fiscalización de los institutos habilitados de la rama respectiva" (inc. 11); "Adoptar las resoluciones atinentes al ámbito de su competencia, salvo aquéllas que por la Constitución, la presente ley y las ordenanzas del Consejo Directivo Central correspondan a los demás órganos" (inc. 13).

Y cuando la norma atribuye cometidos, no sólo faculta a los órganos a cumplir con ellos sino que, obviamente, también los obliga a hacerlo, ya que las facultades de los órganos del Estado, cualquiera sea su grado de jerarquización o descentralización, son siempre "facultades-deberes".

La "especialización del ente" (art. 204 in fine de la Constitución de la República) fue siempre y es el fundamento de la autonomía.

Lo fue cuando, a pesar de la Constitución centralizada de 1830 se creó la Universidad en el año 1849 y cuando nacieron, a fines del Siglo XIX y principios del presente, instituciones como el Banco de la República, la Usina Eléctrica de Montevideo, el Banco de Seguros del Estado, el Banco Hipotecario, etc.. Todos estos órganos actuaron con la libertad que imponían y siguen imponiendo sus funciones específicas y técnicas. Y cuando, por imposición del poder político no pudieron hacerlo, fue en desmedro de los respectivos servicios y, por lo tanto, en definitiva, del buen funcionamiento del Estado mismo.

Peró los cometidos técnicos no sólo requieren cierto grado de descentralización de los entes en sus relaciones con el Poder Central, sino que también la exigen dentro de ellos mismos, liberando determinadas atribuciones a favor de algunos de sus órganos.

Así ocurrió con la Universidad, fuertemente centralizada al estilo del modelo napoleónico en las leyes de 1849 y 1885 y formulada, en cambio, como un complejo de órganos con amplias atribuciones técnico-docentes, en la ley de 1908, inspirada en las reformas de Liard y Poincaré, de 1896.

En efecto, esta ley va a dotar a cada Facultad y Sección de un Consejo, trasladando a éstos los cometidos hasta entonces atribuidos al Consejo Universitario. Este subsiste, desde ese momento, como un órgano coordinador, con atribuciones administrativas, pero despojado de todo poder específicamente técnico. Así nació el "Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria", con el cometido de regir los aspectos técnico-pedagógicos referentes a la enseñanza media.

La actual ley orgánica de la Universidad de la República, sancionada en 1958, mantiene el sistemas de desconcentración por servicios docentes y la misma filosofía inspira a la Ley de Emergencia de la Educación General, que regula las actividades educativas a los niveles primario, secundario y técnico-profesional.

Estas ramas de la enseñanza, que hasta 1972 estuvieron regidas por órganos autónomos, fueron agrupadas por la ley 14.101, de triste recuerdo, en un solo ente, sistema que ratifica la ley vigente, sancionada en este año 1985 y que tiene carácter de emergencia.

Sin embargo, como hemos visto, se establece la desconcentración por servicios, dándole a cada uno de los Consejos las atribuciones y cometidos que por razones técnicas les corresponden naturalmente.

Por supuesto, el Consejo Directivo Central de la A.N.E.P., como órgano jerarca del ente, puede revocar los actos administrativos de los Consejos Desconcentrados de conformidad con las normas constitucionales (arts. 317 y 318 de la Const. de la República) y legales (arts. 25 a 27 de la ley de enseñanza). Pero esa facultad debe ser ejercida teniendo en cuenta el contenido de los actos, ya que en los aspectos docentes que conciernen, según su especialización, a cada uno de los Consejos, éstos son los competentes.

En caso de duda o conflicto corresponde la actividad jurisdiccional del Tribunal de lo Contencioso Administrativo (arts. 309 a 313 de la Const. de la República y art. 28 de la ley de enseñanza) y, en su caso, de la Suprema Corte de Justicia (art. 313, párr. Final, de la Const. de la República), jueces insoslayables y definitivos en estos supuestos.

Pero el peligro de la desvirtuación de los fundamentos y del espíritu de la ley de enseñanza también se encuentra (y tal vez fundamentalmente) en un posible decaimiento de la competencia de los Consejos Desconcentrados por obra y gracia de ellos mismos, que en virtud de una inadecuada interpretación de la relación jerárquica que los une al Consejo Directivo Central, pueden delegar indebidamente funciones que natural y jurídicamente les corresponden. Esto debe ser tenido en cuenta si queremos que el principio de la especialización proporcione realmente a la enseñanza los frutos que ofrece. Alguna vez dijimos que el deber de reclamar un derecho es la más ineludible de las obligaciones. Puede ser el momento de repetirlo.

ADEMAR L. SOSA

Abogado. Profesor Agregado de "Legislación de la Enseñanza" en el IPA. Profesor de Enseñanza Secundaria.

Autor de "Autonomía de los entes de enseñanza", "Gratuidad-obligatoriedad de la enseñanza" y otros trabajos.

- (1) Sayagués Laso, Enrique, *Tratado de Derecho Administrativo*, Montevideo, 1963, t. I, pp. 240, parágrafo 132.

sentido

El concepto de laicismo ha ido evolucionando a lo largo del proceso histórico y adoptando formas diversas **acordes con las circunstancias histórico-sociales**. No es del caso rastrear ahora estas variantes que van desde la lucha contra la imposición confesional, cuando la ideología religiosa era la ideología dominante, hasta el presente cuando la ideología dominante es la jurídico-política. Dado este carácter dinámico el autor precisa el concepto de laicismo tal como se manifiesta en nuestro tiempo.

Para Abbagnano el laicismo es el principio de "autonomía no sólo entre el pensamiento político y el pensamiento religioso sino entre todas las actividades humanas de modo que éstas se desarrollen de acuerdo con las propias finalidades y reglas internas". El laicismo "corresponde, en las relaciones en las actividades humanas, a la libertad en las relaciones entre los individuos", concluye el autor.

Podemos afirmar, pues, que el laicismo es un principio integral que abarca todos los niveles de la actividad humana: 1) el político; 2) el religioso, 3) el educacional y 4) el científico.

El principio de laicidad está íntimamente vinculado al principio de la libertad de pensamiento, y en la enseñanza al de la libertad de cátedra. También se encuentra asociado íntimamente con el principio democrático. Uno y otro aspecto se interrelacionan y se corresponden.

Por eso nos parece oportuno hacer algunas reflexiones sobre el mismo cuando en el país ha sido restaurada la democracia política y el laicismo como principio rector de la educación.

Después de la dolorosa experiencia vivida hay que **re-evaluar** el concepto y adecuarlo a la delicada circunstancia que vive el país. No puede mantenerse como un concepto negativo frente a los aspectos confesionales —lo que ha sido superado a lo largo de nuestro proceso histórico, ni como un concepto de mera neutralidad. Hay que afirmar su sentido positivo más que nunca, ya que somos plenamente conscientes de la importancia del mismo para el afianzamiento de la democracia. Quedarse en una posición meramente formal a nivel jurídico-político sería desvirtuar su intención democrática y progresista.

El principio de laicidad está históricamente vinculado a la educación popular, democrática y científica, como lo ha señalado, entre otros, el Prof. Arturo Ardao, en su excelente Prólogo a la edición de las "Obras Pedagógicas" de Varela publicada en la Biblioteca Artigas.

actual del laicismo

Para nuestro país el laicismo quedó profunda y ampliamente establecido en el pensamiento liberal y concretado en el pensamiento y en la obra de José Pedro Varela y de sus continuadores. Mantenido, pues, como un principio fundamental de la cultura nacional hegemonizó las relaciones entre el Estado, la sociedad y las Iglesias en su nivel ideológico, hasta los años en que la dictadura que padecimos hizo de él uno de los objetivos a destruir. Acusado de propiciar el ateísmo, de destruir la conciencia moral y el sentido de la nacionalidad, la Doctrina de la Seguridad Nacional liquidó la libertad de cátedra e informó una ideología de claro origen fascista con matiz falangista que orientó todo el proceso educativo.

El laicismo en el Uruguay de hoy debe ser un laicismo militante, que mantenga viva la libertad de pensamiento y como lo quería el Reformador enseñe a conocer la realidad y forme el espíritu crítico; enseñe, en fin, a pensar (Ver carta desde Nueva York del 1.º de febrero de 1868).

Se trata de un laicismo que respete todas las ideas democráticas, que defienda el pluralismo ideológico y los valores religiosos. En suma: un laicismo abierto a las diversas corrientes de pensamiento de nuestro tiempo y a las realidades del mundo.

La enseñanza primaria y la secundaria son el punto crítico de inflexión de este principio dada la enorme repercusión que tienen en la formación de los ciudadanos. Por ello el laicismo es la mejor garantía para el desarrollo de la libertad, de la ciencia y de la democracia, es decir, de la convivencia de los hombres.

El laicismo debe estar henchido de su sentido progresista y renovador, no puede convertirse en un elemento de mantenimiento del statu quo de la sociedad, frenando su desarrollo necesario.

Los peligros que acechan al laicismo son varios. Enumeremos algunos de ellos: 1) un pseudo-objetivismo, 2) un neutralismo, 3) un pseudo-cientificismo. Los problemas de valor no pueden ni deben estar excluidos: la defensa de los derechos humanos, de la transformación de la sociedad, etc.

No se trata de un laicismo ascético, neutro, castrador de los mejores valores del hombre, sino de un laicismo que recoja y profundice lo mejor de la tradición intelectual de la Humanidad. A contrario sensu la experiencia dictatorial ha mostrado cruelmente con su cerrada negación del liberalismo y del laicismo, los males que surgen de la misma. Los resultados están a la vista. La destrucción del país, de la sociedad uruguaya y de su cultura. Razón de más para apreciar el valor de la laicidad y la importancia que reviste para el desarrollo del hombre.

La relación entre laicismo e ideología se ha convertido así en un tema neurálgico de nuestra

situación. Los riesgos que corre el principio de laicidad en estos momentos de transición.

son grandes y de su fiel mantenimiento depende en buena parte el porvenir de nuestra renacida democracia. Puesto que al tener predominancia en la sociedad la instancia jurídico-política de la ideología, ésta se manifiesta en modo muy especial en el campo de la enseñanza. Los conflictos sociales e ideológicos llegan hasta ella inevitablemente. Por eso se debe tener un gran cuidado en la aplicación del principio de laicidad.

Hemos intentado dar algunas pautas para su correcta aplicación en estos momentos, teniendo en cuenta el contenido actual del mismo, la tradición nacional y la circunstancia en que nos encontramos.

La laicidad no debe convertirse, como hemos dicho, en una mera neutralidad entre la ignorancia y el conocimiento, entre la injusticia y la justicia, entre la opresión y la libertad, de modo tal que convalide el orden de cosas existente y lleve al escepticismo y la ataraxia, dejando al alumno sin posibilidades de optar racionalmente en relación con la acción. El profesor debe exponer todas las doctrinas y tanto él como sus alumnos dar su opinión sobre las mismas, respetando obviamente las distintas posiciones, dentro de un claro sentido democrático. Estamos saliendo de las secuelas del autoritarismo y debemos extinguirlas para siempre.

Que estas reflexiones sirvan para abrir un debate sobre el tema son nuestra modesta contribución al mismo.

MANUEL CLAPS

Profesor de Filosofía de la Historia e Historia de las Ideas en América, de la Facultad de Ciencias y Humanidades.

NOTA: Nos parece de utilidad indicar algunos textos que contribuyen a un desarrollo más amplio del tema y sus implicaciones.

- 1) Arturo Ardao: **Racionalismo y Liberalismo en el Uruguay**, Universidad de la República, 1962. Prólogo a las **Obras Pedagógicas** de J. P. Varela, Biblioteca Artigas, 1964.
- 2) N. Bobbio - N. Mateucci: **Diccionario de Política**, Siglo XXI, 1981. Artículos: Laicismo, Liberalismo, Tolerancia, Secularismo.
- 3) Julio C. Grauert y Pedro Ceruti Crosa: **Los dogmas, la enseñanza y el Estado**, Montevideo, 1927, S/E.
- 4) Carlos A. Mourigan: **Laicismo de nuevo**, en Revista de la Educación del Pueblo, Nros. 11 y 12, 1970.
- 5) Nicos Poulantzas: **Poder político y clases sociales en el estado capitalista**, Siglo XXI, 1968.
- 6) Louis Althusser: **Ideología y aparatos hegemónicos del estado** (incluido en *La Filosofía como arma en la revolución*, Siglo XXI, colec. Pasado y Presente, 1968).
- 7) Angelo Broccoli: **Ideología y educación**, Nueva Imagen, México, 1977.

una propuesta seria de integración educativa

"La injusta, penosa y traumática situación creada a la mayoría de los jóvenes, nos compromete y obliga al estudio y la búsqueda de soluciones" dicen los Prof. Burone y García, en un reciente informe conocido en los ámbitos de Enseñanza Media.

A partir de una primera reflexión: "El desarrollo de nuestra enseñanza técnica ¿debe estar dentro de un sistema educativo planeado para un país en vías de desarrollo, con metas definidas, o para un país "subdesarrollado", con escasas posibilidades inmediatas?", se presenta un plan que coordina, a través de la Escuela de Tecnología, la enseñanza media con la universitaria.

Esta propuesta fundamenta el porqué deben ser los cursos de UTU, con su área de formación teórica y su área de formación tecnológica, las vías de acceso a las Facultades de Ingeniería, Arquitectura, Agronomía y C. Económicas.

Extractamos del citado informe, párrafos y gráficos demostrativos.

REDEFINICION DE LA ENSEÑANZA TECNICA

Ubicarnos en el tiempo significa reestructurar el Sistema Educativo, para otorgarle al hombre lo que aspira y tiene derecho, y aquí surge nítidamente una pregunta: ¿Cómo lograrlo... si para poder educar, los países deben estar económicamente lo suficientemente aptos, para la asistencia educativa en todos sus rubros, e insertar el sistema en un clima natural para el desarrollo del educador y el educando?

Situarnos, está en el hombre mismo y en el conjunto de hombres capaces de entender en su total dimensión la instancia determinante del futuro de varias generaciones.

Error histórico será mantener estilos que no tienen cabida en la era actual. No podemos educar para vivir en un mundo que ya no existe ni existirá. Los humanistas ortodoxos tienen que entender que la técnica no invade su ámbito para subrogarla, sino que su propia razón es darle al hombre la posibilidad de transmitir a nuevas generaciones una mejor herencia social y cultural.

La "Formación Profesional" por definición realista y utilitaria, producto de necesidades inmediatas, adecuada a razones de edad, tipos de estudio, situación social del educando, cuya única meta es capacitarse para ejercer el trabajo o profesión que mejor resuelva su situación, —e integrarse como ente socialmente activo— debe a su vez contribuir a despertar su interés cultural y posibilitar mediante adecuados enlaces a proseguir estudios superiores.

Con criterio moderno y progresista debemos aceptar que ya no es lícito separar la educación académica y la técnica por ser ésta una verdadera educación, con dosis adecuada de formación

humanística cuyo objetivo fundamental es la formación integral del individuo.

Una estrecha relación entre el humanismo y la tecnología nos permitirá formar técnicos cultos, conocedores de la historia de la profesión y de sus posibilidades de futuro. Técnicos de formación amplia, de nivel educativo elevado, con capacidad imaginativa, interpretativa, creativa y con sólida base teórica que les permitan consagrar sus esfuerzos en bien de la humanidad.

Urge resolver, en la medida que debemos liberarnos ya, del drama de no poder desarrollar el país, por no estar educados para ello, y a la vez no lo podamos dotar de los medios educativos fundamentales e imprescindibles porque no estamos económicamente en condiciones (...).

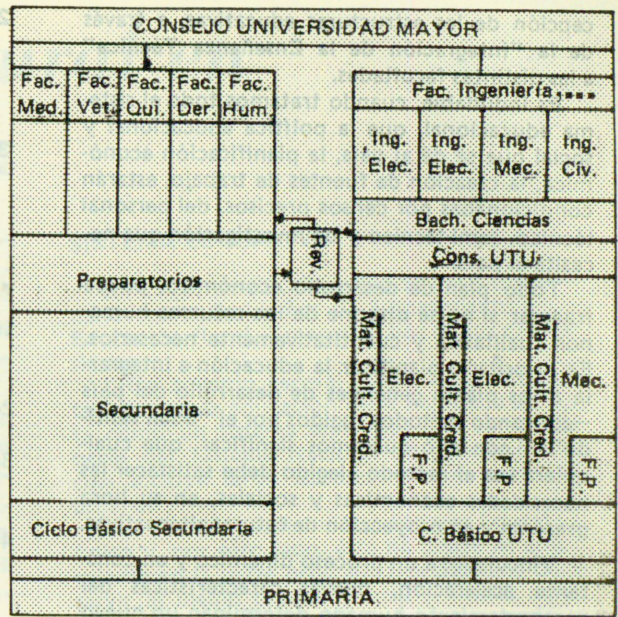
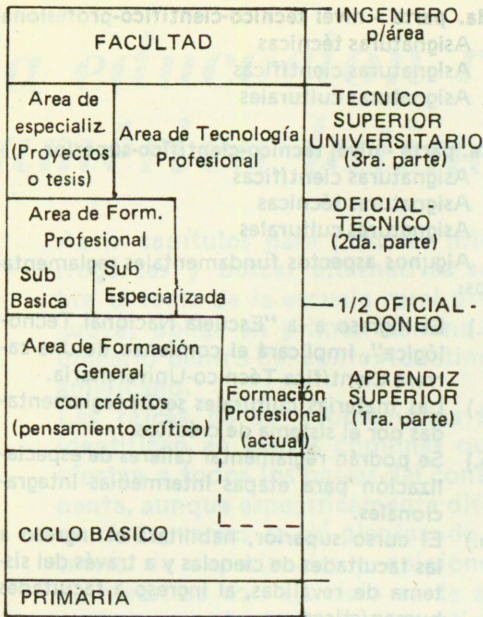
Un nuevo concepto de Educación Técnica, determina equilibrar el Sistema Educativo, adecuándolo a la era actual.

Técnica, ciencia y humanismo, comprenden la formación completa o integral moderna, que capacite y desarrolle la personalidad del individuo. Por ello entendemos que la enseñanza técnica debe estar ubicada entre el ideal y lo real, con contenidos habilitantes a las más altas especializaciones.

EL DESAFIO DEL MOMENTO ACTUAL

Por otra parte, el avance de la humanidad como consecuencia de sucesivas revoluciones, industrial, agrícola, mercantil, etc., generan en la época actual, tal vez la más importante: la "Revolución Termonuclear", esto implica la introducción a un desarrollo de base científica, sin precedentes en cuanto a las consecuencias socio-económicas.

La ingerencia de nuevos materiales, máqui-



nas, herramientas; formas de comunicación, sistemas cibernéticos de comunicación y controles, nuevas fuentes de energía, nos obligan moralmente a pensar cómo formar adecuadamente, a los que deben imaginar, proyectar, construir; mantener o accionar las nuevas creaciones tecnológicas, así también, a quienes habrán de usufructuar sus beneficios, y salvaguardar a quienes la evolución provocará su desplazamiento.

Esto es un proceso irreversible. "La tecnología debe ser considerada como un área más de la cultura humana"; por esto se deben conmovir todas las estructuras educativas y adecuarse a las necesidades de la época.

Nuevos conceptos políticos, geográficos, económicos, sociales, filosóficos, irrumpen en la humanidad, determinando nuevos derechos humanos. La educación debe ser y es patrimonio de la sociedad, y debe ser analizada en un universo inseparable.

La evolución tecnológica exige un cambio en la educación tradicionalmente elitista, de tendencia marcadamente humanista, con desprecio de todo lo que fuera tecnicismo o requiera destrezas manuales. Es necesario abandonar el "Perfil Académico" tan propio de nuestras sociedades; y en la forja de un nuevo mundo, la "Educación Integral", tiene que encauzarlos y regirlos.

Para ello la enseñanza técnica debe cuidar dos frentes: el propio de la "Educación Técnica" que nos dará un mundo con menos hambre, con menos dolor, con más larga vida; y el otro, el que nos proporcione una formación cuidadosamente equilibrada eliminando la posibilidad de una civilización de tecnócratas; lo que implicaría deshumanizarse determinando que

en lugar de avanzar, retrocederíamos.

La planificación de la enseñanza técnica en el sistema educativo universal, debe ser equilibrada, porque si consideramos que ya no funciona una educación absolutamente humanística, "libresca", casi abstracta a fuerza de ser intelectual, tampoco admitimos hacer caer en una automatización deshumanizante al hombre y a las sociedades.

¿REPARACIONES O CAMBIOS VERDADEROS?

En el Sistema Educativo es muy frecuente comprobar en quienes no tienen gran instrucción en planes de enseñanza, proclamar reformas o cambios en los programas, al encontrar en ellos la mayor parte de los males. En contraposición algunos, sostienen que lo relativo a programas no tiene mayor importancia, sosteniendo en cambio la influencia de la metodología.

Indudablemente, inciden en tales propuestas, estados de espíritu, teorías inconsultas, ideas pedagógicas que entran de moda, cuando se desgasta la anterior; cambios de mando, etc.

Estas enmiendas no han aportado soluciones a la Sociedad ni coherencia al Sistema Educativo.

No dudaríamos en un sistema ordenado, actualizado, optar por las reparaciones parciales, no exponiendo lo bueno adquirido; observando en la práctica deficiencias, errores o incoherencias. Hoy, defasados en el tiempo, lo importante no es que se mantenga tal o cual punto, las cuestiones relativas al método o formas de enseñanza, etc.; sino profundizar el planteo, permitiendo el fundamental cambio en la con-

cepción de las estructuras educativas, a través de la "Integración de la Enseñanza Técnica" a las distintas facultades.

Es indudable, cuando tratamos todo el sistema educacional, que la política educacional y social que se dé al país, la planificación económica, la creación de fuentes de trabajo, estarán condicionadas por censos precisos, del personal técnico, semi-técnico y de investigación que necesita el país.

Todo plan de desarrollo económico, puede fracasar si no se dispone de los recursos humanos cualitativa y cuantitativamente necesarios. Es prioritario planificar la educación e integrarla a los planes generales de desarrollo del país —aplicando métodos regidos por el "buen sentido"—, con ello queremos significar, que cualquiera sea el método elegido debe satisfacer las necesidades económicas y sociales, en su hora presente y en proyección de futuras alternativas.

Vinculados a un proceso dinámico y en constante aceleración, nuevas características del comportamiento humano determinan un nuevo rol en la educación media, como principal soporte del desarrollo social dentro del sistema general. Corresponde definir nítidamente el perfil del técnico, concepto influyente entre la investigación, proyecto y planeamiento de una actividad y su puesta en marcha, ejecución y supervisión.

EL PRIMER ESCALON

En medio de estas consideraciones generales, no podemos olvidar, un sector que puede ser el primer "escalón" vocacional y de destreza manual para el ingreso a la enseñanza técnica: el área artesanal, que en gran escala queda librada a los autodidactas. Entendemos que el comienzo de esa actividad debe gestarse en la enseñanza primaria y debe ser considerada como paso previo para abrir al egresado de Primaria dos vías: una la artesanal de futuro como medio de vida e incorporación sería al crecimiento laboral del país; la otra su ingreso a la enseñanza técnica a la que no llegará simplemente por déficit, sino por vocación, por sentimiento idílico, del trabajo manual y metas u objetivos superiores. (. . .)

LA ESCUELA TECNICA

1era. parte - nivel laboral

Finalidades: Perfeccionamiento que califique profesionalmente al educando, según sus posibilidades e interés.

Evitar "deserciones", en virtud de contemplar los objetivos del alumno, por rudimentarias que sean sus ideas.

Las materias culturales y humanísticas se adaptarán a los niveles integracionales.

2da. parte - nivel técnico-científico-profesional

Asignaturas técnicas
Asignaturas científicas
Asignaturas culturales

3ra. parte - nivel técnico-científico-superior

Asignaturas científicas
Asignaturas técnicas
Asignaturas culturales

Algunos aspectos fundamentales reglamentarios:

- 1o.) El ingreso a la "Escuela Nacional Tecnológica", implicará el comienzo de una carrera Científica Técnico-Universitaria.
- 2o.) Las materias culturales serán reglamentadas por el sistema de créditos.
- 3o.) Se podrán reglamentar talleres de especialización para etapas intermedias integracionales.
- 4o.) El curso superior, habilitará el ingreso a las facultades de ciencias y a través del sistema de reválidas, al ingreso a facultades humanísticas.
- 5o.) El egresado de "Escuela Nacional Tecnológica" accederá al título de Técnico Superior, cuya currícula comprenderá la correspondiente al técnico y al preparatorio convencional.

INTEGRACION DEL SISTEMA

La Enseñanza Cultural-Tecnológica, como unidad de la enseñanza técnica y cultural, ha de ganar su espacio material, integrándose como enseñanza pre-universitaria, de las Facultades de: Ingeniería, Arquitectura, Agronomía, Ciencias Económicas y otras.

El egresado de Facultad, modificará su contenido, destinando preferentemente su capacitación al campo de la investigación y creación de nuevas áreas ocupacionales.

Del estudio de la currícula, surgirá la disminución del tiempo a insumir en la carrera universitaria como consecuencia del enriquecimiento tecnológico adquirido en el ciclo anterior.

La integración implica: la creación de la Escuela Nacional Tecnológica, como parte de las Facultades en Ciencias, determinando que los Consejos de las distintas Facultades (Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Económicas y de Agronomía) actuarán paralelamente e implementarán con los Consejos de la "Escuela Nacional Tecnológica", todos los aspectos del Sistema Educativo pertinente.

RUBEN BURONE CANZANI

Inspector-Jefe docente de UTU.

Colaboración: WASHINGTON N. GARCIA

Sub-Director de la Escuela Técnica de Arroyo Seco, Montevideo. Ex-profesor de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela.

la educación rural en américa latina

Abrir capítulos para plantear interrogantes y buscar alternativas sobre el tema de la escuela rural uruguaya, obliga en primer término a ubicarlo dentro del contexto latinoamericano.

Las raíces de su problemática se identifican en causas comunes que afectan a todos los países del continente, aunque específicamente diferenciada, como se irá planteando a través de experiencias y opiniones de maestros con ejercicio en la escuela rural de hoy, las investigaciones realizadas y evaluadas en décadas anteriores.

UNA REALIDAD CONTINENTAL

La escuela rural de hoy, a nivel latinoamericano, resulta ineficaz en sus propósitos; basta con apreciar en cuanto a estadísticas de migración del campo hacia las ciudades y constatar que aumentan en forma alarmante, creando problemas con derivaciones en el orden económico y de salubridad, fundamentalmente.

El ausentismo, la deserción y el analfabetismo, ya no son tres problemas sino que los consideramos integrados a una misma temática. La educación planificada para la escuela rural en América Latina sólo ha contemplado al individuo aislado del contexto social, con lo que se ha falseado la finalidad educativa y sólo se ha logrado acentuar la situación de subdesarrollo y el enfrentamiento entre grupos rurales marginados y grupos urbanos intelectualizados.

ESCUELA RURAL Y MEDIO RURAL

Siempre ha sido inquietante la orientación que debe dársele a la escuela rural, pues existe el convencimiento de que es necesaria su incorporación al desarrollo económico-social de la región en que actúa.

Existe una disfuncionalidad entre la escuela rural y el medio rural. Las llamadas escuelas agrarias han sido una alternativa puesta en práctica en algunos países; con ellas se profundizó una división entre el estudio y el trabajo o lo que es lo mismo entre el desarrollo intelectual y el desarrollo manual. Sin duda que ha faltado el enlace y la interdependencia que debe existir entre los dos aspectos educativos.

SISTEMA EDUCATIVO

En 1975, UNESCO realizó en París un seminario sobre Problemas de Planeamiento en la Educación Rural. Transcribo una de sus conclusiones:

"Hay acuerdo general (entre los participantes) de que la educación rural no puede ser vista como un sistema separado, sino como una parte del Sistema Nacional de Educación, el cual incluye tanto las áreas rurales como las urbanas".

Por un lado aceptamos un Sistema Educativo único y, por otro lado, éste no puede ser ambivalente en la parte programática pues uno debe servir al medio urbano y otro al medio rural. Uno debe servir al medio rural de un país, y otro, al país que, por razones geográficas y étnicas, presenta un perfil distinto.

INSERCIÓN EN LA REALIDAD

Para comprender ampliamente esta aparente discordia, sería necesario aclarar el concepto de educación. No daré definiciones, pero diré que el concepto de educación es como el de Hombre, universal. Será útil, en la medida en que no dé la espalda a la realidad sobre la que actúa. Las características propias del medio rural como la del urbano, exigen respuestas educativas específicas, variables, dentro de un mismo país y en países diferentes. Un programa educativo que contemple cada realidad, sin excluirlas de un contexto de identidad latinoamericana incluido en el concepto universal de educación.

Interpretado así, el desarrollo educativo se identifica con el desarrollo económico y social.

Si perdemos la visión de identidad la escuela rural resulta inocua; no podrá tener participación en el desarrollo de las tan empobrecidas zonas rurales latinoamericanas.

Según Malassis, la mitad de la población escolarizable es campesina, lo que determina gravedad al planteamiento de la ineficacia prevista para años venideros en que se tornaría crítica e inquietante.

EL AISLAMIENTO RURAL

Las zonas rurales tienen en su mayoría grupos de población dispersos; a ellos no llegan los adelantos científicos que dan bienestar al hombre y amplían su cultura, lo que es negarles la posibilidad de independencia.

La actual incomunicación con los medios físicos e intelectuales lleva a la población rural al empobrecimiento por aislamiento. Si la escuela rural no planifica trabajo educativo para que el poblador rural se prenda a su suelo y se encuen-

tre feliz en él, la migración hacia los centros urbanos se hará inevitable.

El arraigo sólo es posible por el conocimiento del medio a través del que se creará el vínculo afectivo hacia su tierra.

Y con él aparecerá el compromiso de aspirar a ser su propio modelador; creando, modificando, cambiando y mejorando su modo de vida y el de los demás, en función de su acción directa sobre el medio.

Aquí está el verdadero cometido de la escuela rural impartiendo educación con aprendizajes realizados más allá del pizarrón o de la hoja de cuaderno, sobre la misma tierra, a la luz plena del sol, junto a la vida que en todas las formas se da en las zonas rurales.

POR UNA ESCUELA CAMPESINA RICA

La escuela rural, enclavada en la aridez del llano, en la montaña o en lo intrincado de las zonas selváticas debe ser depositaria de todo lo que signifique avance en la humanidad. La escuela rural debe ser rica en su función y ofrecer de manera asimilable el máximo de lo que ha recibido de tal manera que alimente de acuerdo a las necesidades del hombre rural integrado a su medio social.

REFLEXIONES PARA EL DIALOGO

Una pregunta sugestiva. ¿Se preparan maestros que orienten la actividad educativa en los medios rurales? Mucho se ha hablado de la escuela rural y muy poco se ha hecho para darle función social. Mucho se ha hablado del maestro rural, pero su preparación específica está olvidada.

¿Qué hay sobre la metodología que utilizará el maestro rural?

La idea de alternar el trabajo manual con el intelectual, la idea de dar formación académica por un lado y formación laboral por otro, no sirve; porque esto no da integración y sólo mantiene diferencias. Lo realmente válido es que el conocimiento académico surja del medio ambiente y se revierta sobre el mismo, propiciando cambios educativos con incidencia en el mejoramiento económico y social, en una doble corriente del medio a la escuela y de la escuela al medio.

ALBA NIEMANN DE LEGNANI

Maestra y Profesora de Enseñanza Secundaria en el Uruguay.

Profesora de la Universidad Autónoma de México. Autora de "Didáctica de las Ciencias Naturales", "Un maestro sin fronteras", etc.

SR. FUNCIONARIO PUBLICO - DOCENTES - ADMINISTRATIVOS Y DE SERVICIO

AFILIESE A **COOPERATIVA**

POR SOLO N\$ 75 POR MES

magisterial

OBTENDRA ENTRE OTROS SERVICIOS,

LOS SIGUIENTES:

- 1) Préstamo de textos escolares y liceales.
- 2) Servicio Odontológico.
- 3) Servicio Fúnebre.
- 4) La más extensa gama de mercaderías nacionales e importadas, incluyendo Supermercado.
- i) Amplios créditos.

VISITENOS POR MAS INFORMACION
Colonia 1730 - 18 de Julio 1729
Horario: de 13.05 a 19.50 - lunes a viernes
de 8. 35 a 12.20 sábados

Se inicia la campaña de alfabetización.



*soler habla
del
núcleo escolar
de la mina*

Barcelona.

Agosto de 1985.

Nos recibe un docente uruguayo, de experiencia mundial, un hombre inteligente y solidario.

De su larga y rica conversación, trasladamos a nuestros lectores, dos lúcidas opiniones. La primera sobre un hecho del pasado: la experiencia del Núcleo Escolar de la Mina, que él dirigiera en la década del 50; la otra sobre un hecho actual, la educación en Nicaragua.

— Reportero — Usted ha resistido, hasta ahora, hablar de La Mina. ¿Piensa que es hora de evaluar aquéllo con los parámetros educativos que le ha proporcionado la experiencia de estos años?

— Soler — Sí, yo creo que en el Uruguay tal vez interesa en estos momentos tan particulares tener en cuenta todos los antecedentes útiles que puedan ayudar a visualizar el quehacer educativo para los próximos años, y esto, debiera ser hecho en todos los órdenes.

Con ello yo no estaría recomendando algo así como volver atrás. En educación no deben haber marchas atrás, ni debieran mantenerse ningún tipo de mitologías, ni debiera hacerse nada que fuera contra la corriente dinámica de los hechos históricos, de manera que, si alguna utilidad pudiera tener el dar una mirada crítica hacia alguna instancia anterior, tendría que ser dentro de una perspectiva de futuro y situando esas realizaciones como un antecedente a tener en cuenta entre otros muchos factores.

Pero yo creo que la educación uruguaya de todo este siglo y para tomar las décadas más recientes, la de los años cuarenta, cincuenta y una parte de los años sesenta era una excelente educación, con excelentes realizaciones y promesas, y que en el momento actual interesa mucho ir a esas excelencias para ver qué hay de útil o de rescatable en ellas.

Dentro de ese conjunto se podría situar lo que en general se llama la experiencia de La Mina o sea los años que van de 1954 a 1961 en que funcionó en el departamento de Cerro Largo el primer núcleo escolar experimental.

Yo pienso que si hay un análisis serio a hacer de esa experiencia, esto requeriría la aplicación de algunos métodos de los que no disponemos en estos momentos aquí en Barcelona, alrededor de esta mesa con ustedes. Porque no habría otra forma de evaluarlo que la de ir a esa zona y consultar a la gente y ver qué ha pasado, qué piensan de aquellos años y en qué medida un trabajo de un período tan corto de tiempo puede diferenciar alguno de los procesos que puedan haber tenido lugar en esa zona, con respecto a otras zonas rurales de similares características en el país. De tal manera que una evaluación de una experiencia de ese orden comportaría muchas exigencias de carácter técnico. He mencionado la de la participación popular porque me parece la esencial, pero habría que ver la opinión de los educadores y el grado en que el maravilloso grupo de jóvenes maestros que colaboró conmigo en esos años pudo aprovechar lo que allí se hizo, en sus actividades ulteriores de todo orden.

En lo que a mí respecta, yo quisiera decir que esa fue una experiencia fundamental, y que esa experiencia podría decirse fue un resultado de la colaboración internacional, en la medida en que fue como becario de la Unesco que yo logré diseñar algunas ideas básicas para realizarla y en la medida en que la fórmula misma del núcleo escolar es una fórmula latinoamericana.

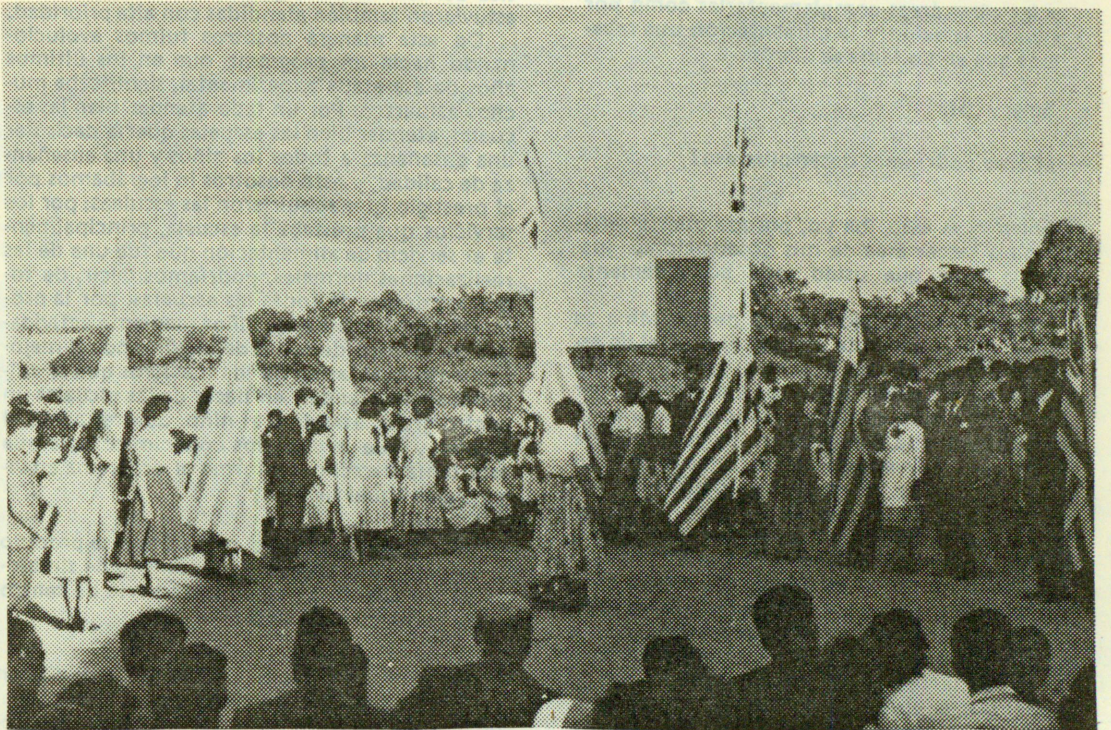
El primer núcleo escolar fue fundado por don Elizario Pérez en 1933 en Gualizata a orillas del lago Titicaca y por períodos, en una especie de móvil pendular, que caracteriza a la escuela rural en toda América Latina, ha asumido como una fórmula positiva y útil en distintos países de la región. En Nicaragua hay núcleos escolares campesinos organizados sobre las mismas bases y el gobierno está dispuesto a proseguir la nuclearización escolar como una manera de combatir el aislamiento de los educadores rurales, de estimular la participación de la comunidad en el trabajo escolar y de reforzar el sistema educativo en las zonas rurales.

En cuanto al Uruguay, yo creo que el núcleo de La Mina confirmó algunas cosas, confirmó en primer lugar el enorme potencial que tiene el magisterio; y yo aquí agregaría un adjetivo, el magisterio joven. Yo me resisto a pensar que los maestros jóvenes no puedan acompañar cualquier movimiento tendiente a hacer de la escuela un factor fundamental de cambio social. En todos los países de América yo he encontrado siempre una reacción positiva de una parte importante del magisterio frente a cualquier propuesta de ubicación de la escuela como unidad militante de la transformación, de la necesaria transformación de nuestras sociedades. La reacción es siempre positiva, aun cuando muchas veces los maestros podrían tener excusas de todo orden para negarse a ir más allá de sus esfuerzos ya que, como sector profesional, es generalmente un sector muy mal retribuido y en algunas ocasiones muy mal tratado. De manera que una primera conclusión que podría extraerse es la de que el magisterio tiene una capacidad de producir mucha más educación de lo que normalmente se cree, tiene una capacidad de prodigarse mucho más allá de los horarios establecidos, tiene capacidad para actuar no solamente con el grupo de niños que se le asignan sino con una unidad social que también necesita educación, principalmente en las regiones rurales y tiene una enorme capacidad de autocapacitarse, es decir, en la medida en que el maestro deja de ser un trabajador solitario de la educación para ser un miembro de un grupo de gente que discute de educación. En esa medida ese maestro entra a aprender y a enseñar colectivamente en un proceso que lo puede llevar muy lejos ya que todas las fórmulas que encontramos en La Mina para lograr esa autocapacitación fueron provechosas y yo diría que son rescatables en cualquier momento de la historia de nuestro país.

Una segunda observación que podría hacerse es la de que la organización territorial de la escuela gana mucho con la forma de la nuclearización. Lo que caracteriza el medio rural latinoamericano es la dispersión demográfica y por consiguiente el relativo aislamiento que afecta a los servicios destinados a trabajar con estas poblaciones. La fórmula nuclear simplemente ayuda a que los maestros se sientan parte de un equipo, se sientan asistidos, puedan disponer de algunos servicios comunes y a los educandos les permite también disfrutar de algunos beneficios que en las escuelas rurales aisladas no sería posible tener.



Reunión general de maestros



Concentración de escuelas en un acto cultural.

Me parece de interés cualquier fórmula, y no necesaria o exclusivamente la de los núcleos escolares, que tienda a agrupar esfuerzos educativos de una región con ciertas características comunes de carácter económico, social, cultural; es o debe ser bienvenido en educación y lo que hay que evitar fundamentalmente es la escuela rural tradicional, aislada, perdida, con un maestro único que se encuentra desbordado por la multiplicidad de sus compromisos con la sociedad y por una cierta incapacidad técnica para hacer frente a sus funciones como educador, lo cual lleva a que en muchos países haya pérdidas terribles en los efectivos escolares, y haya una deserción gravísima. Por ejemplo, entre el primero y el segundo año de la escuela primaria, por el simple hecho de que el maestro no logra en ese primer año la meta fundamental que generalmente tiene que es, la de lograr en el niño un dominio de la lecto-escritura, el fracaso del niño determina su alejamiento definitivo de la escuela y por consiguiente su analfabetismo más o menos permanente.

Esto que se produce en muchos países, puede ser modificado con una política de reforzamiento de la escuela rural y en esta política la actividad de los núcleos escolares campesinos puede ser muy importante.

— A lo largo de esta entrevista hemos considerado la educación como un esfuerzo un tanto insular. Pienso que sería muy útil tocar las vinculaciones que existen entre la educación y las otras áreas complementarias como por ejemplo la salud y la alimentación que sabemos que en La Mina se dieron.

— Soler — Sí.

— ¿Cómo podríamos desarrollar eso?

— Soler — A esto iba yo, porque quería señalar como tercer área de mis observaciones, justamente ésta que usted muy acertadamente menciona.

Es decir, el núcleo escolar de La Mina se proponía no solamente atender el plantel de escolares sino tener una relativa proyección hacia la comunidad. ¿Por qué esto? En primer lugar porque el Núcleo estaba asentado en un área de comunidades que presentaban un conjunto de carencias de diferentes órdenes y que en el Uruguay se presentan en muchos asentamientos rurales, problema que tradicionalmente ha sido ignorado por la ciudad y que, de vez en cuando, ha sido agitado como uno de los problemas sociales más injustificados de una sociedad democrática como la uruguayana. Me refiero al llamado problema de los rancharíos que afecta a una proporción menor de nuestros conciudadanos y que sólo ha tenido tratamiento esporádico y parcial por la visión o por el sentido de responsabilidad de algunos profesionales que, de vez en cuando, lo ha abordado como un grave problema.

Asentado en un área que presentaba este ti-

po de problemas y careciendo ella de otro tipo de servicios que los escolares, era natural que nosotros nos planteáramos el problema de para qué servía la escuela.

Contábamos con seis escuelas, más tarde con una séptima que fue fundada y con un plantel de una veintena de maestros; y nuestro problema era el de definir en qué consistía la educación en un área de unos 250 km².

Nuestra respuesta fue que hasta donde pudiéramos, debíamos ver aquellos problemas que existían en el medio que admitieran un tratamiento educativo e incluso aquellos problemas que no solucionándose con un mero tratamiento educativo pudieran beneficiar de otros tratamientos extra-educativos a cargo de otros sectores, actuando la educación, en cierto modo, como fuerza motivadora y fuerza de negociación para obtener esos servicios, para obtener las respuestas técnicas convenientes.

De tal manera, que en el núcleo de La Mina, se trabajó progresivamente en una actividad escolar y extraescolar y en una actividad que comenzando por ser educativa terminó teniendo acciones de importancia para el medio en el área de la salud, en el área de la agricultura, en el área del crédito y el cooperativismo, y en otras, en el área de la vivienda, se podría decir también.

Habría que mencionar un área que es importante en todo conglomerado humano que es la de la recreación; la actividad cultural, las actividades que tienen que ver con la dimensión estética del ser humano, que en el caso de La Mina estuvieron también atendidas con alta prioridad.

De esta manera nosotros fuimos evolucionando hacia un programa que en los últimos años de esa etapa experimental, significaba muchos esfuerzos. Por un lado atender bien las escuelas, atender bien las escuelas quería decir dar una enseñanza a todos los niños y una enseñanza de calidad, y esto nosotros lo lográbamos por el prestigio que adquirieron las escuelas; por los servicios que prestaba la escuela, principalmente el servicio de alimentación que fue una de las realizaciones normales, podríamos decir, de todos los días y de todas las escuelas, por la protección sanitaria de los niños mediante actividades del Centro de Salud de Melo, y por el mejoramiento cualitativo de los maestros que se empeñaban en atender, en hacer de las escuelas un centro grato, atractivo al niño, que retuviera al escolar y que le diera los conocimientos a que éste tenía derecho conforme al programa en vigencia en aquel tiempo.

— ¿Eso significaría que en La Mina se produjo también una especie de fenómeno de simbiosis, en cuanto a que también sirvió de centro de formación docente?

— Soler — Yo diría que sí, yo diría que sí en un altísimo grado. Yo creo que entre las modalidades de la formación docente está el autoaprendizaje y el mutuo aprendizaje. El aprendizaje en el servicio con un sentido crítico de lo que se está, haciendo en este servicio y por con-

siguiente y sin descartar otras fórmulas, yo entiendo que allí el propósito de formación, era un propósito importante.

Pero además, no solamente de esta manera informal que usted acaba de mencionar, sino con actividades completamente sistemáticas; nosotros teníamos reuniones de fin de semana, muy periódicamente en la que uno de los objetivos era la formación y buscábamos quién pudiera impartir formación.

La experiencia de La Mina, estaba inserta en un movimiento nacional, movimiento nacional que en parte era oficial. Recordemos que era el tiempo en que el Consejo de Enseñanza Primaria contaba con una sección Educación Rural, en que funcionaban las Escuelas Granjas, en que funcionaban las Misiones Pedagógicas como un servicio oficial y todo eso constituía un vasto movimiento nacional que arrastraba, incluía y beneficiaba naturalmente a los que trabajábamos en la experiencia de La Mina.

Ahora bien, se agregaría a esto que algunos organismos internacionales nos dieron facilidades para la formación de una parte de nuestro personal en el exterior, de tal manera que esto fue un esfuerzo, diríamos, una línea de acción del núcleo de La Mina, completamente vigorosa, la de la formación de su personal. Tal vez la materialización más feliz de esto fue el funcionamiento en esos mismos años y en algunos años posteriores del Instituto Normal Rural que funcionaba en Cruz de los Caminos, que traba-

jaba, podríamos decir, con una gran identidad de objetivos con el grupo de La Mina.

Aparte de lo escolar, yo diría que nuestro trabajo transcurría en una proporción importante, fuera de la escuela. Era un trabajo que procuraba identificar qué pasaba con los niños preescolares, qué pasaba con la mujer, qué pasaba en los campos de cultivo, qué pasaba con la salud, con las comunicaciones, qué pasaba con el tiempo libre de la gente. Y todo esto constituía un vasto programa de educación comunitaria, o educación fundamental, o como se le quiera llamar, porque las etiquetas no interesan, lo que sí interesa es que las escuelas se convirtieron en centro de un conjunto de actividades, que tenían un impacto importante en la vida de campesinos que no tenían el hábito de venir a la escuela y encontrar esas cosas.

— Podría decirse, utilizando un término actual, que en La Mina se vivía un poco en un estado de educación permanente.

— Soler — De actividad educativa permanente y tratando de cubrir el abanico más amplio de población que nos fuera posible. En este sentido podríamos señalar que nosotros realizamos actividades con los pre-escolares y que esto iba hasta los ancianos, puesto que los ancianos tenían algún tipo de prestaciones, de facilidades que fue posible aproximarles gracias a la existencia del mecanismo del núcleo de La Mina, incluyen-



Se difunden técnicas nuevas en la atención de cultivos.

do al resto de la población: hombres y mujeres.

Una de las áreas fundamentales era tal vez el trabajo con los jóvenes de ambos sexos, la capacitación de estos jóvenes, sobre todo de las mujeres, pero no en frivolidades, sino en cosas importantes, desde la alfabetización, hasta la costura, a la construcción de muebles para el hogar, y a la ayuda para que esta joven rural tuviera defensas, en el seno de una sociedad que, generalmente, era agresiva con la mujer, como todas las sociedades latinoamericanas.

Pero esto nos fue llevando a que nosotros estableciéramos vínculos muy fuertes con dos ministerios más: el Ministerio de Salud y el Ministerio de Agricultura.

El grupo escolar contó con las primeras enfermeras rurales que tuvo el país, que fueron formadas allí, enfermeras universitarias, de alto nivel técnico, que aprendieron a trabajar en zonas rurales.

Enfermeras a caballo, enfermeras que se desplazaban por los caminos, por los hogares, cumpliendo sus tareas, con un maletín que tuvo que ser inventado para poderlo llevar a caballo, puesto que cuando se anda a caballo se necesitan las dos manos o conviene tener las dos manos disponibles. Y este trabajo de salud contó con ese personal que estoy mencionando, estable en el núcleo, que apoyaba a los maestros en sus trabajos y se apoyaba en los maestros para multiplicar sus conocimientos, de manera que allí había una importante difusión de una parte de la ciencia sanitaria de esta enfermera a los maestros, que aprendían un conjunto de técnicas para aplicarlas en sus respectivas comunidades.

Pero había también el trabajo de medicina preventiva que realizaba el Centro de Salud que venía periódicamente con sus equipos de médicos y enfermeras y demás, a las siete zonas en que nosotros actuábamos. Se establecieron allí en las clínicas materno-infantiles periódicas, el control de embarazos y este tipo de prácticas de carácter preventivo, que normalmente se ofrecen en las ciudades y que no existen en los medios rurales, con buena aceptación de la población que entendió que aquello era fundamental para su estado sanitario y culminó, podríamos decir también, con la organización de un mecanismo mutualista, de una cooperativa de salud por el cual los vecinos, mediante cuotas familiares muy modestas, financiaban la visita periódica de carácter asistencial de un médico y un dentista, mecanismo cooperativo que funcionó perfectamente con buena reacción y sin ningún problema mayor.

existe otro servicio, cuando éste existe, que el educativo. Entonces el dilema para el maestro es si hace educación y cierra su establecimiento o si hace educación y reconociendo que el hacer educación en algunos casos, carece de sentido si no hace algo más, pues sale por los caminos a buscar los problemas y hacer lo que pueda en la solución de ellos. Es un asunto, diríamos, siempre a resolver con fórmulas muy pragmáticas teniendo en mente las condiciones del medio.

En un área donde hay un buen programa de extensión agrícola, pienso que el maestro puede prestar alguna forma de colaboración, pero que no tiene la responsabilidad que tienen los extensionistas agrícolas, que son los llamados a resolver el problema.

En un área donde funcionan postas sanitarias permanentes o centros de salud permanentes, los maestros son colaboradores obligados, pero colaboradores menores y nada más que eso, de esos programas de salud que están en otras manos.

En un lugar en donde todo eso no existe hay que crear las motivaciones, las apetencias, la presión popular para que eso exista, y entonces hay que darle entrada a la salud y hay que darle entrada la conocimiento agropecuario de buen nivel técnico, para que la gente lo reconozca, lo valore, lo necesite, lo exija y lo obtenga. Entonces claro, la escuela puede retraerse, y al retraerse puede llevar adelante su programa educativo y colaborar con una red de servicios eficientes y suficientes para cubrir las necesidades de la población. Como no es ese el caso en muchos lugares —generalmente no es ese el caso en todo el norte del Uruguay—, lo que nosotros creemos es que la escuela, pero no la escuela común desasistida, sino una modalidad de organización escolar con algunos medios reforzados, tiene que tomar ingerencia en este tipo de problemas y dosificar lo que debe esperarse de cada uno de ellos.

Nosotros en La Mina no nos constituíamos en un Banco, pero fuimos a un Banco en la ciudad de Melo y obtuvimos la apertura de una línea de crédito para jóvenes agricultores que desearan realizar proyectos de producción agropecuaria que necesitaran crédito. Nuestra intervención era de identificación de los candidatos, de estímulo, de motivación, era una intervención en todo caso educativa y nada más que educativa, para crear el puente necesario que llevara a establecer las relaciones entre un joven pobre que tenía ganas de producir algo y que no tenía los medios de producirlo y una entidad bancaria supuestamente llamada a favorecer este tipo de crédito.

De manera que la dosificación de la intervención educativa es muy importante y el hecho de que hubiera en la región de La Mina un programa de salud, no quiere decir que los maestros hiciéramos medicina o que hiciéramos enfermería, o que nos consideráramos habilitados para incidir en las condiciones sanitarias de la población como profesionales de la salud pública. Lo que sí quiere decir es lo siguiente: primero, que en el tratamiento del programa esco-

— A veces cuando se habla de este tipo de tarea, los maestros dicen: Bueno, sí, todo esto es muy importante, pero los maestros no somos asistentes sociales y no podemos abarcar áreas tan extensas . . .

— Soler — Esta observación es muy justa. Yo sueño con el día en que los maestros sean maestros y estén cumplidos con ello. Lo que pasa es que, en América Latina, en muchas áreas no

lar que tenía aspectos relacionados con la salud, con la prevención, con la higiene, con las enfermedades corrientes del medio rural y demás, este maestro estuviera bien asistido por médicos y enfermeras que le daban la información necesaria para que a los niños se les diera una buena educación sanitaria; que en el trabajo con las madres de familia, en el trabajo educativo con las madres de familia, los maestros estuvieran en condiciones de dar a estas madres de familia una información sanitaria, recibida de médicos y enfermeras en la cual ellos actuaban como multiplicadores de este saber, porque no podíamos aspirar a que los escasos médicos con los cuales estábamos vinculados pudieran tener contacto con todas las madres de familia, con todas las jóvenes a las cuales preparábamos en su papel de futuras madres de familia.

Esto quiere decir también, que en el trabajo comunitario, en el trabajo con las Comisiones de Fomento, en el trabajo con los grupos de vecinos, nosotros teníamos una particular preocupación por crear en ellos una preocupación sanitaria, una conciencia sanitaria y una apetencia por servicios sanitarios de los cuales el país disponía, pero que no llegaban allí, de tal manera que ellos actúan de gestores de un programa sanitario basado en una buena comprensión de lo que importaba la salud humana en ese medio.

Y esto quería todavía decir, que los maestros a través de una formación recibida de mé-

dicos y enfermeras, repito, estuvieran en condiciones de cumplir tareas complementarias de salud, muy importantes en el medio rural. Cuando una persona se enferma en el medio rural y va al médico a muchos kilómetros de distancia, si es que llega al médico, recibe muchas veces una receta y unos frasquitos para administrar inyecciones y uno de los problemas que se plantea, es el de seguir este tratamiento, vigilarlo y administrar estas inyecciones. Esto lo puede hacer un maestro si el paciente se aproxima a la escuela o si la escuela se aproxima al paciente.

Nosotros trabajábamos mucho a caballo, trabajábamos mucho en caminos malos, pésimos, caminos de zona ganadera y con muchas dificultades. Pero era muy frecuente que los maestros tuvieran el calendario de vacunaciones de una persona, convenido con el médico y siempre con receta médica, y que ellos se encargaran de administrar aquella inyección de la cual podía depender la vida un niño, la vida de una mujer o de un hombre, de tal manera que todos estábamos en condiciones de cumplir estas tareas, que eran tareas subalternas, pero tareas multiplicadoras de un programa de salud que resultaban esenciales para el individuo beneficiado y que establecían un tipo de relación entre comunidad y escuela que era absolutamente fundamental.

Tal vez esto que ejemplificado bastante en el área de la salud, podría extenderse a otra área



Asamblea de Vecinos.

importante que era la de la promoción agropecuaria. La zona se caracterizaba por tener algunas propiedades de tipo latifundio, ganadero y agrícola y por tener muchas pequeñas y medianas explotaciones de tipo chacra, con poca variedad de cultivos y con cultivos tradicionales y prácticas también tradicionales. De tal manera que había un amplio campo para la vulgarización de conocimientos agrícolas y, naturalmente, esto se hacía por un experto agrario que teníamos como parte de nuestro personal y un ingeniero agrónomo, que radicó en La Mina el Ministerio de Agricultura y Ganadería. Con este personal actuando siempre en apoyo de los maestros como agentes multiplicadores se hizo un trabajo importante de detectar cuáles eran los problemas principales que había en el medio en cuanto a la producción agrícola y cómo contribuir modestamente a su tratamiento en estrecha asociación, naturalmente, con otros mecanismos que eran los propios del Ministerio de Agricultura; la ANCAP, por ejemplo, que tenía un programa de maíz y el Servicio Oficial de Distribución de Semillas. De hecho La Mina actuó como agente de estos organismos, lo cual permitió tener una gran fuerza de acción en este territorio. Se puede decir que lo que nosotros procurábamos era, en primer lugar, que los escolares tuvieran una comprensión científica de lo que pasa en una planta y en un animal, es decir, que no se enseñaran las Ciencias Naturales a través del cartel, en la pizarra, sino a través de

las plantas del medio y de las actividades propias del medio y que el niño comprendiera que el hombre puede determinar la suerte y el valor de estas plantas y de estos animales, modificando las condiciones espontáneas de su desarrollo.

Nos preocupábamos mucho de que los niños comprendieran la importancia de las técnicas en la producción y habituarlos a trabajar con pautas correctas en la producción de almacígos, en el trasplante de cultivos, en la administración de plaguicidas que pudieran ser necesarios, en la administración de fertilizantes, etc.. Todo esto no se hacía desvinculado de la geometría, de la aritmética, de la redacción, del dibujo, del cumplimiento del resto del programa. En lugar de poner un ejercicio anodino de aritmética, nosotros vinculábamos con mucha facilidad la enseñanza de este programa con las prácticas agrícolas y esto no significaba mayor uso del tiempo, sino una inserción del razonamiento matemático en la realidad concreta; esto nos parecía muy positivo.

Pero por otra parte las escuelas empezaron a actuar en cierto modo como elementos demostrativos frente al medio. En los cursos que se organizaban con las mujeres, el capítulo de alimentación era muy importante y estas mujeres tenían que conocer que había plantas de una posible dieta alimentaria que el medio podía producir y que ellas no conocían, de tal manera que se fomentó este aprendizaje y también las técnicas necesarias de cultivo.



Maestros y vecinos en un momento de recreación.

Con los agricultores, nuestro personal técnico, realizaba proyectos y demostraciones como para ir introduciendo ciertas modificaciones en su tecnología y, finalmente, apareció como un problema bastante importante, el de los abastecimientos de insumos para esta producción agrícola. La zona estaba bastante distante de otros centros y se hacía necesario arrimar plantas, semillas, productos químicos, fertilizantes y demás. Iniciamos esto con un esfuerzo que estaba centrado en la propia organización nuclear, para pasarlo en cuanto pudimos a la propia población del medio, que se organizó con delegados de las Comisiones de Fomento en una sociedad vecina que se ocupaba del abastecimiento de insumos: semillas, fertilizantes, plantas de vivero, plaguicidas, etc.. Esto funcionaba bajo la responsabilidad de los vecinos, que se fueron acostumbrando a la idea de que necesitaban un mecanismo colectivo para resolver problemas que a nivel individual resultaban de difícil solución.

Con estos ejemplos quiero demostrar que el área de lo escolar y el área de lo extra escolar no se desconocían sino que se integraban mutuamente. Si nosotros hacíamos un programa de forestación, en este programa participaban los escolares, participaban las familias, es decir, había una articulación entre el mundo de lo escolar y el mundo de lo extra escolar que nos parecía completamente natural. El maestro trabajaba en ambas esferas con el asesoramiento, la intervención de los otros técnicos, sin ninguna violencia, sin ninguna dificultad.

Yo he oído muchas veces en América Latina mencionar como dificultades insalvables el hecho de que la Pedagogía del niño no es compatible con una Pedagogía para el adulto y de que estos educadores tienen que ser seres diferentes por las particulares exigencias de cada una de estos dos oficios. Yo diría que si aplicamos un principio general, como es el de que el proceso educativo tiene que tener en cuenta al educando cualquiera sea su edad, con esto ya nos basta para que el educador se preocupe de diferenciar las vías que utiliza para trabajar educativamente, pero que esto no debe llevarnos a la exageración de pensar que se trata de dos especialidades educativas incompatibles, que no puedan ser atendidas por un mismo educador, si éste está atento, repito, a las características de cada uno de los grupos con los cuales trabaja.

Yo pienso entonces que una de las características de esta experiencia fue la de tener una fuerte incidencia en los problemas del medio.

Quisiera concluir derivando de lo que he dicho la explicación del cese de la experiencia, porque puede plantearse alguien esta pregunta: si este tipo de organización escolar era buena, si los maestros la aceptaban, si los vecinos reaccionaban positivamente, qué pasó en 1961 que determinó su conclusión.

No quiero entrar en detalles administrativos, en las peripecias propias de esta etapa, sino más bien hacer una interpretación a la distancia y que puede tener alguna utilidad incluso para el futuro.

Yo creo que hay que subrayar la importancia de las relaciones entre la educación y la sociedad y señalar que la educación no es un hecho autónomo y que la sociedad determina lo que espera de la educación.

El núcleo fue creado bajo el gobierno de un partido político y cesó como experiencia bajo otro partido político. No es que yo crea que existan diferencias abismales entre estos partidos políticos pero por lo menos existieron diferencias importantes en la interpretación que los hombres que representaban a estos partidos hicieron del papel de la escuela en la sociedad.

Creado el núcleo como un factor de cambio, fue interpretado a determinada altura como un factor de cambio indeseable para los intereses del poder y por consiguiente como una experiencia negativa que debía ser combatida. Esto me resulta muy claro.

— Más que negativa, peligrosa.

— Solar — Claro.

— Y no para el partido político, sino para el sistema.

— Solar — Para el sistema, claro. En aquel momento el presupuesto, el proyecto de presupuesto presentado a la Cámara de Diputados, incluía rubros para la ampliación de la experiencia a cinco núcleos escolares, lo cual significaba la confirmación del acierto de esta fórmula. Sin embargo nada de esto se realizó, justamente porque se consideró que el tipo de trabajo que se estaba haciendo y el tipo de dinámica que se estaba operando entre varios miles de pobladores del campo, eran peligrosos para el sistema.

Pienso que esto ratifica, confirma, la estrechez del margen de operaciones que tiene la educación. Los educadores tendemos, y tal vez sea bueno que no ocurra, a un exagerado optimismo sobre nuestra capacidad de incidencia en la sociedad y podría decirse que el magisterio uruguayo siempre tuvo una conciencia muy alta, muy clara, de que su acción era un factor fundamental en la sociedad uruguayo y en el destino del pueblo uruguayo. Y esto posiblemente en momentos de crisis (y ya aquellos eran momentos de crisis en el país, en muchos órdenes), no fue bien medido por nosotros, quienes creímos que podíamos esperar que una experiencia de esta naturaleza, con sus realizaciones, fuera comprendida como una contribución al progreso del medio rural uruguayo. Yo creo que fue interpretado más bien como una inyección de agitación en el medio campesino.

— Factor de perturbación.

— Solar — Pienso que así era, así debe ser además, porque no vale la pena montar un mecanismo educativo si no es para el cambio, porque para dejar el mundo como está, pues es mejor no sacrificarse tanto. De las dos funciones que tiene todo sistema educativo, uno que podríamos llamar conservadora o multiplicadora del modelo social imperante y de sus valores, y la

otra, renovadora. Yo creo que en ciertas circunstancias históricas la segunda debe predominar altamente sobre la primera o en ciertos contextos económicos y sociales. Es evidente que las últimas décadas han caracterizado en Uruguay una educación mucho más para la conservación y la continuidad de un conjunto de valores sin cambio, que para la transformación necesaria a nuestra sociedad.

Quisiera decir entonces que esta experiencia y las condiciones en que ella se dio por terminada, confirman el estrecho margen de autonomía del hecho educativo y la imperiosa necesidad de ver la educación y toda realización dentro de ella con una perspectiva que forzosamente es una perspectiva política.

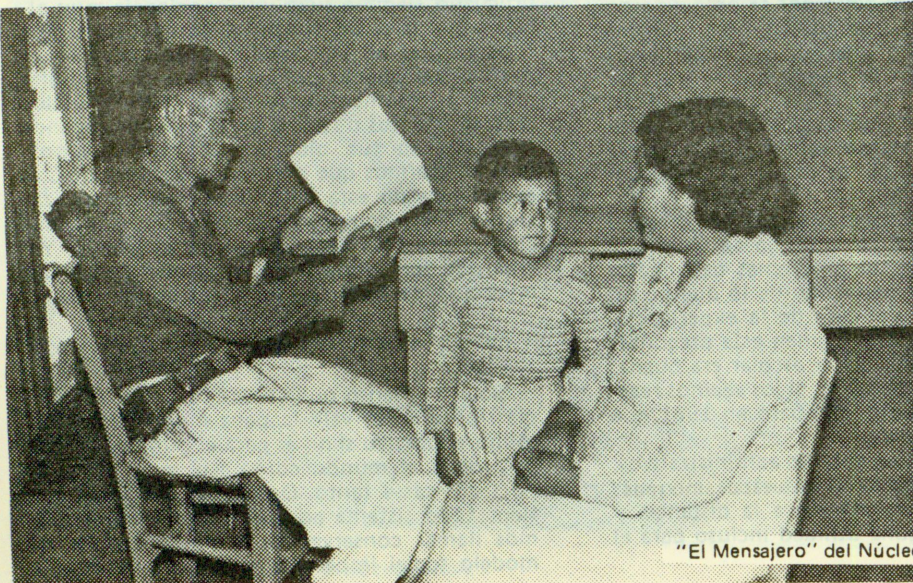
Aquí yo volvería a Nicaragua porque me parece que el salto geográfico es pertinente. En Nicaragua la educación está cambiando en estos momentos, no porque haya un simple proyecto de cambio educativo, sino porque hay una transformación de la sociedad, hay un proceso revolucionario, hay una política general que exige una educación diferente.

Cuando los militares se adueñan del poder en Uruguay, aplicando el mismo principio, conciben un nuevo tipo de educación y lo fundamentan en los valores y en las necesidades que un régimen dictatorial tiene para imponerlo en la sociedad, sobre la sociedad uruguaya, con grave daño naturalmente de magisterio y alumnos, y cuando la sociedad uruguaya vuelve a la normalidad institucional y al ejercicio de las libertades, es natural que haya que pensar nuevamente en un proyecto educativo que tiene que ser un proyecto inspirado por una visión global de la sociedad, visión ésta que no puede ser otra que política. Es la concepción orientadora de una sociedad en términos globales y políticos la que determina el programa educativo correspondiente y en el momento en que hay una disfuncionalidad del proyecto educativo con el proyecto social, se produce una ruptura que naturalmente afecta al más débil, en este caso

el proyecto educativo. Esto es lo que explica porqué en 1961 la experiencia tuvo que ser dada por concluida y explica también, me parece a mí, muchas otras cosas que vinieron después concomitantes con ese principio de situación represiva que después se agravó a extremos alarmantes.

Yo concluiría este comentario sobre el trabajo en La Mina diciendo que es muy importante que todo empeño que se ponga en este momento en concebir servicios educativos para el medio rural fuera situado en una consideración del contexto en que esta educación rural va a funcionar y que por consiguiente ningún proyecto educativo debería ser visto en aislamiento de los proyectos que haya para la promoción económica de las zonas rurales y para la dotación de otros servicios, es decir, para una política de ruralidad uruguaya.

Si esta política de ruralidad continúa desconociendo las necesidades generales de un sector importante de la población, como son los pequeños propietarios y los campesinos sin tierras y las poblaciones que podríamos considerar marginales de los rancharíos, el proyecto educativo va a constituir un sacrificio, de un alto costo en todos los órdenes y de un bajísimo rendimiento, en la medida en que no puede ir acompañado e integrado fundamentalmente, por otras medidas que tengan que ver con la situación del campesino. Me refiero, fundamentalmente, al problema de la propiedad de la tierra y de la dotación al trabajador rural de los medios necesarios para elevar su nivel de productividad, de producción y su calidad de vida. Y sería muy importante que, los educadores, no padeyéramos una ilusión excesiva y un espejismo de creer en un alto grado de nuestra capacidad transformadora del medio. Este existe, pero tiene un umbral modesto, que debemos reconocer de antemano, para justamente requerir, exigir, el otro tipo de medidas que pueden dar vigencia al esfuerzo realizado por el sector educativo.



"El Mensajero" del Núcleo llega a los hogares.

la función de la educación de adultos en el desarrollo de la comunidad

El 4 de febrero de 1976, un terremoto de vastas proporciones sacudió el territorio guatemalteco.

El resultado final de la catástrofe se tradujo en 24.000 muertos, 85.000 heridos y más de un millón de casas destruidas.

Un docente uruguayo narra aquí, la actividad de reconstrucción comunitaria y extrae conclusiones de un enorme interés para la tarea de Educación de adultos a realizar en nuestro país.

CONSECUENCIAS DEL SISMO

El mayor impacto del terremoto se sintió en el altiplano occidental, habitado principalmente por minifundistas indígenas, siendo sus viviendas, construidas con paredes de adobe y techo de tejas, las más afectadas y como consecuencia, quienes sufrieron pérdidas humanas y materiales más importantes. Aunque en diferente proporción, el sismo se sintió en todo el país. En la capital, Guatemala, las construcciones comerciales, industriales y residenciales, no fueron mayormente afectadas. El principal problema observable en la capital estuvo en las "champas" (nuestros cantegriles) que se ubicaban en los barrancos que rodean a la ciudad, asentada en un valle a 1.500 m de altura sobre el nivel del mar. El fuerte temblor de tierra borró barrios enteros en los barrancos.

Conmovido por esta catástrofe, el país entero se movilizó para socorrer a sus damnificados, y la solidaridad internacional no se hizo esperar. Esta última logró la permisividad del Gobierno guatemalteco para ayudar directamente a los damnificados, promoviendo su organización y participación en el proceso de reconstrucción nacional que se emprendía. De alguna forma estaba presente la reciente y mala experiencia de la ayuda brindada al gobierno de Somoza en el terremoto que afectó Managua en 1972, donde la cooperación prácticamente no llegó al pueblo.

PROPOSITOS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

La capacidad, creatividad, organización popular y la participación, habían sido reprimidas a partir de la intervención norteamericana y la "liberación" de Castillo Armas en 1954, que echaron por tierra las acciones democráticas, nacionales y antiimperialistas de los gobiernos de Arévalo y Arbenz.

El terremoto con su secuela de drama y sufrimiento, abrió un período muy rico en la historia del pueblo guatemalteco, promovido fundamentalmente por la cooperación internacional.

El gobierno debió acompañar este esfuerzo e incluso, nombró un Comité de Reconstrucción Nacional para coordinar todas estas acciones y se promovió la formación de Comités de Reconstrucción en todas aquellas zonas que hubieran sido afectadas por el terremoto. Es así que en las aldeas y barrios marginales de las ciudades surgen los Comités Locales, y también los Comités Municipales y Departamentales. (El país se subdivide en Departamentos y éstos en Municipios).

En este contexto se enmarca el programa de Organización y Desarrollo de la Comunidad al que a continuación se hará referencia, siendo una de las tantas experiencias que se iniciaron a partir del terremoto, que tuvieron como base la experiencia acumulada por el pueblo guatemalteco en sus duras luchas, aunque en un corto plazo se vio frustrada, ya que recomponiendo la situación la clase dominante, reinstaló nuevamente en el gobierno a un militar, ex-ministro

de Defensa Nacional, a través del fraude electoral en marzo de 1978. Una vez más, se frenó con represión la participación.

El propósito fundamental del Programa era colaborar con los damnificados por el terremoto y en ese sentido con la labor de reconstrucción que coordinaba el gobierno.

De acuerdo a las pautas recibidas al hacerme cargo de la Dirección del Programa, establecí algunos criterios generales para la acción. En primer lugar la ayuda debería estar orientada a población organizada, de modo de apoyar los procesos organizativos de los damnificados que estuvieran dispuestos a continuar o emprender una experiencia de convivencia y cooperación, con un enfoque comunitario. En segundo lugar y considerando la limitación de los recursos disponibles, se debería volcar la ayuda en las áreas marginales de la capital, buscando la integralidad de la experiencia, allí donde nuestro esfuerzo complementara otras tareas. En tercer lugar, se debería buscar el aporte local a través de su participación en el Programa en general, así como en cada experiencia en particular.

AREAS DE TRABAJO SELECCIONADAS

El Programa entonces definió que su contribución estaría enmarcada en un proceso de organización y desarrollo de comunidad, con población proveniente de los "barrancos", en la ciudad de Guatemala.

Una experiencia de este tipo es posible en contextos nacionales de convivencia democrática o de distensión, como en este caso.

En función de las necesidades observadas y de los recursos disponibles, el aporte más importante que nuestro programa podía ofrecer, era colaborar en actividades de formación de los adultos y jóvenes mayores de modo de satisfacer sus demandas de prepararse para la participación que les requería el proceso de Reconstrucción Nacional.

Después de un detenido análisis de la situación se decide apoyar dos experiencias comunitarias, que tenían una trayectoria previa al terremoto, con apoyo de personas de extracción cristiana provenientes de diferentes confesiones y que contaban con un proyecto habitacional para 800 familias en cada una de las dos comunidades: "Tierra Nueva" y "Saker-ty" que en cakchiquel, uno de los 23 dialectos que se practican en Guatemala, significa "nuevo amanecer".

En el período ubicado entre el terremoto y el comienzo de la construcción de las viviendas por el sistema de ayuda mutua, las dos comunidades desarrollaban su vida en campamentos de refugiados, que en esencia, no difería mucho de su vida anterior en los barrancos.

Lo más atrayente para nosotros era la decisión de los pobladores de querer construir una comunidad para vivir mejor, para avanzar, y no reconstruir para volver a la situación anterior al terremoto.

SAKER-TY

Definido el marco teórico y una metodología que facilitara la reflexión y la toma de decisiones de los participantes de la comunidad, el equipo compuesto por Maestros y Asistentes Sociales guatemaltecos, se integró en la vida comunitaria.

Definieron como necesidad prioritaria la construcción de un Centro Comunal y ésta fue la primer actividad. Esto demandó tareas de construcción que estuvieron a cargo del "grupo 14" conformado con integrantes de los restantes trece grupos que estaban organizados para la construcción de las viviendas. Esto ya era un aporte al Centro Comunal. Decidieron su dimensión, su diseño, aportaron la mano de obra y definieron sus objetivos. Todo ello inserto en un proceso de reflexión y análisis que muchas veces requería de actividades formativas complementarias a cargo nuestro. Este es uno de los aspectos por el cual vinculamos la experiencia con la educación de adultos.

Nuestra labor se realizaba junto con el Comité Central de la comunidad electo por los vecinos; asistíamos a sus asambleas generales, asesoramos a la Comisión Directiva del Centro Comunal cuando estuvo integrada, y a medida que se fueron instrumentando los diferentes programas desde el Centro Comunal se vio la necesidad de delegar responsabilidades en Comités; por ejemplo: Comité de Jóvenes, de Padres del Jardín de Infantes, de Deportes, de Recreación de Niños, de Cultura.

Asimismo se estudiaba la necesidad de implementar posibilidades de trabajo para la gente de la zona. Así fue que surgieron una Cooperativa de producción en tejido a máquina, de costura, y una herrería.

Funcionó también en el Centro Comunal una Academia de Mecanografía para estudiantes del primer ciclo básico de enseñanza media.

Todas estas actividades cumplían un doble papel: por un lado tenían un valor en sí mismas, con sus objetivos específicos y de capacitación para sus participantes. Pero a la vez, siendo definidas en un proceso de amplia participación, cumplían una función formativa para todos los involucrados en el proceso, produciendo cambios a nivel individual y colectivo.

Se nos presentaban permanentemente numerosas oportunidades de aportar elementos informativos que contenían todas estas actividades, para trabajar en grupo, tomar decisiones, definir necesidades, identificar problemas, comercializar productos, fijar precios, etc. Por otra parte, el funcionamiento, por momentos muy complejo y dinámico de la colectividad comunal era una experiencia educativa de importantes consecuencias.

TIERRA NUEVA

Esta comunidad se asentó en tierras fiscales, después de haber resistido un intento de desocupación por parte de efectivos del ejército, al haber logrado la aprobación en el exterior de

un proyecto habitacional. Este proyecto tenía similares características a las de Saker-ty.

En este caso el organismo rector de la comunidad era una Junta de Delegados con quienes analizamos y discutimos nuestra colaboración.

Se nos demandó apoyar prioritariamente la situación de la población juvenil, numerosa en la comunidad, que no contaba con posibilidades de capacitación cercanas y tampoco tenía perspectivas de obtener empleo. Tierra Nueva estaba ubicada a 13 Km del centro de la ciudad.

Después de un período de trabajo con una Sub Comisión de la Junta de Delegados y con el Grupo Juvenil de la comunidad, nos abocamos todos juntos a definir las características que tendría el Centro de Capacitación Juvenil y sus actividades.

Aplicando criterios similares a los explicados en el caso de Saker-ty, y con la participación de los vecinos se organizó un Curso de Plomería, cuyos concurrentes participaron en la instalación del saneamiento de la comunidad; un Curso de Electricidad y un Curso de Carpintería. Muchos de los participantes se organizaron posteriormente en una cooperativa de producción.

Asimismo funcionó en el Centro una Academia de Mecanografía, un proyecto de pequeña empresa de cría de conejos comercializando la carne en supermercados de la ciudad, mientras con la piel se confeccionaban artesanías para la venta.

Los jóvenes desde el Centro organizaban actividades deportivas, impulsando el básquetbol en la comunidad, para lo cual lograron la construcción de una cancha; actividades recreativas; y actividades culturales, demandando información prioritariamente en temas de educación sexual y drogadicción. Organizaron también una campaña de higiene ambiental y otra de alfabetización preparándose ellos mismos como alfabetizadores.

REFLEXIONES EN FUNCION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN NUESTRO PAIS

El proceso de reconstrucción analizado anteriormente, evidenció carencias del sistema educativo y promovió demandas de Educación de Adultos, ubicadas en una secuencia de Educación Permanente.

Una de las demandas más claras de la población, y a la cual le prestamos especial atención fue el requerimiento de capacitación en la acepción más general del término. Manifestaban claramente que, en el caso de quienes habían tenido acceso a la escuela, la formación recibida les era útil para los diferentes problemas que debían enfrentar en la vida.

Ellos eran conscientes de que siempre deberían estar participando en actividades que contribuyeran a su formación en forma permanente.

Con respecto a la situación de la Educación de Adultos en nuestro país y para enriquecer los aspectos teóricos y metodológicos de la práctica pedagógica, debemos vincular siempre la acción con la reflexión. En función de esto, deseo compartir algunas reflexiones.

1) Trabajar con la población a partir de sus necesidades, intereses y problemas.

Esto significa una adecuación del educador a la realidad en que actúa, de su marco teórico, y de su metodología. Pero asimismo implica también una adecuación de los contenidos a desarrollar, de modo que finalmente el hombre pueda transformar la realidad, y no simplemente apreciarla mejor.

Estas necesidades, intereses y problemas, debemos también articularlos a dos niveles: por un lado la situación particular comunal con la situación general social, y por otro lado tener en cuenta cómo se manifiestan a nivel individual, familiar, grupal y comunal.

Esto es importante, porque el educador actúa con individuos que provienen de determinado contexto familiar, y además trabajando con un enfoque comunitario estamos en contacto con diferentes grupos e instituciones, que dentro de la comunidad responden a los diversos intereses posibles. Analizarlos e interpretarlos será útil para la comprensión de la dinámica comunitaria global. Esto último es importante a los efectos de la ubicación del educador, y fundamentalmente, en la adecuación de los contenidos programáticos que sea necesario desarrollar.

2) La investigación de necesidades en forma permanente y la evaluación de la experiencia periódicamente.

Para conocer las necesidades es imprescindible investigar, y hacerlo junto con la población.

Esta investigación nos permitirá situarnos en la realidad donde estamos actuando para poder realizar los ajustes necesarios, tanto de criterios programáticos como metodológicos.

Pero a la vez esto lo debemos complementar con una reflexión periódica sobre nuestras acciones, que nos permita contrastar los logros previstos con los obtenidos.

Esta actividad permanente de búsqueda del conocimiento de las condiciones en que actuamos, unido a una reflexión, es la base para la elaboración de nuevos programas y ajuste de los vigentes, confección de planes de trabajo, planes de cursos y sus respectivos contenidos.

De este modo incluso podremos coordinar y derivar a las instituciones públicas o privadas más indicadas, para la atención de los problemas específicos que se encuentren.

Todo esto nos lleva a pensar que debe variar el encuadre del proceso educativo, dado que no necesariamente debe producirse en la Escuela. Todo el espacio que la población reconoce como común (área local o territorio de la comunidad) puede ser el campo de acción de un educador. La programación asimismo, debe ser variable y según las necesidades de la población. La metodología debe contener más aspectos de animación y de promoción de la participación, que una enseñanza con dadores y receptores de conocimientos previamente establecidos.

3) El rol del educador y el proceso de aprendizaje del adulto.

Evidentemente que el educador aporta elementos de información que deberá seleccionar cuidadosamente. Esta información podrá contener datos de experiencias anteriores y conocimiento teórico en general. Pero su aplicación al proceso de enseñanza/aprendizaje será en función de que se trata de un material aportado para ser "trabajado", analizado, discutido, criticado, en un proceso dinámico de aprender y "desaprender". Esto lo debemos vincular con lo dicho anteriormente. Este proceso que promueve el educador se torna mucho más dinámico si lo vemos actuar en distintos ámbitos comunitarios: con individuos, grupos de interés, de vecinos, clubes, sindicatos, cooperativas. Aportando para construir un conocimiento útil para enfrentar las necesidades de la vida cotidiana.

En este sentido cabe una mención a la formación del educador. Si los cambios en la realidad nos hacen pensar en una modificación del rol del educador, esto se debe plasmar en una formación que recoja estas inquietudes y proporcione al futuro docente el contacto con las diferentes disciplinas que le va a demandar su función.

Vemos entonces el desarrollo del campo de acción profesional del educador, y en forma paralela debemos reconocer la necesidad del intercambio con otros profesionales, dado que el abordaje comunitario nos impone una visión interdisciplinaria.

4) La participación en la Educación.

La participación de los vecinos en los Centros de Desarrollo de la Comunidad, nos lleva a pensar en la importancia de promover la participación de los vecinos en la educación. A través de estos procesos la población adulta piensa, crea, decide, propone contenidos, integra aspectos diferentes de la misma comunidad. Por lo tanto estructura, en cierta medida el proceso de enseñanza que necesita aprender. Entonces corresponde darle a la población su papel en la planificación de la enseñanza.

5) Modalidades posibles de la Educación de Adultos.

En este sentido orientamos nuestra reflexión hacia las diferentes modalidades que puede tomar la educación.

En primer lugar se nos ocurre un desarrollo posible en el ámbito de la Educación Formal. En este sentido podría incluso tener dos variantes: una educación acelerada, que permitiera al adulto, que por distintos motivos ha abandonado el sistema educativo, que se reinserte en él, en menor tiempo, que el que tiene pensado la educación primaria para el niño. Esto existe en nuestro medio. Pero la otra variante podría contemplar una educación más específica, que concentrara su impacto en aspectos concretos para resolver aspectos parciales de la formación, pero necesarios y de interés para el adulto y de utilidad para su ocupación o para reinsertarse en el mercado laboral.

Pero también vemos posible un desarrollo de la Educación de Adultos en el ámbito de la Educación No Formal, de tipo permanente y asistemática, que acompañe la vida del hombre y de la mujer adultos, de acuerdo a las diferentes necesidades, intereses y problemas que enfrenta en su vida cotidiana.

Considerando la situación actual de la Educación de Adultos en nuestro país, en este período, las conclusiones expresadas tienen una vigencia clara, en la medida que una Democracia requiere la participación y la contribución de todos los miembros de la sociedad, y más aún si la que se procura es: una Democracia en todos los sentidos de las relaciones entre los hombres, debemos educar entonces para consolidar la Democracia, y profundizarla permanentemente.

JORGE CAMORS

Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad "R. Landívar" (Guatemala).

Integrante del equipo docente de la experiencia en la Escuela Martirené (C. del Niño).

informática y educación: un desafío actual

Este artículo ofrece una propuesta, resultado de la reflexión, el análisis y el cuestionamiento, como una forma de replantear un problema educativo, de acuerdo a nuestra realidad.

Intenta hacerlo según una Pedagogía crítica latinoamericana, que perfile sus alternativas frente a los modelos hegemónicos; una Pedagogía que se diferencia de las que asumen un carácter funcionalista y que, por lo tanto, reproducen los problemas y su tratamiento.

La autora cree necesario promover un tipo de reflexión y acción pedagógicas que busquen explicaciones y alternativas acordes con nuestra realidad, en el entendido de que toda propuesta educativa constituye la concreción histórica de una teoría y de una ideología, frente a las exigencias de una sociedad específica; lo que supone reconocer que proyecto social y propuesta pedagógica constituyen una misma manera de enfrentar fines sociales.

LAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS

Las indagaciones acerca de la relación información-educación, nos permiten distinguir un surgimiento y teorización explícitos de dichas relaciones y otro encubierto, pero de importancia decisiva.

En cuanto a la aparición explícita se formulan afirmaciones tales como:

"El papel cada día más importante de los computadores en el mundo es una realidad innegable y una tendencia irreversible. Su presencia presenta una posibilidad de multiplicar el potencial de la mente humana al liberarla de muchas actividades repetitivas y dedicarla a actividades creadoras.

Su capacidad de efectuar muchas operaciones en un tiempo muy pequeño, permite considerar el planteamiento y solución de problemas científicos y administrativos que antes eran imposibles de resolver por su magnitud y tiempo requerido. Por medio de esta máquina se pueden simular situaciones socio-económicas complejas para ensayar diferentes alternativas o caminos a seguir sin el costo abrumador de un fracaso real. Es así que

el computador se constituye en un instrumento que permite la toma de decisiones más racionales en contraposición a las decisiones intuitivas o simplemente basados en prejuicios emocionales". (1)

El crecimiento de la tecnología impacta el campo educativo y laboral.

"El estudio de las computadoras es pues, hoy en día, una necesidad de cualquier profesión debido a la ingerencia de éstas, en todas las ramas de la actividad humana". (2)

Desde este ángulo deben tomarse decisiones fundamentales: se plantea por tanto ¿cómo será posible encaminar el campo de la tecnología hacia el fin de este siglo, con mejores posibilidades de éxito?

En lo que se refiere al origen encubierto, no por ello menos real, la transformación educativa en la línea tecnicista se generó en la década del 60.

"El concepto de la tecnología educativa comenzó a usarse en los años 60. En un esfuerzo híbrido que combina el campo de la psicología educacional, el uso de medios de comunicación en la educación y el enfoque de sistemas aplicados a la educación". (3)

Entendemos que la "transformación" educativa se generó en tres vertientes que conceptualmente confluyen, en tanto se basan en el funcionalismo, pragmatismo y conductismo: tecnología educativa, teoría curricular y evaluación.

Si bien nuestro propósito es analizar la tecnología, nos parece imprescindible resaltar que estos tres discursos hacen referencia a una "nueva Didáctica" que sustituye a la Didáctica.

Se desplaza la Didáctica (de reminiscencia idealista) por un conjunto de teorías que se fundamentan en principios de administración de empresas y que tienen como finalidad directa, incrementar niveles de "eficacia" mediante prácticas de control.

Queda claro que tecnología educativa y algunas valoraciones del "impacto tecnológico en la educación", se dirigen a un mismo fin, esto es: "tomar decisiones más racionales", "evitar decisiones intuitivas o basadas en prejuicios emocionales", "multiplicar el potencial de la mente", "evitar el costo de un fracaso real". Lo que se pretende es mayor eficiencia, más racionalidad.

"A partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, la Pedagogía tecnicista pretende reordenar el proceso educativo para volverlo objetivo y operacional. De ahí la

cantidad de propuestas tecnicistas tales como: enfoque sistemático, microenseñanza, tele-enseñanza, instrucción programada, máquinas de enseñanza, etc."

(2)

Desde este enfoque, la tecnología es una propuesta para responder a las necesidades de una sociedad capitalista, en la que la escuela es concebida como una empresa que tiene que operar con los criterios habituales del modelo del capital: eficiencia-eficacia; criterios que se expresan a través de la reducción de los costos de instrucción, incremento de resultados terminales, análisis costo-beneficio educativo, etc..

NUESTRA PROPUESTA

No vamos aquí a intentar un modelo para resolver los problemas que plantea la introducción de la informática en la educación, ni la posibilidad de hacer educativa la informática. Queremos simplemente analizar, reflexionar, más que obtener respuestas. **INTENTAMOS ABRIR UN ESPACIO DE INVESTIGACION** que contribuya a nuestra tan necesaria autonomía intelectual.

Es necesario partir de una visión totalizadora de la educación, de una perspectiva multidimensional: humana, técnica, política-social, que deben manejarse en forma articulada. No es posible disociar una de otra, la dimensión técnica tiene que ser pensada a la luz del proyecto político-social que la orienta.

Debemos superar la instancia tecnicista, meramente instrumental y supuestamente neutra, y entender que la técnica no puede separarse del contexto histórico en que surgió y del que derivan referencias ético-sociales.

Debemos redefinir, separadamente de las líneas tecnicistas, la noción de eficiencia en educación. ¿Cuál es su razón de ser? ¿Eficiencia al servicio de qué o de quién?

Creemos necesario construir, a través del diálogo y de la investigación-acción, un marco referencial previo a toda elaboración de programas e intentos metodológicos. Por otra parte, hablar de tecnologías es fetichizar el saber; por tanto, ningún enfoque o estrategia puede dejar de lado la situación de crisis económica que vive nuestro país y toda América Latina.

Toda tecnología debe implementarse en respuesta a preguntas claves: ¿dónde?, ¿a quiénes?, ¿para qué?, ¿con qué fines?

Es notorio que el ordenador no resolverá todos los problemas del aula, y no todos los problemas del aula podrán pasar por el ordenador. Evidentemente el ordenador no será el antídoto de todos los problemas educativos. Su uso dependerá de cómo se conciba el aprendizaje y de cómo se conciba la creación y transmisión del conocimiento.

- Vamos a descartar la línea tecnicista que: da al alumno el mismo tratamiento que la industria da a los materiales de control;
- cree el alumno incapaz por sí mismo de realizar aprendizajes correctos y lo introduce en un sistema de aprendizaje;
- concibe al conocimiento como acumulación

sistemática de información organizada; — asimila al maestro al ingeniero conductual al que se le proporcionan técnicas e instrumentos para moldear la conducta.

Desde esta óptica **LA COMPUTADORA NO ES POR SI MISMA UN INSTRUMENTO EDUCADOR**. Rechazamos su uso exclusivo como "máquina de enseñar" o sea la enseñanza asistida por computadora (CAI) donde el alumno es programado para dar respuesta correctas a preguntas preparadas. Acá el acento está en el saber, en el comportamiento adquirido por el alumno cuyo propósito es lograr la suma de conocimientos que está depositada en la máquina.

Pero hay algo más, como bien señala Sherry Turkle:

"La tecnología es catalizadora de cambios que afectan no sólo las actividades que realizamos, sino la forma en que pensamos. Modifica la conciencia que las personas tienen de sí mismas, de los demás, de su relación con el mundo. La nueva máquina que se oculta tras la centelleante señal digital, a diferencia del reloj, del telescopio o del tren, es una máquina que "piensa". La mayor parte de las consideraciones acerca de la computadora se concentran en la computadora "instrumental", en la clase de trabajo que ella realizará. Pero a mí me interesa la "computadora subjetiva". Esta es la máquina como factor que se incorpora a la vida social y al desarrollo psicológico..." (5)

La computadora puede ser usada para descubrir y experimentar, para que el alumno explore su mundo, para que digite sus propias ideas, para que elabore un microcosmos rico en experiencias lógicas, para que pueda transformar una idea en acción manual codificada.

Desde esta óptica la computadora es un nuevo metamedio, que con el uso de lenguajes apropiados, permite nuevas formas de expresar el pensamiento.

Creemos que puede ser orientadora, para definir estrategias en el área informática-educación, la frase de Alesandrov, inscrita en la Escuela Lamplighter (Dallas, Texas): "UN NIÑO NO ES UNA VASIJA A SER LLENADA, SINO UNA LAMPARA A SER ENCENDIDA".

MARTA DEMARCHI DE MILA

Maestra. Profesora de Pedagogía.

Actualmente dirige el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

NOTAS:

- (1) Palacios Cortés: "El computador a su alcance", I. N. OEA. Montevideo, 1985.
- (2) Palacios Cortés: Obra citada.
- (3) Chadwick, C. B.: "Los actuales desafíos para la tecnología educativa". Revista de tecnología educativa. No. 2. Vol. 8. 1983.
- (4) Saviani Dermeval: "Escola e Democracia". Cortez Editora. San Pablo. Brasil. 1985.
- (5) Turkle, Sherry: "El segundo yo". Editorial Galápagos. B. Aires, 1984.

la técnica de elaborar conductas

La renovación de los programas para la enseñanza primaria y media requiere un firme cimiento psicológico, basado fundamentalmente en los aportes de las corrientes evolutivas, así como en la cuidadosa observación de la niñez y la juventud de nuestro país y de nuestro tiempo. Sin embargo, también parece útil, en este momento echar una mirada al pasado reciente.

El profesor Alejandro Moreno y el maestro Miguel Soler han realizado análisis profundos de las concepciones conductistas, y de las consecuencias de su aplicación en el campo de la educación.

De sus estudios tomamos algunos apartados que nos parecen esenciales para comprender la "obra educativa" de la dictadura.

1. el control de la conducta humana

Según Skinner, y éste es un tema recurrente en casi todos sus escritos, siempre se han utilizado técnicas de control de la conducta humana. Es más, la necesidad de controlarse entre los humanos es una exigencia de su propia naturaleza, o mejor aún, de la naturaleza misma de la conducta (cualquier conducta) y del ambiente. Pero hasta el presente estas técnicas han sido rudimentarias.

"El estudio científico de la conducta ha llegado a un punto en el que puede suministrar técnicas adicionales. A medida que los métodos de la ciencia sigan aplicándose a la conducta, podemos esperar que las aportaciones técnicas se multipliquen rápidamente".

El mismo autor reconoce que estos planteamientos son muy graves. Siendo la ciencia de la conducta tan efectiva y la tecnología de ella derivada tan eficaz, no posee, sin embargo, la forma de controlar "el uso que pueda hacerse de sus resultados".

Por eso se pregunta:

"¿Vamos a seguir desarrollando una ciencia de la conducta sin preocuparnos del uso que pueda hacerse de ella? ... ¿Quién tiene que poseer el control que ella genera? Esta no es una pregunta desconcertante, sino aterradora".

La respuesta no está en negar el control hablando de una hipotética y científicamente negada libertad del hombre. Tampoco en negarse

a controlar porque equivale simplemente a "dejarlo en otras manos".

"Una solución bastante clara consiste en distribuir el control de la conducta humana entre muchas instancias que tengan tan poco en común que no pueden unirse y convertirse en una unidad despótica".

Pero la mejor forma de solucionar este tremendo problema es fortalecer al controlado. En el individuo está la solución.

"Cuando el individuo se halla fortalecido, como una medida de contracontrol, podemos, como en todas las filosofías democráticas, pensar en él como en un punto de partida".

Esta forma de explicar ejemplos complejos de la conducta humana mediante procesos y relaciones más simples es claramente reduccionista. Y Skinner no rechaza la acusación. Lo que sí rechaza es la reducción de la conducta a algo no conductual, fisiológico por ejemplo.

Su libro más polémico, "Más allá de la Libertad y de la Dignidad", está dedicado por completo al tema del hombre y del control en sus implicaciones más amplias. Viene a constituir un manifiesto de la cosmovisión skinneriana. Los datos de laboratorio son utilizados solamente como puntos de partida para desarrollar una interpretación global de la realidad humana total.

El tema central ya estaba claramente expuesto al final de "Ciencia y Conducta Humana".

"La hipótesis de que el hombre no es libre es esencial para la aplicación del método científico al estudio de la conducta humana".

Y Skinner se dedica con todas sus energías y con toda su capacidad de razonamiento a combatir los conceptos de un hombre libre y digno.

Un problema fundamental del tipo de control hasta ahora ejercido sobre el hombre es que ha sido casi exclusivamente de tipo aversivo, esto es, por medio del castigo. Pero la experimentación ha demostrado que el control aversivo no sólo es ineficaz, sino además productor de ansiedad y generador de conductas imprevistas de evitación y escape.

Precisamente el hecho de haber utilizado técnicas ineficaces de control ha llevado a la humanidad a pensar en términos de libertad. Se explicaba por un "no quiere" o "no le gusta" el fracaso de una técnica de control, fracaso que era producido no por esa supuesta autodeterminación o voluntad libre del individuo, sino por la misma incapacidad de la técnica para controlar. La falta de tecnología adecuada, por tanto, está también en el origen de los mitos de libertad y dignidad del hombre.

A medida que se vaya utilizando la tecnología adecuada, los fracasos disminuirán y hasta llegarán a ser suprimidos. Entonces no habrá nada que explicar en términos míticos, precientíficos.

Esto se logrará principalmente sustituyendo el control aversivo por el control positivo, reforzando positivamente las conductas deseables. Pero, siendo la cultura un resumen de todos los controles ambientales del organismo, hay que planificar la cultura como un todo, pues una cultura planificada será el mejor y más efectivo control sobre el hombre. Lograremos así tener una cultura que produzca y mantenga una conducta humana tal como todos la deseamos. Así el ideal del hombre feliz, pacífico, generoso, creativo, etc., no será ya una utopía, sino una realización producida por los avances de la ciencia.

Este tema de la libertad y la dignidad del hombre parece ser una de las obsesiones del Skinner de los últimos tiempos. Da la impresión de que aprovecha toda ocasión que se le presenta para tratar el tema. De todos modos, no es nuevo en él; ya está implícito en su primer libro, y su novela "Walden II" es una ejemplificación de cómo puede ser una cultura programada de acuerdo a los hallazgos de la ciencia de la conducta.

Los problemas que enfrenta la humanidad, razón Skinner, son muchos y muy complejos; estamos amenazados de extinción como especie si no les ponemos remedio. Pero de nada serviría desarrollar métodos por muy perfectos que fueran si la gente no los pone en práctica. En último término, por tanto, los problemas de la humanidad son problemas de conducta y de conducta individual.

Lo que se nos plantea es cómo hacer para que la gente haga lo que necesitamos que haga. Es-

to, evidentemente, es un problema de tecnología.

Lo que necesitamos es una tecnología de la conducta. Y la necesitamos con urgencia.

¿Pero es posible? Una tecnología no es sino ciencia aplicada. ¿Existe una ciencia de la conducta lo suficientemente sólida como para fundamentar y generar una adecuada tecnología conductual?

Los principios sobre la conducta que nos aporta el laboratorio constituyen ya hoy, y prometen mucho más para el futuro próximo, un cuerpo de conocimientos válidos para fundamentar una tecnología eficaz del control de la conducta humana.

Lo único que se opone a una utilización amplia de esta tecnología y a su desarrollo son los mitos generados a través de los siglos por las literaturas de la libertad y la dignidad del hombre.

Estas literaturas han cumplido ciertamente una función, aunque sus planteamientos fueran falsos, para permitir un contracontrol al control aversivo de los despotismos. Pero hoy amenazan con llevar a la humanidad a su propia destrucción. Su función ya fue cumplida y ahora deben dejar paso a otra forma de ver las cosas. Estos mitos eran buenos para una etapa precientífica. Hoy deben ser sustituidos por los conocimientos propios de la etapa científica en que nos hallamos.

Profesor ALEJANDRO MORENO

Catedrático de Psicología en la Universidad de Carabobo, Venezuela.

(Transcripto del libro "Skinner: una psicología para la dependencia").

2. los fundamentos psicopedagógicos de los programas derogados

Sin ánimo de pasar en revisión las distintas teorías del aprendizaje y reconociendo que sobre este tipo de cuestiones se está todavía en los umbrales del conocimiento científico, tendencias principales se han abierto camino; las que explican el aprendizaje a partir de manifestaciones aisladas externas y por consiguiente objetivas y mensurables del comportamiento humano, y las que reconocen las articulaciones recíprocas entre los fenómenos psíquicos y entre éstos y su entorno, valorando el desarrollo humano como un proceso estructurado, en que las vivencias que se producen en el sujeto cuentan más que las manifestaciones externas de las mismas.

Resumiendo y simplificando mucho, el primero de estos enfoques tiene sus antecedentes en el conductismo (behaviorismo) de Watson, en los trabajos de Skinner sobre condicionamiento operante y sus aplicaciones pedagógicas

en la enseñanza programada y en las máquinas de enseñar, y más tarde en los de Tyler, quien se esforzó por formular objetivos del aprendizaje que pusieran en evidencia los cambios en la conducta del alumno y en los de Bloom, quien propuso una clasificación de los objetivos educacionales en una "taxonomía", organizándolos según su carácter cognoscitivo, afectivo o sensorio-motor.

Las ideas centrales de esta corriente psicológica serían: el comportamiento consiste en respuestas a estímulos; seleccionando, dosificando y organizando estos estímulos es posible prever respuestas conductuales condicionadas. Así, por la acción convencional del maestro/enseñante, con la guía de material debidamente programado o con el apoyo de máquinas, se presentan al alumno estímulos dosificados, recogiendo y reforzándose si es preciso sus respuestas concretas y objetivas. Organizando en detalle la materia a enseñar, se asegurarían procesos educativos que responderían satisfactoriamente a "conductas deseables" predeterminadas; la formación del educando es programable por un agente externo, mediante el dominio de una tecnología relativamente simple, de modo de prever y de obtener conductas observables, registrables. Los objetivos que expresan tales conductas deben ser igualmente tangibles, mensurables, evaluables, pasibles de tratamiento estadístico.

revistas recibidas

"CUADERNOS DE PEDAGOGIA". Revista mensual de educación No. 127-128. Julio - agosto 1985. Año XI, Barcelona, España.

Destacamos: I) Editorial, con el título "Los más pequeños, los últimos" plantea el déficit que se constata en España, de jardines de infantes públicos: "Una de las viejas aspiraciones de cualquier programa educativo que se precie de democrático y progresista es la de que el derecho a la educación alcance a los ciudadanos de cualquier edad y condición". . . . "La ley de Escuelas Infantiles, que se pensaba para regular esos y otros aspectos, será, si la recuperación no llega a tiempo, una de las asignaturas pendientes del gobierno socialista cuando toque la hora de las evaluaciones".

II) El "Dossier" da cuenta de las III Jornadas de Pedagogía Operativa e Innovación Educativa organizadas por el equipo del Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación del área de Enseñanza del Ayuntamiento de Barcelona, durante el mes de mayo pasado.

III) Amplio análisis monográfico sobre "La izquierda europea y la reforma de la enseñanza media".

"AREOPAGO". Revista de enseñanza y cultura laica. Año 1, Número 4-5. Junio-julio 85. Madrid.

Temas destacados: "Enseñanza de la libertad" por Arnould Clause; "Cajal: educación y religión", Pedro Navarro; "Problemas de los jóvenes y Europa" Juan C. de Miguel; "Libre aprendizaje: La escuela pública en peligro" Fernando Cajal.

"IN-FAN-CIA", No. 24, mayo-junio 1985 y **"PERSPECTIVA ESCOLAR",** No. 95, mayo 1985.

Publicaciones de la Escuela de Maestros Rosa Sensat de Barcelona (España): "Perspectivas" de UNESCO (vol. XV, No. 1, 1985), publica una historia de esta combativa organización de maestros fundada clandestinamente en 1965. Este número de Perspectiva Escolar contiene el documento "Escuela Pública 1985", debatido en la Escuela de Verano de junio pasado en Barcelona.

La Revista de la Educación del Pueblo saluda la aparición de **"CUADERNOS DE POLITICA UNIVERSITARIA"**, voz imprescindible en un momento de transición en el que la opinión estudiantil debe hacerse oír con la autoridad que le pertenece de derecho.

Este número está especialmente dedicado a la publicación de materiales editados antes de 1973 y que hoy resultan difíciles de obtener.

"PEDAGOGIA", Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 1, No. 1, Mayo a agosto de 1984. México.

Sumario: Reportaje a Michel Lobrot, pedagogo francés. Conocimiento y dialéctica. Indicadores para evaluar la calidad de la educación. Qué enseña la epistemología genética a los maestros. Vida universitaria: el problema de la identidad nacional en América Latina. Ensayo marxista sobre filosofía e ideología.

la angustia en el discapacitado motriz

En la escuela "Franklin Delano Roosevelt", prestigiosa institución patrocinada por la Asociación Nacional para el Niño Lisiado", se realizaron recientemente varias Jornadas de comunicación con médicos, psicólogos, docentes y estudiantes de psicomotricidad.

La Revista recoge algunas de las ponencias allí presentadas, así como el llamado a todos los educadores a la puesta en práctica de formas de integración de estos muchachos en nuestras aulas.

Introducción

A ejemplo de lo que ocurre con la inteligencia, podemos identificar en la escala zoológica, manifestaciones rudimentarias de angustia, pero es en el hombre que ella adquiere "status". El hombre es un ser pensante y si esto lo define, no lo definiría menos decir, que es un ser angustiado.

Desde la antigüedad, ha sido motivo de honda preocupación, para las distintas disciplinas que estudian al hombre, el comprender el significado de la angustia. Sin embargo los primeros aportes significativos al respecto, pertenecen a épocas relativamente recientes, corresponden a la filosofía existencial. Kierkegaard, estableció por primera vez la relación entre angustia y conflicto psíquico, pero es recién, gracias a las concepciones psicoanalíticas del inconsciente, que Freud formula la primera teoría de la angustia. Trataremos de hacer una síntesis de las principales teorías de la angustia, para luego referirlas al caso específico de los discapacitados motrices.

Filosofía Existencial

Para la filosofía existencialista, la angustia, es la expresión de la percepción, por el hombre, de su condición de ser finito, expuesto a sumirse en la nada, siendo a la vez la que pueda ayudarlo a encontrar su salvación.

Para May, la cualidad distintiva de la ansiedad humana, surge del hecho de que el hombre es el animal que valora, el ser que interpreta su vida y su mundo en términos de símbolos y significados, e identifica éstos con su existencia como persona. La amenaza a estos valores es la que causa ansiedad.

La ansiedad es entonces la aprensión producida, por la amenaza a algún valor, que el individuo juzga esencial para su existencia. La amenaza,

que en forma más evidente produce ansiedad es la muerte, pero también lo son la falta de libertad, la pérdida de status, la pérdida de amor, etc.

Los valores y la ansiedad, están condicionados por el hecho, de que se vive en una cultura determinada y en un momento particular del desarrollo histórico de esa cultura. La ansiedad normal, es la ansiedad proporcional a la amenaza, que no implica represión y que puede enfrentarse constructivamente a nivel consciente.

La ansiedad neurótica, es una reacción desproporcionada a la magnitud de la amenaza, implica represión y otras formas de conflicto intrapsíquico y es manejada mediante distintos tipos de bloqueos de la actividad y de la conciencia.

Teoría Freudiana

De Freud tomaremos su teoría sobre la angustia planteada en inhibición, síntoma y angustia (1926). Define a la angustia como un estado afectivo que presenta un franco carácter displaciente. Es difícil de explicar la peculiaridad de este estado displaciente, pero el sujeto que lo experimenta, puede diferenciarlo de otros, como el dolor o el duelo, por ejemplo. Pero además de ese carácter peculiar, difícilmente aislable, corresponden a la angustia, sensaciones físicas más precisas, que referimos a determinados órganos respiratorios y al corazón. Nace como reacción a un estado de peligro y se reproduce cada vez que surge de nuevo tal estado. Cada una de las edades del desarrollo, tiene cierta condición de angustia adecuada a ella.

Freud comienza por analizar el momento del nacimiento, prototipo de todas las situaciones peligrosas (angustia de muerte). En el siguiente momento evolutivo, la angustia surge ante la posibilidad de la pérdida de los cuidados y amor maternos.

La siguiente transformación de la angustia, es el miedo a la castración, el peligro es aquí ser separado de los genitales.

Para la teoría freudiana, la angustia neurótica, es la angustia frente a un peligro desconocido. El peligro es interno y corresponde a la exigencia de un instinto. Según Freud, la angustia neurótica puede manifestarse de tres formas:

1. Angustia flotante, que es una aprensión flotante, que se conecta rápidamente, con cualquier circunstancia más o menos adecuada al ambiente.
2. Angustia fóbica, en que la intensidad del miedo, no guarda proporción alguna con la peligrosidad del objeto que se teme.
3. La angustia que se observa en las situaciones de pánico, o casi pánico cuya función es precisamente, liberar, a la persona

de una angustia neurótica excesivamente penosa, haciendo lo que el ello exige, a pesar de las prohibiciones del yo y del superyo. Es decir, obligando a realizar acciones inaceptables en el mundo exterior.

Teoría Kleiniana

Melanie Klein, consideró la angustia como central en su teoría. Ella está directamente vinculada a la pulsión de muerte. El montante de angustia está directamente ligado a las pulsiones agresivas y siendo éstas tomadas como factor aislado, constante a lo largo de la vida del individuo, el mayor o menor índice de ansiedad, estará respectivamente en la dependencia de la menor o mayor capacidad del yo, para manejar los impulsos destructivos. De esta manera, cuanto mejor estructurado y fortalecido está el yo, menos ansiedad manifiesta, a pesar de que la fuente de angustia representada por los impulsos agresivos (o se si desea por el instinto de muerte) permanezca inalterable. Como, por otro lado el yo se nutre de energías instintivas, para seguir nuestro raciocinio precisaremos considerar, la presencia de los impulsos amorosos (o instintos de vida) que el yo contrapone a los impulsos agresivos, para mitigarlos y así disminuir la ansiedad manifestada. Los impulsos amorosos, tal como los agresivos, son constantes, si los consideramos aisladamente, lo que lleva a Melanie Klein a observar que como "la lucha entre los instintos de vida y muerte persisten a lo largo de la vida, esta fuente de angustia, nunca se elimina y entra como factor constante, en todas las situaciones de ansiedad". La ansiedad manifestada en un momento dado consecuentemente, estará en razón directa del grado de maduración del yo, y de la intensidad del "factor traumático" que sobre el actúa. Estas tres teorías hablan indistintamente de angustia y ansiedad con diversos términos: angustia, miedo ¿son equivalentes?

Mientras que algunos consideran que la angustia y ansiedad son sinónimos otros establecen la siguiente distinción.

- a) Angustia: es una experiencia total con una tonalidad física importante, con referencia visceral, cardíaca, opresiva, abdominal, a veces espectacular, pero también una vivencia que refiere a dos preocupaciones esenciales, la locura y la muerte. En los dos casos lo que está en la balanza es la amenaza de disolución del yo en lo físico y en lo mental.
- b) La ansiedad es una experiencia menos extendida, más limitada a la vivencia de una amenaza más vaga, la sensación física está limitada a la falta de aire. La conciencia intelectual es más fina, menos nublada que en la angustia.
- c) En cuanto al miedo, es siempre miedo de alguna cosa y con esto se anulan las amenazas imprecisas y la indeterminación.

Todas las teorías que hemos intentado sintetizar, coinciden en considerar la angustia como fenómeno universal, inseparable de la existencia humana. También son coincidentes al afirmar

que ésta surgiría frente a una situación peligrosa.

El nódulo o significación de esta situación peligrosa, surgiría de la estimación de nuestra fortaleza en comparación con la magnitud del peligro y el reconocimiento de nuestra propia impotencia frente a él.

A la situación de impotencia, Freud la llama traumática y la situación de peligros, es aquella, en que esperamos se produzca esta situación de impotencia; es por un lado la espera del trauma y por otro reproducción mitigada. Pero si bien esta situación es universal, todo ser humano, cuenta con una forma individual de angustia que le es peculiar.

Quiere esto decir que solo hay una angustia vivida y reflejada, en el ser humano concreto y por ello presenta un sello particular, pese a cuanto la vivencia de angustia tenga en común de sí. Esta angustia personal depende de las circunstancias individuales, de las propias disposiciones y del medio. Trataremos entonces, de analizar la angustia en el discapacitado motriz, teniendo en cuenta, sus circunstancias individuales, sus disposiciones y su medio.

Angustia en el Discapacitado Motriz

En la teoría freudiana, la primera experiencia de angustia se remonta al nacimiento y es el producto del desvalimiento psíquico del lactante, que evidentemente, constituye la contrapartida de su estado de desvalimiento para sobrevivir.

En el caso del discapacitado motriz pre o post natal, la situación de indefensión es aún mayor. A esto hay que agregar que hay casos como los de espina bífida por ejemplo, en que son sometidos a operaciones quirúrgicas a los pocos días de nacidos (nueva situación traumática) con riesgo de vida.

En otros casos, son separados bruscamente de la madre, para ser puestos en incubadoras o en el CTI. Esta abrupta ruptura del vínculo madre-hijo es fuente de angustia para ambos, incidiendo en forma trascendental en el desarrollo psíquico del lactante y en el vínculo materno filial.

En el curso del desarrollo evolutivo, la mayor o menor capacidad para manejar la angustia, depende no sólo de estas primeras experiencias traumáticas a las que nos remitirían posteriores situaciones peligrosas, que permitan un mayor crecimiento yoico. Es decir debe haber un predominio de situaciones gratificantes, para un normal desarrollo psíquico.

Esto es muy difícil en el caso del discapacitado motriz, donde predominan las situaciones de frustración, lo que le da a su angustia un sello particular. Dichas situaciones de frustración no están solamente vinculadas a su discapacidad biológica, sino que tienen una traducción en el plano psicológico, como dependiendo también de su entorno.

Pensemos por ejemplo que el contacto con los objetos y con el propio cuerpo, en el lactante es fundamentalmente táctil y el conocimiento del mundo y de sí mismo, lo va adquiriendo de esta manera. En los casos de discapacidad severa, esta posibilidad no existe.

Luego en el curso del desarrollo, levantarse, caminar, correr, jugar, aparecen como motivación para expresar el deseo de posible movimiento. Le permitirían, entre otras, una satisfacción funcional, pero las satisfacciones funcionales están unidas a la integridad física.

En los más lisiados hallamos una dependencia física para las más básicas necesidades corporales: lavarse, vestirse, correr, actuar solo y moverse a su antojo.

La necesidad de ayuda continua, pesa sobre el lisiado, cuyos sentimientos oscilan, entre ser carga para los demás, o considerar a los demás como una parte de sí mismo que debe satisfacer reivindicativamente sus necesidades.

Esta exigencia, provoca en el otro sentimientos de irritación y de rechazo, que a menudo son encubiertas por una actitud sobreprotectora, manteniendo al niño por debajo de sus posibilidades, convirtiéndolo, no solo en un minusválido físico, sino también psíquico.

Citaremos ilustrativamente el caso de niños que pueden comer con dificultad, pero en forma independiente y a los que no se les permite hacerlo, diciéndoles que "sólo comes muy suciamente y en forma muy fea".

Otro ejemplo, puede constituirlo el caso de los niños, a quienes su invalidez, no les impide caminar, pero los acompañan todos los días a todos lados, cuando preferirían ir solos, trabando todas sus iniciativas de independencia.

El inválido choca no solo con el límite que le ponen las personas que lo rodean, sino con su propio límite psicológico, situado más allá de su impedimento físico. La afirmación de la personalidad y el sentimiento de seguridad en sí mismo están directamente vinculados, con el "poder hacer" que se relaciona con su independencia física.

El niño lisiado, generalmente es inseguro, temeroso y limita mucho más su campo de actividad motriz.

Por otra parte, los aparatos ortopédicos, si en definitiva liberan al inválido, le exigen un duro aprendizaje motor y lo frustran, en cuanto no satisfacen sus fantasías de recuperación de los miembros.

A título de ejemplo citaremos el caso de un niño, con amputación traumática de sus miembros superiores, al que es necesario colocarle prótesis. Luego de haberlas esperado por espacio de varios años, cuando al fin las obtiene, las rechaza hasta tal grado que llega a lastimarse los muñones para no tener que usarlas. Pero la integridad física, no solo permite el dominio funcional, sino también la proyección de una imagen armoniosamente conforme con el canon humano normal. Experimentamos por nuestra apariencia física satisfacción o inquietud muy particular. Pensemos cómo nos miramos en el espejo: en la implícita comparación de la imagen vista con la esperada, experimentamos un sentimiento grato, al no desagradarnos demasiado nuestra apariencia, o la tristeza de vernos envejecidos o deformes.

Esta invalidez visible, comprende a la vez la comprobación de la disminución y la impotencia permanente que implica.

La imagen corporal, desvalorizada o idealizada tienen una influencia fundamental en la valoración que uno hace de sí mismo. Según cuál sea la valoración de la imagen corporal, se producirían profundas consecuencias, en la relación del niño consigo mismo, con sus objetos significativos y con la sociedad. Toda la relación interpersonal, estará en parte determinada por esta imagen. Cuando se solicita del niño que ejecute el dibujo de la figura humana, generalmente realiza una figura completa (donde no aparece ni sillas, ni aparatos, ni bastones) que corre por cuenta de su realización de deseos negando la realidad con la angustia que ella puede desencadenar.

Los inconvenientes propios de la invalidez, dificultan la participación grupal. El niño que no puede hablar, caminar, correr o desplazarse como quiere, se ve forzado al margen de ciertas actividades corrientes y del juego en particular.

Pero esta frustración, deriva sobre todo de la actitud de los demás para con el niño lisiado. Si los demás tienen una respuesta positiva de aceptación, el niño interpreta que es tenido en cuenta por el grupo, "considerando" entre los compañeros; si esto falla, el niño tropieza con la indiferencia o el rechazo, frustrándose su expectativa de formar parte del grupo.

La autoconfianza depende en gran parte del éxito de una integración normal en el grupo, todo lo que lo perturbe, crea un sentimiento de inseguridad. Es frecuente, que luego de una experiencia de rechazo grupal, voluntariamente se aisle.

El aislamiento, la timidez, la falta de confianza en sí mismo que desde la infancia pueden coexistir en el adulto lisiado se remontan a esta primera época. Detengámonos a reflexionar en los distintos grupos en que debe actuar el discapacitado.

Un primer ejemplo de experiencia grupal sería el grupo familiar. A través de lo observado, podríamos afirmar que es muy difícil para los padres, aceptar en primer instancia, un niño con problemas físicos, ya que no colma las expectativas gestadas durante el embarazo, es decir que para los padres representa una enorme frustración y angustia. Del adecuado manejo de esta situación dependerá el normal desarrollo emocional del niño y su posterior inserción en los futuros grupos en los que deberá actuar.

Otro momento importante, en el desarrollo emocional del niño es el ingreso a la escuela, donde debe desprenderse del ambiente permisivo de la casa, para integrarse a un nuevo grupo. Si la actitud del grupo familiar ha sido de sobreprotección, es factible que el niño interprete que lo miman y que lo protegen porque es enfermo. Cuando al ingresar a la escuela Roosevelt deja de ser "el lisiado" para transformarse en uno más, pierde este beneficio secundario, lo que incrementa su monto de angustia y es frecuente ver actitudes de rebeldía, de agresión, de exigencia.

Como caso extremo, el de un niño espástico, con marcha independiente, caminaba con dificultad, que durante tres años no logró

adaptarse, a las limitaciones que le imponía el medio escolar, llorando angustiadamente durante ese período. A consecuencia de esa inadaptación sus padres deciden sacarlo de la escuela, obteniendo el niño el beneficio secundario, es decir quedarse en su casa, volviendo a ser el único.

Una vez que el niño logra adaptarse al medio escolar, el monto de angustia disminuye, pero a medida que se aproxima el egreso, ésta empieza a aumentar. Sabemos que el ambiente escolar representa la continuación del medio familiar o sea lo conocido, por lo tanto tranquilizador, mientras que el plantearse el ingreso a un medio desconocido y hostil incrementa su angustia.

Este momento, coincide con la adolescencia, etapa de por sí conflictiva, que implica pérdida de la identidad infantil y la búsqueda de una identidad adulta, siendo muy dolorosa en la generalidad de los adolescentes, agravándose en el caso del discapacitado motriz. Se conocen muchos casos en los que hay una fantasía de curación (fomentada a menudo por los padres) en esta etapa. Fantasía que la realidad se encarga de destruir. Si bien en este momento, el discapacitado debe enfrentarse solo a un ambiente que él desconoce y en el que a la vez es desconocido, desde siempre ha tenido experiencias de contacto con el medio. Estas experiencias han sido penosas para él y van desde simples actitudes, como ser mirados, compadecido, investigado sobre la causa de su discapacidad, hasta ser francamente rechazado.

También es cierto que él produce angustia en los demás ya que se tiende a rechazar "lo feo, lo malo, lo enfermo" como un intento de mantenerlo separado de uno mismo, depositado en el otro ya que, en última instancia la discapacidad visible nos remita a nuestras propias discapacidades o limitaciones. Uno de los ejemplos más ilustrativos de esta situación, es la dificultad de encontrar lugares ya sea de estudio o de trabajo, donde el lisiado severo sera aceptado, convirtiéndose esto en un verdadero peregrinar de un lado a otro, para el discapacitado y los que lo rodean.

Conclusiones

La universalidad del fenómeno de la angustia, es responsable de las dificultades inherentes a los intentos de abordarla integrativamente; todo esfuerzo de síntesis es limitado por la amplitud de la materia.

Ante la certeza de nuestras limitaciones para proporcionarles un análisis profundo y original del asunto propuesto, decidimos limitarnos al abordaje, todavía así, necesariamente superficial, de aquellos aspectos, que nos parecieron los más relevantes para una visión del tema de la angustia en los discapacitados.

El tema de la angustia se nos presenta, como fuente de reflexiones varias, en tanto constituye uno de los más frecuentes motivos de consulta, la génesis de los distintos cuadros psicopatológicos y la expresión de inseparabilidad de la condición humana, en tanto existencia. Esto implicaría distintas perspectivas de abordaje a

una problemática, que en sí no es más que la expresión única de distintas maneras de encarar una concepción del hombre.

Lo decisivo aquí, es si se acepta la posibilidad de eliminar mediante un buen análisis, no solo las formas neuróticas de ansiedad, sino también sus formas genuinas: la ansiedad de la finitud, de la culpa y del vacío.

Todas podrían ser tratadas como neurosis susceptibles de curación. Ello incluiría la ansiedad de tener que morir, la ansiedad de haberse tomado culpable, la ansiedad de carecer del significado de la vida.

En realidad, la situación es muy distinta. La ansiedad neurótica es fuera de su sitio y no la básica relativa al hecho de ser finitos.

La ansiedad básica, es ansiedad por le hecho de estar sometidos a una ley: provenir de la nada y avanzar hacia la nada.

Confundir los fenómenos neuróticos con las estructuras universales de la existencia que posibilitan los fenómenos neuróticos revelaría comprensión ingenua de los hombres y de la vida.

Como psicoterapeutas no podemos afirmar que podemos modificar las estructuras de la vida en la dimensión psicológica, pero sí podemos afirmar que estamos en condiciones de curar trastornos que derivan de la relación entre la naturaleza esencial del hombre y su naturaleza existencial.

Tratamos de ayudar a nuestros pacientes, a elaborar la angustia neurótica, que paraliza al ser dejándolo preso de sus miedos, impidiéndole su crecimiento y su realización personal, para que sea puesta a su servicio, permitiéndole encontrar respuestas creativas, ante situaciones peligrosas. Es decir que la angustia se convierta en un verdadero motor del desarrollo.

Nuestro trabajo no sería completo, si no tuviera en cuenta que la angustia depende, además de las disposiciones personales y de la historia individual, del medio. Por lo tanto sería deseable que nuestra tarea no quedara reducida al ámbito personal y familiar, sino que promoviera la salud, incidiendo a través de la información al medio de la problemática del discapacitado, para que teniendo conocimiento de sus necesidades e imposibilidades, pudiera instrumentar más eficazmente la forma de satisfacerlas.

Se nos ocurre que podría realizarse la integración, a través de leyes a nivel nacional, que contemplaran los obstáculos que significan las barreras arquitectónicas (crear vías de acceso a medio de transporte, a lugares públicos), igualdad de oportunidades lugares de estudio o capacitación para profesiones y oficios, leyes laborales que contemplen esta situación especial.

Contribuyendo de este modo a que el medio pase de ser un generador de angustia a un catalizador de la misma.

En última instancia para que el lisiado, deje de ser "discapacitado" para ser un miembro útil a la sociedad de acuerdo con sus posibilidades y a pesar de sus limitaciones.

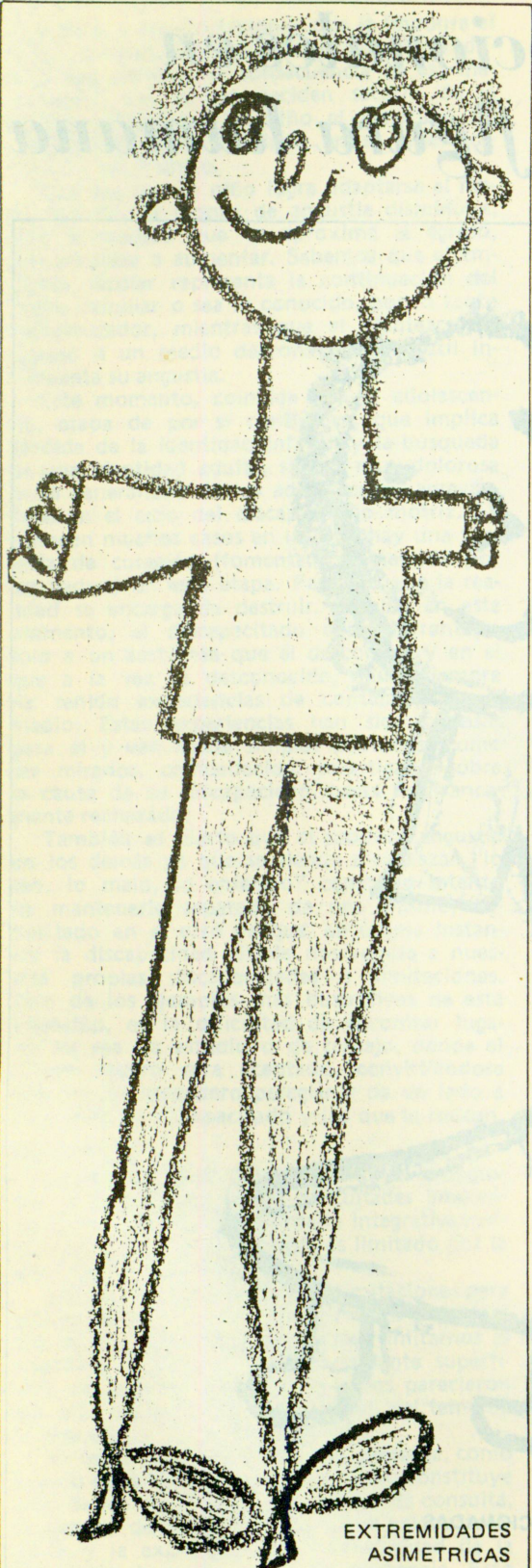
ADELA DIGHIERO
BECKY SABAH
GRACIELA GIUSEFFI,

Psicólogas de la Institución.

indicadores emocionales en los dibujos de la figura humana



MANOS SECCIONADAS



EXTREMIDADES
ASIMÉTRICAS

La vida es una experiencia muy compleja no sólo para los niños que presentan algún tipo de discapacidad: también los más inteligentes, sanos y que reciben amor y apoyo de sus padres deben enfrentar con frecuencia tensiones y esfuerzos. La habilidad y el éxito con que un niño enfrenta los constantes miedos de vivir, depende de muchos factores, pero uno de los más importantes es la actitud del niño hacia ellos. Algunos niños lucharán para canalizar sus impulsos y tratarán de sobreponerse a la frustración o al dolor. Algunos trabajarán con tesón para emprender una tarea difícil o superar severos fracasos.

Otros niños con las mismas posibilidades pero con menor motivación y fuerza interior, pueden hacer esfuerzos periódicos para enfrentar un desafío, pero los abandonarán cuando las dificultades se prolonguen. Algunos niños fluctúan entre tentativas para resolver sus problemas y la evasión de los mismos. Y otros, han experimentado la derrota y el fracaso tan a menudo que han dejado de luchar y tratan de evitar las experiencias y los incentivos ofreciendo pasiva resistencia.

En el presente trabajo intentamos detectar las actitudes y preocupaciones de los niños a través de la interpretación de sus dibujos, específicamente los de la figura humana. Nuestra experiencia es plenamente coincidente con la experiencia realizada por la psicóloga Elizabeth Koppitz que analiza los dibujos infantiles en función de dos tipos diferentes de signos objetivos. Un conjunto de signos se considera primariamente relacionado con la edad y el nivel de maduración.

Otro conjunto de signos está relacionado con las angustia y ansiedades de los niños y son los que denominamos indicadores emocionales. El dibujo y la pintura constituyen una forma natural de comunicación. Un dibujo infantil es una expresión gráfica cuya estructura está llena de contenido y significado. Puede ser una expresión de alegría o de dolor, o un grito de miedo o angustia, puede ser una pregunta o una demanda, puede reflejar un deseo o una fantasía o puede estar diciendo algo que el niño ha visto o experimentado.

Los niños pueden pintar sus sentimientos y actitudes en imágenes y símbolos gráficos mucho antes de que puedan transmitirlos en conceptos verbales abstractos. Sólo una vez que el niño ha dominado la posibilidad de comunicar sus pensamientos y sentimientos por medio de la palabra abandonará el dibujo como forma de expresión. Cuando llegan a la adolescencia la mayoría ya no dibuja espontáneamente. Sólo el joven realmente con talento e inclinación artísticas continuará haciéndolo a medida que crece. Sin embargo, aun los niños mayores sin inclinación artística volverán al lenguaje del dibujo cuando están turbados y son incapaces de ex-

presar con palabra sus ansiedades y conflictos conscientes o inconscientes.

Desde que un niño discapacitado motriz ingresa a la escuela Franklin Delano Roosevelt a través de todos los grados preescolares y escolares, es específicamente motivado para dibujar y pintar. Esta actividad ocupa un lugar destacado dentro del programa escolar, pues promueve el surgimiento de las capacidades residuales de cada discapacitado, canaliza conflictos emocionales, incentiva la sensibilidad perceptiva a fin de favorecer el aprendizaje y posibilita el acceso a múltiples formas de experiencia creadora jerarquizando el sentido de unidad y comunicación.

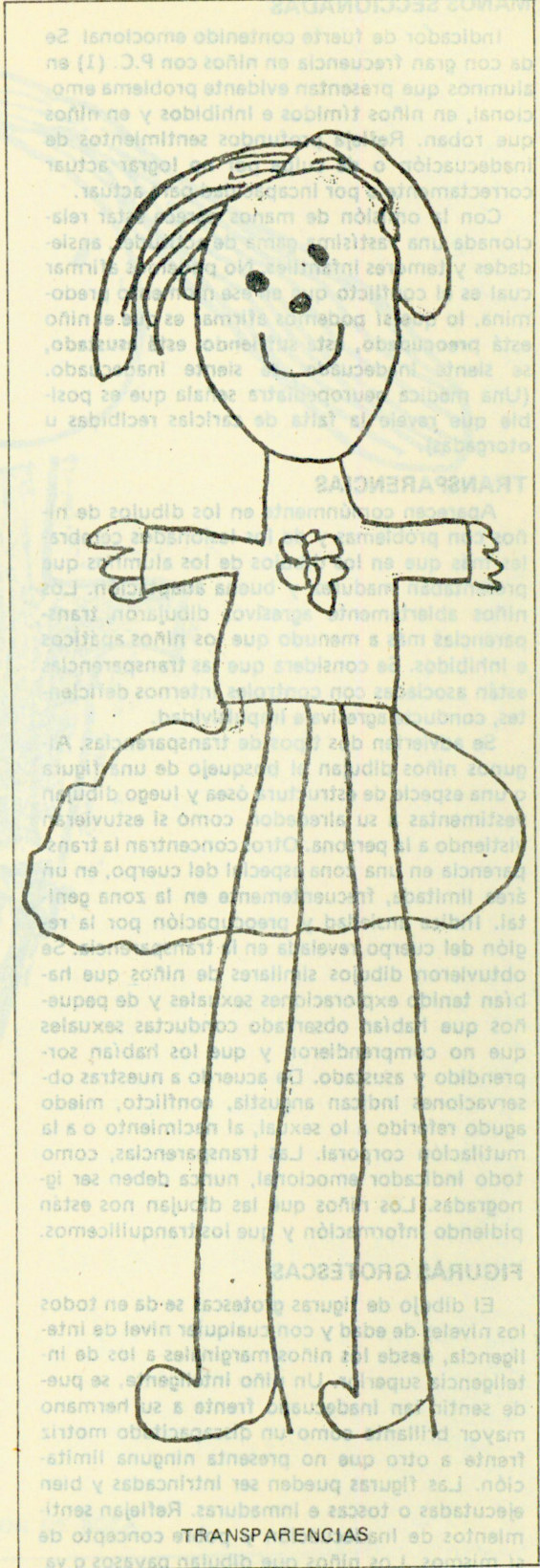
Es importante destacar tres conclusiones fundamentales acerca de las características del dibujo en nuestros niños cuando comienzan esta actividad:

1. Los dibujos revelan inmadurez, integración pobre, desintegración de las partes de la figura, desorientación espacial, inhibición, y coordinación dificultosa. Sólo a través de una labor sistemática y planificada donde el niño discapacitado aprende a utilizar al máximo sus posibilidades y los recursos que se le ofrecen puede llegar a formas maduras y a veces muy evolucionadas en su expresión gráfica.
2. Presentan evasión de la realidad o manifiestan ajenidad corporal. Canadienses, trípodes, aparatos ortopédicos, sillas de ruedas, o variados elementos para favorecer el aprovechamiento de los movimientos útiles son eliminados sin excepción cuando el niño comienza a dibujar en forma espontánea. Dichos elementos sólo aparecen en alumnos de clases superiores donde el proceso de rehabilitación está avanzado.
3. Se advierten sistemas esquemáticos y perseverativos y aparecen con frecuencia los indicadores emocionales que Koppitz detecta en su experiencia.

INTEGRACION POBRE DE LAS PARTES DE LA FIGURA

No es indicador emocional válido antes de los 7 años para los varones y de los 6 para las niñas. A partir de esta edad, la integración pobre se dio frecuentemente en los dibujos de niños con bajo rendimiento escolar y muy especialmente en los dibujos de los lesionados cerebrales.

No se dio en ninguna de las historias de niños bien adaptados ni de los niños que no ofrecían problemas. Parece estar asociado con inmadurez por parte del niño, la cual puede ser resultado de retraso evolutivo, deterioro neurológico o regresión debido a serias perturbaciones emocionales.



TRANSPARENCIAS

MANOS SECCIONADAS

Indicador de fuerte contenido emocional. Se da con gran frecuencia en niños con P.C. (1) en alumnos que presentan evidente problema emocional, en niños tímidos e inhibidos y en niños que roban. Refleja profundos sentimientos de inadecuación o de culpa por no lograr actuar correctamente o por incapacidad para actuar.

Con la omisión de manos parece estar relacionada una vastísima gama de actitudes, ansiedades y temores infantiles. No podemos afirmar cual es el conflicto que en ese momento predomina, lo que sí podemos afirmar es que el niño está preocupado, está sufriendo, está asustado, se siente inadecuado. se siente inadecuado. (Una médica neuropediatra señala que es posible que revele la falta de caricias recibidas u otorgadas).

TRANSPARENCIAS

Aparecen comúnmente en los dibujos de niños con problemas y de los lesionados cerebrales más que en los dibujos de los alumnos que presentaban madurez y buena adaptación. Los niños abiertamente agresivos dibujaron transparencias más a menudo que los niños apáticos e inhibidos. Se considera que las transparencias están asociadas con controles internos deficientes, conducta agresiva e impulsividad.

Se advierten dos tipos de transparencias. Algunos niños dibujan el bosquejo de una figura o una especie de estructura ósea y luego dibujan vestimentas a su alrededor, como si estuvieran vistiendo a la persona. Otros concentran la transparencia en una zona especial del cuerpo, en una área ilimitada, frecuentemente en la zona genital. Indica ansiedad y preocupación por la región del cuerpo revelada en la transparencia. Se obtuvieron dibujos similares de niños que habían tenido exploraciones sexuales y de pequeños que habían observado conductas sexuales que no comprendieron y que los habían sorprendido y asustado. De acuerdo a nuestras observaciones indican angustia, conflicto, miedo agudo referido a lo sexual, al nacimiento o a la mutilación corporal. Las transparencias, como todo indicador emocional, nunca deben ser ignoradas. Los niños que las dibujan nos están pidiendo información y que los tranquilicemos.

FIGURAS GROTESCAS

El dibujo de figuras grotescas se da en todos los niveles de edad y con cualquier nivel de inteligencia, desde los niños marginales a los de inteligencia superior. Un niño inteligente, se puede sentir tan inadecuado frente a su hermano mayor brillante como un discapacitado motriz frente a otro que no presenta ninguna limitación. Las figuras pueden ser intrincadas y bien ejecutadas o toscas e inmaduras. Reflejan sentimientos de inadecuación y pobre concepto de sí mismos. Los niños que dibujan payasos o va-

gabundos parecería que se consideran seres inapropiados, sin el respeto de los demás por quienes no son aceptados. Muchas personas se preguntarán si el niño no dibujó un payaso porque fue al circo o si no vio un monstruo en la televisión. Es necesario hacer la reflexión de que el niño vio también figuras hermosas y heroicas y que las obras de la televisión incluyen tanto al héroe como al villano. Es obvio que el niño refleja experiencias en sus dibujos. Pero también es muy significativo cuáles son las experiencias que reproduce y cuáles son las que le preocupan. Está corroborado por otros investigadores que un niño que dibuja payasos, historietas o figuras de aspecto tonto, refleja hostilidad y desprecio hacia sí mismo.

SOMBREADO DE CARA

Es una manifestación de angustia y el grado de sombreado está relacionado con la intensidad de la angustia que experimenta el niño. Es un indicador altamente significativo para todas las edades.

BRAZOS CORTOS

Este indicador parece reflejar la dificultad del niño para conectarse con el mundo circundante. Se asocia con la tendencia al retraimiento, a encerrarse dentro de sí y a la inhibición de impulsos.

ASIMETRIA DE LAS EXTREMIDADES

Se da en niños agresivos, en niños con lesión cerebral y en niños que presentan conflicto emocional. Está asociado con coordinación pobre y falta de integración. No se puede determinar si la asimetría de las extremidades es el resultado de la falta de coordinación y pobreza en el control muscular o si refleja los sentimientos del niño de no sentirse integrado y sin equilibrio interno.

OMISION DE BOCA

La omisión de este rasgo es significativo. Refleja sentimientos de angustia, inseguridad, retraimiento y resistencia pasiva. Las historias de niños que omitieron la boca mostraron una alta incidencia de miedo, angustia y depresión.

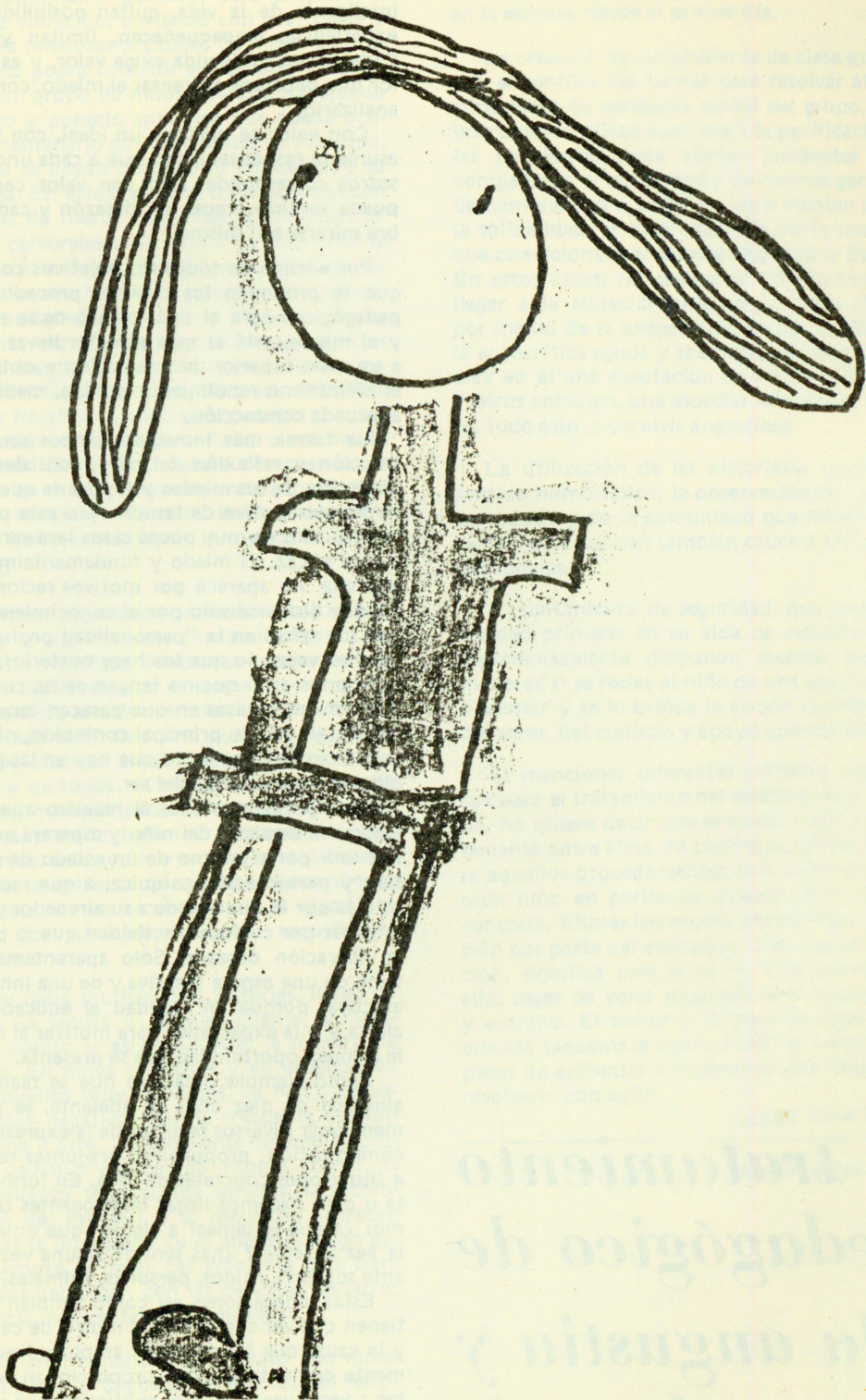
FIGURA PEQUEÑA

Refleja extrema inseguridad, retraimiento y depresión. Si bien no todos los niños deprimidos e inseguros necesariamente dibujan figuras pequeñas, puede asumirse con bastante seguridad que los niños que lo hacen son tímidos, retraídos y probablemente deprimidos.

NELLY ELENA DE DULCINI

Maestra directora

(1) Parálisis cerebral



OMISION DE BOCA

Angustia y miedo son causas constantes de infelicidad humana. Obstruyen la comprensión inteligente de la vida, quitan posibilidades de experiencia, empequeñecen, limitan y aíslan. Cada situación de vida exige valor, y es con valor que debemos enfrentar el miedo, conocerlo, analizarlo.

Con valor se persigue un ideal, con valor se asume la responsabilidad que a cada uno de nosotros corresponde; sólo con valor cada niño puede sentirse crecer sin desazón y cada hombre mirarse a sí mismo.

Por encima de todos los objetivos concretos que se proponen los diversos procedimientos pedagógicos para el tratamiento de la angustia y el miedo, está el más elevado: llevar al niño a un nivel superior de integración y obtener de él el máximo rendimiento posible, mediante la adecuada conducción.

La forma más inmediata parece ser la instrucción y reflexión del niño, consistentes en disuadirlo de sus miedos y explicarle que no tiene ningún motivo de temor. Pero este procedimiento sólo en muy pocos casos será verdaderamente eficaz. El miedo y fundamentalmente la angustia, no aparece por motivos racionales ni pueden disiparse sólo por el conocimiento. Tienen sus raíces en la "personalidad profunda" y muchas veces, lo que los hace misteriosos e inquietantes es el que no tengan causa conocida. Y en muchos casos en que parecen tenerla, no constituye ésta su principal contenido, ni el único: llevan la carga de lo que hay en las profundidades inconscientes del ser.

En algunas ocasiones el maestro aparentará ignorar la angustia del niño y esperará que consiga salir por sí mismo de un estado de suspensión y perturbación psíquica, a que recobre el interés por lo que sucede a su alrededor y se deje ganar por cualquier actividad que le procure la liberación deseada. Sólo aparentemente se trata de una espera inactiva y de una inhibición afectiva, porque en realidad el educador está alerta y a la expectativa para motivar al niño en la primera oportunidad que se presente.

Como ejemplo didáctico que se realiza con alumnos de diez años en adelante, se pueden mencionar diversos recursos de la expresión y la comunicación: proponemos preguntas referidas a situaciones concretas de vida. En forma escrita u oral, hacemos llegar interrogantes tales como: ¿a qué le temes? a alguien que quieres, ¿a la vez le temes? ¿has sentido alguna vez temor ante sombras, ruidos, personas, animales?

Estas indagaciones así como también las que tienen que ver con el déficit motriz de cada uno y la causa que los provocó, amplia y frecuentemente comentados, nos proporcionan respuestas a veces vagas, a veces explícitas, que analizadas con el grupo nos dan la oportunidad de ayudarles a buscar los motivos de algunos de sus

tratamiento pedagógico de la angustia y el miedo

miedos. En otros casos, el tratamiento deberá ser diametralmente opuesto. Será preciso enfrentar la situación, cortando con voz fuerte y segura, las miedosas actitudes del niño. El procedimiento podrá consistir en tomarlo y llevarlo hacia un grupo de niños que esté trabajando o jugando y ponerlo ante algo que pueda ocuparlo y mantenerlo allí, aun contra su voluntad, hasta que se hayan disipado su inhibición y su resistencia. En estos casos, se trata de niños con reacciones de fuerte apeamiento, de niños lesionados cerebrales o de bajo C.I., los cuales se ven sujetos a tales reacciones defensivas. Al igual que en muchos otros aspectos de la educación es fundamental la actitud del educador, lo que es más importante que muchos argumentos o procedimientos. Lo esencial y más efectivo es, no dejarse influir por la angustia del niño. Este posee un finísimo sentido para percibir si quien lo guía está tranquilo y confiado o solamente lo aparenta. El maestro deberá comprender la situación en la que le corresponde actuar, conservando en todo momento la discriminación y el equilibrio hasta lograr la superación de la dificultad.

No deben esperarse resultados positivos al combatir la angustia y el miedo eliminando determinadas vivencias. Modernas corrientes psicológicas sostienen que el elemento de temor, en los cuentos e historias infantiles, no sólo no causa miedo verdadero sino que cura de él. En todos los cuentos tradicionales, de todos los pueblos y de todos los tiempos, ocupa lugar de primacía, lo inquietante. La angustia difusa, el miedo inexpresado, hallan en el cuento, elemento concreto. Ello ayuda y explica el sentimiento ambivalente del niño de miedo y liberación, al proyectarse en las secuencias de la historia y resolver por su intermedio, sus angustiantes conflictos.

No se debe mutilar tales historias, llenas de sentido. Se tendrá sí, muy en cuenta, la materia del cuento y especialmente, la manera de contarlo. En niños miedosos y en especial, en todos aquéllos muy nerviosos, se han observado efectos negativos con la frecuente asistencia al cine y esto, no solamente cuando se proyectan películas capaces de inspirar miedo. El procedimiento técnico, los sonidos, la incompreensión del proceso y la oscuridad, parecen aumentar la intensidad de la angustia. Algo parecido ocurre, a pesar del ambiente más tranquilizador del hogar, con las películas de terror y violencia, frecuentes en la televisión.

Es de gran beneficio en el trato con niños acuciados por la angustia, el empleo del sentido del humor. El niño cree firmemente a través del educador, dotado de este fino sentido, que todo se resolverá favorablemente, que puede te-

ner fe y llegar a dominar las difíciles situaciones que lo angustian. El niño debe sentirse seguro en la escuela, desde el primer día.

La creación de un ambiente de clase que utilice el sentido del humor para resolver algunas situaciones de conducta difícil del grupo, es un instrumento eficaz que lleva a la pacificación en las relaciones. Ante ciertos incidentes entre compañeros, o transgresión de normas generales de convivencias o conflictos que atentan contra la solidaridad, se hace necesaria cierta severidad que condiciona el ambiente alegre de la Escuela. En estos casos, restablecer el diálogo haciendo llegar a la situación enojosa, el matiz risueño por medio de la exageración de los hechos o de la autocrítica aguda y acertada, afirma al niño y crea en él una aceptación de los errores que él y otros cometen, una especial tolerancia, opuesto, todo esto, a un vivir angustioso.

La utilización de las historietas mudas con sentido humorístico, la observación de acciones personales y de la comunidad que revistan apariencia cómica, dan también cauce a situaciones tensionales.

El sentimiento de seguridad, que es una necesidad primaria en su vida de relación, actúa espontáneamente disipando muchas angustias menores si se rodea al niño de una atmósfera de bienestar y se le brinda la acción desinteresada del amor, del cuidado y apoyo constantes.

El mencionar diferentes métodos pedagógicos para el tratamiento del miedo y de la angustia, no quiere decir que se pueda elegir indistintamente entre ellos. Al contrario, deben aplicarse aquellos procedimientos más adecuados para cada niño en particular y para cada situación concreta. Ello exige mucha sensibilidad e intuición por parte del educador. Dominar una situación, significa para el niño, familiarizarse con ella, dejar de verse expuesto a lo desconocido y extraño. El temor y la angustia desaparecen cuando tenemos la oportunidad de sentirnos capaces de enfrentar activamente una situación y resolverlo con éxito.

NELLY DIAZ FILLAT

Maestra de 5o. año.

una imagen para armar: jesualdo

Poeta (Nave del alba pura, El hermano Polichinela, Siembra de pájaros), historiador (Artigas, del vasallaje a la revolución), novelista (Vida de un maestro, Fuera de la escuela, El tiempo oscuro, El garañón blanco), periodista y cronista de viajes (Mi viaje a la URSS, Conocí China en otoño), está sin embargo en lo pedagógico su obra mayor, porque unió acción y reflexión como maestro rural, como Profesor de Literatura y Pedagogía, como ensayista (Del mito primitivo a la sinfonía tonta, La literatura infantil, 17 educadores de América, Ideas pedagógicas de Berra, Vaz Ferreira, pedagogo burgués, La escuela lancasteriana, El niño y la educación en América Latina, y, fundamentalmente, La expresión creadora del niño).

Tomando la expresión de Ponce, Jesualdo es, en la suma final de su vida y su obra, un humanista revolucionario.



el maestro

La escuela

Sobre la lomita, dominando el caserío como sintiéndose orgullosa a pesar de su humildad, estaba en Canteras del Riachuelo, departamento de Colonia, la Escuela No. 56. Esta no era más que un galpón de techo y paredes de cinc; unos pocos cuartos del mismo material eran el albergue de los maestros.

El local era caliente al extremo; y frío, tremendamente frío en los meses de invierno. Cuando llovía, el golpeteo del agua en el cinc era en verdad tormento enloquecedor.

Actuaban dos clases simultáneamente en el mismo salón, que hubiera podido ser una excelente barraca para almacenes, cueros y sacos de lana. Como el poco sitio pronto resultó insuficiente, se edificó en uno de los laterales un pequeño saloncito que, de alguna manera, también cumplía su misión de aula. Y como todo resultara insuficiente se construyó un galponcito de terrón y paja, para almacenar cosas varias, el que también, en momentos de emergencia, se convertía en salón de clase.

(La gente del lugar, sobre todo las españolas, trabajaban el mimbre a la perfección y se especializaban en canastos, los que a veces eran hechos de gran tamaño).

Un día estoy dando clase en el galponcito inundado de olor a ajos y cebollas. Mateo, alumno pequeño y flaco, era la personificación de la indisciplina total. Ese día estaba "fatal". Cuando había agotado con él, todo lo persuasivo, descubro en un rincón, uno de aquellos grandes cestos, ocupado hasta la mitad por papas, ajos y cebollas. Mis reflejos rápidamente me alcanzaron la solución: tomé a Mateo por debajo de los brazos y lo sumergí en tamaña olla olorosa.

La risa fue unánime y el revoltoso, asombrado de mi rápida reacción, por unos instantes dejó de serlo.

El paisaje.

Frente a la escuela, a pasitos nomás, pasaba la vía. Las vagonetas recogían de las canteras los grandes trozos de granito que luego triturarían las moladoras. Esa vía señalaba el límite de las crecientes del arroyo.

Más allá, un cúmulo de accidentes naturales nos esperaban generosos. La variadísima forma del árbol nos regala su sombra y sus nidos; a veces, sus frutos. En las ramas caprichosamente retorcidas, cantan o susurran los vientos. Las coloreadas cortezas, apenas "destapadas" con la uña, nos sorprenden con su fuente de vida de increíbles insectos que admiraban los niños y ocupaban nuestra atención... porque cuando estábamos en el monte, el trabajo proseguía, recogido y silencioso.

Los pájaros son nuestros amigos; nos ensimisma la armonía de sus cantos.

¿Y el rumoreo del agua al descolgarse de las cascadillas?

¡Allá se apartó la chiquita! Se ubicó arrod-

llada en la gramilla, con los ojos fijos en el agua que se hace espumita, con los oídos aguzados para percibir y convencerse de lo que habíamos dicho: "Si prestan atención, bien calladitos, oirán el canto del agua".

—"¡El agua canta, maestro! ¡Y yo la oigo!..."

Pasa cerca de nosotros, el trencito. Luis, el maquinista amigo, hace sonar el silbo. Es su saludo, pero a la vez, nos anuncia que es hora de regresar al salón.

El maestro Jesualdo.

Esbelto y flexible como un junco.

Trasmitía de inmediato sus deseos de realizar cosas. Su postura era contagiosa y comprometedor, a pesar de que sobraban las dificultades, que aparecían en insospechables oportunidades. Su dinámica de vida lo llevó de la mano a la columna vertebral del entorno vital que nos tocaba enfrentar.

Por eso asimiló rápidamente las angustias y los deseos frustrados de los hombres de callosas manos, de lúcidas ideas y caliente corazón. Sobre todo para encontrar a primera vista los por qué...

—"¿Por qué, maestro, es tan escasa mi paga? Y... mire, nomás, esa inmensa fortuna en barcos que ellos tienen?"

—"¿Por qué mi sobre mensual es tan magro que cuando viene el canastero, se esfuman los deseos de mis hijos, siempre postergados?"

—"¿Por qué debo apelar al vino agrio del pulpero para calmar el incendio de mi rabia?"

Y cuando deshacen a marronzos el corazón del granito y agrandan los pozos de la cantera, se va ahuecando también la esperanza, cada vez más frágil, de los hombres.

Los obreros vivían más sus deberes que sus derechos. ¿Cómo no hacerlo, si una vieja y ancestral fuerza los conminaba, casi desde que habían nacido? Y con odio o sin él, se sobreponía aquello de: "¡Es que los patrones me permiten comer todo el año, maestro!"

Entonces Jesualdo les penetraba: "¡Y te pagan solamente tres vintenes por cargar a pala una vagoneta de arena!"

Claro, ese granito, pegando en lo que duele, significaba para los patrones, un estorbo.

Entonces, los inspectores abrieron la fusilería para enfrentar a Jesualdo: vinieron los tiempos ásperos cuando la fuerza intenta plegar al espíritu y someterlo a ordenanzas arbitrarias, a veces brutales.

¿Será verdad que en esa escuela no se forman filas para entrar al salón? ¿Qué no se usa campanilla? ¿Que los maestros juegan al fútbol con los niños?, ¿Que tienen muchos amigos entre los obreros?

Era verdad.

JUAN ENRIQUE MELAZZI

Maestro rural en Canteras del Riachuelo, y en Minas de Corrales.

Autor de "Barayón" y otros cuentos.

los poemas del mar

SABADO 11

Aprovechamos la tibieza del día para ir a la Playa Matamoros. Así, además, nos higienizamos un poco de esta miseria del reparato. Salimos por la callejuela en pequeños grupos. No llevábamos nada más que block y lápiz, por si alguno sentía deseos de escribir. Luego atravesamos los campos de cardos secos. Eran las once y media de la mañana, de una mañana impalpable y clara.

Cuando divisamos el mar nos entró a todos una alegría nueva e inusitada.

— ¡El mar! ¡El mar! ¿Qué encanto tiene siempre para todos el mar? ¿A quién no le arranca siempre una mirada nueva, o una palabra feliz? —Adelaida me mira preguntando. Va a mi lado junto con Sofía, Juana, Viola. Del otro lado van Coco, Alfonso, losko...

— ¡Cuando lo atravesé la vez primera, tenía un miedo bárbaro! —losko se estremece de miedo—. Ahora no puedo casi pasar un día sin verlo. ¿Usted sabe que yo iría caminando hasta encontrarme con él? ...

— ¿Con quién? —pregunto a losko.

— ... Con la figura del mar. Para mí, el mar tiene figura, rostro y cuerpo. Una figura que se estira, que se hace chiquita, que se vuelve a agrandar como una nube que se empezara a estirar por todos los lados ...

— A mí me preocupan sus voces más que nada —dice Adelaida—. ¿Cuánto tiempo se pasa hablando el mar? En él hay voces alegres como si salieran de un coro de niños. Finas y tristes, entre sus voces, que son las angustiadas voces del mar. Hay voces, entre las tuyas, que me atemorizan por su tono profundo, por su tenacidad para golpear, por sus manos apretadas ...

— Yo también quisiera verlo siempre ... , hasta cuando sus olas devoran, como el lobo de la fábula, a sus barquitos. —agrega Sofía, alta y severa.

*Iso apresura el paso y se une a nuestro grupo. Iso ha escrito maravillosos poemas en su cuaderno **El pájaro y el mar**.*

— ¿Recuerdas de memoria tus poemas, Iso? ...

— Sí, que se acuerda —responde Blanca Nieve por ella—. Dígale que recite, señor ...

— Hazlo tú, que después lo haremos nosotros —agrega Adelaida.

Iso es larga como un junco. Delgada y ondulante como un junco. Su color moro y sus grandes ojos tiernos tienen una atracción curiosa. Se cimbreo al caminar y vuela al aire su saquito rojo sobre la túnica blanca.

— Esperamos, Iso ... Tenemos el mar adelante y nosotros vamos a su encuentro ... —le digo—. No te hagas rogar, pues.

Entonces Iso empieza recitando con voz cadenciosa y agradable, sin mímica alguna: "El pájaro oyendo la música del agua se puso a danzar en torno del mar ... Danzaba siempre, siempre! ..., isin cesar! Y cuanto más danzaba, más ganas tenía de danzar, al oír la dulce música del mar. Y cuanto más la oía, más la quería oír, porque la música del mar le había dejado en el alma el pensamiento que nunca había podido expresar ..."

Todos nos miramos llenos de pensamientos sin expresar.

— Que diga otro ... — corean. Los demás se acercan y le ruegan. Aldo se le arrodilla detrás de un cardo y le implora con las manos juntas ...

— Por qué se hizo danzarín el pájaro — le pide Tita, la más pequeñita de todos, que apenas si se ve entre los cardos amarillentos. Iso empieza, de nuevo, entonces:

— El pájaro se hizo danzarín para buscar y dejar en la vida de todos un nuevo placer, y envolver con la danza, la música y hacer con la danza, la paz. Porque el pájaro que ha visto la maldad y que también ha visto la paz, supo un día, ofreciendo la danza, sacar de las almas, el mal ... , y desde entonces, amando la danza y olvidando el mal, todos danzaban ... Y danzando fue que el mal se acabó. ¡El pájaro se hizo danzarín para hacer olvidar el mal!

el profesor

Cuando me pidieron que escribiera algo sobre Jesualdo, desde el ángulo de una alumna, lo primero que "vi" fue su figura: no sé si era alto, pero en mi mente, en mi recuerdo, Jesualdo es alto, fino, casi como la figura de Don Quijote; es ascético y serio, sereno e implacable, sobre todo en sus juicios.

He interiorizado su rigor para las críticas en todos los campos: pedagógico, literario, en el campo socio-político y en el económico y sobre todo, con respecto a uno mismo. A veces inspiraba un poco de temor, pero no miedo. Te impulsaba a rever una y mil veces lo que decías, hacías o pensabas, a no ceder a fáciles halagos o a impulsos no meditados con la serenidad que sólo un análisis sereno y desapasionado puede lograr. Pero yo creo que él mismo, si no hubiera estado lleno de pasión por lo que hacía, no hubiera sido el gran pedagogo que fue.

Una vez tuve que hacer una síntesis de mi propia vida, para llenar una ficha relativa a un curso que estaba frecuentando; en ese momento tomé conciencia de lo que Jesualdo representaba para mí, quizás para tantos otros. Fue esa figura determinante en la formación y en la orientación de toda la vida, especialmente en el campo ideológico. Y, caso curioso, nunca en el aula hizo referencia a ninguna ideología con nombre y apellido.

En sus clases aprendí a valorar a los grandes educadores y pedagogos, pues también era un erudito que iba a las fuentes y nos la presentaba de primera mano, sin mostrar viejos apuntes.

Te enfrentaba a los autores directamente y a pesar de lo jóvenes que éramos, confiaba en nuestro juicio si era el resultado de lectura seria y estudio concienzudo.

No despreciaba lo viejo pero no se ataba a dogmas ni a esquemas. Y sobre todo, te impulsaba a actuar, a tomar posición, esa es una de las lecciones más totales. No hay teoría sin praxis, no hay ideal sin compromiso que te empeñe la vida entera.

Tengo una deuda todavía con Jesualdo. Cuando en el último año tuvimos que elegir un tema para la tesis de Seminario de Pedagogía, yo elegí la Escuela de Canteras de Riachuelo. No estuve nada brillante, era un trabajo que exigía un método de análisis e investigación que, en aquel momento por lo menos, yo no tenía. Cuando Jesualdo lo leyó no me ocultó su desilusión por algo que esperaba más completo y más rico. En aquel momento me sentí bastante mal por su juicio, que por otra parte, era ecuánime. Dentro de mí me prometí compensarlo un día. Ahora Jesualdo está muerto, yo todavía estoy lejos. Pero he tratado sinceramente de recrearme una y otra vez, de mantenerme viva interiormente para seguir buscando y luchando por el ideal que él me ayudó a elegir: un niño creador, un Hombre libre, más libre cada día.

MARIA DEL CARMEN PASTORINO de MUSITELLI.

Maestra, Profesora de E. Secundaria.

el pedagogo

LA ESCUELA

La escuela sólo era un barracón de chapas, pero que estaba enclavada en un hermoso ámbito natural: un río, árboles, colinas, playas y campos. La aldea a la que servía, era en cambio mezquina y sórdida, contraste que está presente y vivo en toda la experiencia a través de las expresiones de los niños y los estados de ánimo del maestro.

Entre los cinco maestros que allí trabajaban, a Jesualdo le correspondió la clase de los niños mayores, casi adolescentes, hijos en su mayoría y como los demás compañeros que concurrían a la escuela, de trabajadores de las canteras y de los barcos areneros, venidos de las regiones europeas más empobrecidas; criaturas casi todas carentes de las más elementales contexturas hogareñas en cuanto hace al alimento, al abrigo, al espacio vital y, lo que es más duro, al amor. Hay que detenerse de entrada en estos datos y compulsarlos, para comprender después todo el dramatismo que cruza de parte a parte la narrativa de la experiencia de Jesualdo, sus incontenibles rebeldías.

LA ALDEA

La vida de la aldea y de sus gentes llega todos los días a la clase y la invade. El maestro no oficia de aduanero depurador ni de guardasellos que autoriza o desautoriza qué debe entrar, qué debe quedar afuera y, por el contrario, motiva y estimula los permanentes encuentros de las realidades del niño con la vida del aula. Cuando salen a cielo abierto, cuando incursionan en los alrededores, en el río y sus barrancos, en los caminos y sus montes, en colinas y playas, en la escueta geografía habitada de la aldea, el maestro conduce una pedagogía de nutrición de imágenes, sensaciones, luz, colorido y desata las posibilidades de búsquedas vivenciales en el paisaje, las cosas, los seres vivos; con ese material de cosecha propia cada niño trabajará tanto sus informes de estudio como sus canciones y poemas. De la misma manera, la cotidiana realidad que vive el grupo de habitantes de la aldea, entra en la consideración más seria del trabajo de la clase por su propia razón de ser y estar allí rodeándolo todo, penetrándolo todo. Claro que su rostro no es el que tiene el contorno natural y telúrico, tan generosamente bello. Este de las gentes, allí es áspero, y casi siempre amenazador y rudo: es el de la miseria, el hambre, el paro de los trabajos, los despidos.

SU PEDAGOGIA

La pedagogía de Jesualdo no se sobrealta ni se repliega asustada y al contrario, cargada de piedad y humanismo, se abre al diálogo de todos, amplio y franco, inteligente y comprensivo, a la vez que ayuda a los tanteos y búsquedas de causas y a la incipiente valoración crítica de

cosas, hechos, hombres. Porque en su clase el maestro está jugado a favor del niño, de su presente y sobre todo de su mañana inmediato, sabe bien que su actitud no puede ser sino de cristalina veracidad dentro y fuera del aula. No puede mentir; no puede callarse si los niños lo interrogan; no puede detener los pensamientos de niños y adolescentes que están aprendiendo a pensar libremente, indagando la realidad de todos los días, sus propias realidades, incluidos dolores y esperanzas, miserias y alegrías. Ellos, casi solos, son los que preguntan, investigan, responden, escriben.

Esta pedagogía que nace a orillas del río de la Plata, es casi inédita. Pedagogía social, pedagogía de la comunidad o, como la llamara Jesualdo, pedagogía de los intereses actuales del niño.

"Este sencillo hecho —escribe Jesualdo— de relacionar por ejemplo, la naturaleza que rodeaba a la aldea, la piedra de las canteras, su extracción, el salario del obrero, la producción, la exportación y sus utilidades como unidad de proceso, formó la base general de todo nuestro conocimiento".

LOS VERDADEROS INTERESES

No se trata de los intereses genéricos del niño en los que se malograron tantos intentos de interpretación decrolyana, sino de los intereses que vive cada niño en su lugar, con sus gentes, y a quien la escuela tiene que ayudar a buscarlos, descubrirlos, sentirlos, valorarlos manejando sus propias realidades y fantasías. El fracaso de la escuela, que sólo se atiene a la transmisión de contenidos, en todos los niveles y de tan obstinada vigencia, está a la vista. Ya Antonio Machado, nos había prevenido: "La pedagogía de regadera —decía— quiebra indefectiblemente cuando la regadera está vacía".

Hay en la obra escrita de Jesualdo reiteradas referencias a las limitaciones que sufriera en la infancia y en la adolescencia en relación con sus más auténticas necesidades de expresarse libremente, sobre todo con el lenguaje escrito, incluidos forma y contenido. Mientras para el niño aquello pudo recordarse después como una dolorosa reprimenda no comprendida, para el adolescente dejaría rastros de lacerante injusticia, de maestros fallidos y agresivos. Tales referencias se las descubre, como antecedentes y motivaciones de la preocupación de primera magnitud que orientó a su pedagogía hasta llegar a constituir el aporte más original, valioso y proyectivo de su vida de maestro, actuante y pensante.

HACIA LA LIBRE CREACION DE LA INFANCIA

De antología para la didáctica pedagógica es el episodio narrado en su "Vida de un maestro" que refiere el abofeteo que recibe el niño de su maestro de segundo grado, por negarse a escribir que la primavera es hermosa, cuando él vive en una zona áspera y agresiva en los meses

de esa estación del año. Ese abofeteo delante de sus compañeros queda en la más recóndita y tierna intimidad del niño y sale por la pasión del futuro maestro entregada a la búsqueda de los caminos liberadores y protectores de la libre creación de la infancia. Alguna vez, el maestro recuerda nostálgico, dolido: "Yo también quise ser original de niño...". Y ha dicho también, porque bien sabe que a cada momento los más tímidos intentos de expresar su libre concepción del mundo en que vive, el niño es detenido, desvirtuado y, a veces, abofeteado. Sabe que en cuanto aparece el menor indicio de originalidad volando en el cielo escolar, inmediatamente salen a relucir las escopetas para abatir un pájaro tan raro, diremos recordando a G. Bernard Shaw. ¿Cuántos niños quieren ser originales, aun sin saberlo ellos mismos?

LOS POEMAS DE LOS NIÑOS

En su primer libro de testimonios pedagógicos y en otros que le siguieron —antes y después de su obra fundamental en el tema, "La expresión creadora del niño" publicada por Losada en 1950— Jesualdo narra y da preciosos y rotundos documentos de las experiencias de su clase, jugadas con pasión en favor de la liberación del lenguaje del niño y del adolescente. Fue un camino duro y espinado, casi inédito y que requirió pruebas, tanteos y esfuerzos, pero que al fin llegó a insólitos resultados. Tanto que los poemas recogidos en esa escuela uruguaya, en sus contenidos y en sus medios expresivos, tal vez no hayan sido superados en ningún lugar del mundo.

Cuando Jesualdo explica el cauce seguido por su experiencia de libre expresión, nos previene que su "realización, más que un método, es, en verdad una actitud viva en el drama del aprendizaje del niño". El problema de la expresión creadora no está así yuxtapuesto a las cuestiones diversas que se tratan en la clase, sino que es esa clase misma en su totalidad integral. Con horarios libres dentro y fuera del aula, con planes y programas en cuya preparación intervenían los adolescentes junto al maestro, es decir con los objetivos y los tiempos bajo real dominio de la clase, la experiencia se independizó de tan pesados lastres y llevó al centro de sus preocupaciones aquello que generalmente se dispersa en la periferia de las actividades del aprendizaje.

LUIS F. IGLESIAS

Pedagogo argentino. Autor de "La escuela rural unitaria".

la literatura infantil

EL PENSAMIENTO RACIONAL Y LAS NOVELAS

La última etapa que consideramos en el dominio de nuestro estudio del niño, es la que corresponde a la tercera infancia, de los siete a los doce años, aunque en su segunda faz, es decir, transcrito en general y casi de una manera definitiva, de lo maravilloso. Esta etapa es en la que predominan los intereses abstractos de las clasificaciones generales y la que Ponce determina del "pensamiento racional". En ella, el pensamiento ha evolucionado en una sucesión de escalas: indiferenciado primero, prelógico en seguida, lógico después y finalmente formal, y es "capaz de trabajar sobre las ideas como tales, de comprender el valor y manejarlas en vista de una conclusión racional".

Es cuando empiezan a dominar las primordiales nociones abstractas de tiempo, de espacio, de número, de semejanza y diferencia y de causalidad que sigue, de la misma manera que el pensamiento, una graduación: la causalidad empieza siendo pragmática, luego un antecedente precausal y finalmente, la causalidad. Es éste también el período de los grandes procesos intelectuales y en el que el niño va penetrando "en el sentido de las realidades", de una manera cada vez más total y perfecta. Tan complejo desenvolvimiento psíquico, de este modo, ha de necesitar una nutrición intelectual más completa, que nadie mejor que la novela en general le podrá proporcionar. Este es el género literario que acapará su atención total, ya la del tipo que denominamos en un gran rubro *cursi* (las policiales y las sentimentales en su gran gama), o ya las literaturas, especialmente románticas, como mejor cuadra a este período de su anarquismo y confusión mental y espiritual. Aparte de este tipo de literatura, que es la básica, le servirá toda otra de ciertas características realistas pero que tenga un rasgo preponderantemente sentimental, que es el emulativo de mayor significación de este período.

En efecto, en este lapso el niño comienza su nueva etapa egocéntrica, una especie de retorno más profundo y total a aquella primera. Si en aquella primera este su egocentrismo tenía por centro su propia innata soledad, era más individual, en éste las nuevas

relaciones sociales serán las que le darán el carácter. Será el suyo menos individual frente a los problemas en general, pero siempre una vuelta a sí mismo, una reafirmación de sus valores y una necesidad de explicación absolutamente lógica de sus problemas. De ahí que tratará de buscar en las obras que lea una traducción no sólo a sus cuestiones personales, un espejo a su alma atribulada, sino un ejemplo a su actividad fiel, y un camino a través de las contradicciones que se le plantean insolubles, a cada momento. Una fuerte dosis romántica alentarán sus búsquedas y el héroe en sí —de la misma manera que sucediera para el romanticismo—, que ahora pasa a primer plano de su interés, adquirirá para el niño un rasgo definido: su capacidad de sufrimiento y de experiencia y recursos personales para vencer las adversidades, problemas éstos que se encuentran en el niño, de aquí en adelante, con la intervención del elemento que desde este momento gobernará su psique: el elemento erótico, o mejor sexual, que estaba ausente en las etapas anteriores.

Desde luego que no podría ser otro género que este novelesco el que mejor tradujera estas luchas de su psiquismo.

En ella están no sólo los elementos caros a las etapas anteriores: imaginismo y drama en la primera, invención, realismo y verosimilitud, en la segunda, sino que, además están los nuevos que importan a la de éste: la acción humana de alto interés, la trama de un cuasi realismo, humanismo, o de una posibilidad real, y el lenguaje estético en el caso de los que buscan las novelas literarias y la enseñanza indirecta en determinados aspectos, para quienes buscan la materia de su contenimiento estético, o simplemente sensual, en el caso de que sea. A través de este género, en el que "la oposición y la lucha de afectos, el antagonismo de caracteres que presta interés dramático a las acciones, tienen tal preponderancia" y le dan ese carácter épico-dramático que ofrece, contribuyendo a "hacerla popular y a darle una gran influencia en las costumbres", es en donde el niño, que comienza a lindar en la pubertad, encuentra el mejor espejo de su inquietud, de su "ambición y angustia", como se ha caracterizado justamente esta etapa.

el novelista

EL TÍO MIGUEL

La presencia del tío Miguel no desmentía ninguno de los cuentos al menos sobre su físico. Tan alto o más que mi padre; más amplio de cuerop. sí, tal vez de ochenta años, pero que representaban setenta: amorenado de tez, como mi padre; de barbas y cabello largos blancos, que le caían —éstos últimos— caudalosos sobre la ancha espalda, y aún enhiesto como un gran árbol. Sus ojos nos parecieron celestes de tan claros, seguramente por las nubes que cubrían el iris, ojos de agua o de nubes los suyos. Con manos grandes, huesudas, de gruesas venas como ríos hinchados. Vestía amplias bombachas claras que se derramaban sobre el caño corto y muy acordeonado de las botas negras, cubiertas de polvo; camisa blanca y sobre la cual lucía un saquito muy fino, como de lino, casi como una casaquilla, debajo de la cual le ceñía una ancha faja negra. Sobre el cuello, un pañuelo de seda negra atado en nudo, con las puntas colgando; y en la cabeza, un gran sombrero de paja, más fino que el de Chicao, apenas ladeado. Todos le quedamos mirando casi en silencioso rito (también los vecinos que se habían acercado), mirando y admirando su estampa como de patriarca, que a todos emocionó e infundió inmediato profundo respeto. ¡El tío Miguel no era cosa como para reírse!

Cuando Chicao recogió en el aire las riendas que le arrojara el viejo, mi padre se adelantó a pedirle la bendición, con grande y contenida emoción y verdadera alegría, que hacía fuerza para sujetarlas.

— ¡Oh, Miguel, quanto desejava chegar! —dijo el tío en su portugués que nos pareció suave y fluido, entrecortado de emoción, de timbre bajo y pastoso pero sin temblequeo en la voz. Y los dos Miguel, el viejo y el joven, los dos gigantes, con cuerpos y estructuras que parecían de encargo, con brazos y piernas largos y poderosos, como de hierro forjado, ambos de cabeza chicas y alertas, si emocionados, contenidos en el gestio y el sentimiento en su abrazo, se golpearon sus respectivas espaldas con golpes sonoros y repetidos como aletear de palomas, al tiempo

que se cruzaban pequeñas palabritas que buscaban sentido y acomodo a través de su tan larga ausencia.

— ¿Cómo fue el viaje, tío? —preguntó mi padre, ya desahogado del abrazo del viejo.

— . . . bom, Miguel, bom . . . ¿Y tu gente, toda buena? —inquiría el viejo, que si presentía ruido de gentes aún no había abrazado más que a su sobrino.

— Toda buena, sí señor, toda está aquí . . . —y dirigiéndose en voz alta a mi madre: —Cándida, besa al tío . . . y ustedes, muchachos, vengan a pedirle la bendición al tío abuelo . . .

Y mi madre primero, y cada uno de nosotros en seguida abrazó y besó al tío abuelo, le besó la mano larga y huesuda, que nos extendió junto con su suave:

— Deus le faça um santo meu filho . . . Deus le faça . . .

Parecíamos diminutos pajarillos al lado del viejo gigantón, de maneras pausadas y voz no muy levantada, que nos fue pasando la mano por encima de la cabeza a todos, como para tantearnos la raza, la altura o no sé bien qué, mientras sus ojos de agua parecían mirarnos desde otro mundo sin aberturas o con sus puertas abiertas. Y mientras Chicao, ayudado por algún peón del fondo para desensillarlos y bañarlos, pues venían cubiertos de sudor, tío Miguel del brazo de mi padre iniciaba la comitiva hacia adentro. Les seguía mi madre y algunas personas más íntimas de la casa, mientras en la calle, muchos vecinos que habían venido a la recepción de los viajeros, en remolino de palabras admirativas, se hacían lenguas de aquellas dos columnas que parecían construidas para algún templo que se edificaría en nuestro pueblito arenoso y abrasado por un sol que derramaba su fuego sin misericordia. Mi padre caminaba muy cuidadoso del terreno y trataba de conducir al tío por lugares de pocos obstáculos, como pensando ya en el camino que debería enseñarle a transitar en los días que se quedara a vivir con nosotros. En ese momento, en el interior de la casa, Elena, la de los cabellos en bucle, encendía las lámparas.

De "El garañon blanco"

el ingreso al primer año escolar

Siempre he sostenido que el ejercicio de educar y aprender debe ser un ejercicio disfrutable para ambas partes: educador y educando.

Cuando el niño no presenta dificultades en su aprendizaje, y si el maestro aborda su tarea con organización y amor, ese disfrute surge espontáneamente, día a día, con el rico intercambio de experiencias que se da en el aula. ¿Pero qué pasa cuando aparece el educando con problemas, el que no aprende, aquél que no logra concentrarse en lo que se le propone, y por lo tanto no asimila y no responde a las expectativas en él puestas?

Muchas veces, a esos niños, la Naturaleza les negó determinadas capacidades, o les ha retrasado en sus etapas de maduración; pero la escuela está para educar a todos, no sólo a los bien dotados.

Lamentablemente, en los últimos años, se pensó en la educación como en un negocio. Niños que repiten constituyen una mala inversión, alteran el rendimiento del sistema, quiebran su imagen. ¿Pero se hace un análisis de esta repetición? Confieso que los niños que no logran aprobar primero y segundo grado nos angustian desde hace mucho tiempo; pero más que el número es ver que poco o nada se hace para solucionar sus problemas.

En general, los fracasos escolares se estudian como fracasos de los niños, y los consideramos como un hecho natural: "es inmaduro—presenta un retardo-su dispersión no lo deja aprender". Todos, a pesar del gran número de variables, quedan encerrados en una medida didáctica única, determinada por un esquema preconcebido, elaborado y puesto en práctica, que los separa como seres que no pudieron cumplir determinadas metas, sin analizar otra ayuda que no sea la repetición del grado o el pase a una clase especial.

Yo me pregunto si en realidad fracasó un niño que dio lo que pudo, que aprendió lo que podía aprender, aunque no haya alcanzado el mínimo exigible por el programa escolar. Ese niño debiera sentir la alegría de que lo rendido ha sido positivo, que cada paso dado, por pequeño que haya sido siempre fue un "más". Es por eso que rechazé esas evaluaciones masivas y abigarradas que se nos obligó a aplicar en años pasados.

Hemos ido dejando de lado los objetivos básicos de un aprender con felicidad, de tener como elemento motivador la curiosidad, de infundir confianza en sí mismo; aunque cada uno capte que no siempre es capaz de comprender todo o ser el mejor.

Quiero hacer un particular análisis de los niños que fracasan en el primer año escolar, y especialmente en la adquisición del código lecto-escrito. Sabemos que este proceso implica una armonía tal del individuo, que me adhiero a la profesora Carbonell de Grompone cuando nos dice que "no le asombra el número de niños que no llegan a leer en el primer grado, sino los que alcanzan a hacerlo con éxito". Año a año me entusiasma más asistir a este proceso, casi

milagroso, en el que se conjugan; percepción-organización espacio-temporal-memoria-afectividad . . .

Pero también año a año, vemos los que no lo logran porque han llegado a primer año sin ser investigados; promovidos de Jardinería en bloque, aun habiendo sido detectados por el maestro como niños con dificultades para aprender. Es inconcebible la desarticulación total que existe entre el último año preescolar y el primer año de primaria. Esa riquísima criatura de cinco años que va modificando su comportamiento bajo la acción de estímulos; que absorbe, elabora y pone en práctica toda información que se le haga llegar, nos avisa claramente cuándo hay elementos en contra para el proceso educación-aprendizaje. ¿Y qué hacemos frente a esas luces rojas y amarillas que ellos encienden y que nos muestran alteraciones en las funciones básicas que no permitirán la normal entrada de códigos? Nada. Absolutamente nada. Solamente a través de la conciencia profesional de un sagaz maestro de preescolares y de las posibilidades económicas familiares, es que algunos de esos niños suelen ser atendidos a nivel privado. Es reconfortante advertir la responsabilidad conjunta de maestros, padres y médicos que se preocupan y se unen en una labor de investigación y de tratamiento de esos problemas que fueron detectados en clase Jardinería. Pero eso no puede ser ocasional, debe estar organizado como condición imprescindible para que el niño que llegue a primer año vaya con todas las garantías, de que no será sometido a una exigencia que no puede cumplir. Es necesario detectar en Jardinería: alteraciones perceptivas - problemas motrices - trastornos de audibilización - alteraciones del esquema corporal. Analizar si es capaz de atender, porque de ello depende su posibilidad de entender. Y si no atiende . . . ¿Por qué motivo? Es común atribuirlo a factores que pensamos que el alumno puede manejar, y si no lo hace, creemos que es porque no quiere.

La Educación Preescolar debe configurar un esfuerzo para desarrollar aptitudes básicas y detectar alteraciones en las funciones que las determinan.

Es necesario que los niños con problemas de aprendizaje sean trabajados especialmente, con exigencias programáticas distintas, con técnicas específicas. Esto nos lleva a plantear la importancia de una preparación docente especializada para el primer grado escolar.

En un momento en que se aborda la elaboración de nuevos programas nos alegraría que todos estos aspectos que nos preocupan fueran considerados. Los educadores tenemos la obligación de estar permanentemente atentos a buscar lo mejor para el educando y a preocuparnos por nuestra propia formación.

JACQUELINE LAMOTHE MAUTONE

Maestra especializada en reeducación de niños con dificultades de aprendizaje (Dislexia y discalculia).

Estimulación al pensamiento conceptual

El dinamismo de la inteligencia, tal como es sostenido por las modernas corrientes psicológicas, es un presupuesto del aprendizaje.

El trabajo siguiente se basa en una posición optimista con respecto a la eficacia de la estimulación para acelerar y afirmar el pasaje de la inteligencia a niveles superiores. Quizá nadie expresó tan bien este enfoque como L. Vygotski: "El único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigido más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. Sigue siendo necesario considerar el umbral más bajo en que la instrucción de la aritmética, digamos, puede comenzar, puesto que se requiere un cierto mínimo de madurez de las funciones. Pero debemos considerar también el nivel superior; la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado".

APORTES DE LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA

El concepto de inteligencia en relación con las modificaciones en los modos de operar, se separa claramente de los actos instintivos, de los condicionamientos y de los hábitos, fijos en su forma, mecánicos y aislados en su aplicación.

La inteligencia se caracteriza, por el contrario, por ser móvil (busca variantes, promueve los rodeos), por ser reversible (reconstruye una situación a partir de cualquier punto) y por ser estructurada (forma esquemas de conjunto): tales condiciones definen el carácter operatorio de la inteligencia.

La vida intelectual, en la concepción de Piaget, arranca de la actividad sensorio-motriz. La percepción es un producto de la actividad exploratoria táctil, visual, etc. y las imágenes mentales son reproducciones interiores, "dobles" mentales de esa exploración perceptiva, por lo que se llega a denominar a la imagen como imitación interiorizada.

Este enfoque dinámico de la actividad psíquica se diferencia de la teoría asociacionista, que basa la capacidad intelectual en la acumulación de imágenes y en la formación de conceptos, a partir de la abstracción de los elementos comunes de ellos. En lugar de situar la base de

el razonamiento lógico- matemático

la inteligencia en la imagen estática del mundo exterior, Piaget señala como punto de arranque la acción ejercida por el niño sobre los objetos, y fundamentalmente, la interiorización de esas experiencias y conductas.

Otro psicólogo que ha realizado importantes aportes a la psicología de la inteligencia es Henri Wallon. El desarrollo de la inteligencia conceptual, para este psicólogo, tiene cuatro vertientes: se ve posibilitado por la maduración biológica, fecundado por la acción con los objetos, tiene por matriz la sociedad y por instrumento el lenguaje.

Wallon sostiene que la dotación genética del niño abre, a veces en forma lenta, otras veces bruscamente, nuevas posibilidades al crecimiento de la inteligencia, a medida que va quedando a punto el equipo neurológico infantil. Al analizar los comienzos del desarrollo intelectual, Wallon coloca el acento en las necesidades fisiológicas y afectivas del niño, que generan conductas que promueven respuestas de los demás. Aquellas manifestaciones (llantos, sonrisas) se convierten en gestos voluntarios. Lo que en un principio fue una reacción biológica, se transforma en la emisión de un mensaje.

Es en esta temprana comunicación social del niño —fruto de sus necesidades e impulsos— que se encuentra el origen del pensamiento, según los trabajos de Wallon, puesto que este psicólogo vincula la acción sensorio-motriz a la que llama inteligencia práctica, que trabaja fundida con los elementos concreto de una situación real.

Proyectados estos planteos psicológicos — con sus divergencias y sus semejanzas— como fundamentos de una didáctica, resultan tres direcciones básicas de la tarea de pensar: en la edad escolar: pensar el yo, pensar el mundo de los objetos y el mundo de los demás.

LA TAREA DE PENSAR EL YO

El proceso de distinción del yo no queda cerrado en la primera infancia sino que se siguen alternando períodos de equilibrio y desequilibrio, especialmente en la adolescencia cuando el muchacho debe integrar la armonía corporal lograda antes, con un nuevo crecimiento físico y, por otro lado, toda su vida anterior dependiente, con tomas de decisión en lo afectivo, lo laboral y lo ideológico.

Corresponde a la escuela estimular este proceso de pensarse, apoyando la comprensión de los distintos roles que asume el niño socialmente, en número y diversidad creciente a medida que se intensifican sus experiencias colectivas y asegurando la comprensión de sus propios cambios en el transcurso de la vida, hacia la búsqueda de la identidad. Diálogos, debates, psicodramas, diario personal, autobiografía y los múltiples cauces de la expresión creadora son formas de apoyo a este autoconocimiento.

LA TAREA DE PENSAR EL MUNDO EXTERIOR

A partir de la adquisición de la función simbólica, el desarrollo de la conducta verbal tiene el valor de la precisión en el mensaje, con lo que facilita la integración social y a la vez, es una poderosa herramienta de crecimiento intelectual porque contribuye a definir relaciones entre los objetos (especialmente por vía de las derivaciones y composiciones de palabras), relaciones temporales entre las acciones (conjugaciones), relaciones espaciales y cuantitativas (adverbios), etc., es decir que da pie a permanentes descubrimientos y avances en la interpretación del mundo exterior.

“Cuanto mejor habla el niño, mejor piensa” decía la psicóloga Margarita Isnardi. Esto es verificable porque sin una comprensión del aspecto sintáctico del lenguaje, en construcciones tales como la complementación encabezada por preposiciones, la sustitución por pronombres, la yuxtaposición y la subordinación de oraciones, etc., el razonamiento discursivo encuentra límites infranqueables.

Por el contrario, dado que los hombres enriquecen permanentemente los sistemas de signos o códigos con que se comunican, el dominio de la lectura de esos códigos, ya sean de la vida diaria (como la señalización del tránsito) o de la vida científica (como la simbología lógica), se torna imprescindible para el avance personal y social del pensamiento.

El conocimiento de los objetos comienza por la apreciación de su utilidad, su función con respecto al niño, mientras va descubriendo las cualidades.

Un objeto es un compuesto de cualidades presentes, permanentes y accidentales. El niño verifica que todas estas cualidades están en otros objetos y descubre la familiaridad entre los mismos. Pero también percibe, al comparar elementos del mundo exterior, que objetos distintos se caracterizan por presentar una misma cualidad (lo rojo, el rojo). Comienza a crear un sistema de cualidades y a nombrarlas (colores, formas, tamaños, etc.). Para poder dar este paso el niño parte de la percepción, que es una relación de aquí y ahora con el mundo exterior, pero que supone además de la relación presente entre el niño y la cosa, el pasaje por su experiencia anterior con las demás cosas.

Pero aunque el niño pequeño conoce y reconoce objetos, la verdadera comprensión — en su sentido de prender o tomar la totalidad— se alcanza cuando el objeto o fenómeno exterior se trama en secuencias de tiempo, en ubicaciones, en interacciones; cuando se le explica en sus transformaciones.

En la espiral del tiempo cada objeto tiene un antes, un ahora, un después y en las coordenadas del espacio se le ubica acá, cerca, lejos. La imagen verdadera del objeto estará dada en esa existencia móvil y duradera —por la que se le da unidad e identidad (permanencia)—, pero también por las posibilidades de variación.

No hay una representación de la cosa exclusiva, ni puede haber en el lenguaje un nom-

bre aislado para un elemento aislado. Toda representación entraña una comparación previa, una observación de las relaciones y las gradaciones: son los vínculos de superficie o circunstancia así percibidos, los que segregarán las identificaciones iniciales, los conceptos primitivos. Y serán los vínculos profundos entre los hechos, arraigados en las transformaciones de los mismos en el tiempo y las sucesivas constelaciones espaciales en que quedaron tramados, que permitirán llegar a las relaciones de causalidad, para lo cual será necesaria una toma de distancia, una segunda lectura de la realidad, que abarque la comparación de objetos fuera de la observación directa.

La explicación de lo real, desde las etapas más precoces, presenta dos fases: la de organización y la de adaptación. Entre ellas hay una permanente interacción y trasvasamiento. Las experiencias de lo actuado se sintetizan en estructuras consolidadas y contribuyen a construir la organización mental. Estos esquemas totalizadores se ponen en juego cuando se trata de explicar nuevos hechos, de analizar fenómenos distintos y son nuestro instrumento de adaptación antes los mismos. En tal adaptación, como enseñara Piaget, puede tener primacía la asimilación de lo exterior a nuestras generalizaciones anteriores o la acomodación y reconstrucción de éstas, en función de los nuevos elementos que se incorporan.

Enfrentados al mundo exterior, vamos construyendo la explicación del mismo, desde la más temprana edad, a través de la doble vía que señalamos: una faz centrípeta, sistematizadora, con predominio de la función de abstracción y la definición, correspondiente a la faz de estructurar y otra faz, centrífuga, implicadora, con predominio de la experimentación y la inducción, la faz de inferir, de descubrir.

Estructurar e inferir, centrarse para organizar las experiencias y descentrarse para abarcar nuevos fenómenos, tal es la dinámica operatoria de la construcción y reconstrucción de nuestra inteligencia.

Este enfoque jerarquiza toda tarea globalizadora, que parta de la situación real compleja y no de elementos aislados y abstractos, que estudie las relaciones vitales entre los seres y las cosas y no las esencias de éstas. La escuela para pensar que buscamos, estudiará las transformaciones geométricas antes que los postulados euclidianos, los fenómenos ecológicos antes que los inventarios zoológicos. Sus actividades serán: comparar, investigar, analizar, interpolar, extrapolar, inventar, etc. Algunos ejemplos de tareas serán reseñados al fin de este trabajo.

LA TAREA DE PENSAR EL MUNDO DE LOS DEMÁS

Los dos enfoque psicológicos en que nos hemos basado, el de Piaget y el de Wallon, difieren en los tramos iniciales e intermedios del desarrollo.

Para Piaget, en las etapas iniciales, cuando predomina el hábito y la intuición, el niño está centrado en sí mismo y es incapaz de com-

prender puntos de vista distintos al suyo; hasta que descubre que puede llegar a una solución a través de distintos caminos y efectúa rodeos para comprender una situación inédita. Entonces busca las soluciones o readaptaciones a través de la elaboración pausada, de la argumentación y la discusión, puede descentrarse de sí y alcanza a comprender puntos de vista distintos del suyo; el operar lo ha llevado a cooperar: hay un enriquecimiento de la vida mental que conlleva un desarrollo de la vida social.

Wallon parte de premisas distintas: la socialidad es un carácter inherente al ser humano, el hombre es tal porque actúa en sociedad. Este carácter se manifiesta en toda la vida del individuo, desde el recién nacido, que sobrevive gracias a los demás, inmerso en una situación de simbiosis orgánica y afectiva, pasando luego por etapas alternantes, ya sea buscando la afirmación individual, ya sea permaneciendo en la dependencia familiar, en un largo proceso que culminará cuando reconozca la necesidad de existencia, a la vez, del "yo" y del "nosotros", la confluencia de actuar libre e íntegramente.

A pesar de la diferencia entre los planteos psicológicos, se desprende de ellos que, en la educación en edad escolar es posible (Piaget) y es necesario (Wallon) el cumplimiento de tareas en forma colectiva, la integración permanente de grupos de trabajo, al afrontar proyectos comunes, el diálogo para descubrir las razones que motivan las conductas de los demás.

Se llega así a un plazo elevado del pensamiento: aquél que se dirige a reflexionar sobre los demás seres. Mientras que en el apartado anterior estudiábamos cómo apoyar al niño para que encuentre explicaciones de los hechos naturales, en éste interesa estimularlo a que explique el pensamiento y los comportamientos de los demás, se integre a un grupo que discuta y comparta una escala de valores en formación, con un sentido de crecer juntos, de evolucionar con respecto a sí mismos, personal y colectivamente.

Desterremos entonces de las aulas el "No copies", el "No ayudes" e implantemos formas de trabajo en colaboración, el préstamo de ideas, la resolución conjunta de problemas aritméticos, de trazados geométricos, el estudio colectivo de temas que se resumen y sintetizan con el aporte de todos. Algunas técnicas, como la representación de situaciones cotidianas (la vida familiar, un accidente callejero, una situación laboral, etc.) que se repite, cambiando el niño el rol que le tocó desempeñar, le obligan a pensar un hecho desde diversos ángulos personales.

Finalmente, toda tarea de solidaridad es el mejor medio educativo, porque une los componentes racionales, con una fuerte motivación afectiva.

ACTIVIDADES ESCOLARES QUE ATIENDEN LAS VIAS DEL PENSAMIENTO LÓGICO

Toda actividad, enfocada con un criterio educativo y no simplemente condicionador, contribuye al desarrollo del pensamiento ló-

gico. Las relaciones cuantitativas, la conciencia lingüística, la observación de la naturaleza, la búsqueda de explicaciones históricas son, entre otros, los instrumentos que usa el docente en esta tarea.

Pero podemos desarrollar actividades que atienden directamente a estimular el desarrollo del pensamiento conceptual. Ellas son las de simbolizar, comparar (clasificar y ordenar), explicar (ubicar y secuenciar), estructurar e inferir. De ellas pondremos algunos ejemplos en ese orden, sin significar que haya prioridad en el tiempo de unas sobre otras.

SIMBOLIZAR

- 1) Uso de lenguajes pictográficos.
- 2) Uso de etiquetas con la señal de una cualidad (color azul, por ejemplo). Se aplicarán sobre los objetos del aula. También pueden emplearse etiquetas con la señal tachada, para señalar que esa cualidad no corresponde al objeto.
- 3) Continuar varias series dibujadas (frutos, herramientas, casas, sombreros, etc.) con la ficha adecuada.
- 4) Inventar símbolos (para la noche, para el verano, para el fútbol, etc.). Al saber leer el niño, se amplían las posibilidades de ejercitación.
- 5) Etiquetar objetos con palabras que nombren sus cualidades, así como etiquetas cruzadas por una X para señalar que no es una nota de ese concepto. (Ej.: blanca, útil para sentarse, animal, de madera, transparente, liviano, etc.).
- 6) Buscar la palabra que sirve para toda una serie de dibujos (auto, camión, carro, bicicleta), entre una serie de tarjetas que incluye la palabra "vehículos".
- 7) Diagrama de flechas. Ej.: una columna de dibujos (pájaro, conejo, pino), enfrentados a una columna de palabras (vegetal, ave, animal, pino, árbol).
- 8) Derivación de palabras, impulsando al alumno a una reflexión sobre el lenguaje. De acuerdo con la idea de Ferreiro, buscar la explicación de palabras tales como: ternero, pañuelo, tablado, puerto, caballero, etc.
- 9) Estudiar, con carácter de descubrimiento y apropiación de posibilidades idiomáticas formas de lenguaje figurado, estructuras sintácticas, accidentes verbales, significación de sufijos, etc.
Por ejemplo: Analizar el juego de tiempos en expresiones como la siguiente "Quiero (presente) que cuando regrese (futuro) papá, tú hayas terminado (futuro ahora, pero pasado en el momento que regrese el padre) los deberes".

CLASIFICAR

- 1) Inventario de cualidades de niños (o de objetos), para descubrir las cualidades comunes. (Ejemplo: edad, vestimenta, nombres, etc.).

- 2) Formación de clases de equivalencia en el propio grupo de niños, variando la referencia que se toma en cuenta para clasificar (mes de nacimiento, número de hermanos, calle en la que viven, etc.).
- 3) Ejemplos gráficos. Dadas múltiples fichas con dibujos de objetos, agruparlos por su utilidad (son para jugar, para comer, para trabajar, etc.).
- 4) Diagrama del árbol, para clasificaciones sucesivas. Inicialmente con un grupo de niños que toman una de dos calles (la existencia de la cualidad pedida o su negación: 7 años, por ejemplo) y vuelven a separarse en dos grupos de acuerdo con una segunda propiedad (tener hermanos o no). De esta manera quedan formados 4 subconjuntos; analizarlos; ¿Cómo podrían cambiar de ubicación final?
- 5) Diagrama del árbol con el juego de bloques lógicos, empezando por 12 ó 24 piezas —suprimiendo las diferencias de altura— que clasificamos en el piso del aula, mientras se pasa el diagrama al pizarrón.
- 6) Tabla de doble entrada, que nos permite clasificaciones simultáneas. En un diagrama de calles cruzadas dibujado en el piso, se ubican los niños de acuerdo con dos cualidades (por ejemplo: "zapatos negros" — "no zapatos negros", en un sentido y "viven en casa No. de calle par" — "impar", en el otro sentido).
- 7) Clasificación de bloques lógicos en un diagrama de doble entrada, tomando en cuenta dos características (forma y color, por ejemplo).
- 8) Tabla de verdad, para encontrar la equivalencia en una cualidad o en más.
Por ejemplo:

	¿Uruguayo?	¿Escritor?
Esopo	F	V
Lavalleja	V	F
Galileo	F	F
Rodó	V	V
Fabini	V	F
Napoleón	F	F

ORDENAR

- 1) Ordenar un grupo de niños de acuerdo con una referencia: fecha de cumpleaños, por ejemplo.
- 2) Variar la referencia del ordenamiento: ordenarse sucesivamente por edad, altura, número de hermanos, número de puerta del domicilio, etc.

- 3) Invertir el ejercicio. Dadas varias ordenaciones, (tiene más edad que ..., es más alto que ..., tiene más hermanos que ...) encontrar cuál fue el criterio de ordenamiento:

	Edad	Altura	No. Hnos.
Pepe	7	1,20	3
Luisa	8	1,30	2
Juan	6	1,40	1

Se formulan preguntas de esta índole: Si quedaron ordenados así:

1o. — Luisa, 2o. — Pepe, 3o. — Juan ¿qué se tomó en cuenta para ordenarlos?

- 4) Analizar relaciones para descubrir si ellas permiten clasificar u ordenar (Ejemplos: es mayor que, es del mismo color que, tiene tantos hermanos como, corre más rápido que ..., etc.).

UBICAR

- Múltiples actividades de exploración del entorno por manipulaciones y desplazamientos. Ejercicios de orientación. Laberintos.
- Ejercicios vinculados con las nociones topológicas de frontera y región. Transformaciones de cuerpos o figuras en las que se mantienen invariantes dichas propiedades (Geometría de la lámina de goma).
- Ejercitación con las nociones de arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda, trabajando primero con los propios niños o con objetos y más tarde con representaciones gráficas.
 - Se presentan con 4 cajitas los apartamentos de un edificio donde viven Abel, Beba, Coca y Dino. Ubicar las viviendas, sabiendo que:
El apartamento de Abel está debajo del de Beba y del de Coca.
Beba tiene su apartamento debajo del de Coca.
El de Coca está debajo del de Dino.
 - Dado un grupo de 6 niños, ordenarse según estas instrucciones:
Inés le ganó la carrera a Ruben y a Luisa.
Guillermo aventajó a Inés y a Pablo.
Luisa le ganó solamente a Cecilia.
Ruben superó a Pablo.
¿Cómo se ordenaron en la llegada?
- Efectuar una doble ordenación espacial, en un armario de 3 estantes:
Dadas 6 latas, con las inscripciones: Sal, Yerba, Harina, Fideos, Arroz, Garbanzos, buscar que queden ordenadas así:
La sal está debajo de la yerba y la harina.
Los fideos están a la izquierda de la yerba.
El arroz está en el estante de arriba.

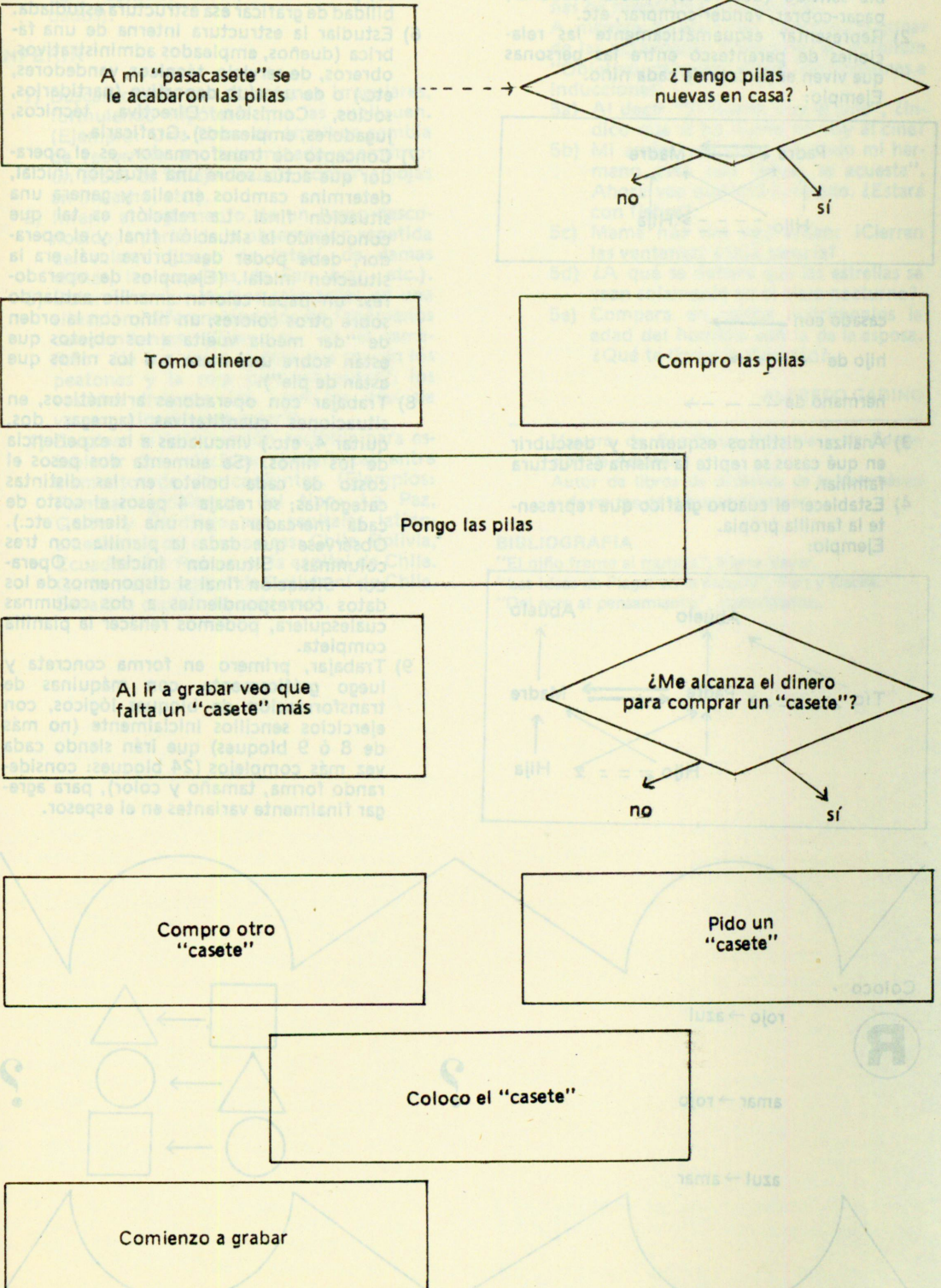
- 5) Geometría de sombras: Con un foco de luz potente y pantallas de diferente forma, analizar y pronosticar las transformaciones que se operan acercando o alejando el foco o colocando la pantalla en forma perpendicular u oblicua a los rayos. Así: ¿Cómo muevo un círculo para que su sombra sea una elipse?, ¿qué figuras puedo obtener en la sombra de un rectángulo, al mover éste frente a los rayos de luz?, etc.

SECUENCIAR

- Comenzaremos las actividades vinculadas a las nociones temporales con series sencillas sobre el esquema: antes — ahora — después, vinculadas al propio niño, luego pasaremos a secuencias en otros seres u objetos y finalmente al planteo de situaciones problemáticas.
 - Enumerar cosas que pasaron ayer, hechos que están sucediendo ahora y hechos que pueden suceder mañana.
 - Anotar hechos en la vida de dos niños y buscar la correspondencia de fechas.
 - Ordenar tarjetas con momentos de una secuencia: la vida de un árbol, la construcción de una casa, un partido de básquetbol con el tablero del tateador, el día de un niño, etc.
 - Ordenar por fecha de nacimiento estos personajes de nuestra historia, de acuerdo a los datos proporcionados:
Artigas nació después que Hernández, pero antes que Varela.
Ninguno de ellos nació antes que Solís.
Trazar una recta de tiempo y ordenarlos por fecha de nacimiento.
- Considerar simultáneamente los aspectos sincrónicos y diacrónicos de un período.
 - En una línea de tiempo retrospectiva cada niño marca a partir del día presente, la fecha de su nacimiento, el nacimiento de sus hermanos, de sus padres y de sus abuelos.
 - En una línea paralela expresan el resultado de una búsqueda de datos sobre la evolución de medios de transporte en ese período (tranvía a caballo, tranvía eléctrico, ómnibus, trolebús, microómnibus), sobre los medios de comunicación (parlantes callejeros, radio a galena, radio eléctrica, televisión en blanco y negro, televisión en color), de modas de vestimenta, de jugadores de fútbol notorios en cada época, etc..
 - Formar el cuadro que nos permite ver la evolución de cualquiera de los fenómenos en el sentido longitudinal, y un estudio de determinado momento histórico en el sentido transversal.

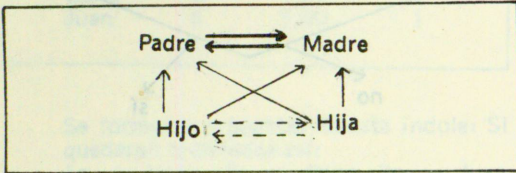
3) Estudiar series temporales donde se presentan vías opcionales. Presentamos un ejemplo de diagrama de flujo, en el

que el alumno debe indicar con flechas los posibles pasos sucesivos en cada momento:



ESTRUCTURAR

- 1) Descubrir acciones que involucran un doble sentido (dos roles): hablar-escuchar, pagar-cobrar, vender-comprar, etc.
 - 2) Representar esquemáticamente las relaciones de parentesco entre las personas que viven en la casa de cada niño.
- Ejemplo:

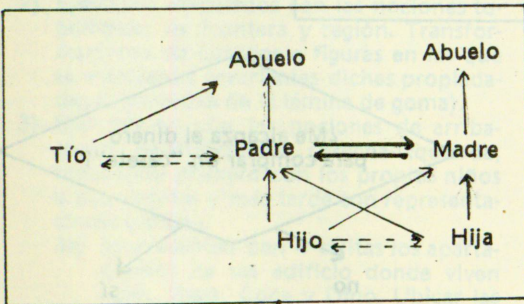


casado con —————>

hijo de —————>

hermano de - - - - ->

- 3) Analizar distintos esquemas y descubrir en qué casos se repite la misma estructura familiar.
 - 4) Establecer el cuadro gráfico que represente la familia propia.
- Ejemplo:



- 5) Estudiar los distintos roles que se cumplen en una Escuela: director, maestro, alumnos, auxiliares, Comisión de Fomento, profesores especiales. Estudiar la posibilidad de graficar esa estructura estudiada.
- 6) Estudiar la estructura interna de una fábrica (dueños, empleados administrativos, obreros, de servicio, técnicos, vendedores, etc.) o de un club deportivo (partidarios, socios, Comisión Directiva, técnicos, jugadores, empleados). Graficarla.
- 7) Concepto de transformador, es el operador que actúa sobre una situación inicial, determina cambios en ella y genera una situación final. La relación es tal que conociendo la situación final y el operador, debe poder descubrirse cuál era la situación inicial. (Ejemplos de operadores: un papel celofán amarillo actuando sobre otros colores; un niño con la orden de "dar media vuelta a los objetos que están sobre una mesa o a los niños que están de pie").
- 8) Trabajar con operadores aritméticos, en situaciones cuantitativas (agregar dos, quitar 4, etc.) vinculadas a la experiencia de los niños. (Se aumenta dos pesos el costo de cada boleto en las distintas categorías; se rebaja 4 pesos el costo de cada mercadería en una tienda, etc.). Obsérvese que dada la planilla con tres columnas: Situación inicial - Operador - Situación final si disponemos de los datos correspondientes a dos columnas cualesquiera, podemos rehacer la planilla completa.
- 9) Trabajar, primero en forma concreta y luego gráficamente, con máquinas de transformación de bloques lógicos, con ejercicios sencillos inicialmente (no más de 8 ó 9 bloques) que irán siendo cada vez más complejos (24 bloques: considerando forma, tamaño y color), para agregar finalmente variantes en el espesor.

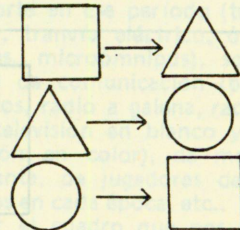
Coloco



rojo → azul

amar → rojo

azul → amar



Pensaba iniciar esta sesión bajo el título de "Literatura de lo cotidiano" porque está dirigida a mostrar cómo la literatura se nutre, muchas veces, de lo inmediato, de lo que hace a nuestro mundo familiar. Cómo un poeta lleva la mirada hacia su entorno, toma la materia diaria y le da trascendencia universal.

Eso puede lograrse con formas clásicas o modernas, sin rипios ni grandilocuencias, simplemente con una sensibilidad poética.

Esto tiene particular importancia para nosotros, los docentes, porque así el niño o el joven captarán que la poesía, la literatura es algo muy cercano a ellos, algo que integra su vida cotidiana.

Permite esto realizar una natural objetivación que eleva su nivel de comprensión y sus posibilidades de expresión.

Juan Cunha (1910-1985) poeta modesto y entrañable, había sido considerado para integrar, junto a otros, esta selección.

Pero se murió el poeta y decidimos dedicar esta entrega enteramente a sus poemas y denominar la sección con el título de uno de sus libros: "De cosa en cosa".

No compartimos la expresión de Luis Bravo ("Brecha", 18-X-85) de que "en este país los poetas nacen cuando mueren". Los poetas como Juan Cunha "nacen cuando nacen" y aunque algunos mueren cuando mueren, la obra de los buenos poetas trasciende su pasaje por el mundo.

Para quienes, como nosotros, en los duros años del proceso y en vida del poeta, nos preocupamos de dar a conocer su obra, no podíamos hoy dejar de rendir este pequeño homenaje.

LUIS NEIRA

Maestro de Enseñanza Especial. Periodista. Poeta.

JUAN CUNHA

Nació en Florida (Sauce de Illescas) en 1910. Vino a Montevideo en la década de los años 20 a continuar estudios liceales que pronto abandonó.

Se desempeñó en diversas actividades; fue cobrador de "Marcha", corredor de firmas comerciales y tuvo junto a Casto Canel una pequeña imprenta —una Minerva— en la que se realizó la primera edición de "El pozo", la novela de Juan Carlos Onetti.

Publicó más de veinte libros y tenía otros tantos inéditos al fallecer el 7 de octubre de este año. Fue un poeta prolífico que encaró con éxito diversas formas y estilos poéticos.

Entre sus obras se encuentran: "El pájaro que vino de la noche" (1929); "Guardián oscuro" (1930-35); "Tres cuadernos de poesía" (1933-36); "Cuadernos de nubes" (1945); "Seis sonetos humanos" (1948); "Sueño y retorno de un campesino" (1951); "Variación de rosamía" (1952); "Cancionero de pena y luna" (1953); "Triple tentativa" (1954); "Hombre entre luz y sombra" (1955); "Gestión terrestre" (1956-59); "A eso de la tarde" (1961); "Pastor perdido" (1966); "Palabra cabra desmandada" (1966); "Enveses y otros reveses" (1981).

*de cosa
en cosa*

LA PLANTA (*)

*La planta que uno planta y uno riega
en su jardín exiguo de terraza
es la pobre plantita de entrecasa
mas una que otra flor nunca te niega.*

*En su maceta una por una agrega
su hojita verde no por eso escasa
que alguna vez ya ves hasta rebasa
el chico recipiente en que navega.*

*Así del corazón pocos te nacen
pastitos que las bestias ya ni pacen
en un destierro ya de largas datas.*

*Gajos de la nativa lejanía
si el viento agreste allá los sacudía
vegetan sin aliento aquí en tus latas.*

LA MADERA

*En su muda materia la madera
su ámbito original tal vez evoque
o quién sabe de allá no la convoque
la selva el río el aire a su manera.*

*Que allá en su bosque verde cuando era
antes de estar aquí que uno la toque
fue viva arisca alegre y quizá invoque
su dios su luz su paz enredadera*

*Hoy mesa pino estantería puerta
arrastra misteriosa vida muerta
y vida que tristísima envejece*

*Pero en el monte allá qué otro el caso
antes de esta miseria este fracaso
árbol que poderoso al cielo crece.*

AGUA

*Agua de la cocina agua del baño
servicial abundancia de la casa
si alguna vez entrecortada escasa
de lo más consecuente todo el año.*

*Piensa cuánto recorre cuánto caño
ha de andar desde allá donde se envasa
de caño a recipiente a caño pasa
y se la trae claro a puro engaño.*

*De su río nativo separada
se la hace correr desorientada
abriéndole mentida puerta falsa*

*Si no fuera que tanta falta hace
cuánto mejor si allá se la dejase
corriendo sola azul libre descalza.*

LA FRUTA

*Si el concurso frutal tan feliz era
variado era el color y vario el brillo
del verde al rojo al ocre al amarillo
bueno un poquito más la gama entera*

*Junto a un durazno deliciosa pera
una manzana al lado de un membrillo
un damasco y tiernito si sencillo
un higo todo miel de dentro a fuera.*

*Una granada roja en demasía
una raja de melón otra sandía
y ciruelas moradas y amarillas.*

*Una naranja como un sol esplende
un limón que por agrio se defiende
unas uvas de luz que hacen cosquillas.*

(*) Los títulos de los poemas son nuestros, no están en la edición original.

estudio de una comunidad terrestre

Objetivos y organización de una excursión de Ciencias Naturales

Reproducimos en sus aspectos centrales, una publicación de la Revista "Superación", que los Institutos Normalés editaban con muy valiosos trabajos.

Este artículo de los profesores Braulio Orejas y Julio César Lagomarsino, nos da instrumentos para planificar y realizar con éxito un trabajo de campo —aún en las proximidades del local de enseñanza— de manera de atender lo señalado por Ramón y Cajal: "Mucho aprendemos de los libros, pero aprenderemos más en la contemplación de la Naturaleza, causa y motivo de todos los libros..." La Revista de la Educación del Pueblo rinde homenaje al profesor Orjes, recientemente fallecido, cuya formación científica y actitud siempre generosa hacia los jóvenes estudiantes, quedan claramente de manifiesto en estas páginas.

Formado el docente en un sistema de diversificación libre del trabajo de campo, su excursión con los alumnos se transforma en un simple paseo, meramente contemplativo de la belleza escénica y de escasa recolección del material que accidentalmente aparezca. Son respuestas habituales de los participantes: "no encontramos nada" o "es una zona muy transitada", "el sitio fue mal elegido", conduciendo de esta forma a la conclusión de que la verdadera excursión biológica, se encuentra mucho más distante del área visitada. Es posible, que este excursionista, encuentre pobres en recursos biológicos, todas las áreas de la tierra. Lógicamente el problema resulta aún mayor, cuando el docente no ha realizado nunca excursiones, o sólo ha asistido a alguna en forma accidental, e intenta ejecutar, sin planificación previa, una salida con sus alumnos.

Este tipo de situaciones, ha conducido a un cómodo alejamiento de este tipo de actividad, ignorándose muchas veces, que hay vías de realizar trabajos de campo, con total éxito, aun en proximidades del local escolar, que despertan un entusiasmo notable tanto entre los alumnos como en el propio profesor por todo lo que aporta como método de trabajo y lo que

significa en la auténtica formación de los participantes.

Es una condición indispensable el que el profesor se encuentre a gusto en su tarea; es también fundamental, el que la excursión "se comience mucho antes de la fecha de salida" y finaliza "mucho después del día de campo". Uno de los errores más frecuentes, en el que las circunstancias tiempo-programa, suelen ser habitualmente responsables, es el dejar que la excursión finalice con el regreso al aula, sin que se haya sacado partido de ella, en forma exhaustiva.

No puede haber verdadera excursión, ni trabajo de campo real, si los objetivos no son bien concretos y se responsabiliza a un equipo de su cumplimiento. Es cierto, que no consideramos que la excursión deba ser pura y esencialmente trabajo planeado en el aula, sin dar cabida a todo lo que espontánea y naturalmente la vivifique. Tampoco creemos que deba privarse, cuando así lo amerite, el placer exploratorio del paisaje. Por eso las excursiones por nosotros realizadas, se dividen en dos etapas distintas: 1o.) el trabajo específico de cada grupo; 2o.) el recorrido libre del área, para gozar del paisaje y complementar las observaciones dirigidas.

ESTUDIO DE UNA COMUNIDAD TERRESTRE

Una comunidad terrestre incluye todos los seres vivos que se encuentran dentro de límites más o menos definidos. Desde luego que es más que un simple agrupamiento de plantas y animales. Existen interrelaciones entre los individuos, tanto competitivas como cooperativas. Cada organismo es pues dependiente de otros, así como del ambiente físico en el que vive.

Las plantas, son generalmente los componentes más conspicuos de una comunidad terrestre. (Se ha dicho, que la vegetación es la etiqueta reveladora del medio), así por lo tanto, cuando queremos definir una comunidad terrestre, es habitual hacerlo utilizando como punto de referencia el tipo dominante de vegetación y los límites que este tipo abarca; al hacerlo, de cierta forma ya describimos a la comunidad. Sin embargo, una descripción más completa de una comunidad requiere el análisis de los caracteres generales que presenta, así como de aquellos específicos que en ella puedan ser observados.

FINALIDAD DE ESTE EJERCICIO

En este ejercicio estudiaremos las interrelaciones de animales y plantas de una región de monte. Mediremos la cobertura (área de ocupación) y la frecuencia de los organismos más comunes, calculando en forma aproximada su

densidad. Estudiaremos el suelo del área y obtendremos algunos datos de su microclima. Finalmente intentaremos evaluar la relación funcional de esta comunidad.

MATERIAL Y EQUIPO

- a) **General e imprescindible:**
300 metros de chaura, hilo fuerte o su equivalente, 1 pala, 50 estacas, 1 decámetro, periódicos o papel absorbente semejante, 2 cartones gruesos de aprox. 45 x 35 cm., 1 tijera, 1 espejo de cartera, 1 brújula, 1 termómetro de máxima y mínima, 2 termómetros químicos, 1 psicrómetro o higrómetro, 1 litro de formol, 1 litro de alcohol 70 o/o, 50 gramos de tetracloruro de carbono, 1 red para insectos.
- b) **General muy útil:**
Carta de la región, 1 hacha, 1 machete, 1 cuchara de albañil, 1 martillo (preferible geológico, o piqueta), 1 tijera de podar, binoculares, 1 anemómetro de campo.
- c) **Persona e imprescindible:**
Libreta y lápiz, lápices de colores, 1 cinta métrica, frascos, tubos y cajas con buena tapa, etiquetas engomadas, bolsas de tela (aprox. 25 x 13), bolsas de plástico, papel milimetrado.
- d) **Personal muy útil:**
Máquina fotográfica, pinza de disección.

Todo este material es fácil de conseguir. Hemos usado como estacas, palos del propio monte, o palos de escoba. Muchas veces nuestro decámetro ha sido una cuerda previamente medida y marcada en los metros con pintura o hilos de colores. El formol que se usa es diluido al 10 o/o. A los efectos del transporte, conviene llevar un envase de 250 gramos y diluirlo de acuerdo a las necesidades de los equipos de trabajo. Los frascos, tubos y cajas, no se detallan en tamaño y número, ya que pidiéndolos al grupo, generalmente la variedad de tamaños que llega a clase, satisfacen las necesidades de la excursión, es recomendable señalar la conveniencia de que sean de boca ancha.

PROCEDIMIENTO

Este ejercicio se divide en 2 partes: 1o.) Comunidad vegetal. 2o.) Comunidad animal. Es obvio que estas divisiones, están realizadas artificialmente de acuerdo a nuestra conveniencia. Los datos de cada una de estas partes se recogerán de la misma zona de estudio. El grupo se dividirá en equipos, es útil el que uno de los alumnos se constituya en el responsable del trabajo de su grupo. El equipo es responsable de realizar las colecciones, determinando el lugar de ubicación y la fecha. A cada equipo se le asignará una tarea específica. Cada miembro del mismo debe tomar sus propias anotaciones de las observaciones de campo. Sin un apropiado registro de los datos, el ejercicio fracasará.

SELECCION Y DETERMINACION DE LA ZONA

El primer paso es la selección del lugar y la determinación de sus límites. En nuestras excursiones seleccionamos áreas de 20-25 metros de lado. Es lógico que esta superficie, varía de acuerdo a los intereses generales de la excursión, edad de los alumnos, naturaleza del ambiente, tiempo de que se dispone, etc., etc.. Es conveniente subdividir el cuadrado elegido de estudio en subdivisiones menores, cuadrados de 25 metros cuadrados, por ejemplo. Los ángulos deben ser rectos. Debe darse a la clase la oportunidad de resolver este problema. Si la zona de trabajo resultase muy poblada, durante el tendido de líneas, debe perturbarse lo menos posible la constitución natural del área. Cumplida esta etapa del trabajo, debe trazarse sobre papel milimetrado un área proporcional, en la que consten las subdivisiones que se hayan establecido. Se determinará los puntos cardinales del área elegida y se ubicarán en el trazado. Usando letras en uno de los lados y números en el otro, pueden ahora nominarse todas y cada una de las subdivisiones.

OBSERVACION GENERAL

Procuraremos ubicarnos en un lugar, próximo al área desde donde podamos tener una visión lo más completa posible del área elegida. Si es necesario nos desplazaremos alrededor de la misma, para así obtener una impresión global de la zona que vamos a estudiar.

Observe lo siguiente:

ARBOLES: Generalmente forman el techo de la comunidad: seguramente observaremos árboles de talla menor que forman el subtecho.

ARBUSTOS Y SUB-ARBUSTOS. Los arbustos, pueden definirse como plantas leñosas bajas. Los sub-arbustos son más pequeños y la cintura de sus troncos no mide más de 4 centímetros de diámetro.

PLANTAS HERBACEAS Y RETOÑOS DE ARBOLES: Una planta herbácea es un vegetal no leñoso, que generalmente muere en invierno. Las plantas herbáceas incluyen los pastos, productores de granos y pequeñas plantas con flores entre las que pueden encontrarse aquellas que más tarde se desarrollarán en formas superiores.

COBERTURA DE SUELO: La cobertura del suelo está formada por el lecho de hojas y tallos marchitos, y por ciertas plantas de escaso desarrollo, como por ejemplo, musgos y líquenes.

VIDA ANIMAL: Una multitud de formas pueden ser observadas, pero seguramente, en una primera observación ageneral, poco será lo visible. Esta tarea requerirá cautela y paciencia.

PARTE I: ANALISIS DE LA VEGETACION

A) Mapeamiento

Previo a la iniciación del trabajo deberá determinarse un tipo de clave con el cual señalar cada uno de los estratos vegetales. Se efectuará

esta clave de común acuerdo con los otros equipos a los efectos de aplicar una nomenclatura idéntica. Por ejemplo, árboles, árboles menores, arbustos, sub-arbustos, hierbas y cobertura del piso. Las distintas especies reconocibles se podrán señalar con números o con signos. Así por ejemplo, si empleamos una cruz de color verde para indicar, un coronilla, a todos los coronillas del área los señalaremos de igual manera, y así procederemos con toda la vegetación del área, excluyendo desde luego a la cobertura del suelo con la que emplearemos otro método. Es lógico que podremos encontrar algún árbol del que no conozcamos su nombre, es habitual que esto ocurra, aun con personas especializadas con mucha práctica de campo, lo normal es que gran parte de ellos no sean conocidos, de cualquier modo, es posible por comparación, señalar en nuestro plano de papel cuadrículado, la ubicación de cada uno de ellos. Otro equipo, o parte del que realiza este trabajo, llamado "mapeamiento de la vegetación del área", recogerá muestras de toda la vegetación. Para herborizar, procederá a cortar muestras lo más completas posibles, de la vegetación, entendemos por muestras completas a aquéllas, que nos permiten observar la disposición de las hojas, flores y frutos, elementos estos importantes para la ulterior identificación, ya sea por un especialista o por un idóneo. Cada muestra que se recoja, deberá colocarse entre hojas de periódico. No se debe olvidar el etiquetar la muestra con el signo usado por el equipo de mapeamiento, de modo, que una vez obtenida su identificación, pueda completarse el trabajo de este equipo. Una vez recogidas las muestras, se colocará un cartón grueso de cada lado de la pila y se atará fuertemente. La muestra deberá ser secada y prensada. Para realizar este trabajo, se pondrán pesos encima de la pila y se cambiarán los periódicos por otros secos, dos veces por semana. Se obtiene un mejor y más rápido secado, si ubicamos las muestras en un lugar aireado y seco, y separamos a la pila de muestras del suelo con unas maderas.

Del trabajo de estos equipos se espera: a) un mapeo de vegetación, arbórea y aborescente del área marcada; b) la herborización y etiquetado con el mismo signo empleado por a), de muestras que se identificarán ulteriormente y permitirán realizar un herbario, que año a año se irá complementando y permitirá, por comparación, identificar la flora de áreas motivo de estudios de futuras excursiones; c) un censo de la vegetación del área, número de especies dominantes, dentro del área.

B) Cobertura

Es el término aplicado para indicar el área cubierta por las copas y troncos de árboles, arbustos y sub-arbustos, así como también los tallos de las hierbas.

B1) Árboles

Si el espacio lo permitiera será de interés medir el diámetro de las copas de los árboles,

esta tarea es difícil en nuestro monte autóctono. Pueden medirse las circunferencias de los troncos y agruparlos en una tabla, por la significación de sus diámetros. Estos diámetros, pueden también ser usados para realizar el cálculo del área seccional o basal de los troncos. Si obtenemos los diámetros de todas las representantes de una especie determinada, por ejemplo todos los talos del área de estudio, podemos hallar el diámetro promedio de la especie para el área. Hallando luego la superficie de ese círculo promedio y multiplicado por el número de individuos de esa especie, obtendremos lo que en ecología es llamado cobertura. Ejemplo: en el área hay sólo 10 talos, los diámetros de sus troncos son 7 cm., 11 cm., 14 cm., 5 cm., 9 cm., 16 cm., 6 cm., 12 cm., 10 cm.; total: 98 cm. Diámetro promedio — $98/10$ — cm. 9.8. Radio — 4,9 cm. Superficie — cm^2 75,39. Cobertura — $75,39 \times 10$ — cm^2 753,9.

El área basal permite determinar la importancia relativa de las especies de árboles, aunque es de hacer notar que este cálculo no sólo tiene en cuenta el número de individuos sino también su tamaño.

Se podrá también medir la altura de los árboles, ya sea directamente, si su altura lo permite o usando un espejo de cartería y el principio de semejanza de triángulos o sencillamente a través de la sombra proyectada. De las alturas obtenidas pueden hacerse deducciones interesantes, así por ejemplo, si para la especie A, hay en el área un total de individuos de 80, de los cuales 70 son altos y sólo 10 bajos y en la especie B, hay 90 individuos, entre los cuales 40 alcanzan la mayor altura y 50 son pequeños, es posible que la especie B se esté reproduciendo mejor que la especie A y eventualmente reemplace a esta última en ese lugar.

C) Lecho y cobertura del suelo

Para hacer esta observación se seleccionarán, después de una observación general, tres muestras de lugares distintos del área de estudio. Estas muestras se extraerán a pala, y deberán tener 25 cm de lado. Se examinará esta pequeña muestra, anotando su constitución, caracteres, estado físico, cantidad de agua (húmedo, fangoso, seco), olor, ubicación (a la sombra, al sol, próximo o no a plantas mayores, etc.). Se podrán también realizar un mapeamiento de las especies que lo componen, siguiendo el método usado para la vegetación mayor, ya descripto.

Cada grupo de trabajo deberá redactar un informe para ser estudiado por los demás miembros de la clase, extrayendo, sus componentes, conclusiones de las observaciones realizadas. Es habitual que al finalizar el trabajo se realice una pequeña reunión en el propio ambiente, en la que cada equipo expone sus observaciones, conclusiones y dificultades, que ha tenido en su trabajo.

PARTE II: COMUNIDAD ANIMAL

La segunda parte de nuestro estudio de campo se relaciona con la vida animal y sus funcio-

nes en la comunidad. El trabajo se puede dividir, como en el caso anterior, en equipos.

1. Recolección de muestras de suelo, para estudiar en el aula los organismos que en ellas se encuentren.
2. Colección de animales macroscópicos que se encuentren sobre la superficie del suelo y el lecho residual.
3. Recolección de insectos y otros invertebrados
4. Recolección y observación de vertebrados.

Las zonas deben ser las mismas en las que se realizan en forma simultánea los estudios y observaciones de vegetales.

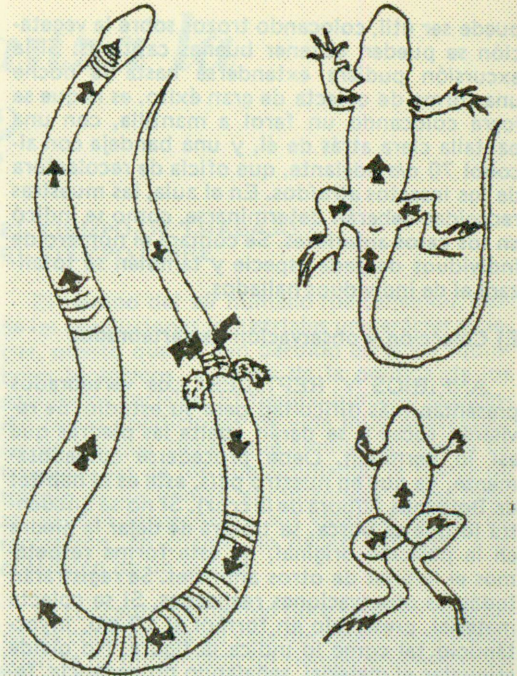
A) Recolección de muestras de suelo

Se trata de recoger muestras del suelo y del lecho vegetal, del que luego se extraerá organismos animales. El material (tierra) recogido se guardará en bolsas de plástico para el transporte. Se deberá cuidar del correcto cerrado de las bolsas, etiquetando cada una de ellas (fecha, nombre de los componentes del grupo, lugar exacto del que se ha tomado la muestra, relacionado con el mapeo del área).

Este equipo puede trabajar conjuntamente con el de perfil de suelo. Para realizar el perfil, se cavarán dos pozos, en dos lugares distintos del área de estudio. Este equipo, profundizará de acuerdo con el suelo de que se trate, a los efectos de observar los horizontes que presente el suelo del área (1). Se medirá cada horizonte descubierto. Si existen dudas sobre los límites de cada uno, es útil extraer un poco de tierra de las zonas de dudas y colocada en recipientes de igual transparencia, observarla a la misma luz. Es obvio que no todos los suelos son completos. Si el área de estudio está bien elegida, podrá ofrecernos zonas pedregosas en que falten los horizontes A y B. O arcillosas en que falte el A. El grupo relacionará sus observaciones, con las realizadas por otros equipos en vegetación y deberá extraer conclusiones. Observará también la relación que pueda tener el suelo del área con zonas vecinas fuera del área. Las muestras de suelo, obtenidas, una vez en el aula se colocarán en un embudo comunicado con un recipiente pequeño que contenga formol al 10 o/o. El dispositivo será iluminado con una portátil en la boca del embudo. La muestra se va secando por evaporación y los organismos se desplazarán buscando zonas más húmedas hacia abajo, cayendo en el líquido fijador. La extracción de los microorganismos se realiza con 5-7 días de iluminación. Los organismos así recolectados se observarán al microscopio. Se estudiarán sus formas y de manera aproximada se podrá calcular el número de especies por muestra.

B) Recolección de animales macroscópicos del suelo

Este equipo debe trabajar en relación con los anteriores. También trabajará sobre una muestra de 25 cm. de lado. Se podrán recoger dos tipos de muestras: 1o.) animales que viven en el lecho del suelo (entre materiales orgánicos de la superficie). 2o.) Animales capturados en el sue-



lo propiamente dicho (entre 0 y 1 cm de profundidad). Se observará cuidadosamente cada área elegida, cuidando de anotar detalles sobre: nidos de insectos, arañas, telarañas, orificios, etc.. Más tarde, en el aula, se tratará de identificar el material colectado (con sólo determinar la familia será suficiente).

C) Colección de animales que viven sobre plantas

Varias especies sólo viven sobre plantas. Se pueden coleccionar observando: el envés de las hojas, ápices y yemas de tallos, botones y axilas de pecíolos. Se introducirá todo el trozo de vegetal en alcohol 70 o/o (puede usarse también formol al 10 o/o). No se olvidará de anotar: ubicación, tipo de planta, etc.. En el aula se procurará obtener los siguientes datos: determinación de la planta, determinación de la fauna colectada, número de individuos colectados de cada especie.

D) Colección de insectos (fundamentalmente voladores)

Este tipo de organismos se colecciona barriendo con una red entomológica a la vegetación herbácea. Se ha calculado, que lo recogido cada 48 barridas (con una red normal, 30-40 cm de diámetro) equivale a la densidad de estos animales en un metro cuadrado de superficie. Las barridas deben ser enérgicas y rápidas. Al terminar cada barrida la red debe girarse 180° rápidamente, de modo que no se escape lo coleccionado (esto dependerá también de la profundidad de la red). El material coleccionado se colocará en un frasco de boca ancha, en el que previamente hayamos colocado un algodón con tetracloruro de carbono. Una vez muertos los insectos, éstos pueden ser ensobrados, o guardados en recipientes con alcohol 70 o/o. El papel matamoscas,

puede ser útil, colocando trozos sobre la vegetación se pueden obtener buenas capturas. Si la excursión pudiera extenderse hasta la noche una forma de colecta de gran éxito, es la que se logra colocando un farol a mantilla, con una pantalla clara atrás de él, y una bandeja con alcohol 70 o/o adelante, que oficia de recolectora de los insectos atraídos. En el aula, las muestras recogidas deberán determinarse, como se indicó en los casos anteriores. Se contará el número de individuos de cada especie y también se totalizará el de individuos hallados.

E) Colección y observación de vertebrados

ANFIBIOS Y REPTILES. Los vertebrados presentan más dificultad para su estudio. Se revisarán rocas y se darán vuelta las piedras que así lo permitan. Debe procederse cuidadosamente, ya que en nuestro país, este es el hábitat de *Bothrops* (víbora de la cruz). Si no se encuentra lo que se busca, se tratará de dejar la piedra en la posición original, de esta forma respetamos el hábitat de otros animales. Se registrarán todas las observaciones realizadas. Si se colecta material, presérvelo en formol al 10 o/o, inyectándolo tal como lo indica la figura. No olvide etiquetar el material, señalando procedencia, fecha y nombre de quien hizo la captura, así como toda observación que considere importante.

OBSERVACION DE AVES. La colecta de aves, requiere conocimientos especializados en taxidermia y no integra el plan de trabajo de estas excursiones. Con un criterio práctico, las aves deben ser estudiadas por observación directa y por el canto. Es importante el uso de binoculares que permitirán una mejor apreciación de la ornitofauna. Se observarán también las huellas, nidos y huevos que puedan encontrarse en el área. Otras observaciones importantes, pero que requieren más experiencia son: estudio del vuelo, hábitos alimenticios, comportamiento, etc.. El número de aves de diferentes especies, vistas y oídas, puede ser un dato de interés. Se deberán registrar las observaciones realizadas.

MAMIFEROS. Estos pueden ser directamente observados o capturados, o indirectamente reconocidos por sus huellas, materias fecales, nidos o guaridas, sonidos, etc.. Desde luego que es más difícil determinar la frecuencia y abundancia, en el caso particular de mamíferos y aves, en razón de su desplazamiento y de su difícil ubicación. Si se consigue hacer alguna observación ajustada, se deberá registrar cuidadosamente.

MICROCLIMA

Como trabajo complementario al estudio de las dos comunidades, otro equipo, deberá trabajar sobre microclima. Sabido es que el área de estudio, como componente de una forma de paisaje mucho mayor, estará sometida a un clima propio. No obstante, podremos lograr registrar variaciones de temperatura y humedad importantes en la modesta superficie del área. Se

seleccionarán zonas distintas dentro del área para realizar las mediciones. Las temperaturas se medirán cuidando siempre de que el sol no incida sobre los bulbos de los termómetros. Se tomarán temperaturas desde el nivel del suelo hasta las alturas en que los recursos del grupo lo permitan, de 50 en 50 centímetros.

Las humedades se registrarán con el psicrómetro. Este aparato consta de dos termómetros idénticos, uno de los cuales posee una gasa que recubre su bulbo. Se deberá humedecer la gasa y esperar unos minutos que la misma seque. La evaporación permitirá acusar un descenso de la temperatura, en el termómetro "húmedo". La humedad relativa se mide porcentualmente, y generalmente los psicrómetros están acompañados de tablas para una vez realizada la lectura en ambas columnas, obtener el dato preciso de la humedad porcentual. De cualquier manera, un método práctico de cálculo consiste en los siguientes pasos: 1o.) Lectura de los dos termómetros, 2o.) multiplicación por 10 de la diferencia entre ambos, 3o.) restar a 100 el número obtenido en 2o. Ejemplo: si el termómetro seco marca 24°C y el húmedo 22°C, la diferencia es 2; $2 \times 10 = 20$, $100 - 20 = 80$. La humedad relativa es 80 o/o. Este cálculo es menos preciso que el que se obtiene con el uso de las tablas. Pero es muy útil, sino se posee psicrómetro y éste es construido por la clase con dos termómetros, a los que previamente hemos testado y acusan poca diferencia de sensibilidad entre sí. Este equipo intentará también evaluar la velocidad del viento. Si no se posee anemómetro de campo, esta evaluación puede hacerse comparativamente, teniendo en cuenta el movimiento, de las hojas de los árboles, gajos, ramas menores, ramas mayores y troncos, estableciendo una norma para señalar, aun en sentido relativo, calma, brisa, viento fuerte y huracán. Todos los datos obtenidos y las observaciones realizadas, deben ser registradas en un informe escrito breve, en el que el equipo hará constar, además de lo ya indicado la hora en que cada dato obtenido ha sido logrado.

Como se comprenderá, la variación del trabajo, podría llevarse hasta el infinito, y dependerá del profesor o maestro, realizar parte, la totalidad de este plan o una ampliación del mismo. Así por ejemplo, podrían señalarse como tareas no indicadas en este artículo: "Estudio de las plantas que viven sobre árboles", etc., etc..

BRAULIO OREJAS MIRANDA
JULIO CESAR LAGOMARSINO

Ocuparon la Cátedra de Biología en el I.M.S.

- (1) Un suelo puede presentar varios horizontes. Teóricamente por lo menos, se puede hablar de Horizonte A (tierra humifera); Horizonte B (arcilla) y Horizonte C (roca). Estos horizontes a su vez se subdividen en zonas menores, así A por ejemplo, en su superficie, si está cubierto de materia orgánica, que aún no ha iniciado su descomposición o integración, se denomina AOO, la zona siguiente de hojas en putrefacción AO, la capa superior, generalmente negra A1, la siguiente A2, etc., etc..

¿hacia dónde avanza la educación física?

EL TIEMPO LIBRE Y LA EDUCACION FISICA PERMANETE

Dentro de los problemas que, a nivel nacional y mundial despiertan más interés en el área de la Educación Física, están el del tiempo libre y la educación permanente, el tema de la psicomotricidad y el problema del rendimiento deportivo.

Investigaciones, seminarios, búsqueda de líneas metodológicas, reforma de sistemas se producen en cada una de esas tendencias.

Este artículo se dedica a plantear en grandes líneas el primero de los temas señalados.

LA EDUCACION Y LA VIDA

La pedagogía contemporánea es fructífera en un conjunto de direcciones: educación activa, educación programada, educación personalizada, educación socializada, educación de la creatividad, educación por el trabajo, educación no formal, educación permanente.

Esta última es una vertiente pedagógica, una de ellas. Su mérito radica en que rescata el continuo de la educación, combinando variables formales y no formales. Se plantea resolver métodos y técnicas para lo no formal, a la vez que hace un dramático llamado a los educadores: ¿Nos hemos olvidado de nuestra misión?

Cuando Edgar Fauré lanza la pregunta en su trabajo "Aprender a ser" y el tema es asumido por UNESCO, se estaba afirmando que muchos educadores y sistemas educativos habían perdido la brújula: la idea del fin educativo. Se extravió la senda hominizadora que debe recorrer la educación.

La escuela se había transformado en un ghetto dentro de la sociedad. Pero la vida debe entrar en la escuela y la escuela debe entrar en la vida.

Recordemos que Pestalozzi decía: "Es la vida quien educa". Si la vida es permanente, así debe ser la educación.

EL TIEMPO DE TRABAJO Y EL TIEMPO LIBRE

El tiempo del ser humano fue tomando, desde las revoluciones industriales un carácter especial, puesto que se han perdido en él los equilibrios biológicos, a partir de la pérdida de los equilibrios sociales. El tiempo humano se escindió según condiciones de vida muy diferentes: las de los que tienen que alquilar su fuerza de trabajo y las de los que alquilando la fuerza de trabajo de los demás, apropiándose de esa fuerza, pueden incorporar a sus vidas un tiempo de recreación, en cuanto no deben dedicarlo a la obtención de un salario.

El concepto de tiempo libre surge en función de las condiciones de vida del capitalismo industrial; se ha implantado un tiempo económico en el que los seres humanos —ya como productores, ya como consumidores se alienan del equilibrio bio-psico-social inherente al ser humano y produce pérdida de calidad de vida.

Se ha creado la "píldora" del tiempo libre.

Realmente, hoy hay consenso en que si no se superan las causas socio-económicas que hacen del tiempo de producción, un tiempo de opresión, no puede existir un tiempo de vida con calidad, con libertad, ya que no se puede pretender que el subsistema de la cultura física —o aún el conjunto de la educación— supere la contradicción entre el sistema que coarta la libertad de poseer el producto del trabajo de cada uno y el derecho de cada persona de tener vida con calidad, o dicho de otra manera, de agregar vida a cada día de existencia.

El deporte para todos cuando se plantea como una utopía sin estudiar las variables socio-económicas de su viabilidad, transita entre la demagogia y la ingenuidad. La historia del fracaso del deporte para todos, es la historia del fracaso de la industria del ocio, que iba dirigida al sueño dorado del CONSUMISMO DE OCIO, en un país en el que no se consumen las calorías y proteínas mínimas de sobrevivencia.

DE LA CARTA INTERNACIONAL DE LA EDUCACION FISICA Y EL DEPORTE

Art. 1o.) *La práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos.*

Art. 2o.) *La educación física y el deporte constituyen un elemento esencial de la educación permanente del sistema global de educación.*

EL CIMIENTO DE LA EDUCACION FISICA PERMANENTE

El tema del tiempo libre es necesario estudiarlo en forma científica. Lo debemos planificar dentro de la educación no formal y en la concepción de la Educación Permanente.

EDUCACION FISICA PERMANENTE es el proceso educativo que relaciona las actividades deportivas y educación física a los hábitos cotidianos de vida, abarcando cualquier persona y en cualquier oportunidad.

La Profesora argentina Gilda Lamarque de Romero Brest, en una conferencia sobre Educación permanente, decía que ésta presupone:

1 — Poseer una constante y autorrenovada motivación para el aprendizaje;

2 — Dominar las herramientas del aprendizaje, es decir, haber "aprendido a aprender" por sí mismo;

3 — Lo aprendido debe funcionar como un sistema abierto, capaz de integrar toda nueva información;

4 — Poseer actitudes favorables a la autonomía personal; un sistema actitudinal, cuyo eje sería la disposición positiva hacia la continua autorrenovación, apoyada en una clara conciencia de sí, en la autoconfianza y autoestima y las disposiciones favorables hacia el cambio, lo desconocido, inesperado, inestable y ambiguo".

Preparar para el desempeño del mañana implica capacitar para un uso creativo del tiempo de producción, es decir, ser creativo en el conjunto del tiempo de vida.

Los futuros educadores y recreadores deben integrar en su período de formación profesional y en su reciclaje de actualización docente, una formación que integre esta concepción pedagógica y humanística del tiempo de vida.

Como expresión concreta, normativa, tenemos que disponernos al desarrollo de una didáctica que responda a plenitud a las demandas del aprender a usar creativamente el tiempo de la vida humana.

La didáctica tradicional, en cuanto expresa una concepción falaz del tiempo libre como un tiempo ajeno a las grandes leyes socio-económicas, no es idónea para instrumentar las ideas pedagógicas renovadas.

PRIMER COROLARIO

Un sistema social cuya constante de "lo serio" es un trabajo alienador, de "mecanizador

del espíritu", determina un tiempo libre, predominantemente PASIVO, A — CREATIVO y A — CRITICO, puesto al servicio de una industria del ocio, que observa la máxima tasa de ganancia y no la promoción humanística.

Una nueva calidad de vida presupone un sistema educativo (formal) eficaz y un desarrollo científico-técnico de la educación no-formal, encuadrados en un uso creativo del tiempo humano del conjunto de la población. La pedagogía de la educación física y su didáctica deben asumir este compromiso.

SEGUNDO COROLARIO

La educación física, los deportes y la recreación tienen, en nuestro país, una importante tradición en educación no formal. En 1920 disponíamos de 70 plazas públicas de Recreación; o sea, una cada 16 mil habitantes. Hoy en día funcionan en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física 100 servicios recreativos, lo que corresponde a la insuficiente relación de un servicio cada 30 mil habitantes.

Los límites de la Educación Física trascienden al ámbito de las clases obligatorias y el currículum oficial. Optimizar a la educación física para la educación permanente y no formal, implica crear las condiciones para una planificación socio-económica.

No podemos soslayar las causas que limitan la incidencia del sistema formal, pues serán las mismas que hagan fracasar el área no-formal. Nuestra experiencia educacional nos muestra que el más antiguo sistema no-formal y de dedicación al uso creativo del ocio son, en nuestro medio, las plazas populares de deportes.

Las concepciones dualistas y su portavoz, el intelectualismo de turno, tendrá que arrugar la nariz pues en nuestro país, el Tiempo libre y la Recreación nacieron mirando al pueblo.

TERCER COROLARIO

Las variables internas y las variables exógenas al sistema de educación física, deportes y recreación, deben definirse claramente, como condición previa para la planificación del uso creativo del tiempo humano.

CARLOS MARTINATTO

Profesor de Educación Física. Docente del Instituto Superior de Educación Física.

BIBLIOGRAFIA

UNESCO: Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (1978).

C.N.E.F.: Ley de creación del 7 de Julio de 1911.

C.N.E.F.: Plan de acción. Cr. Raúl A. Previtali (Junio de 1940).

C. Martinatto: Trabajos presentados al Encuentro de Tiempo Libre. Argentina, 1985.

soler habla de nicaragua

— Usted acaba de llegar de Nicaragua. ¿Cuáles fueron los motivos del viaje y cuál fue la experiencia vivida?

— Yo he realizado 9 visitas a Nicaragua. Las tres primeras fueron hechas hace muchos años, bajo los regímenes dictatoriales que asolaron ese país; las seis últimas después del cambio revolucionario. De estas seis visitas, cinco las he realizado en mi condición de funcionario de la Unesco. Ahora, retirado ya de esta organización, sentía el deseo de continuar colaborando con los esfuerzos que realiza ese país en materia educativa a título voluntario, de tal manera que convine con el Ministro Fernando Cardenal un período de cuatro semanas de actividades allí en su Ministerio colaborando con los colegas, que en condiciones particularmente difíciles, están transformando, reconstruyendo el sistema educativo de ese país.

Yo creo que vale la pena vivir esta experiencia y prestar en todo grado posible alguna cooperación al esfuerzo nicaragüense. Es un país que en menos de seis años ha duplicado la matrícula educativa: antes del triunfo revolucionario había 500.000 alumnos inscriptos en los distintos niveles de los sistemas, hoy hay más de 1.000.000, es decir, uno de cada tres nicaragüenses participa en el proceso educativo.

Es un país que en el año 1980 redujo su tasa de analfabetismo de 50 o/o a 13 o/o; es un país que está dotando a todos sus alumnos de los medios necesarios para una enseñanza de mejor calidad; que ahora imprime sus propios textos, los manuales para el maestro y los distribuye gratuitamente en todo el país; es un pueblo que está construyendo dos aulas por día, que ha llevado el número de sus escuelas normales de 5 a 14, y realiza un esfuerzo particular por brindar capacitación a los maestros en ejercicio mediante talleres de evaluación, capacitación y planificación del trabajo, reuniendo a los maestros de todo el país en pequeños grupos, por regiones, periódicamente para discutir sus problemas, capacitarse y planear el trabajo a realizar. Concluiría tal vez con lo más importante, es un país que ha puesto en claro su política de transformación de la educación, es decir, que ha escrito en blanco y negro qué es para Nicaragua la educación, qué se propone y cómo debe realizarse. Y esto que se plasma en un documento muy breve que se titula: "Fines, objetivos y principios de la educación nicaragüense" ha sido hecho en consulta con el pueblo nicaragüense, consulta en la que participaron organizadamente 30 instituciones de base. Más de 50 mil personas intervinieron directamente en la realización de esta consulta popular en 1981.

— Quiere decir que es un documento plebiscitado.

— Yo lo diría de otra manera. Un documento plebiscitado, sería un documento tal vez esta-

blecido por la cúpula y consultado a la base. Esto fue hecho con una orientación distinta. Se le preguntó a la base qué tipo de hombre tiene que formar la educación y el primer ejercicio consistió en definir el perfil del nicaragüense, es decir, el producto final que debe arrojar el sistema educativo. Luego, a consecuencia de esa definición del joven nicaragüense a formar, surgieron las preguntas relativas a los medios para esa formación.

Entonces esto es algo que está en una línea de participación como podía haber sido un plebiscito, pero mucho más rico que un plebiscito puesto que se recogieron las propuestas desde la base misma y por un proceso inverso se llegó a la aprobación, en marzo de 1983, de estas bases generales de política educativa que a su vez, en el texto que se les dio como resultado de la consulta, fue objeto de negociación y debate con las organizaciones de base de Nicaragua.

— ¿Cómo se definió ese perfil de salida?

— Podemos leer directamente el documento: "La Educación deberá desarrollar las capacidades intelectuales, físicas, morales, estéticas y espirituales del hombre nuevo.

Según los resultados de la consulta nacional sobre fines y objetivos de la Educación, las cualidades y valores que forman al hombre nuevo nicaragüense son los siguientes:

- A) En lo político: patriota revolucionario, solidario y comprometido con los intereses de los obreros y campesinos en particular y con las amplias masas trabajadoras que conforman nuestro pueblo en general. Antiimperialista, internacionalista, contrario a toda forma de explotación proveniente de factores internos y externos, contrario al racismo, la discriminación y la opresión, promotor de la unidad de la nación alrededor de nuestras clases trabajadoras, de los obreros y campesinos por la soberanía nacional, el progreso social, la justicia, la libertad, la distensión y la paz en la región y en el mundo.
- B) En lo social y moral: Responsable, disciplinado, creativo, cooperador, trabajador y eficiente, de elevados principios cívicos y espirituales, dotado de la capacidad de crítica y autocrítica, de una visión científica del mundo y de la sociedad, de la disposición para la apreciación estética y la expresión artística; que reconozca y valore la dignidad del trabajo manual y del intelectual compenetrado de la importancia de la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente y la calidad de la vida. Respetuoso, humanitario, libre, honesto, veraz, sincero, fraterno, modesto, abnegado, objetivo; que comprenda que el interés individual debe coincidir con el interés social y nacional; que desarrolle un alto espíritu de

sacrificio y abnegación para defender la Patria y la Revolución".

Esta es la forma como el pueblo nicaragüense, los padres de familia y las asociaciones de base en Nicaragua definieron el tipo de hombre que buscan formar. La educación tiene que contribuir a este perfil.

Se comprende que ésta es una empresa a largo plazo, es una empresa que requiere afinamiento, que requiere debates, que requiere grandes esfuerzos. Sin embargo, yo creo que esto que acabamos de leer —que no es más que el principio del documento puesto que luego le sigue el enunciado de los objetivos generales y los principios que norman la educación— es una contribución a visualizar el tipo de hombre que en Nicaragua se necesitará en los próximos años. Y esta visualización no arranca de una improvisación, arranca de largos años de lucha de 50 mil muertos, arranca de una situación revolucionaria, de una situación de revuelta contra la dictadura y contra los mecanismos de dominación. De ahí que surjan en este texto algunas palabras que tal vez puedan impresionar a los educadores uruguayos como relativamente exageradas; considero, sin embargo, que en el contexto nicaragüense ellas están justificadas.

— Del texto que usted acaba de leer yo veo que se esfuman los límites que separaban dos concepciones de la Educación y parece que se fundiesen el uno con el otro, o sea, educar para el desarrollo integral del ser humano contraponiéndolo al de formar seres que se inserten rápidamente en el proceso de producción.

— Yo creo que en Nicaragua se integra todo, es decir, uno de los impactos que uno siente más cuando convive con la experiencia nicaragüense, es la de ver cómo el proceso que tiene lugar en aquel país, da unidad al conjunto de las cosas, tanto en lo que esto tiene de intencionado y de planificado como en lo que pueda ser resultado de la improvisación, de la adaptación cotidiana a las circunstancias cambiantes. Lo importante es ver cómo ciertas ideas matrices, fundamentales, van dando orden al conjunto por caótico que parezca este conjunto. Me parece bien su observación de que en el caso nicaragüense pudiera resultar como una antinomia artificial la de contraponer, como objetivos de la educación, por un lado el tender a una formación de carácter general, universalista y de formación de un hombre integral e integrado y por el otro lado el de atender ciertas urgencias.

Porque yo diría ¿de qué manera formar un hombre integral si lo apartamos de la historia y de sus circunstancias? y ¿de qué manera resolver los problemas inmediatos que plantea el desarrollo de la sociedad sin tener en mente una sociedad integradora que busque justamente la plasmación de una sociedad justa y de una sociedad humana en el sentido amplio del término?

Señalaría que en el caso nicaragüense esto se ve simplificado por uno de los objetivos generales que el documento al que he hecho referencia incluye. Me voy a permitir leerlo porque nos puede dar lugar a un desarrollo.

Entre los objetivos generales está el segundo, que textualmente dice: "Formar a los educandos en y para el trabajo creador y desarrollar en ellos la conciencia del valor económico, social y cultura del trabajo productivo y del papel fundamental de los trabajadores en la construcción de la nueva sociedad y de la importancia formativa del trabajo productivo que permita superar la contradicción teoría-práctica, trabajo intelectual-trabajo manual.

Esta conciencia deberá producir una nueva actitud de los estudiantes frente al trabajo y a la disciplina laboral en las nuevas condiciones de la Revolución Sandinista".

— Hay una concepción que, si no opone, por lo menos divide la educación profesional y la educación técnica. En una concepción revolucionaria de la educación ¿se va a la integración de ambos aspectos?

— Hay que pensar que cada uno de los estudiantes, cualquiera sea la edad, tiene dos brazos y si estos brazos están inactivos estamos posiblemente haciendo un flaco favor a la formación de este hombre que a lo largo de su vida tendrá que utilizar su mente pero también tendrá que utilizar sus brazos en su actividad diaria. Nosotros debemos evitar que se forme en este estudiante la idea de que solamente su actividad intelectual va a ser la que va a permitirle contribuir al desarrollo de la sociedad.

Yo quisiera en esto señalar cómo las circunstancias determinan estas relaciones entre educación y trabajo. En Nicaragua frecuentemente se hace un llamado a los estudiantes a que contribuyan a resolver algunos problemas muy urgentes que tienen que ver con la actividad agropecuaria; así ha ocurrido muchas veces con la cosecha del algodón, con la cosecha del café.

Esto significa que los estudiantes en horas libres, sea los fines de semana o sea por mecanismos de interrupción por un breve período de sus estudios, se trasladan en grandes grupos a las fincas donde urge cosechar café, porque si no se cosecha, se pierde y se afecta la economía nacional que ya está suficientemente agredida por las fuerzas imperialistas. De tal manera entonces, que el acudir a la capacidad de trabajo de estos estudiantes es parte de la formación, es parte de su inserción en la sociedad, es parte de un acontecer histórico que Nicaragua lo vive así y del cual la educación no puede sustraerse porque se da así y no de otra manera.

Lo mismo sucedió en el caso de la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980; ésta se hizo con muy pocos recursos financieros y naturalmente echando mano, de prácticamente cien mil estudiantes que sacrificaron parte de sus estudios, sin perder el curso, para convertirse en los monitores de alfabetización de la cruzada. De manera que lo importante es evitar que el mundo del aula, el mundo de lo escolar en sus distintos niveles se sustraiga del mundo de la realidad que tiene sus exigencias y que es en definitiva el mundo en el cual se va a insertar este estudiante cuando abandone las aulas.

la revolución educa

La educación en Nicaragua, por ser revolucionaria, es un arma irrenunciable del pueblo, que la integra y articula con el desarrollo integral de la Revolución, en la defensa contra la agresión, en el esfuerzo productivo y en el avance cultural de toda la población.

EL LEGADO HISTORICO

Cuando en Nicaragua el amanecer era una tentación, se levantaba desde la cárcel, la voz de un educador que les decía a sus compañeros: "Los maestros debemos buscar en nuestro país, en nuestra historia, en nuestras luchas, en nuestra herencia cultural, la savia fuerte que nos acerque al pueblo, que nos identifique con el pueblo. Debemos buscar nuestra propia identidad en el pueblo, en las masas populares que son las que hacen la historia. Es ésta la forma de contribuir a la formación nuestra como pueblo idéntico a sí mismo, fuerte, independiente, vecino fraterno de los demás pueblos de América y del mundo".

El 18 de setiembre de 1973, este maestro, miembro de la Dirección Nacional del Frente Sandinista era asesinado por la genocida guardia somocista.

El Maestro Comandante Ricardo Morales Avilés es de los muertos que nunca mueren. Era parte de un pueblo que desde el siglo pasado había dicho basta al invasor norteamericano y sus lacayos locales.

Con él está Cleto Ordóñez, desde los albores de la independencia; están los legendarios Zeledón y Sandino; está el fundador Carlos Fonseca Amador y están los miles de patriotas que ayudaron a que se levantara en Managua, un día de julio de 1979, la bandera triunfante de la Revolución Sandinista.

LA IGNORANCIA: CONDICION Y PRODUCTO DE LA DICTADURA

Entre escombros y heridas profundas, el pueblo y su vanguardia el FSLN festejaban hace 6 años, la liberación definitiva. El amanecer había dejado de ser una tentación y se abrió el camino de la reconstrucción en un marco lleno de condiciones adversas y sin duda muy difíciles. La Revolución había heredado del somocismo miseria, desocupación, un país descapitalizado y con una enorme deuda externa.

De cada 1.000 niños que nacían en el año 1978 morían 121 antes del año. La esperanza de vida del nicaragüense —en promedio— era de 52 años. La poliomielitis, la desnutrición y la diarrea infantil eran el pan de cada día. La ceguera nocturna y la lepra de montaña eran hechos comunes en la población campesina, así

como lo eran la tuberculosis y la silicosis para los mineros.

Muchas zonas rurales nunca habían conocido un médico. En 1978 en Nicaragua, se contaba con un médico cada 14 mil habitantes.

A nivel educativo el analfabetismo llegaba a un índice del 52 o/o y en muchos departamentos del interior alcanzaba un 98 o/o. La deserción escolar en los primeros grados de primaria era masiva. Si bien la tasa de escolaridad era del 65 o/o, concluían la primaria solamente el 22 o/o de ese 65 o/o. Esto en el medio rural era muchísimo más grave, ya que de cada 100 niños que ingresaban a primaria en 1er. año, sólo egresaban de 6to. año, cinco. Si le sumamos a esto el 35 o/o de niños —entre 7 y 12 años— que nunca concurrían a la escuela nos da la realidad de un pueblo que no sólo tenía uno de los índices más altos de analfabetismo en América Latina sino también de los niveles más bajos de escolaridad, ya que la media era de 2do. año de enseñanza primaria.

Si ésta era la realidad en Primaria, en el resto de la enseñanza era aún más grave. A nivel preescolar la matrícula registraba en 1978, que solamente el 5 o/o de la población potencial era atendida, y esto, en centros privados.

En la enseñanza media sólo el 0,1 o/o se matriculaba en carreras técnicas o agropecuarias en un país en el que toda la estructura económica está asentada en el agro. Frente a esto, la otra cara de la moneda: se matriculaba más del 87 o/o de los alumnos en bachilleratos vinculados al sector terciario.

Esta realidad se mantenía en la Universidad, ya que en la escuela inscripción de 14 mil alumnos, cerca de 8.500 estudiaban en carreras vinculadas al sector terciario y solamente el 2 o/o al sector primario.

Desde el comienzo de la lucha sandinista, en las postrimerías de los años veinte, la alfabetización para todos constituyó una de las inquietudes y prioridades de los dirigentes de la revolución nicaragüense.

Carlos Fonseca, comandante en jefe del Frente Sandinista de Liberación Nacional hizo suyo el desafío de Sandino en el decenio de 1960. Siguiendo el ejemplo del General, dio instrucciones a sus hombres de que no sólo enseñaran al pueblo la táctica y la estrategia del combate, sino que también lo capacitaran para leer y escribir. Lentamente, se estaba gestando un sueño.

FERNANDO CARDENAL

Vicerrector de la Universidad Católica de Managua.

En cuanto a la formación docente cabe consignar que de los 12 mil maestros en ejercicio, 4.240 tenían como único estudio los seis años de Primaria y no habían recibido ningún tipo de capacitación para ejercer la tarea docente.

Está claro que la dictadura somocista no necesitaba técnicos ni una población mayoritariamente alfabetizada. El sistema de explotación que imperaba demandaba hombres, mujeres y niños que sembraran y cosecharan el café, el algodón, la caña de azúcar o se sumergieran en las entrañas de la tierra a arrancar el oro y la plata que se enviaba directamente a Estados Unidos.

Educación era, además de innecesario, políticamente imprudente, ya que a través de la educación se podían otorgar algunos elementos al pueblo, que éste podría utilizar para analizar la triste realidad en la que estaba sometido.

Si Somoza —por error— hubiese conocido la obra de José Pedro Varela, sin duda alguna la habría hecho arrojar a las bocas del volcán Santiago, tumba de libros y de héroes.

DE LOS ESCOMBROS A LA CONSTRUCCION

Con el triunfo revolucionario se abrió el cauce al proceso de participación popular, que se transformó en algo irreversible y dio el perfil definitivo al poder conquistado. En esta nueva etapa del proceso revolucionario, el Frente Sandinista estuvo una vez más, en la vanguardia de la lucha.

Se pusieron en marcha las transformaciones que el país entero demandaba: nacionalización de la banca y del comercio exterior, expropiación de las tierras usurpadas por el somocismo, reforma agraria, constitución del ejército popular sandinista y alfabetización de toda la población.

El pueblo de Nicaragua, columna vertebral de la Revolución Sandinista, ha recorrido en estos seis años un difícil camino, hostigado permanentemente por la acción contrarrevolucionaria, financiada y dirigida por los norteamericanos.

Los avances en la lucha por liberarse de la dependencia económica, se expresan de múltiples formas.

Por el programa de Reforma Agraria se entregaron 1.400.000 manzanas de tierras, beneficiando a 30 mil familias campesinas.

Se organizaron cientos de cooperativas, las que reciben una asistencia técnica y crediticia, articulada a los diferentes programas del área social y de infraestructura.

La organización comunal, los servicios de salud, la nueva administración y gestión del Estado, el desarrollo de una política exterior independiente, perfilan en términos generales una estrategia de cara al futuro.

LA TRANSFORMACION EDUCATIVA

La teoría y la práctica educativas son, en Nicaragua, una dimensión más de la concepción revolucionaria.

La nueva educación en Nicaragua es el espa-

cio donde se sistematiza y se organiza la transmisión de los nuevos valores, rescatando el acervo cultural del pueblo y estableciendo los nuevos conocimientos, actitudes, habilidades y hábitos que demanda la nueva sociedad y conforman el hombre nuevo que, día a día, se construye al calor de la producción y del combate.

El diseño de esta nueva educación se inspira en los "fines, objetivos y principios" que resultaron de la Consulta Nacional realizada en 1981, con la participación directa del pueblo y sus organizaciones.

Este diseño, de bases filosóficas sólidas, posee una flexibilidad tal, que permite adaptarse y dar respuestas inmediatas acordes al momento histórico concreto que vive la Revolución.

La educación no está separada, sino ligada al proyecto político-económico-social y defensa que guía al pueblo nicaragüense a cada instante.

En estos cortos-largos años de Revolución, el Ministerio de Educación, conjuntamente con la Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses y las organizaciones de masas, han llevado adelante tres direcciones de trabajo bien definidas. Ellas son:

1. La expansión del sistema educativo, ampliando los servicios en forma masiva;
2. El mejoramiento cualitativo de la educación en todos los niveles; y
3. La transformación gradual y sostenida del sistema educativo.

Estas tres grandes líneas de trabajo se han visto obstaculizadas en forma creciente por la agresión exterior. A pesar de ella, el Gobierno continúa elevando el presupuesto destinado a la educación popular. En 1978 la dictadura somocista destinaba anualmente 363 millones de pesos nicaragüenses a la educación. En 1985, se aprobó un presupuesto de casi 2 mil millones de pesos, alcanzando así, una de las metas propuestas por UNESCO a todos los países de América Latina, de otorgar el 4 o/o del Producto Bruto Interno a la educación. Este porcentaje, no solamente fue alcanzado sino sobrepasado, con un índice del 4,8 o/o del PBI.

Esta voluntad política se refleja también en la gigantesca movilización nacional que significó la Cruzada Nacional de Alfabetización, que abatió el porcentaje de analfabetismo al 12,9 o/o, al alfabetizarse a 406.122 nicaragüenses de 522.499 analfabetos aptos.

Alfabetización y post-alfabetización es el reto que aún convoca a la tarea educadora: desde 1981 se matriculan en el Programa de Educación de Adultos cerca de 200.000 campesinos, obreros, vivanderas, amas de casa, pobladores en general, enmarcados en la batalla de alcanzar, para 1985, un nivel de educación popular básica de toda la población, equivalente al 40 grado.

Esta batalla de la educación popular básica se expresa también en diferentes programas que lleva a cabo el Ministerio de Educación.

A nivel preescolar, de la cifra de 9.000 niños atendidos en 1978 (en su mayoría en centros privados, reiteramos), hoy se ha alcanzado una matrícula de 64.000 niños que asisten a los Centros de educación preescolar, con la aten-

ción combinada de maestras y educadoras populares surgidas de la propia comunidad.

En el área de Educación especial, se atendía aproximadamente, en 1978, a 500 niños minusválidos, principalmente en Managua, ciudad capital. Hoy se atienden, en 25 centros ubicados en todo el país, cerca de 2.700 niños con carencias. Se creó en 1981 un Centro de diagnóstico y varios de estimulación precoz en coordinación con el Ministerio de Salud.

A nivel de enseñanza primaria se duplicó el número de escuelas y actualmente el contingente de maestros supera los 17.000. Ellos reciben mensualmente un programa de capacitación técnico-pedagógica en Talleres donde se aplica el principio de "aprender haciendo".

Hoy Nicaragua cuenta con 13 Institutos Normales en todo el país y se ha iniciado una experiencia piloto de formación de maestros de educación fundamental, con campesinos que, al terminar Primaria, concurren a la 1a. Escuela Normal campesina en la Región V de Nicaragua.

A este esfuerzo se ha sumado, en el correr de este año, el primer contingente de 2.000 maestros populares, provenientes de las promociones de Educación de Adultos que, al finalizar su Educación Popular Básica, fueron a capacitarse durante varios meses a la República de Cuba y a su regreso atienden escuelas rurales que aún no tienen maestros titulados. De esta manera se han abierto, por primera vez en algunas regiones, centros educativos tanto para niños como para adultos.

La consigna "El pueblo educa al pueblo" es, pues, una realidad cotidiana. Se da respuesta de este modo, a una situación muy limitada en recursos materiales, pero ilimitada en la generación de conciencia y compromiso revolucionarios.

EL EMPEÑO DESTRUCTOR DE LOS CONTRAS

Para evaluar la obra educativa no podemos aislarla del contexto en que vive Nicaragua, producto de la agresión económica y militar norteamericana.

En su mensaje de fin de año, en diciembre de 1984, el Gobierno Revolucionario señaló al mundo, las pérdidas ocasionadas por la contrarrevolución. He aquí, algunos dramáticos datos:

- 7.000 víctimas de la agresión. Entre ellas se cuenta más de un centenar de niños que han quedado deshabilitados y mutilados.
- Destrucción de centros productivos, principalmente cooperativas campesinas, depósitos de acopio y productos que allí se encontraban.
- Sabotaje a la producción pesquera; atentados contra los pocos barcos que Nicaragua tenía y alto costo en vidas de pescadores.
- Atentados en forma sistemática contra la producción minera y maderera.
- Minado de puertos, limitando por prolongados períodos la importación y exportación de mercaderías.
- Bloqueo financiero, acrecentado desde 1980, tratando de impedir la colocación de la pro-

Como usted sabe, ya no soy ignorante. Ahora sé leer. No perfectamente, como usted comprenderá, pero he aprendido. Y usted sabrá que su hijo también ha dejado de ser ignorante. Ahora sabe cómo vivimos nosotros, lo que comemos, cómo trabajamos y conoce la vida de las montañas. Su hijo, señora, ha aprendido a leer en nuestro libro.

Carta de un campesino a la madre de su joven alfabetizador.

ducción nicaragüense en el mercado internacional.

Todas estas acciones agresoras han significado para el país, pérdidas por casi mil cien millones de dólares. Con este dinero, el pueblo nicaragüense hubiera podido obtener: 1000 kilómetros de caminos de todo tiempo, 600 centros de salud, 30 hospitales, 500 centros de desarrollo infantil, 500 escuelas, 1.000 tractores, 500 ómnibus de transporte colectivo.

Pero además, sin la agresión imperialista, la producción habría sido mayor, con más hombres en las tareas productivas y con más recursos para cubrir las necesidades populares.

¿QUE ESTA PASANDO HOY EN NICARAGUA?

Los telegramas nos llegan, por momentos, informando de la inminente invasión a este pequeño país.

Debemos saber que, en esas mismas horas se continúa llevando adelante la batalla de la educación popular básica para todos los nicaragüenses, el desarrollo sostenido de la educación y superación técnicas de los trabajadores del campo y la ciudad, la articulación de un sistema coherente desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria. Se continúa, en medio de la movilización y la defensa, con la formación masiva de maestros y docentes de todos los niveles y con la construcción de escuelas. Avanza la gratuidad de la enseñanza, se transforman los planes de estudio y se preparan materiales de enseñanza y libros de texto que, por primera vez, permiten respirar en el aula, lo nicaragüense.

Empeñados en desarrollarse como pueblo y como nación, unidos al destino común de Latinoamérica, fortalecidos por el apoyo solidario de países como Cuba, Méjico, Canadá, URSS y tantos otros, con el recuerdo vivo de los miles de hombres que lucharon por una patria justa, libre y digna, los nicaragüenses lanzan su grito: "Después del primer paso, no pararemos de andar jamás".

ALBERTO BRUSA

Maestro.

Trabajó como Asesor en el Ministerio de Educación de Nicaragua y como Director de Planificación y Programación de Educación de Adultos.

contenido

Carta del Director	1
Editorial	4
Educación y destino nacional (III)	
Ruiz Pereyra Faget	6
En el camino de la autonomía	
Ademar L. Sosa	10
Sentido actual del laicismo	
Manuel Claps	12
Una propuesta seria de integración educativa	
Ruben Burone Canzani - Wáshington N. García	14
La educación rural en América Latina	
Alba Niemann de Legnani	17
Soler habla del Núcleo Escolar de La Mina	
Reportaje a Miguel Soler (I)	19
La función de la educación de adultos en el desarrollo de la comunidad	
Jorge Camors	29
Informática y educación: un desafío actual	
Marta Demarchi de Mila	33
La técnica de elaborar conductas	
Alejandro Moreno	35
Los fundamentos psicopedagógicos de los programas derogados	
Miguel Soler	36
Revistas recibidas	38
La angustia en el discapacitado motriz	
A. Dighiero, B. Sabah y G. Giuseffi	39
Indicadores emocionales en los dibujos de la figura humana	
Nelly Elena de Dulcini	43
Tratamiento pedagógico de la angustia y el miedo	
Nelly Díaz Fillat	48
Una imagen para armar: Jesualdo	
Juan E. Melazzi	51
"Vida de un maestro"	52
M. C. Pastorino	53
Luis F. Iglesias	53
"Literatura infantil"	55
"El garañón blanco"	56
El ingreso al primer año escolar	
Jacqueline Lamothe Mautone	57
El razonamiento lógico - matemático	
Alfredo Gadino	58
De cosa en cosa	
Luis Neira	66
Estudio de una comunidad terrestre	
Braulio Orejas y Julio C. Lagomarsino	68
¿Hacia dónde avanza la Educación Física?	
Carlos Martinatto	73
Soler habla de Nicaragua	
Reportaje a Miguel Soler (II)	75
La revolución educa	
Alberto Brussa	77

Omisión: En el índice del No. 30, faltó indicar que es coautora del trabajo "Una metodología enriquecedora. Proyectos de 1º a 5º año escolar", la maestra Gladys Escalante de Rodríguez.

“TIERRA DE LIBERTAD”

La historia viva del Uruguay

Ilustrada con cientos de fotos, grabados y documentos.

Y el testimonio de sus mejores escritores.



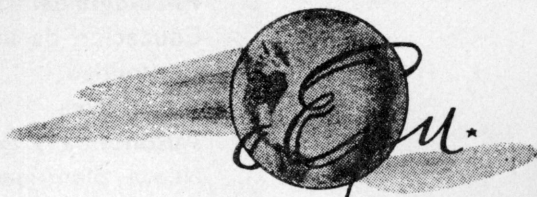
Selección de textos: Maestro Alfredo Gadino

Prefacio: Profesor Alfredo Castellanos

Presentación: Profesora Yolanda Vallarino

INFORMESE: En CREDISOL PUBLICACIONES

18 de Julio 1236, E. P., Galería de las Américas
Tel. 90 38 60 y 98 08 32



Editado por EPU

apareció:

PEDAGOGIA PREESCOLAR

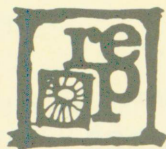
EDUCACION MUSICAL Y 100 CANCIONES

por Alcira Legaspi de Arismendi

(recomendable para maestros, y padres.)

EDICIONES PUEBLOS UNIDOS

REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO



EN ESTE NUMERO:

Tiempo de imaginar es éste. No es tiempo de repetir, menos aún de enseñar a repetir.

Tenemos por delante una tarea inmensa: levantar un sistema educativo para apoyar una democracia que se profundiza. Sentirnos educadores de una época de creación, no de rutinas.

Por eso la Revista de la Educación del Pueblo trae a primer plano dos presencias: la de Jesualdo, que a la salida de la dictadura de Terra abrió un cambio desde la raíz misma de la escuela, y la de Soler, figura prominente del movimiento de maestros rurales que, en el período 1945-1970, renovó la filosofía y la práctica de la tarea educativa en el campo.

Otros aportes, de distinguidos docentes, tienen el mismo carácter renovador: artículos sobre

Psicología del adolescente discapacitado,
Educación de adultos y desarrollo de la comunidad,

Informática,

Autonomía y gobierno de la enseñanza,
Nueva planificación para la Enseñanza Media,

La escuela rural latinoamericana,

Bases neo-conductista de los programas desechados,

Sentido actual de la laicidad,

así como la amplia Sección didáctica con trabajos de Biología, Razonamiento Lógico, Literatura y Educación Física.

La realidad latinoamericana se refleja, finalmente, en dos cálidos artículos sobre la educación en Nicaragua, un pueblo que, en medio de las amenazas externas, apuesta a la educación popular.

DICIEMBRE DE 1985