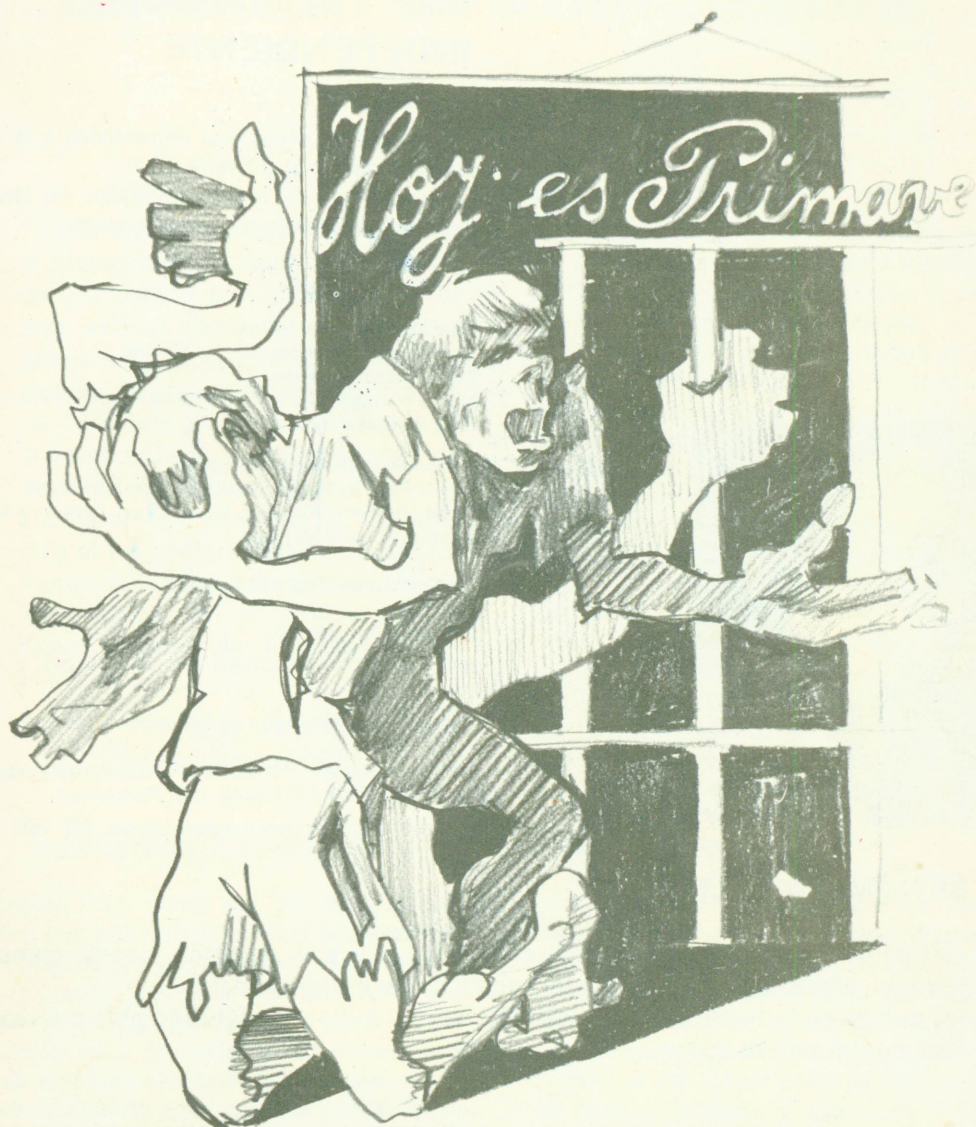




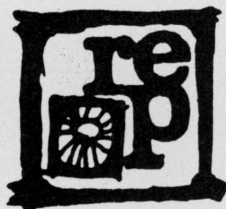
**REVISTA DE
LA EDUCACION
DEL PUEBLO**

ABRIL 1986
2a época No

32



**LA ESCUELA Y LOS
MARGINADOS**



2a. época No. 32
Abril de 1986

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, Amnerys Romelli, Néstor Raúl Acosta, Víctor Brindisi, Hugo Rodríguez.

Diseño de tapa: Pedro Rodríguez

Composición: Comtex

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\$ 150**



ALBA NIEMANN DE LEGNANI

De estirpe de educadores, Alba ganó, en nuestro país y en América, respeto como profesional, afecto como amiga y admiración como mujer solidaria.

Ahora que ya no lo leerá, podemos manifestar el orgullo que significó para nuestra Revista, contar con su apoyo.

un estilo de conducción

"En la vía del mejoramiento social, el planeamiento de un buen sistema de instrucción pública es uno de los más activos motores; y así como puede asegurarse que sus resultados serán siempre relativamente ineficaces mientras en las otras esferas de la actividad social continúen obrando las causas corruptoras, puede afirmarse también que ni los pueblos ni los gobiernos podrán realizar nunca reformas que tengan alguna importancia sin el auxilio de un buen sistema de instrucción pública".

JOSE PEDRO VARELA
"La legislación escolar". Cap. VII

● educación e inversión

Graves, muy graves son, sin duda, los problemas que enfrenta el país: el estancamiento de la producción y la falta de trabajo, la caída de los precios internacionales de nuestros productos, la desigual tenencia de la tierra y la despoblación de la campaña, la desproporcionada deuda contraída con la banca extranjera afectan el corazón mismo de la república y provocan un estado generalizado de inquietud en la población.

Llevado el Uruguay hacia una pendiente, también el sistema educativo ha sido arrastrado a un estado crítico, con términos cuantitativos

alarmantes: nunca han sido tan altos como hoy los índices de población infantil y juvenil que no ingresa a la enseñanza primaria y media o que rápidamente queda fuera de ella.

Si bien la educación no es la llave de la solución de la problemática del país, todos reconocemos que en cuanto el sistema educativo avanza o retroceda, aquellos y otros problemas encontrarán en ella un factor de mejoría o de agravamiento. Por eso la calificación cultural de la población del país fue preocupación constante de los hombres que tuvieron visión de estadistas, llamaránse José Pedro Varela o José Batlle y Ordóñez.

Por eso también, todos esperábamos de quienes fueron llamados a conducir la enseñanza, una actitud de búsqueda de consenso para actuar con el objetivo de transformar a la enseñanza en un instrumento dinámico (factor y efecto a la vez) de la democracia, para aventar para siempre de ella, los manes de la superficialidad y el autoritarismo.

Liberado el pueblo, por su esfuerzo, del régimen que le impedía expresar sus reclamos, hace ya 400 días que transitamos el camino de la democracia. Poco tiempo, sin duda, para aguzar la crítica a los conductores políticos: injusto sería reclamarles soluciones instantáneas a problemas de vieja data y honda raigambre.

Pero es útil juzgar cómo se están haciendo las cosas, especialmente cuando hay realizaciones —como en este último trimestre— que manifiestan claramente tendencias y que cristalizan, día a día, en una normativa opuesta en la concertada por todas las fuerzas democráticas en el verano del 85.

2

El fascismo identificó a la enseñanza como un enemigo a combatir. Enemiga la educación y enemigos los educadores. Con tal propósito actuó a través de las medidas más diversas, entre las cuales no fue la menor, la asfixia económica.

Los docentes y estudiantes, que tanto sufrieron y lucharon la década pasada, fundaron positivas expectativas en el régimen democrático que se instalaba el 1o. de marzo del 85: un régimen que debía necesariamente reconocer la verdad incontestable de Varela:

"Hemos hecho una excepción entre todos los ramos de la Administración en favor de la Instrucción Pública, porque con respecto a ella el capital que se emplea no se consume, sino que se incorpora al capital representado por el que recibe esa instrucción. Los servicios del maestro y la retribución que por ellos se le acuerda tienen un carácter especial que es forzoso no olvidar.

Comparémoslos, para mayor claridad, con los de la policía o la justicia, por ejemplo. La policía se ocupa de la seguridad de las personas; está cumplido su servicio, llenada su misión, cuando las personas están seguras, pero ni usted, ni yo, ni el vecino de enfrente, ni nadie ha alterado el capital que cada uno representa, cuando esa seguridad de las personas se ha hecho efectiva".

Tiene mucha fuerza la idea de la educación como provechosa inversión del Estado. Pero el gobierno optó por satisfacer presiones menos ideales —más concretas sin duda— a las que destinó la parte más cuantiosa del producto nacional. El "decreto" presupuestal, que salió aprobado sin mayoría parlamentaria, alumbró intensamente, como la luz de una linterna en la noche, solamente a un pequeño cono privilegiado y deja en la oscuridad una inmensa masa de niños y jóvenes desatendidos, de docentes mal pagos, de comedores sin alimentos, de escuelas sin útiles, de liceos sin libros y talleres sin herramientas.

El episodio de los vetos del Poder Ejecutivo a las mejoras parlamentarias en el presupuesto

de educación —como en el de salud y el de justicia— pone en blanco y negro el proyecto de país de quienes conducen el gobierno.

● *la reforma del codicen.*

Un mes y medio antes de comenzar las clases, el CODICEN sorprendió a la población imponiendo autocráticamente una reforma a los planes del ciclo básico: se unifica el contenido de la enseñanza de los adolescentes en torno a la orientación humanista que priva en Secundaria, en detrimento de la orientación técnica, afín a la Universidad del Trabajo.

Reformar los desarticulados planes de la enseñanza media es una necesidad sentida por todos: sobre ese tema la Revista ha realizado diversos aportes.

Los educadores han postulado un gran plan transformador, de calificación de la enseñanza y de reforma de los contenidos, atendiendo a la vez el nivel teórico y su aplicación a la vida nacional, para lo cual es necesario la elevación de la capacitación del cuerpo docente y el desarrollo de la investigación pedagógica.

Pero ese plan renovado no puede dejar a ningún joven fuera del sistema educativo: se trata de apuntar hacia una radical mejoría en calidad y cantidad, porque así lo requiere la continuidad histórica de nuestra enseñanza que siempre se definió como democrática, laica y científica.

Hoy estamos enfrentados a un proyecto parcial, que ignora las necesidades y expectativas de las clases populares, y que no tiene el soporte presupuestal que haga posible su implementación. Basta ver los laboratorios de los liceos ("tres frascos con una víbora", decía un director) para saber cuanto hay de impracticable palabrerío en el nuevo plan.

Una reforma que se implanta contra los que tienen que llevarla a la práctica y contra los que van a recibirla, tiene asegurada —y no se necesita ser augur para pronosticarla— su total fracaso.

Como dice el profesor Pereyra Faget en su esclarecedor artículo, a cuya lectura remitimos: "Las autoridades máximas de la educación ge-

neral, al poner en marcha una reforma de la enseñanza media, sin tener en cuenta los problemas globales del país, sin considerar la necesidad de una discusión mucho más amplia, sin valorar la totalidad y complejidad de las estructuras institucionales del sistema educativo y la realidad social, han empequeñecido el tema e hipotecado las posibilidades futuras de un gran debate nacional".

● los nuevos programas de enseñanza primaria

Las autoridades de Primaria, al iniciarse el año lectivo 1985, al mismo tiempo que derogaban los programas escolares de la dictadura, instalaron una Comisión encargada de ajustar los programas anteriores a ella.

Dicha Comisión se expidió sobre los programas urbanos de 1957 al término del año pasado, con un proyecto que el Consejo de Primaria aprobó, a espaldas del magisterio.

Las clases comenzaron ahora sin que los maestros conocieran los ajustes al programa, aunque sí sabiendo que las modificaciones en varios aspectos eran sustanciales (objetivos y presentación), en tanto ellas eran parciales en lo relativo a los contenidos de materia.

El programa de 1957, según lo caracterizó Soler en su conocido "Análisis crítico" era "una necesidad, una ratificación del importante papel que cabía a la enseñanza primaria pública en el sistema educativo y en el sistema social". Aún cuando por esas fechas "se hacía difícil el mantenimiento del ritmo de ingresos y de bienestar que se había alcanzado". (Págs. 25 y 29).

El capítulo "Fines" de dicho programa propiciaba la construcción de una escuela inserta en el medio; con una gran apertura hacia lo regional y lo internacional, una escuela en la que todos aportaban en una práctica democrática, una escuela inserta en la vida.

Treinta años después, cualquier intento de reforma del programa no puede desconocer la

notoria pauperización de la población urbana uruguaya y el papel que le corresponde jugar a la escuela, en este nuevo contexto social, como factor dinámico en la comunidad.

En los nuevos programas publicados por Primaria se copian los "FINES" y se limitan a señalar objetivos generales por área, luego desgregados por año, según el modelo neoconductista del programa de 1979. También se toma de allí la presentación en columnas (contenidos, sugerencias, recursos), lo que corresponde a países con planteles docentes de muy limitada formación. El magisterio uruguayo está, por el contrario, capacitado para llevar a la práctica un programa que no le limite la creatividad, señalándole los recursos a emplear en cada caso. No es al programa, sino al cuerpo de directores e inspectores, a quien corresponde orientar su aplicación, dando siempre amplia libertad al maestro para su enfoque, dentro de la coordinación general de la escuela y el sistema educativo. Toda orientación presentada en el mismo programa masifica al magisterio y desjerarquiza al propio programa.

En cuanto a la participación del magisterio, corresponde citar nuevamente al maestro Soler. Veamos los sucesivos pasos con que él propone encarar el aspecto Programación (obra citada, pág. 209): "Conceptos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: debate sobre la estructura del plan de estudios: ciclos, años, áreas, asignaturas. Debate sobre los criterios que deben presidir la selección de contenidos del programa escolar. Principales pautas metodológicas que pueden contribuir al desarrollo del futuro ciudadano sobre principios de autonomía, responsabilidad y solidaridad. Recomendaciones concretas acerca del futuro programa de enseñanza primaria".

Toda la reforma quedó reducida al último punto. Vuelve a empequeñecerse un gran tema.

● la carta del director

Selmar Balbi no ha escrito esta vez a los maestros. Razones de salud se lo han impedido.

Pero, a través de una carta dirigida días atrás por él, al Presidente de la República, ha realizado una acción tan importante en favor de la democracia, que creemos necesario resaltar aquí.

Mucho se ha hecho, sin duda, en este año de reinstitucionalización del país. Entre los acontecimientos salientes figura la liberación de todos los presos políticos. Pero hay uruguayos detenidos que nunca fueron devueltos a sus hogares o que fueron entregados muertos.

Entre los primeros, nuestro amigo Julio Castro, a quien el magisterio todo llamó "de los que abren camino" en el ferviente homenaje que se le tributara en el Museo Pedagógico. De Julio Castro, de Elena Quinteros, de Mario Inzaurrealde y tantos otros, nadie aún, ha rendido cuentas.

De los muertos en la tortura, tampoco nadie ha rendido cuentas. Entre ellos, el hijo de Balbi: "joven, honesto, empleado, artista de mérito, tronchado en plena etapa de maduración y de creación".

Luego de reseñar la carta que diez años antes enviara al gobernador de entonces, Balbi escribe al Dr. Sanguinetti en estos términos:

"Luego de esperar diez años la caída de la dictadura y un año más la consolidación de la democracia, en los mismos términos debo apelar, y con mayor razón y derecho, porque la ley debe recobrar toda su vigencia y no ser desatendida ni violada" (. . .)

Las evidencias más grandes ocultadas por fiscales y jueces militares y que revelan el crimen con más clara evidencia, provienen del propio aparato represivo. Me permito aconsejar al Sr. Presidente que ponga atención al informe forense del Dr. Mautone y evoque la imagen que él ofrece de mi hijo, esposado, golpeado salvajemente, hundido en el submarino, inerte, debilitado hasta morir, y la asociación con la de sus propios hijos que gozan de salud, libertad y cultura, ganadas en su favor a tan tremendo precio" (. . .)

"Justicia pido para mi hijo muerto; justicia para los demás muertos y para los que han

sufrido tormento, para los "desaparecidos". Que paguen los asesinatos de Michelini, Gutiérrez Ruiz y Liberoff, con todos los sacrificados en tanta circunstancia. Del Sr. Presidente depende esto con singular acento. Se lo pido sinceramente, conmovido al revivir tanta desgracia junta y lo saludo con sencilla consideración democrática: la que se necesita para que las palabras y los discursos se confirmen en hechos".

Nadie aún, ha rendido cuentas.

Los hechos analizados señalan un estilo de conducción del país y de la enseñanza.

Nada habríamos aprendido si esperásemos que la democracia bajara como un maná desde el gobierno; si concibiésemos a la justicia como un premio que desde el poder se entrega a los pueblos tranquilos.

Por el contrario, la historia enseña esta verdad: a mayor lucha popular, más justicia. Así en el año 68, el altísimo nivel de la movilización popular en torno a la enseñanza generó un presupuesto que hoy sigue siendo el espejo que miramos; así, por la negativa, cuando la represión dictatorial dificultó toda expresión de protesta, la situación para los docentes y la enseñanza, bajó a los niveles más críticos.

Se ha dicho a la ciudadanía que "hoy todos pueden dormir tranquilos", en una redefinición moderadora de la democracia. Del mismo modo se busca implantar un modelo de docente que acepte "sin ira", el neo-autoritarismo inconsulto.

No estimamos una democracia dormida, que, a la vez, veta, obliga a los muchachos a cortar su educación, deja docentes sin trabajar, mientras disimula la desaparición de maestros y el asesinato de jóvenes.

Para nosotros, educadores que tenemos alumnos hambrientos, amigos desaparecidos, hijos muertos, la justicia es la carne de la democracia.

educación y destino nacional (IV)

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

A mediados de enero, el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, resolvió aplicar en forma inmediata un Ciclo Básico Unico en la enseñanza media. Las líneas principales de la reforma, son las siguientes:

1. Los años sexto, séptimo y octavo integran la unidad orgánica que se denominará "Ciclo Básico Unico". Estos años, juntos a los seis de Educación Primaria, constituyen los 9 años de escolaridad obligatoria.
2. El objetivo central del Ciclo Básico Unico es proporcionar a los alumnos una base cultural igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno, que le permita comprender la sociedad en que vive y participar activa y efectivamente en ella.
3. Una formación elevada es una exigencia de la vida social y política democrática; es, asimismo, una necesidad impuesta por procesos productivos cada vez más complejos, los que requieren una ductilidad mental que permita una rápida adaptación a la dinámica social.
4. El sistema educativo debe asociarse a los esfuerzos de desarrollo económico, social y cultural del país y ser un agente de cambio de estructuras y mentalidades. "El sistema debe cuidarse del peligro de educar para papeles sociales perimidos o en vías de serlo". "La educación debe favorecer una mentalidad flexible, abierta al cambio y propensa a una mayor racionalidad".
5. El desarrollo psicológico del alumno debe encontrar en la organización escolar una respuesta a sus necesidades. La organización curricular (Horario, régimen de estudios, régimen de promoción, disciplina) debe irse adecuando a las etapas etarias en una secuencia que, partiendo de las operaciones concretas, elabora-

das en la escuela, acceda a un nivel progresivamente abstracto.

6. Las instituciones de enseñanza y las relaciones educativas deben ser la propia imagen del sistema social y político democrático representativo que es necesario fortalecer. El método didáctico deberá conducir a los alumnos a la actividad común y al trabajo de equipo, sin perjuicio de contemplar las técnicas individuales.
7. En el Ciclo Básico Unico deberán realizarse las actividades de exploración de aptitudes y orientación vocacional y profesional, a través de la enseñanza activa de las letras, las ciencias y las artes y la introducción de manualidades con sentido funcional. Conjuntamente deberán funcionar los Gabinetes de Orientación y las Asesorías Pedagógicas necesarias para el trabajo de los alumnos. Se realizará la integración de los padres a la vida educativa.
8. "El Liceo debe constituir un complejo de vida integral, donde alternen el trabajo y la recreación, los estudios obligatorios y las actividades facultativas, el trabajo individual y la sociabilidad". El Plan se cumplirá a través de:
 - A) Asignaturas obligatorias y opcionales;
 - B) Actividades Planificadas Optativas, con objetivos de exploración, complementación educativa, extensión y recreación;
 - C) Clases de compensación, destinadas a los alumnos con deficiencias para el aprendizaje, de modo de alcanzar las habilidades instrumentales básicas.
9. Los programas responderán tanto a las secuencias psicológicas del educando como a la lógica de la materia de que se trate; deberán ser concebidos como estructuras armónicas con el conjunto del plan y las asignaturas afines. Se pondrá el acento en la formación, desechándose la acumulación indiscriminada de información. Estarán adecuados a las necesidades del medio y a los intereses del educando.
10. Clases dobles. La actividad curricular se realizará, en lo posible, en unidades horarias de 80 minutos, con intervalos de descanso y recreación de 10 minutos. Este régimen alcanzará sus cometidos siempre y cuando el profesor incorpore al trabajo de la clase, métodos de aprendizaje activos y fomente la participación de los estudiantes. En los liceos diurnos la actividad curricular se extenderá a los días sábado.
11. El sistema de evaluación no debe ser rígido. Deberá permitir reconocer globalmente las adquisiciones del educando a lo largo del curso así como las características personales del alumno. Se realizarán 3 reuniones anuales, la primera de ellas a los 45 días de comenzados los cursos, para conocer los antecedentes de los alumnos y encauzarlos, cuando corresponda, hacia los cursos compensatorios.
12. Cursos de recuperación. Durarán 30 días y se realizarán luego de la Tercera Reunión con el objeto de recuperar o reparar al alumno en aquellos contenidos donde muestre un déficit de formación. Al cabo de éste, se decidirá si el alumno ha aprobado o debe rendir examen. La repetición se resolverá sólo en los casos de alumnos que manifiesten una categórica incapacidad en aspectos básicos (1).

DOCTRINARISMO Y CONTENIDOS

El CODICEN encargó al Consejo de Educación Secundaria la elaboración de un curriculum de acuerdo a las directivas expuestas. Asimismo ordenó la eliminación del Ciclo Básico de UTU y el traslado a Secundaria de los alumnos inscriptos para aquellos cursos así como la dirección, organización y administración del Ciclo Básico Unico. Posteriormente rectificó parcialmente su primera resolución, dejando en manos del Consejo de Educación Técnica, por este año, la administración del Ciclo, en cuanto a docentes y alumnos de UTU se refiere. Pero mantuvo el mismo curriculum para toda la enseñanza media.

Una verdadera tempestad de críticas, provenientes de los sectores sindicales, técnicos y del espectro político, desató la decisión del órgano máximo de la ANEP. Tensiones subyacentes entre los órganos desconcentrados y el órgano central salieron a la superficie llegando la dureza de los reproches al borde del escándalo; por otra parte, algunas reflexiones certeras surgidas del ámbito político fueron tomando un giro partidista con efecto negativo para el futuro esencialmente técnico y autónomo de los órganos directivos de la enseñanza.

No es propósito de este articulista entrar en los pormenores de esta polémica, cuyo tono le hace mucho mal a la enseñanza, pero corresponde señalar que jamás los protagonistas que hicieron posible los consensos sobre la Ley de Emergencia y sobre la designación de las autoridades de la enseñanza general, podían imaginarse tales métodos de dirección cuyos efectos deplorables se han traducido en un desgaste innecesario de la gestión directriz, en un momento de aguda crisis en que la autoridad moral y técnica debería ser el primer rasgo de la conducción.

Cuando leí por primera vez el proyecto de reforma, reflexioné: "Si este material hubiese sido enviado a las Asambleas de Docentes que establece la Ley de Emergencia y a la Comisión Coordinadora de la Enseñanza donde participan todos los organismos que tienen que ver con la educación, habría constituido un importante instrumento de trabajo pues contiene ideas valiosas. Pero impuesto, sin tiempos operativos mínimos para instrumentarlo, sin una precisión de sus contenidos, sin una apreciación conceptual del cuerpo docente que sólo una profunda discusión puede dar, y sin medios materiales, representa un salto en el vacío de imprevisibles consecuencias.

Entrando a la sustancia del asunto, la principal objeción a esta reforma es su doctrinarismo. Es una construcción teórica creada por cabezas informadas, con una visión parcial del problema, que pretenden cambiar la realidad por mera voluntad. Se cometen así errores que, curiosamente, una pedagogía activa, vinculada a la realidad, procura desterrar, para formar hombres equilibrados y sensatos.

Un destacado pedagogo francés, Roger Gal, citado por el CODICEN, integrante del equipo del joven Ministro Jean Zay del Frente Popular en 1936, refiriéndose años más tarde a las virtudes

de las manualidades, decía lo siguiente: "Según Bergson, el pensamiento sube de la mano a la cabeza. Tal debe ser en pedagogía el movimiento hacia la abstracción (. . .) La verdadera abstracción es aquella acción del espíritu que, a partir de la realidad, de la experiencia, de los hechos o fenómenos observados, se eleva a la idea general; y agrega: "En la vida, este hábito de elaborar ideas, sin contacto con la realidad, es generador de utopías y puede constituir un verdadero peligro público". (El subrayado es nuestro) (2).

El Plan francés de Reforma Educativa, preparado durante la resistencia anti-nazi por un grupo de pedagogos encabezados por Paul Langevin (cito a Langevin porque la matriz de muchas ideas educativas arrancan de ese plan) se cuidaba de las utopías al advertir: "La gratuidad inscrita en los textos sería una farsa si se la limitara a la supresión de los gastos de estudio sin inquietarse por las condiciones y los medios de vida de los alumnos y de los estudiantes. En las familias obreras, el sueldo del adolescente forma parte de su presupuesto. El aprendiz, el joven obrero debe aportar su contribución al presupuesto familiar, y esta contribución es materialmente imposible de suprimir. La gratuidad de la enseñanza no puede ser efectiva si no se instaura un régimen nuevo y más realista para la atribución de becas, si no se prevé la dotación de un presalario en el tercer ciclo del primer grado, si por último no se considera al estudiante como un trabajador, que en realidad lo es, y no se le asigna un salario en relación con los servicios que brinda y que está llamado a brindar a la colectividad. Por último, si se quiere conservar la más alta calidad de la enseñanza, es justo preservar la dignidad de los maestros, asegurar su prestigio social, favorecer su perfeccionamiento profesional. Es justo darles una situación material y moral en relación con su valor técnico y humano, y el lugar eminente que tienen en la vida nacional. La reorganización de la estructura general de la enseñanza y las medidas complementarias indispensables para convertirla en eficaz implican, bien entendido, consecuencias financieras. Estas se refieren a tres grandes capítulos: reconstrucción material, distribución de los cuadros y financiamiento de las medidas de justicia social" (3).

La reforma de la enseñanza media ignora, justamente, el marco socioeconómico del país y ello conducirá a resultados completamente opuestos a los buscados. Las familias de menos ingresos que acudían a UTU, son las más golpeadas al ver prolongada una escolaridad para sus hijos que no pueden financiar. El sistema pierde eficacia por el lado social en primer término; luego por el lado pedagógico.

Por otra parte, parece no entenderse uno de los aspectos más importantes de la problemática educacional uruguaya. El país está empobrecido y hay una enorme desocupación especializada y profesional. La emigración de cerebros es un hecho corriente y, corresponde anotar de paso, los uruguayos han puesto a prueba su sistema educativo mediante una notable y exitosa capacidad de adaptación. Esta afirmación no implica disimular sus insuficiencias, pero el hecho esencial del momento no es la inadecuación del

sistema educativo a las necesidades del modelo económico que tiene el país, sino al revés: el retraso del modelo y las estructuras económicas en relación con la disponibilidad que brinda la educación.

Naturalmente que hay fracasos y deserciones en el sistema y que deben modificarse los planes de estudio, programas y métodos impuestos por el gobierno de facto. Pero principio exigen las cosas. Para los educadores, el ABC de una buena enseñanza empieza por niños bien alimentados, relaciones familiares estables sensibles a la escuela, grupos de 25-30 alumnos, aulas confortables, abundantes y variados medios didácticos, docentes bien formados y remunerados que conviertan la labor educativa en una instancia de renovación y creación permanentes.

Estos presupuestos faltan, en su casi totalidad, en el Uruguay desde hace más de treinta años, y las circunstancias alcanzan hoy un sesgo dramático. Es esta incompatibilidad entre la realidad y las estructuras formales proyectadas, la que priva de coherencia a las mismas.

URUGUAY NECESITA UNA REFORMA EDUCATIVA

Es indudable que los inconvenientes señalados no justifican una actitud pasiva; pero exigen la discusión de toda la problemática involucrada en una política educativa. Este debate es previo. En primer lugar habrá que discutir la educación que el Uruguay necesita para los próximos diez años, y convocar a economistas, educadores, psicólogos, sociólogos, estadistas, estudiantes y padres, para mencionar sólo los sectores de opinión más importantes. No se trata de manipular aisladamente el sistema educativo sino buscar un consenso en torno a un proyecto nacional donde la educación se inserte como engranaje motriz.

El Uruguay se encuentra enfrentado al desafío, quizás, más grande desde su independencia: recuperar en plenitud su soberanía. El país se halla mutilado en sus decisiones económicas básicas por el exacerbamiento de la explotación imperialista. A la relación injusta del intercambio comercial, al endeudamiento motivado por el arbitrario manejo de la tasa de interés y de la circulación monetaria mundial por un solo país, se agrega en estos años un tercer elemento, la revolución científica y tecnológica. El control del conocimiento científico a escala mundial, por un grupo pequeño de países, convertidos ahora en exportadores de trabajo intelectual, agrega un elemento más de sometimiento, al desplazar la tecnología no sólo las industrias de mayor valor agregado sino las propias materias primas. Se remacha de esta manera el lazo de la dependencia.

En sectores sociales cada vez más extensos, frente a una crisis que no se resuelve nunca, se abre paso la idea creciente de que la nación en su conjunto —no sólo los trabajadores— han perdido sus posibilidades de desarrollo en el marco de las actuales relaciones económicas internacionales. Cuando una idea se convierte en patrimonio de toda la nación, deja de ser el programa de un sector social o de un partido, para ser el programa de todo un país.

Plantear las cosas de esta manera, no es "ideo-

logizar" los problemas económicos, sino hablar claro. Permite, por otra parte, darle una justa conceptualización al término "modernizar". En efecto, cambiar las estructuras económicas y el sistema educacional para adaptarlo a las exigencias de una división internacional del trabajo, decidida desde fuera, donde los espacios geográficos y culturales pierden significación para los hombres, no es modernizar "en la dirección del progreso". Se trata, por el contrario, de decidir nuestro perfil como nación, desde dentro. Esto significa elegir el modelo de desarrollo que conduce al bienestar general de toda la población, implica escoger la tecnología que nos sirve y desechar la que nos somete; supone, también, crear conciencia de los peligros que nos acechan y de la manera de sortearlos.

El plan educacional debe ser mucho más incisivo en estas materias de lo que fue antes, pues las necesidades y el pensamiento mayoritario de la nación lo está exigiendo. El país está librando una gran batalla por su sobrevivencia y la educación debe ocupar su lugar de combate. Las tradiciones nacionales que fueron ariete para romper el atraso deben ser replanteadas y puestas, con nuevo vigor, en el conocimiento de los jóvenes; la epopeya latinoamericana que quebró el vínculo político colonial debe entrelazarse con la lucha actual para romper la dependencia económica y tecnológica. Desde las aulas deberá forjarse la voluntad política propia del continente que se avizora. La heroica gesta contemporánea de centenares de millones de hombres que en todos los rincones del mundo libran un combate similar contra el hambre y las diversas formas de explotación, deben tener cabida en los programas de estudio.

En este marco, los métodos activos y la unidad entre la teoría y la práctica, adquirirán nuevos contenidos: hay que poner a los jóvenes en contacto con el medio tecnológico que el país soberanamente ha elegido. El Ciclo Básico será menos psicologista y más sociologista en la medida en que las necesidades sociales ejerzan una mayor influencia en la determinación profesional. El objeto tecnológico será no sólo un instrumento para el desarrollo armónico de las funciones mentales sino, al mismo tiempo, un medio didáctico auxiliar y un estímulo para orientar las opciones profesionales. La práctica tecnológica y la práctica social, orientadas con contenidos definidos por el interés nacional, harán posible la formación del hombre que reclama el Uruguay plenamente independiente, uniendo dialécticamente fines, planes, programas y métodos.

LA AUTONOMIA: UNA CUESTION ESENCIAL

Un plan educativo así concebido, debe abarcar todo el sistema, desde preescolares hasta la Universidad, incluyendo los medios de comunicación oficial y una legislación apropiada para los medios privados de información. Ello supone compatibilizar el sistema de autonomías con los objetivos generales de la educación.

La historia del Uruguay muestra que la autonomía de los organismos de la enseñanza es una

de las grandes conquistas del país. Autonomía funcional y de gobierno. El cogobierno de los órdenes en la Universidad y la representación docente en los Consejos Directivos de Primaria, Secundaria y UTU, constituyen la mejor garantía de una educación popular y eficiente. Ello es así, por la gravitación de fuerzas sociales opuestas a cualquier forma de compromiso con intereses ajenos a la educación popular y a la subordinación de los servicios a las estructuras partidarias. El Consejo Directivo Central debería ser también electivo, pues una amplia base representativa reduciría las tendencias autárquicas que se han manifestado en menoscabo de los Consejos Desconcentrados.

A partir de la autonomía es menester fijar las vías institucionales del consenso. La Ley de Emergencia establece esa vía: la Comisión Coordinadora de la Enseñanza y las Asambleas Docentes. Se ha dicho que la experiencia pasada de la Comisión Coordinadora no fue exitosa. Ello es posible, pero debe señalarse que las circunstancias históricas no son las mismas: la sociedad está fracturada, había sectores que pensaban que podíamos, como país, tener una inserción cómoda en la división internacional del trabajo planificada desde el exterior. Hoy, en cambio, el país busca una identidad sobre nuevas bases: un desarrollo independiente que será sin duda penoso y contradictorio, pero que nos obligará alternativamente a la búsqueda de consensos si queremos conservar la libertad.

Así como en el terreno económico es impenable un programa que reduzca el papel del Estado cuando se enfrenta a poderosos monopolios transnacionales privados, en el campo de la educación es inimaginable una solución institucional que menoscabe la autonomía funcional y de gobierno, punto de apoyo de una base social y técnica que la historia del país consagró como la mejor.

Las autoridades máximas de la educación general, al poner en marcha una reforma de la enseñanza media, sin tener en cuenta los problemas globales del país, sin considerar la necesidad de una discusión mucho más amplia, sin valorar la totalidad y complejidad de las estructuras institucionales del sistema educativo y la realidad social, han empequeñecido el tema e hipotecado las posibilidades futuras de un gran debate nacional.

RUIZ PEREYRA FAGET

Docente de Educación Secundaria y de la Universidad.

REFERENCIAS:

- 1) "Reforma Curricular del Sistema Educativo Nacional". LA SEMANA de EL DIA. 18-24 de enero de 1986. Año 7, Nro. 353.
- 2) "Les travaux manuels éducatifs". Valeur de cette discipline, por Roger Gal. "Cahiers Pédagogiques", nov. 1951. París. Reproducido por "Cahiers Pédagogiques", Nro. 78, p. 64, nov. 1968. París.
- 3) Para conocer en detalle el "Plan Langevin", consúltese a Alberto L. Merani "Psicología y Pedagogía" ("Las ideas pedagógicas de Henri Wallon"). Edit. Grijalbo. México, 1969.



función de la educación, laicidad y formación docente

*soler habla de políticas
educativas*

El diálogo se inició temprano, en esta tarde del verano catalán.

De pronto, nos dimos cuenta que había oscurecido. Pero es tan rica la conversación con Miguel Soler, que seguimos preguntando . . .

R: ¿Cuánto inciden las condiciones y exigencias del medio en el tipo de formación que proporcionamos a los jóvenes?

S: Al principio de los años 40 tuvo lugar en Uruguay un debate importante sobre las orientaciones de la Escuela Rural. Este debate tuvo su aspecto más controvertido alrededor, justamente, del problema que usted plantea, si esta escuela rural debía formar a un niño campesino condicionado a las exigencias de su medio y a sus posibilidades de trabajo ulterior en este medio o podía formar un niño que estuviera en capacidad de desenvolverse en cualquier medio, que tuviera una cultura general amplia y que no estuviera condenado fatalmente al trabajo rural.

En aquel medio superamos este antagonismo falso y logramos demostrar, y utilizo el plural

El reportaje a Miguel Soler, publicado en tres partes (Soler habla del Núcleo escolar de La Mina, Soler habla de Nicaragua, Soler habla de políticas educativas) fue realizado en Barcelona, en agosto de 1985. Las dos primeras partes fueron publicadas en la Revista de la Educación del Pueblo No. 31.

porque quienes nos empeñamos en esta demostración éramos maestros rurales en actividad, es decir, que teníamos la experiencia directa del trabajo, logramos demostrar que la pedagogía del medio, el esfuerzo por tener en cuenta las condiciones ambientales, el respeto por las características del alumno tal como éste es y no tal como él puede ser imaginado por un documento oficial de validez nacional, admitían perfectamente un tratamiento pedagógico que partiendo o teniendo en cuenta las características de ese medio condujeran a la formación integral de un niño en condiciones de situarse en cualquier medio, de interpretar este medio y de contribuir a transformarlo.

Porque yo entiendo que las funciones de la educación son no solamente de corte individualista en el sentido de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del niño, sino de darle a éste herramientas que le permitan situarse en un contexto histórico y geográfico y de contribuir a la transformación de este contexto social del cual él es parte.

Nosotros en aquel tiempo definimos que la Educación Rural debía ser una educación activa y productiva y así quedó en el Programa para las Escuelas Rurales, aprobado en 1949. Vimos claramente que el trabajo, y no jugar a trabajar sino el trabajar mismo, era un componente fundamental de todo proceso educativo.

Ustedes han visto que este objetivo que acabo de leer hace referencia a esta relación entre educación y trabajo. Nosotros creemos que para América Latina por lo menos no tenemos que plantear en absoluto un divorcio entre trabajo intelectual y todas las otras formas del trabajo, sino que tenemos que buscar la manera de integrarlos en un proceso por el cual el educando se sitúa frente a un problema y trabajando intelectual o físicamente, tal como lo exijan las circunstancias, el educando resuelve este problema o contribuye a la solución de este problema. Esto es educador en la medida que le da al educando destrezas, capacidades para operar sobre la realidad, es educador en la medida en que lo obliga a responsabilidades individuales, pero a una solidaridad colectiva en el abordamiento de determinadas dificultades y es fundamentalmente educativo en la medida en que, desde edades tempranas señala que la vocación normal del ser humano es la de enfrentarse a un problema y resolverlo creativamente yendo hacia adelante por un esfuerzo individual y colectivo; ése es el trabajo. Desde la Escuela Primaria tiene que ser ésta una de las bases del proceso del desarrollo de la personalidad del educando.

— Se esfumaría la oposición entre lo intelectual y lo manual . . .

— Sí, yo lo diría de esta manera: el principio rector tiene que ser que en todos los niveles de la educación la articulación entre los procesos de aprendizaje, en lo que éstos puedan tener de actividad intelectual y la actividad del educando en lo que éste puede tener de práctica sobre la realidad para incidir físicamente en esta realidad. El principio de articulación de estos dos elementos es un principio válido en cualquier parte del mundo y en cualquier nivel y modalidad de la educación.

En el Jardín de Infantes esto se ve con mucha claridad, en la Educación de Adultos esto se ve con mucha claridad también, en la Escuela Primaria toda la Pedagogía de la Actividad tiene ya un siglo de existencia, y en la Enseñanza Media es un principio fundamental, sobre todo porque es la edad en la cual se forman con vigor las actitudes cívicas del futuro ciudadano y en esta capacitación para la vida cívica, social y política del ciudadano, el trabajo es un ingrediente absolutamente fundamental.

Las fórmulas varían enormemente. Ustedes conocen bien la experiencia de Cuba en las escuelas secundarias en el campo. Son escuelas secundarias en las cuales los estudiantes tienen bajo su responsabilidad como colectivo escolar una superficie importante de tierra que tienen que explotar con finalidades sociales y con finalidades fundamentalmente de formación, tanto en lo que tiene que ver con las técnicas necesarias para que la explotación sea eficiente y de buen nivel como en lo que tiene que ver con la formación moral para el acometimiento responsable de las tareas asignadas. Pero las fórmulas, como digo, pueden variar enormemente de una realidad a otra.

En Nicaragua hay unas llamadas "Escuelas Rurales. Educación. Trabajo". Las ERET que ahora ya pasan de diez, son escuelas primarias y de nivel medio en las cuales también hay una serie de proyectos de carácter agropecuario que están a cargo de los estudiantes y en los que se busca la integración del desarrollo del programa, llamemos así, académico, con la realización de las prácticas.

Es decir, que la enseñanza de las Matemáticas gira alrededor de las actividades de carácter agropecuario, que la enseñanza de las Ciencias Naturales se apoya en lo mismo, etc., en el grado en que esta correlación de asignaturas es razonable.

Esta tendencia crece en Nicaragua, se ha encontrado que las ERET constituyen un recurso importante sobre todo para aquellos niños que pueden ser retenidos por el sistema escolar en su pre-adolescencia y se procura también extenderla a las escuelas rurales comunes.

Yo considero que tanto allí como en la escuela urbana de todos los niveles el principio es igualmente aplicable, no digamos cuánto puede serlo en la Universidad.

La Universidad en todos los países padece el problema de la escasez de oportunidades para que el estudiante tenga el contacto real y activo, no solamente como observador con los problemas de la realidad. El lograr que las Universidades integren la formación científica con modalidades de trabajo especializado; aquí a este nivel ya debe ser especializado en la solución de problemas reales del medio; es un objetivo que hay que lograr.

Este objetivo es tanto más fácil de lograr cuanto más atrasado es el país; en un país donde los problemas de todo tipo son enormes, como ocurre en muchos países en desarrollo, el potencial de acción de la Universidad sobre esos problemas es muchísimo más alto que en aquellos otros países que han creado servicios para la solución de estos problemas porque han tenido los medios para crear estos servicios, de tal manera que entonces se da aquí una situación interesante, de

que en situaciones de subdesarrollo y dependencia tecnológica del exterior, las responsabilidades de la Universidad son mucho más importantes que en otros países donde a los recursos de la Universidad se suman enormes recursos de otro tipo de las instituciones y empresas que también inciden en el saber científico.

— Quiere decir que el concepto que se maneja en Uruguay como uno de los elementos de finalidades fundamentales de la Universidad que es el llamado de extensión universitaria, pasaría en esta otra concepción a un primer plano. Más que extensión universitaria se hablaría de acción social directa de la Universidad en el medio, casi diría, de una integración de la Universidad en la sociedad.

— Sí, la Universidad es una institución de la sociedad en la sociedad y para la sociedad y así lo debieran entender los universitarios. Yo creo que la tradición rioplatense de extensión universitaria y la tradición uruguaya de la Universidad de la República, en esta materia es una honrosa tradición que estoy seguro está siendo retomada en estos momentos como una tarea mayor de la Universidad.

— No hay que olvidarse que la Reforma Vareliana fue precedida por un amplio, largo y prolongado debate de Varela contra lo que él llamaba la Universidad de los doctores. La reforma vareliana tendió a la democratización y popularización de la educación . . .

— Este debate mantiene plena actualidad y éste es un tipo de problemas recurrentes a los cuales hay que prestar atención cada vez que las circunstancias históricas lo exigen y sin duda, en la situación de los países latinoamericanos y más concretamente la del Uruguay de hoy, el discutir a fondo estas relaciones entre la Universidad y el cuerpo social resulta absolutamente fundamental.

Hay otros ingredientes de este problema que no quisiera pasar por alto. La educación en la América Latina es un sector de la actividad afectado por una enorme pobreza; es una educación pobre en recursos, en recursos financieros sobre todo. De manera que nosotros, los educadores, tenemos que tratar que la educación no sea innecesariamente cara a la sociedad, porque esta sociedad tiene en estos momentos muchas otras funciones que atender, que son muy exigentes en términos financieros.

Entonces, para nosotros los educadores, el grado en que nos resulta posible hacer que esta articulación entre educación y trabajo sea factor de autofinanciamiento, aunque sea muy parcial, muy simbólico, de la educación, es un argumento relativamente importante al cual no hay que menospreciar.

En la Escuela Rural organizamos un comedor escolar y en parte este comedor está abastecido con un trabajo colectivo que intervienen los maestros, los niños, tal vez los padres de familia. Cuando en un centro de enseñanza técnico-industrial, por ejemplo, se consigue lograr que los ejercicios de capacitación técnica de un estudiante coincidan con la producción de bienes que tengan un valor comercial, sea fuera del sistema educativo o para el sistema educativo, esto puede resultar una manera de abaratar el costo general de la educación.

— En el Uruguay se sigue hablando de laicidad. La concepción finisecular de laicidad estaba un poco teñida por los conceptos de prescindencia, de neutralidad, de asepsia ideológica y de asepsia política. Hoy se ha abierto paso una concepción distinta de laicidad, laicidad en el sentido de concepción dinámica de la educación participativa en el medio, transformadora del medio, hasta cierto punto laicidad como sinónimo de fuerza de cambio. Estaríamos entonces de acuerdo en que de todo lo dicho hasta aquí, se puede extraer que ese pensamiento es compartido por usted, y esa concepción de laicidad como fuerza dinámica, dialéctica.

— Yo creo que el principio de laicidad que ha inspirado tantos años la educación uruguaya es un excelente principio y debe ser mantenido, y que el debate abierto antes y ahora es con respecto al concepto de laicidad.

Yo no tengo mucho que aportar a este debate, no es una de las áreas que yo haya estudiado particularmente pero me resistiría a creer que la aplicación de este principio de laicidad exigiera la apoliticidad de la educación por la sencilla razón de que la educación no ha sido, no es y no será nunca apolítica, la educación es un hecho político y todo el que señala o afirma que no hace política con la educación o ignora lo que tiene entre manos o disimula el hecho de que la política que él aplica está escamoteada al debate público.

La política se ocupa del conjunto social de la polis y la educación está en este conjunto social para bien y para mal, para múltiples objetivos que no pueden de ninguna manera escapar a las orientaciones generales y a las fuerzas dominantes en la sociedad.

— Sí. Si me permite una pequeña interrupción. En la época de Varela el concepto de laicidad fue un instrumento de defensa contra la fuerte influencia que tenía la enseñanza confesional en la Escuela Pública. Hoy en día, en determinados sectores, el concepto de laicidad está teñido, predominantemente, de un fuerte antimarxismo, ya no se trata de anticlericalismo sino de otro anti que en último término también es una forma de hacer política.

— Pienso que habría que situar el debate en dos planos. Insistiría en afirmar que la educación como hecho político supone necesariamente en los responsables del sistema educativo la adopción de definiciones que tienen forzosamente una naturaleza política en el sentido amplio del término. ¿Qué otra cosa hizo Varela cuando realizó la reforma de la educación en nuestro país sino comenzar por el diagnóstico de la sociedad?, señalar el tipo de sociedad a la que a su juicio debíamos ir y concluir, concluir recién entonces señalando las características de la educación que podía contribuir a la existencia de esa sociedad deseada. Este es un planteamiento claramente político. Lo importante en cualquier circunstancia histórica es tener este debate; el debate alrededor de la sociedad deseada, del hombre deseado y de la educación contribuyente al desarrollo de este tipo de hombre. Este debate es un debate político.

Este debate ha tenido lugar así, con ese reconocimiento de su naturaleza política en Nicara-

gua, y este debate con estas características, rara vez se produce en otras sociedades que reformando la educación tienen un concepto implícito de sociedad y de hombre no declarado y que sin embargo inspira los trabajos de reforma de la educación escamoteando un debate que tiene que ser previo, que tiene que asumir plenamente sus características de debate político.

En este sentido, podríamos decir, que para los educadores siempre será importante la admisión de estas consecuencias políticas de su actuar y para los sindicatos siempre será obligado que frente al quehacer nacional tengan las posiciones necesarias a la contribución de la sociedad en términos de diálogo o debate político.

El otro plano, es el plano de las implicaciones que tiene en el quehacer cotidiano del docente la aceptación de una ideología inspiradora de la educación. Toda educación está animada de una ideología que, repito, a mi juicio, conviene que sea explícita y debatida en forma participativa y asumida en forma colectiva. Pero esa ideología se materializa en el quehacer diario del maestro, en el desarrollo de un conjunto de actividades que están normadas por planes, programas y pautas administrativas y técnicas que no pueden, dentro de las tradiciones uruguayas, al menos, llevar a una libertad del docente que pudiera afectar la libertad del educando a ser plenamente informado de y mediante recursos científicos, de los problemas y de las distintas opciones, para situarse ante esos problemas.

Esto, quiere decir que quedaría abierto a otro debate, el problema de los alcances de la laicidad en lo que tiene que ver con las concreciones de una ideología general inspiradora del sistema educativo. Porque el hecho de reconocer que toda educación tiene una plataforma de naturaleza política, no quiere decir que el educador pueda hacer cualquier tipo de desarrollo ideológico frente a sus alumnos. Esto tiene que ser objeto de una precisión, de un conjunto de pautas que garanticen, al mismo tiempo que la libertad de cátedra, al mismo tiempo que el reconocimiento del carácter político del acto educativo, el derecho del educando a no ser adoctrinado de una manera polarizada, que pueda suprimir su derecho a la libre opción en el terreno político, que justamente esta educación tiene que abrir frente a él.

— Eso entonces y para terminar, podríamos decir que este debate que queda abierto, tocaría un tema que está íntimamente vinculado con la formación del docente.

— Sí. En todo sistema educativo el docente es el eslabón clave, porque no hay ninguna política educativa y ninguna tecnología educativa, que no pase por el docente, y en este sentido, se puede decir que la formación del docente es un punto esencial del quehacer educativo. Yo creo que aquí hay varias cosas que pueden ser examinadas: uno, mi convicción de que el educador necesita, siempre, formación y que ésta no se da de una vez y para siempre. Además, la educación está afectada siempre de un terrible retraso cronológico con respecto a las ciencias.

En una Escuela Normal, los profesores que pueden tener una edad relativamente avanzada,

manejan una información que puede tener 15, 20 ó 30 años. No quiere esto decir que sea mala, sino que, simplemente, no es necesariamente la más actualizada y, este educador recién formado ejercerá su profesión durante 15, 20 ó más años, y, si no recibe nuevas contribuciones que le ayuden a ejercer su oficio puede encontrarse un día con que todo lo que sabe tiene 50 años de antigüedad o más y en este sentido es absolutamente fundamental que un sistema educativo tenga una respuesta a la necesidad de capacitación y mejoramiento permanente de todos los educadores, no solamente por lo que tiene que ver con la formación de especialistas: directores, supervisores, investigadores, estadígrafos, etc., sino por lo que tiene que ver con el educador común, el educador de aula, que no puede quedar dotado de un saber válido para siempre.

Esto significa que un sistema educativo ha de tener una red de Escuelas Normales y respuestas al problema del mejoramiento, reciclaje, o como se le quiera llamar, de su plantel de educadores. Yo creo que en nuestro país, los antecedentes eran muy buenos, yo recuerdo que recién graduado en 1939, ingresé inmediatamente en los Cursos de Vacaciones que organizaba en ese tiempo la Inspección Técnica y éstos son recursos que, junto con otros, pueden contribuir mucho a este problema de la formación.

Diría, sin embargo, que hay modalidades de la formación que deben mantenerse con un alto grado de informalidad y que deben hacerse en pequeños grupos y que es en el seno de las unidades educativas, en el seno de las escuelas, donde me parece que importa mucho que haya un diálogo entre profesionales, que fatalmente conduce, forzosamente conduce a su autocapacitación. Esto no excluye otras formas de capacitación, pero me parece que es una de las formas fundamentales, por qué?, porque este debate se hace forzosamente apoyándose en los problemas de la cotidianidad del ejercicio de la profesión, en los problemas del barrio, en los problemas de los educandos y del medio del cual vienen estos educandos y no hay otra fuerza formadora más rica que la realidad, de manera que una formación o una autoformación hecha sobre los elementos de la realidad me parece un poderoso factor de mejoramiento de un sistema educativo y de sus educadores.

Y no me es posible dar por concluido este comentario sobre la importancia de la formación de los docentes sin referirme con emoción a Julio Castro. El supo conciliar las exigencias de las vías sistemáticas de formación de niños, de maestros y de especialistas de educación dentro y fuera del país; con el diálogo informal pero profundo, con el ejercicio de un periodismo didáctico, esclarecedor, en un contacto humano siempre inspirador, siempre rico y siempre optimista.

Es importante que sintamos cerca a este formador por excelencia, que le rindamos justicia como ya han comenzado a hacer el magisterio y otros sectores del país y que volvamos a leerlo. En sus obras que resultan coherentes en sinceridad, en profundidad, en calidad humana con su persona entera, con su vida y hasta con su muerte, encontraremos apoyos fundamentales para la labor reconstructora que el Uruguay ha emprendido.

una experiencia educativa con productores rurales

"Tenemos tierra, pero no podemos trabajar; las chacras están trabajadas en un 20 ó 30 o/o".

"Lo que aquí falta es crédito barato, nosotros no podemos con el alto costo del dinero; nos seguimos endeudando".

"La tecnificación que nos aconsejan, se dificulta por falta de crédito". "Antes teníamos locomoción en la zona, ahora es un problema llegar a la ciudad, y peor para los hijos que tienen que ir a estudiar".

"Electrificación hay muy poca en la zona, para mí está cerca de mi chacra, pero lejos del bolsillo".

"Quien nos presta, nos administra"; "si uno hace números, capaz que no hace nada"; "... pero ... hay que saber hacer números!".

Así se manifestaban pequeños productores rurales, en las primeras reuniones que mantenían con un equipo de técnicos de una institución privada dedicada a prestar apoyo a grupos y organizaciones sociales.

La experiencia se ha venido desarrollando en una zona del interior del país donde hace poco más de un año, reconstituyeron su Sociedad de Fomento Rural.

La población y la zona: demandas y necesidades.

La superficie de las chacras oscila entre 170 y 20 hás.

Los predios de mayor tamaño se dedican a la lechería y remiten a CONAPROLE. Este grupo en el total, es reducido. La gran mayoría se dedica a cultivos de subsistencia, donde incorporan casi exclusivamente trabajo familiar.

La lechería les proporciona un mercado seguro, y por lo tanto cuentan con trabajo seguro y permanente. Pero no tienen como perspectiva crecer y menos aún capitalizarse. Para ello necesitan apoyo para mejorar los suelos, praderas, alambrados, más animales e infraestructura de tambo, para lo cual no cuentan con excedente de sus ingresos, ni tampoco apoyo crediticio.

En abril del año pasado, los directivos de la Sociedad de Fomento Rural, nos decían que para ellos los problemas más graves eran la "falta de una política para el agro", la emigración de los jóvenes hacia la Argentina, y el último aumento al precio del combustible, situado en un 30 o/o.

La agricultura es inestable, los precios varían, y en el caso del maíz han bajado.

El gran problema de la zona, son los predios más chicos, donde están los productores más pobres. En la gran mayoría predomina la horticultura que tiene grandes dificultades en la comercialización.

"... antes se trabajaba muy bien la feria, se notaba que había movimiento; ahora solamente les vendemos a los jubilados y uno se da cuenta cuando es el día de pago ..."

"... las cosas han cambiado para peor, en realidad a nosotros nos conviene que aumenten los sueldos en la ciudad, porque vendemos más".

En los últimos años, se ha comenzado a cultivar el algodón. Tiene mercado, han obtenido un apoyo ventajoso y eso significa que el productor de predios chicos obtiene en la cosecha un excedente que es un desahogo para la gente. Su rendimiento se puede decir que es aceptable, si bien nunca el excedente le permitirá sustituir el crédito para el año siguiente.

Los jóvenes han formado un grupo que ya tiene funcionando año y medio. Tienen inquietudes sociales y productivas. Quieren superar el aislamiento y desean reunirse, conversar, relacionarse y ampliar su cultura y formación. En lo productivo quieren abrirse camino pese a las dificultades que observan en toda la zona y sus propios predios con sus padres. Ellos nos manifiestan que "los productores se están descapitalizando, y además no se llevan controles por establecimiento, ni se sacan costos". Sus padres tienen una técnica que es con la que han trabajado toda su vida. Ellos quieren incorporar innovaciones pero que estén acordes a la realidad de la zona y de sus predios. Ellos quisieran incursionar en temas de tecnología y administración agropecuaria, pero a su alrededor hay desilusión y pesimismo.

Por un lado la familia quisiera mantener su estilo de vida y de trabajo, que tuvieran tierra suficiente para vivir todos juntos, aprendiendo y mejorando. Pero el estudio está lejos, en la ciudad. Esto los aleja, a veces los cambia y para peor el costo del estudio es elevado, y ni pensar en ir a estudiar a Montevideo; para una familia de éstas es casi imposible. Muchos jóvenes emigran de la zona, y muchos se van del país.

El panorama para las mujeres del grupo juvenil, es más limitado aún. Sus perspectivas son la continuación del rol materno, ocupándose de las tareas de la casa. La perspectiva del estudio es aún más remota, dado que se busca para ella una preparación general, pero no predomina tanto la búsqueda del trabajo, como en el caso de los muchachos. Si bien participa en las tareas productivas, allí ocupa un papel secundario de apoyo al hombre. En el grupo juvenil, en su proyecto productivo no figuran muchachas.

Hay un solo camino de asfalto que une la zona con la ciudad. El resto son caminos de tierra.

Hay un puesto policial, no hay centro de Salud Pública. Ellos nos han manifestado que "se han borrado del Sanatorio, sacaron tarjeta del MSP, y se atienden en el Hospital, pero por ir a consulta, uno se pierde medio día de trabajo, por lo menos".

No hay teléfono, usan el de la comisaría.

La mayoría de la población no tiene energía eléctrica. El costo de la instalación, es elevado, y además los productores no están de acuerdo en que el precio del transformador sea igual para todos, sino que debería estar en función de la superficie de cada predio.

Los productores de la zona nos han hablado de experiencias negativas en el pasado con respecto a esfuerzos por organizarse solidariamente. Esta frustración explica en gran medida la pasividad y el pesimismo con respecto a la reconstitución

de su propia organización local, hace más de un año y medio. La Sociedad de Fomento Rural de la zona tiene como propósito representar y defender los intereses de los pequeños productores y de impulsar iniciativas para el desarrollo y fomento de la zona, como organización local y autónoma.

El surgimiento y paulatino desarrollo de una organización de este tipo en la zona es fundamental, porque se constituye en el portavoz de la población que entabla contacto con un agente externo, a quien le demanda determinado tipo de apoyo, y a la vez representa y organiza impulsando la participación local.

Tenemos entonces una organización popular que formula demandas de apoyo para conocer y superar sus necesidades.

Esto va a plantear, y para nosotros esto es sustancial, que las respuestas haya que darlas a una organización representativa de los intereses de la colectividad, y no en función de casos individuales.

Pero además parece interesante destacar que en este caso se vinculan dos aspectos muy importantes en el enfoque popular de la educación: los productores por su inserción en el proceso productivo, tienen intereses y necesidades comunes; pero además habitan en común una misma zona, lo cual les implica también problemas similares: caminería, electricidad, salud, educación.

Muchos de ellos desean progresar. Algunos esto lo visualizan en términos de llegar a ser empresarios agropecuarios, adquiriendo progresivamente un mayor grado de capitalización. Otros en cambio, se plantean trabajar, producir, para poder satisfacer las necesidades básicas de su familia; tienen la perspectiva de ser trabajadores rurales independientes.

Los productores a través de su Sociedad de Fomento Rural, en tanto organización, expresan sus inquietudes en el campo productivo, gremial y cultural.

En algunos casos los vecinos se prestan ayuda mutua, en otros casos se organizan por zona para atender un cultivo o para intentar su comercialización. Se han organizado por rubro, como el caso de los lecheros para intercambiar problemas, para recibir asesoramiento técnico.

Los productores quieren participar en los grupos, en la organización. Quieren superar la falta de experiencia y desean mejorar los mecanismos de funcionamiento y participación de la organización. Desean capacitarse para participar, discutir y analizar los distintos problemas, programar juntos y tomar decisiones. Han tenido y tienen distintos tipos de obstáculos, pero tienen interés en aprender para progresar.

¿Qué respuestas tiene la educación?

Nos encontramos en una zona con una problemática compleja, tanto en sus causas, interrelaciones, como sus alternativas de evolución. Posiblemente esta zona sea representativa de otras tantas zonas del resto del país.

En la descripción de la situación hay diferentes aspectos: productivos, tecnológicos, financie-

ros; pero me interesa subrayar los aspectos culturales, los que se refieren a la forma de ser y vivir de la gente, a sus costumbres, características, ideales y valores que desean recibir y transmitir a través de la educación.

Por lo tanto, en la situación descripta, se hizo referencia a las necesidades sentidas por la población. Ahora nos interesa analizar las respuestas que recibe de la sociedad la población.

Se trata de personas que están produciendo bienes, establecen relaciones entre sí y con otros, en la zona y hacia afuera. Han formado una organización, existe interés en actuar colectivamente, tienen necesidades, intereses y problemas comunes, desean incidir en la vida real que tienen por delante, quieren crecer y participar, aprender a funcionar y ser eficientes.

A su vez en cada familia existen problemas, incertidumbres, inquietudes, expectativas por el futuro, y jóvenes que van adquiriendo una identidad definida, inmersos en un ambiente que desanima y hasta expulsa.

Recorriendo la zona, sus campos poco trabajados, visitando las chacras, entre los saltos que da la camioneta para evitar los pozos, que el polvo del camino no deja ver; conversando con los productores, mateando, en sus reuniones, surgen en forma desordenada muchas preguntas.

¿Qué respuestas brinda en estos casos el Sistema Educativo? Y esta pregunta nos lleva inmediatamente a otras tantas cuya consideración nos apartaría seguramente del propósito central de este artículo, pero quizás puede ser interesante, que sin aportar las respuestas, exponga algunas inquietudes.

Una línea de pensamiento es acerca de los contenidos de la educación, y sería interesante analizar los planes y programas para ver en qué grado contemplan lo que es la vida real, cotidiana, de la población y en qué medida el proceso de enseñanza aprendizaje se apoya en las necesidades y vivencias de los niños y jóvenes.

Otro punto de la reflexión podría ir por el lado de la metodología y preguntarnos si el proceso educativo solamente transcurre en el aula escolar, con bancos y pizarrones, o la vida misma, la de todos los días, con las alegrías y los sinsabores, no constituyen un marco propicio también para el trabajo educativo.

Por otra parte se dedican grandes esfuerzos a los niños y adolescentes del futuro; pero qué pasa con los jóvenes y adultos del presente? Con la población que está en actividad y la que desea estar, con aquellos que han visto que para producir no es suficiente tener tierra, herramientas, sino también apoyo crediticio y aprender a administrarlo, apoyo tecnológico pero para incorporar conocimientos, adecuarlos a su realidad y aprender para no transformarse en un productor dependiente de la asistencia técnica externa, y apoyo organizativo, porque los pequeños productores, cada uno manteniendo su perfil, y sus características, pueden encontrar en forma colectiva mayor eficiencia y cooperación segura para progresar.

Entonces, ¿no se debería complementar las iniciativas productivas y agronómicas con un enfoque educativo orientado al productor, a su familia, en función de la zona que habitan, y orienta-

do a la vez a la organización que los representa, a efectos de consolidarla, con capacitación para la estructura y para sus integrantes?

Y ante todo este panorama, también cabe mencionar el papel que le corresponde al Estado, qué ha hecho hasta ahora, qué espera la población, y qué debería brindar.

¿Cuál es el apoyo al desarrollo cultural de la zona?

En una sociedad democrática, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes y aspirando a un desarrollo de todos integrantes y de sus organizaciones populares, posiblemente deberíamos analizar la relación entre la distribución de los recursos del Estado, los contenidos que desarrolla, y las expectativas de la población trabajadora y forjadora de la riqueza nacional.

El sistema educativo tiene diferentes niveles de respuesta y el Estado juega un papel importante. Posiblemente a la luz de los datos de la realidad habría que estudiar si no es necesario ampliar tanto su capacidad y diversificación operativa, como su dotación de recursos.

¿Qué respuesta ensayamos nosotros?

Hay dos niveles en la acción y en la reflexión que es necesario tener en cuenta. Por un lado en nuestro trabajo educativo, estamos enfrentados a situaciones concretas, que nos mueven, y frente a las cuales tenemos que hacer algo. Por otra parte, debemos realizar una ubicación de cada problemática en el marco general de la situación de la zona y del país.

Aquí no se trata de optar entre un nivel u otro. Los dos son imprescindibles en nuestro quehacer educativo, e incluso se alimentan mutuamente. Nuestro accionar diario nos permitirá ir recabando elementos para nuestra reflexión teórica, y apoyar la función de elaborar, aportar y contribuir en forma seria y responsable como constructores de la educación en el país. Y del mismo modo, la reflexión nos va a permitir depurar nuestras acciones cotidianas, ser selectivos en nuestros esfuerzos y poder ser eficientes. Discriminar cuando es necesario determinado tipo de aporte, porque vemos que va a tener un impacto en la situación general, y evitar desgaste de energías en acciones de reducida dimensión y escaso alcance, donde "damos un pescado, pero no enseñamos a pescar" o "construimos sobre arena".

Los problemas sociales con los cuales nos enfrentamos frecuentemente en nuestro trabajo educativo, tienen su explicación en el contexto global que responde a causas estructurales profundas, con sus raíces en la explotación económica, en la dominación política, y en la marginación cultural. Debemos relacionar los pequeños problemas del diario acontecer, con los grandes que afecta a la situación nacional, los problemas locales con los regionales y del país.

Es necesario que nosotros tengamos una visión de conjunto para buscar una explicación a los diferentes problemas que observamos, y seguramente sabremos transmitir esa visión global a la gente.

Además el papel protagónico para la resolución de los grandes problemas lo tiene la población y para ello ha ido forjando sus diferentes organizaciones. En este proceso que está en marcha, es donde podemos realizar nuestro aporte desde la perspectiva educativa.

Una vez hechas estas precisiones fundamentales, me gustaría compartir algunas pautas de nuestra actividad profesional.

En primer lugar una referencia a la metodología. Planteamos la "relación sujeto a sujeto", valorizando la relación del técnico con la población como relación pedagógica, en la cual se considera al grupo como agente activo en el proceso educativo, y a la vez definiendo claramente la identidad del sujeto educador con el aporte que pueda realizar. Cada uno tendrá que jugar un papel en el proceso educativo y habrá que valorar a cada sujeto y a la relación en sí. Este sería el encuadre de la relación pedagógica.

En segundo lugar, destacamos la acción en equipo. Más interesante aún si en el equipo tienen cabida distintas disciplinas, lo que enriquece mucho más la visión y el aporte del equipo. El grupo de técnicos se constituye en un ámbito necesario para la reflexión, la evaluación, la programación, comprobando que el producto que se alcanza compartiendo e interrelacionando en el equipo, es superior a la sumatoria de los aportes de sus integrantes. Por supuesto que hablamos de un equipo integrado, y no donde se reúnen intervenciones individuales.

El equipo deberá constituirse en un sujeto colectivo que exprese la síntesis de la interrelación grupal.

En tercer lugar, y habiendo ya definido al equipo como el agente externo a la zona, cabe ahora definir a la contraparte de la relación, y para nosotros es la organización local, autónoma y representativa de la zona.

Este es el otro sujeto de la relación y esta ubicación lo jerarquiza ante sus integrantes, a la vez que lo dinamiza, porque ya no se considerarán principalmente los planteos individuales sino que deberán procesar primeramente al interior de la organización. Esto en alguna medida revitaliza los organismos internos para procesar las discusiones y las decisiones, en forma democrática.

De alguna manera esto complementa la relación personal informal, las visitas a las chacras, las entrevistas. Pero los acuerdos y las decisiones se toman en ámbitos claramente definidos y conocidos por todos.

Como un ejemplo de cómo potencializa este procedimiento a las organizaciones populares, recuerdo para una asamblea donde se debían tomar decisiones trascendentes, se había logrado casi triplicar el número de socios, con respecto a la asamblea anterior.

En cuarto lugar, debemos plantear como previo e imprescindible, el conocimiento de la realidad y la búsqueda de información para tomar decisiones, prever situaciones y planificar. Esto implicará muchas veces el estudio de la realidad, sus problemas, sus causas, y sus posibles soluciones.

Además la población es muchas veces portadora de conocimientos que no valora y de lo cual muchas veces no es consciente. Es importante

rescatar y procesar la información que existe en la zona y en la población, a la vez de destacar el rol activo que la gente asume en el proceso diagnóstico. Esto tiende a destacar el conocimiento y la búsqueda de las explicaciones a sus interrogantes y a los obstáculos. Este interés en el más profundo conocimiento de la realidad, se transforma en la práctica en una investigación activa para llegar a tener una visión, jerarquizar y priorizar problemas, para luego poder planificar y tomar decisiones.

Así explícitamente se valora el papel de la organización popular y se reconocen sus ámbitos institucionales, como los lugares donde se procesa el estudio de la zona, y se confrontan alternativas y decisiones.

En quinto lugar, es necesario partir de la demanda local, lo cual será demostrativo del interés de cambio y un primer reconocimiento de sus problemas para lo cual solicita apoyo.

En sexto lugar, se pueden tener en cuenta acciones complementarias con diferente modalidad. Por ejemplo, el conocimiento de la zona y el detectar necesidades definido con la organización puede llevar en determinado momento a organizar actividades formales de información sobre la producción, los servicios, el diseño de un plan de trabajo, o la administración de recursos.

En último lugar, la satisfacción de una necesidad motiva el estudio. Es decir que en la medida que se identifica por ejemplo, a la electrificación total de la zona como una necesidad, habrá que estudiar el tema, organizarse para ello y para impulsarlo en la zona, conocer otras opiniones, movilizarse, realizar gestiones, estudiar medidas, analizar posibles aportes.

Esto planteado como síntesis de la organización, como tema a estudiar, porque interesa que se resuelva y para lo cual se realizan diversas acciones.

¿Cuáles fueron las consecuencias?

Las dificultades no escasearon. Hay una larga historia de frustraciones y malas experiencias, que ha hecho que mucha gente adopte una actitud pesimista, un poco más individualista, sin mayor confianza en la capacidad de su organización, y dependiente del técnico "que sabe".

Se trata de un proceso lento, complejo y que puede tener derivaciones imprevisibles, porque la dinámica del proceso que se impulsa puede desencadenar nuevos acontecimientos.

Del desánimo inicial, se pasa a la ansiedad por soluciones exitosas inmediatas.

La perspectiva del cambio y la renovación, para muchos es un sueño, nada más. Se produce cierto acostumbramiento a "lo normal", que después es difícil romper cuando se torna estructurado y consolidado.

Asimismo observamos marchas y contramarchas, características propias de un proceso de toma de conciencia, de unidad, de organización y de acciones.

En nuestro caso observamos dificultades y avances. Ejemplos de ambos casos de alguna forma asoman a lo largo de este trabajo. Pero con respecto a estos últimos, notamos que después de un proceso largo que comenzó con un diag-

nóstico para luego pasar a un plan de acción por un período de dos años, la organización seleccionó acciones de tipo productivo para encarar por grupos con el respaldo de la Sociedad, y además contempla paralelamente a esas acciones, actividades de capacitación que permitan afirmar el proceso de participación de los productores en el plan.

Por esto para todos ellos está claro que es una etapa y será un gran desafío. Hay interés por probar y existe expectativa por saber cómo se resolverán los problemas cuando surjan. El temor al fracaso está presente. Pero nuestra historia no comienza hoy, se ha recorrido un largo camino y de él debemos aprender también.

Queda aún mucho por recorrer y por aprender. Los problemas no se resuelven mágicamente, es un proceso lento y difícil de aprendizaje a través de la experiencia.

Además los avances y retrocesos en cada lugar, adquieren relevancia en función de la evolución del conflicto general que atraviesa a toda nuestra sociedad oponiendo a clases de intereses antagónicos entre sí.

Las acciones educativas que podamos desarrollar, tendrán un gran valor también, en la medida que nos permitirán pulir los aportes teóricos que elaboremos en defensa de una educación para el pueblo.

Conclusiones

La educación debe estar estructurada en función de las necesidades de la población. Estas a la vez nos permitirán comprender el contexto microsocial en el que nos encontramos, el modo de vida, las costumbres. Pero a la vez serán el vehículo para la discusión y análisis de los contenidos a desarrollar con los niños y jóvenes. Con respecto a los jóvenes y adultos, deberán ser los temas movilizantes de estudio, de acción y para la organización.

La educación tiene que ser útil para que el pueblo pueda resolver sus problemas y satisfacer sus necesidades.

La educación, por ejemplo, tiene que jugar un papel en la obtención de la electrificación para la zona, e incluso contemplando la posibilidad de pensar una propuesta que pueda implicar cambios, como por ejemplo: con aporte en trabajo por parte de los trabajadores en pago, con aportes diferenciales según el tamaño del predio.

La educación tiene que dar respuesta a las necesidades de los productores para aprender a organizarse y funcionar democráticamente, para aprender a conocer la realidad, a estudiar cómo es y cómo cambiarla.

Las distintas necesidades, productivas, sociales, culturales, tienen elementos para poder desarrollar un proceso educativo que influya en el nivel de conciencia y de conocimiento de quienes participan en él.

Esta dinámica que trasmite el abordaje de las necesidades de la población como ya vimos, puede provenir de los intereses comunes de las personas involucradas en la producción y por el papel que en ella desempeñan, como es el caso de los pequeños productores; o por los intereses comunes que pueden tener los habitantes de una mis-

ma zona. En ambos casos se pueden desencadenar procesos de este tipo, si bien el impacto de sus acciones va a depender del papel que ocupe en el sistema productivo.

Es sustancial el rol que puede desempeñar la educación con las organizaciones sociales y populares. No solamente nos debe interesar que haya más y mejor educación para todos los habitantes, sino que debemos analizar también cómo educamos. Y en este sentido en la metodología es imprescindible incorporar como sujeto activo del proceso educativo a la organización local representativa.

Es importante asimismo reiterar si bien es el grupo el que tiene un papel protagónico, es fundamental que en el complejo proceso el educador no pierda el rumbo de lo que significa el trabajo en esa zona, con respecto a la evolución de los problemas a nivel macrosocial. Debemos relacionar los sucesos locales con los nacionales, lo particular con lo general, de modo de encontrar explicaciones y poder vencer los embates de pesimismo y optimismo que suelen surgir e interferir.

Nuestra acción educativa es parte de un todo. Un avance a nivel local, se relativiza en un marco general de retroceso.

Los educadores tenemos un doble compromiso: por un lado con el grupo con el cual estamos trabajando juntos y nos identificamos; pero por otro lado debemos sacar nuestras conclusiones de la práctica para aportar a la educación del país, y contribuir al mejoramiento de nuestro sistema educativo. Nos inquieta observar que la educación va trazando una línea que a veces apenas toca, y nunca entronca, con la realidad del pueblo trabajador, productor de la riqueza, de las grandes mayorías, que demandan apoyo, reclaman atención para mejorar sus condiciones de vida.

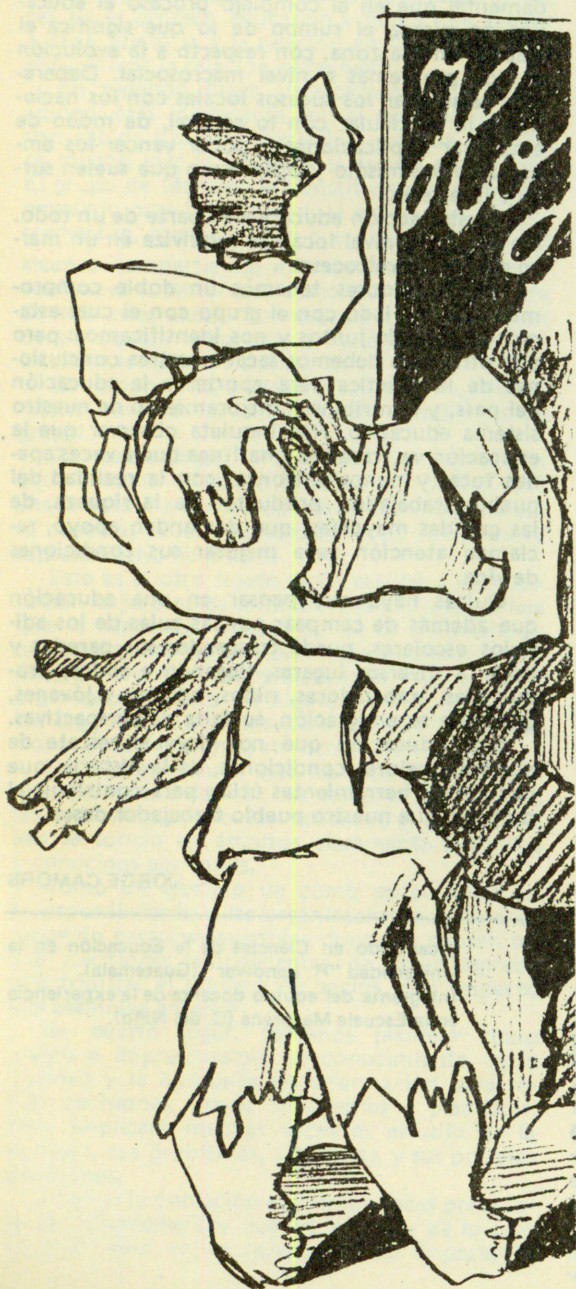
Quizás haya que pensar en una educación que además de campear por las aulas de los edificios escolares, pueda trascender sus paredes y llegar a diversos lugares, llegando a todos, productores, trabajadores, niños, adultos y jóvenes, que evite su emigración, su falta de perspectivas.

Una educación que nos lleve al rescate de nuestras mejores condiciones, de la historia, que nos aporte herramientas útiles para contribuir al progreso que nuestro pueblo trabajador desea.

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).

el cantegril: hogar de miles de niños



Se estima en más de 15.000 personas, las que habitan los cantegriles de la capital. De ellos, el 35 o/o son menores de 10 años, el 50 o/o no llegó aún a los 18 años.

Este angustioso hecho está enmarcado en un problema que se agrava a pasos acelerados: el de la pobreza urbana.

Los sociólogos Enrique Mazzei y Danilo Veiga estudian profundamente el tema en un libro recientemente publicado (1). Transcribimos fragmentos de su contenido, así como algunos de los numerosos cuadros y gráficos que documentan el trabajo.

El objetivo de este trabajo es analizar los aspectos más importantes del proceso de empobrecimiento urbano en el Uruguay.

Tal interés deriva de una inquietante percepción de ese fenómeno cuya creciente visibilidad, a la vez que expresa el deterioro del estilo de vida de los sectores populares —en este caso de Montevideo—, revela ausencia de políticas públicas que, al menos, atemperen esa situación.

En efecto, se trata del agravamiento de las condiciones de vida de grupos sociales cada vez más amplios cuya privación, al tiempo que cuestiona el consenso acerca del goce de los derechos humanos básicos, es indicativa del aumento de la exclusión de los sectores populares de la actividad económica y de los cambios que ello induce en las clases urbanas.

(1) "POBREZA URBANA EN MONTEVIDEO" Nueva Encuesta en "Cantegriles". (1984). Cuadernos de CIESU. Ediciones de la Banda Oriental.

Esos cambios en la articulación de la estructura de clases se han producido en un contexto de polarización de los niveles de vida, donde algunos sectores como los asalariados, los trabajadores por cuenta propia, los desocupados y los jubilados, han experimentado una rápida movilidad descendente, significativa de uno de los costos sociales más críticos de la imposición del "modelo neoliberal", concentrador del ingreso y regresivo en sus políticas sociales.

El trabajo se divide en tres capítulos. En el primero, se analiza sucintamente el fenómeno de la pobreza urbana desde el punto de vista teórico, a partir de los principales aspectos que componen dicho fenómeno, así como de su especificidad en el caso uruguayo.

En el segundo capítulo se examinan las consecuencias que las políticas neoliberales han tenido sobre el empobrecimiento de un vasto sector de la población uruguayo. Fundamentalmente se estudian tres procesos que son la concentración del ingreso, la caída del salario real y la evolución del desempleo.

Finalmente, en el tercer capítulo se presentan como ilustración del fenómeno de la "pobreza extrema" en Montevideo, los resultados de una encuesta realizada durante mayo-junio en una muestra de 524 hogares en "cantegriles" de la ciudad.

LA EXPANSION DEL EMPOBRECIMIENTO

Es a partir de 1973 que comienza a agravarse el deterioro en la distribución del ingreso, acentuándose esa tendencia a partir de 1976. Como se aprecia en el Cuadro 1, el 5 o/o más rico de la población que obtenía el 19 o/o del ingreso nacional en 1976, llegó a obtener un 31 o/o en 1979; mientras que en el otro extremo el 80 o/o de la población que obtenía el 53 o/o en 1976, pasó a

obtener solamente un 45 o/o del ingreso nacional en 1979.

Es en ese contexto, caracterizado por la transferencia de ingresos desde el sector asalariado al empresarial y desde el consumo interno hacia el ahorro y la inversión, donde los sectores populares esgrimieron estrategias de sobrevivencia tales como el aumento de la jornada laboral, el doble empleo, la oferta de fuerza de trabajo secundaria y la emigración internacional.

En efecto, la redefinición básica con respecto a la anterior orientación distributiva del Estado implicó por un lado que la inversión pública en educación, salud y vivienda disminuyera en moneda constante o se mantuviera en el mejor de los casos, mientras aumentaban los gastos en defensa, seguridad, etc.. (Bensión y Caumont, 1978). Por otra parte, los aumentos de salarios estuvieron por debajo de la tasa de inflación y se vieron acompañados de procesos de desocupación y subocupación. En resumen, puede afirmarse que el "modelo neoliberal" modificó entre otras cosas las formas y volúmenes de producción, la asignación de recursos, el nivel y composición de los ingresos del conjunto familiar, así como el acceso a los servicios de vivienda, salud y educación.

EVOLUCION EN LA DISTRIBUCION DEL INGRESO FAMILIAR (Montevideo, 1968-1979)

o/o POBLACION	1968	1973	1976	1979
5 o/o más rico	17,0	17,5	19,2	31,1
20 o/o más rico	43,4	43,5	46,7	54,5
80 o/o más pobre	56,6	56,5	53,3	45,5
5 o/o más pobre	0,7	0,9	0,7	0,5

Fuente: A. Melgar, op. cit., sobre datos Encuestas de Hogares.

El proceso de concentración del ingreso y de la riqueza ha tenido, como es obvio, en el otro extremo de la pirámide social un empobrecimiento creciente de vastos sectores de población. Según los criterios empleados por Altimir (op. cit.), en su estudio sobre pobreza en América Latina, se define una línea de indigencia como aquella por debajo de la cual los ingresos de una familia no cubren el costo de la canasta básica de alimentos; mientras que la línea de pobreza indica la proporción de familias cuyos ingresos no superan el doble del costo de dicha canasta.

EVOLUCION DEL NIVEL DE POBREZA E INDIGENCIA (Montevideo, 1976-1979)

Años	No. familias indigentes	No. familias pobres	No. familias totales	Familias indigentes o/o	Familias pobres o/o
1976	26.100	80.300	295.100	8.8	27.2
1977	27.900	88.500	296.600	9.4	29.8
1978	27.900	89.700	292.700	9.5	30.6
1979	36.900	113.000	291.800	12.6	38.7

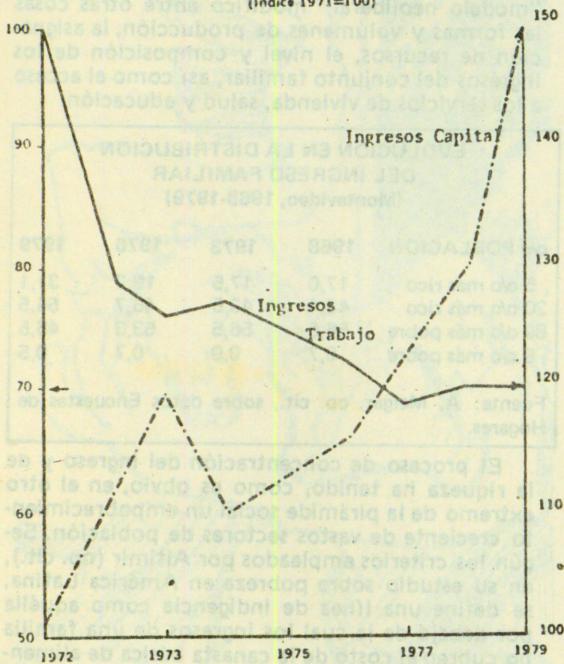
Fuente: A. Melgar (1981) sobre datos de D.G.E.yC.

Como dato estimativo, puede ilustrarse que según un reciente estudio de CLAEH-UNICEF, habrá en todo el país, alrededor de 240.000 niños en situación de pobreza.

La ilustración precedente sobre el fenómeno de la concentración del ingreso y el empobrecimiento, debe necesariamente ser completada con una serie de indicaciones y aspectos sociales que son invariablemente difíciles o imposibles de relevar sistemáticamente, especialmente en un país como el Uruguay, donde las estadísticas y datos secundarios sufren de tantas lagunas y carencias.

Surgen así factores reales como el tipo y forma de participación en el mercado de trabajo, salario real, desocupación, subocupación, vivienda, salud, educación, participación, etc.. En definitiva, es necesario recurrir a una serie de indicadores y datos lo más exhaustiva posible para analizar la "calidad de vida" de la población y seguir su evolución en un período determinado.

EVOLUCION DE LOS INGRESOS
DEL CAPITAL Y DEL TRABAJO
(Índice 1971=100)



EL AUMENTO DE LA POBREZA A TRAVES DE OTROS INDICADORES

a) DEMANDA INTERNA

Algunos datos permiten comprobar que los niveles de consumo de los asalariados han experimentado una tendencia inversa a la de los sectores más privilegiados. Esto significa que algunas de las consecuencias más dramáticas de la aplicación del modelo neoliberal, han sido la retracción de la demanda interna por parte de los asalariados como consecuencia de la disminución de su poder adquisitivo y una reestructuración de la demanda hacia artículos suntuarios por parte de una minoría de la población (Faroppa, 16/1/1978; Figueira, 1979).

b) VIVIENDA

Otro de los fenómenos que ha presionado al descenso de las condiciones de vida de los sectores populares es el vertiginoso aumento del costo de la vivienda cuyo encarecimiento ha demostrado un ritmo particular respecto a cualquier otro satisfactor de necesidades básicas (Lombardi, 1984; Mazzei y Veiga, 1984).

En ese sentido la problemática de la vivienda no sólo induce la expansión de la segregación ecológica, evidente en la proliferación de los canchales en la ciudad, sino que el costo inaccesible del alquiler para muchos sectores ha presionado a formas de hacinamiento donde varias familias comparten una misma casa-habitación extendiendo el uso de fincas ya ruinosas, lo que provoca un aumento de la turgización en algunos barrios.

c) SALUD

Corresponde anotar el descenso del número de socios en el sistema mutual de atención médica que se viene registrando desde 1983, dado el evidente esfuerzo que buena parte de la población tiene que enfrentar para mantenerse dentro de dicho sistema. De allí que hayan surgido nuevas formas de atención médica, tales como policlínicas barriales de diverso tipo, especialmente los denominados "servicios de salud populares" en las zonas periféricas de la ciudad (CLAEH, 1982), que intentan al menos paliar en forma circunstancial.

Respecto a ello, si bien es cierto que Uruguay, en décadas anteriores, ocupó un lugar relativamente favorable en comparación con otros países latinoamericanos en términos de indicadores de salud y esperanza de vida ahora se observa un aumento en la tasa bruta de mortalidad y más aún un crecimiento significativo en Montevideo, especialmente en las mujeres. También, por otro lado, los niveles crecientes de mortalidad neonatal y perinatal, permiten pensar que el deterioro en la calidad de vida ha afectado principalmente a sectores de alto riesgo como son el binomio madre-hijo (Niedworok, 1983 y Mutarelli, s/f), particularmente aquellos que habitan en las zonas populares de la ciudad.

d) EDUCACION

Con respecto a la participación de la población en el sistema educativo, factor que tradicionalmente se ha usado para describir e interpretar el proceso de modernización del Uruguay, debe señalarse que en los últimos años ha sufrido una regresión considerable tanto en su volumen como en el nivel impartido. Se comprueba así que la deserción estudiantil en educación secundaria ha aumentado progresivamente en los últimos años, alcanzando el 50 o/o en Montevideo y el 77 o/o en el Interior para los alumnos que ingresaron en 1976. Es evidente que cada vez más familias no pueden cubrir el costo de la educación de sus hijos, y éstos a su vez deben buscar un empleo a edades más tempranas. Por otra parte, la cobertura de matrícula Secundaria desciende del 42 o/o en 1975 al 35 o/o en 1980. La

matrícula en Primaria también desciende concordando esa involuación con la tendencia general de reducción del gasto público en educación y particularmente en Enseñanza Primaria y Universidad del Trabajo, niveles donde tradicionalmente se concentra una mayor afluencia de los sectores populares (CIESU-UNICEF).

POBREZA EXTREMA EN MONTEVIDEO: LOS CANTEGRILES

La problemática de la "pobreza extrema" o crítica ha sido poco estudiada sistemáticamente en el Uruguay, con la excepción del trabajo de Baudrón (1977). De esta forma, ha existido una gran laguna en el conocimiento, por lo cual se entendió conveniente realizar una Encuesta de amplia representatividad para el universo o sea el conjunto de "asentamientos precarios" o cantegriles de Montevideo.

Esa Encuesta fue realizada en mayo-junio de 1984, a una muestra representativa de 524 hogares que comprendían a 2.372 personas y fueron seleccionados de acuerdo al tamaño y ubicación geográfica de los "cantegriles". De la información obtenida, se analizan en este capítulo algunos datos básicos que arrojan luz sobre un sector de la población montevideana que viene aumentando significativamente en los últimos años, y cuya manifestación más evidente son los recolectores callejeros, vendedores ambulantes y niños que mendigan en diferentes partes de la ciudad.

Corresponde señalar que muchos de los aspectos aquí desarrollados tienen probablemente vigencia también en otros sectores que viven en situación de "pobreza extrema", como son las decenas de miles de personas que habitan en las denominadas "viviendas de emergencia" y en los conventillos, tugurios, etc..

DISTRIBUCION DE LA POBLACION POR TRAMOS DE EDAD SEGUN SEXOS (o/o)

Edad/Sexo	Hombres	Mujeres	Total
Hasta 10 años	32.0	36.0	35.0
de 11 a 18 años	18.0	15.0	16.0
de 19 a 40 años	30.0	33.0	31.0
de 41 a 65 años	17.0	13.0	15.0
de 66 años y más	3.0	3.0	3.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

N - 2.322 personas.

DISTRIBUCION DE LA POBLACION DE MONTEVIDEO POR TRAMOS DE EDAD SEGUN SEXO Y AREAS

Tramos de edad	Hombres	Mujeres	Total
Hasta 9 años	17.0	15.0	16.0
10 a 19 años	17.0	15.0	16.0
20 a 39 años	27.0	27.0	27.0
40 a 64 años	30.0	31.0	30.0
65 y - años	9.0	12.0	11.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Fuente: Censo de Población y Vivienda de 1975. Muestra de Anticipación.

La distribución por edad y sexo de la población encuestada indica que la población infantil, hasta 10 años de edad, representa más de las tres cuartas partes de la población económicamente activa; relación que a nivel de la población de Montevideo, en 1975, sólo alcanzaba una tercera parte.

Es evidente que los asentamientos de pobreza extrema presentan elevados porcentajes de población infantil, cuyo mayor peso como grupo dependiente de los sectores activos se contrarresta con menores porcentajes de ancianos (3 o/o frente al 11 o/o que registra la población total de Montevideo).

Coincidiendo con su elevada proporción de niños la población total de los cantegriles es mayoritariamente (76.5 o/o) nacida en Montevideo; siendo sólo un 23 o/o los migrantes del interior del país, entre los cuales un 17 o/o nacieron en el Interior urbano y un 6 o/o en el área rural.

DISTRIBUCION DE LA POBLACION TOTAL POR TIPO DE OCUPACION SEGUN SEXO (o/o)

Tipo ocupación/sexo	Hombres	Mujeres	Total
No trabajan	53.3	83.3	68.1
Recolector callejero	11.6	2.2	7.0
Vendedor ambulante	4.5	1.6	3.1
Peones y changas	10.0	0.1	5.1
Servicio doméstico	0.6	8.5	4.4
Servicios personales	0.8	1.2	1.0
Obreros, operarios y artesanos	12.9	2.0	7.5
Empleados	4.6	0.5	2.6
Otros	1.7	0.6	1.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0

N - 2.372 personas.

En primer lugar, con respecto a la población total de la muestra, solamente el 31 o/o declara desempeñar algún tipo de ocupación, mientras que el 69 o/o restante —donde se incluyen los niños y otros que no trabajan o que trabajando no lo declararon—, representan el volumen de población dependiente de ellos (económicamente inactivos).

Ese acentuado desequilibrio en la actividad económica del sector puede expresarse gráficamente al considerar que por cada 10 personas ocupadas, existen 22 inactivas que dependen económicamente de ellas.

Tal relación, como podía esperarse, supera ampliamente las estimaciones que a nivel nacional para el año 1982, indicaban que de cada 10 activos dependían 13 personas (Notaro y Canzani, 1984).

En esa reducida proporción de activos resulta relevante, sin embargo, que los asalariados constituyen el 54 o/o de los ocupados; proporción que supera la representación de los "cuenta propia" y los trabajadores familiares, categorías es-

tas que sería esperable tuviesen mayor participación que los asalariados en el denominado "sector marginal".

Estos elementos, junto a otros indicadores, corroboran el descenso de la calidad de vida, aun de aquellos trabajadores con empleos y remuneraciones estables.

Como podría suponerse, dentro de los que declaran no trabajar, las mujeres alcanzan un porcentaje mayor (83,30/o) que los hombres (53,30/o).

Esa ínfima participación de las mujeres en ocupaciones remuneradas puede responder a un doble condicionamiento: a las barreras que tradicional y generalmente la sociedad opone al trabajo femenino se suman en este contexto las cargas impuestas a su papel de sostenedora de la sobrevivencia familiar, dado el deterioro de las condiciones de vida en los barrios precarios.

Esa carga impone a la mujer obstáculos que la inhabilitan para incursionar como trabajadora "libre" en el mercado de trabajo.

Sin embargo, las mujeres del sector salen a trabajar (16,7 o/o), pero, reafirmando lo anterior, lo hacen casi exclusivamente en ocupaciones de bajísima calificación que el mercado reserva al sexo femenino, como son las tareas de servicio doméstico (8,5 o/o).

El resto de las actividades que generan algún tipo de ingresos, tienen un carácter predominantemente masculino, donde las ocupaciones dependientes (obreros, operarios, empleados, etc.) alcanzan una magnitud similar a las realizadas por "cuenta propia" (recolectores, vendedores ambulantes, changas, etc.).

Contrariamente a la difundida creencia de la exclusión de los "cangrejillos" de las actividades económicas, se comprueba que la mayoría de los jefes de hogar (tanto hombres como mujeres), declaran desempeñar tareas generadoras de ingreso.

SITUACION OCUPACIONAL DE LOS JEFES DE HOGAR SEGUN SEXO (o/o)

Ocupación	Hombres	Mujeres	Total
Trabajan	84.3	51.7	78.7
Sin trabajo	4.2	6.7	4.6
Hogar	1.4	16.9	4.0
Jubilados	7.9	14.6	9.0
Otros	2.2	10.1	3.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0

N - 524 jefes de hogar.

TIPO DE OCUPACION PRINCIPAL DE LOS JEFES DE HOGAR SEGUN SEXO (o/o)

Tipo ocupación principal	Hombres	Mujeres	Total
Recolectores y vendedores ambulantes	36.1	28.9	35.3
Peón	20.1	—	17.9
Obreros y empleados	39.9	4.4	35.0
Servicios personales	1.9	62.2	8.6
Otros	3.0	4.5	3.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0

N - 524 jefes de hogar.

En primer lugar, para el total de la muestra, surge que más de una tercera parte desempeñan —como actividad que les genera ingresos—, trabajos de recolección callejera y venta ambulante, siendo importante también la proporción de ocupaciones zafrales como los peones (17,9 o/o).

Esta realización de trabajos comúnmente denominados "marginales" es más relevante entre los hombres que entre las mujeres.

En segundo lugar, debe enfatizarse la presencia de otro componente importante de la fuerza de trabajo, cual es la elevada proporción de obreros (27 o/o) y empleados (8 o/o). Esto sin duda refleja el deterioro del nivel de vida de muchos asalariados, cuyos ingresos no le permiten acceder a una vivienda decorosa en otras zonas.

LA "CALIDAD DE VIDA" EN EL "CANTEGRIL"

a) INGRESOS FAMILIARES

En primer lugar, debe enfatizarse que los datos demuestran la insuficiencia crítica (además de la inestabilidad) de los ingresos familiares. En efecto, más de la mitad de las familias perciben ingresos mensuales que apenas superaban el salario mínimo nacional (N\$ 3.400 en mayo de 1984), habiendo gran parte de familias que obtienen bastante menos de esa cantidad.

b) NIVEL DE EDUCACION

Otro de los indicadores elocuentes de las características socio-económicas de la población es el nivel de instrucción o educación formal.

En nuestro caso, surge claro en este sentido la alta proporción de jefes de hogar que no han completado la escuela primaria (46,6 o/o), lo cual sumado a los analfabetos (7,9 o/o), y los que tienen terminada su educación escolar (32,8 o/o), permite conocer que un 90 o/o de la población que vive en estos asentamientos tiene como máximo 6o. año de escuela. Puede señalarse que no existen diferencias significativas entre el nivel de instrucción según sexo, lo cual está demostrando que las "barreras estructurales" que condicionan el acceso a la educación, como índice de calidad de vida de los sectores más pobres, afectan por igual a hombres y mujeres.

En rigor, puede admitirse que los niños pobres normalmente no logran terminar más de 3 ó 4 años escolares, pues deben ayudar a su madre o padre en tareas que generan ingresos a la familia. Por otra parte, el sistema de educación formal no representa un estímulo para los niños y padres que viven en los cantegriles y áreas periféricas, ya que está destinado a transmitir valores y pautas culturales bastante diferentes a la realidad en que se desenvuelven las familias pobres y por consiguiente no es instrumental para su supervivencia en condiciones tan adversas como las que deben enfrentar cotidianamente.

c) LA SITUACION DE LA VIVIENDA

Quizás uno de los indicadores más gráficos y comúnmente usado para representar la situación de pobreza extrema sea la vivienda. Resulta así que las viviendas predominantes en los "cantegriles" pueden describirse en base a una serie de elementos. En primer lugar importa conocer la calidad de las viviendas en función del tipo de material que comúnmente utilizan los pobladores para construirlas, y relacionando esta dimensión con el período de llegada al barrio se obtiene un perfil de cómo viven sus habitantes. Surge que en los últimos 3 años es mayor la proporción de ranchos de material liviano (chapas, cartón, etc.), que de material pesado (bloques).

d) LA ATENCION DE LA SALUD

La salud como "necesidad básica" de la población tiene profundas carencias a nivel del sector "marginal" y es naturalmente una consecuencia esperada de la insuficiencia de ingresos y de su pobreza extrema.

En los cantegriles, de acuerdo a la Encuesta realizada surge que una cuarta parte de la pobla-

ción no tiene cobertura sanitaria de ningún tipo, ya que ni aun han tramitado la documentación necesaria para acceder a los centros estatales de salud.

Por el contrario, alcanza a un 55 o/o los que declaran poseer carné de asistencia para los servicios del Ministerio de Salud Pública, un 6 o/o tienen atención en mutualistas privadas, y casi un 6 o/o se asisten en dependencias militares o policiales.

A MODO DE CONCLUSION

Si se asume que la marginación social constituye el resultado de un proceso caracterizado por la recurrente exclusión de sectores poblacionales, tal paradigma no es ajustado al proceso uruguayo, caracterizado, por el contrario, por etapas de elevada inclusión y participación social de sus miembros.

No obstante, de mantenerse las actuales condiciones de exclusión de los sectores populares en la dinámica social, podrían consolidarse algunas situaciones propias a la marginalidad en las cuales se invertirían los términos de lo que ha sido un proceso de empobrecimiento más que de pobreza urbana.

El incremento significativo y alarmante de los "cantegriles" constituye un índice crítico de la manifestación de la pobreza extrema por la que atraviesan actualmente muchos miles de personas, cuya situación, conjuntamente con la de aquellas familias que habitan en áreas de emergencia y fincas ruinosas, debe ser objeto de un programa de asistencia integral que contemple fuentes de empleo e ingreso dignas, que les permitan satisfacer sus necesidades básicas.

las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en américa latina

1. EL PROBLEMA

De acuerdo con estimaciones relativas de 1970, "cerca del 50 o/o de los alumnos de las escuelas primarias desertaban en condiciones de semianalfabetismo o de analfabetismo potencial en la mayoría de los países de América Latina" (1). Esto, sin tener en cuenta el conjunto de niños en edad escolar que ni siquiera tienen acceso a la escuela y que, por consiguiente, ya se encuentran "a priori" marginados de ella.

El simple dato arriba indicado arroja de inmediato frente a nosotros la realidad de la marginalidad con relación al fenómeno de la escolarización. ¿Cómo interpretar ese dato? ¿Cómo explicarlo? ¿Cómo se ubican las teorías educativas frente a esa situación?

A grandes rasgos podemos decir que, en lo que respecta a la cuestión de la marginalidad, las teorías educacionales pueden ser clasificadas en dos grupos.

En el primero tenemos aquellas teorías que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad.

En un segundo grupo están las teorías que entienden que la educación es un instrumento de discriminación social, luego, un factor de marginación.

Se percibe fácilmente que ambos grupos explican la cuestión de la marginalidad a partir de de-

terminada manera de entender las relaciones entre educación y sociedad. Así, para el primer grupo, la sociedad es concebida como esencialmente armoniosa, tendiendo a la integración de sus miembros. La marginalidad es, entonces, un fenómeno accidental que afecta individualmente a un número más o menos grande de sus miembros, lo que constituye un desvío, una distorsión que no sólo puede sino que debe ser corregida. La educación aparece allí como un instrumento de corrección de esas distorsiones. Constituye una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social. El logro óptimo de su función coincide, entonces, con la superación del fenómeno de la marginalidad. En tanto ésta aún existe se deben intensificar los esfuerzos educativos; una vez superada corresponderá mantener los servicios educativos en un nivel por lo menos suficiente como para impedir la reaparición del problema de la marginalidad. Como puede observarse, en lo que respecta a las relaciones entre educación y sociedad se concibe a la educación con un amplio margen de autonomía frente a la sociedad. Tanto que le cabe un papel decisivo en la conformación de la sociedad evitando su disgregación y, aun más que eso, garantizando la construcción de una sociedad igualitaria.

El segundo grupo de teorías concibe a la sociedad como esencialmente marcada por la división

entre grupos o clases antagónicos que se relacionan sobre la base de la fuerza expresada, fundamentalmente, en las condiciones de producción de la vida material. En ese cuadro, la marginalidad es entendida como un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad. Porque el grupo o clase que detenta mayor fuerza se convierte en dominante apropiándose de los resultados de la producción social y tendiendo, en consecuencia, a relegar a los demás a la condición de marginados. En ese contexto la educación es entendida como totalmente dependiente de la estructura social generadora de marginalidad, cumpliendo allí la función de reforzar la dominación y legitimar la marginación. En este sentido, la educación, lejos de ser un instrumento de superación de la marginalidad, se convierte en un factor de marginación ya que su forma específica de reproducir la marginalidad social es la producción de marginalidad cultural y, específicamente, escolar.

Tomando como criterio de "crítica" la percepción de los condicionantes objetivos, denominaré a las teorías del primer grupo "teorías no críticas" ya que consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma. Inversamente, las del segundo grupo son críticas dado que se empeñan en comprender la educación remitiéndola siempre a sus condicionantes objetivos, o sea, a los determinantes sociales, a la estructura socio-económica que condiciona la forma de manifestación del fenómeno educativo. Como entienden que la función básica de la educación es la reproducción de la sociedad, serán denominadas, por mí, "teorías crítico-reproductivistas".

2. LAS TEORIAS NO CRITICAS

2.1. La pedagogía tradicional

La constitución de los llamados "sistemas nacionales de enseñanza" data de principios del siglo pasado. Su organización se inspiró en el principio según el cual la educación es derecho de todos y deber del Estado. El derecho de todos a la educación derivaba del tipo de sociedad correspondiente a los intereses de la nueva clase consolidada en el poder: la burguesía. Se trataba de construir una sociedad democrática, de consolidar la democracia burguesa. Para superar la situación de opresión, propia del "Antiguo Régimen", y acceder a un tipo de sociedad fundada en el contrato social celebrado "libremente" entre los individuos, era necesario vencer la barrera de la ignorancia. Sólo así sería posible transformar a los súbditos en ciudadanos, esto es, en individuos libres, esclarecidos, ilustrados. ¿Cómo realizar esa tarea? A través de la enseñanza. La escuela es erigida en el gran instrumento para convertir a los súbditos en ciudadanos, "redimiendo a los hombres de su doble pecado histórico: la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria política" (2).

En ese cuadro, la ignorancia es identificada como la causa de la marginalidad. Quien no es esclarecido es marginado de la nueva sociedad. La escuela surge como un antídoto contra la ignorancia, un instrumento para resolver el problema de la marginalidad. Su papel es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumula-

dos por la humanidad y lógicamente sistematizados. El maestro será el artífice de esa gran obra. La escuela se organiza, entonces, como una actividad centrada en el docente, el cual transmite siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. A éstos corresponde asimilar los conocimientos que les son transmitidos.

A la teoría pedagógica arriba señalada correspondía determinada manera de organizar la escuela. Como las iniciativas partían del profesor, lo esencial era contar con un docente razonablemente bien preparado. Las escuelas eran organizadas en forma de clases, cada una con un maestro que exponía las lecciones que los alumnos seguían atentamente y planteaba los ejercicios que los alumnos debían realizar disciplinadamente.

Al entusiasmo suscitado en los primeros tiempos por el tipo de escuela descrita en forma simplificada, siguió progresivamente una creciente decepción. La referida escuela, más allá de no conseguir realizar su desideratum de universalización (no todos ingresaban a ella ni todos los que ingresaban tenían éxito) aún debía ceder ante el hecho de que no todos los que tenían éxito se ajustaban al tipo de sociedad que se quería consolidar. Comenzaron, entonces, a crecer las críticas a esa teoría de la educación y a esa escuela que pasó a ser llamada escuela tradicional.

2.2. La pedagogía nueva

Las críticas a la pedagogía tradicional formuladas a partir de fines del siglo pasado fueron dando origen a otra teoría de la educación. Esta teoría mantenía la creencia en el poder de la escuela y en su función de igualación social. Por lo tanto, quedaban en pie las esperanzas de que se pudiese corregir la distorsión expresada en el fenómeno de la marginalidad, a través de la escuela. Si la escuela no venía cumpliendo esa función, el hecho se debía que el tipo de escuela implantada —la escuela tradicional— era inadecuada. Toma cuerpo, entonces, un amplio movimiento de reforma cuya expresión más típica fue conocida bajo el nombre de "Escuela Nueva". Tal movimiento tiene como punto de partida la escuela tradicional ya implantada según las directivas consultadas con la teoría de la educación rotulada como pedagogía tradicional. La pedagogía nueva comienza por efectuar la crítica de la pedagogía tradicional esbozando una nueva manera de interpretar la educación y ensayando implantarla, primero, a través de experiencias restringidas; después, defendiendo su generalización en el ámbito de los sistemas escolares.

Según esa nueva teoría, la marginalidad deja de ser vista predominantemente desde el ángulo de la ignorancia, esto es, el no dominio de conocimientos. El marginado ya no es, propiamente, el ignorante, sino el rechazado. Alguien está integrado no cuando es ilustrado sino cuando se siente aceptado por el grupo y, a través de él, por la sociedad en su conjunto. Es interesante notar que algunos de los principales representantes de la pedagogía nueva se convirtieron a la pedagogía a partir de la preocupación por los "anormales" (ver, por ejemplo, Decroly y Montessori). A partir de las experiencias llevadas a cabo con niños "anormales" se pretendió generalizar procedi-

mientos pedagógicos para el conjunto del sistema escolar. Se nota, entonces, una especie de bio-psicologización de la sociedad, de la educación y de la escuela. Al concepto de "anormalidad biológica" construida a partir de la constatación de deficiencias neurofisiológicas se asocia el concepto de "anormalidad psíquica" detectada a través de los tests de inteligencia, de personalidad, etc., que comienzan a multiplicarse. Se forja, entonces, una pedagogía que aboga por un tratamiento diferencial a partir del "descubrimiento" de las diferencias individuales. Es un "gran descubrimiento": los hombres son esencialmente diferentes; no se repiten; cada individuo es único. Por lo tanto, la marginalidad no puede ser explicada por las diferencias entre los hombres, cualesquiera que ellas sean: no sólo diferencias de color, de raza, de credo o de clase, lo que ya era defendido por la pedagogía tradicional; sino también diferencias en el dominio del conocimiento, en la participación en el saber, en el desempeño cognitivo. Marginados son los "anormales", esto es, los desajustes y desadaptados de todos los matices. Pero la "anormalidad" no es algo negativo en sí; es simplemente una diferencia. Podemos concluir, aunque esto suene paradójico, que la anormalidad es un fenómeno normal. No es, pues, suficiente para caracterizar la marginalidad. Esta está marcada por la desadaptación o el desajuste, fenómenos asociados al sentimiento de rechazo. La educación, en tanto factor de igualdad social será, pues, un instrumento de corrección de la marginalidad en la medida en que cumpla la función de ajustar, de adaptar los individuos a la sociedad, inspirando en ellos el sentimiento de aceptación de los demás y por los demás. La educación será un instrumento de corrección de la marginalidad en la medida en que contribuya a la constitución de una sociedad cuyos miembros, no importa las diferencias de cualquier tipo, se acepten mutuamente y se respeten en su individualidad específica.

Se comprende, entonces, que esa manera de entender la educación, en comparación con la pedagogía tradicional desplazó el eje de la cuestión pedagógica, del intelecto hacia el sentimiento; del aspecto lógico hacia el psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés; de la disciplina hacia la espontaneidad, del directivismo hacia el no-directivismo; de la cantidad hacia la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de inspiración experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y de la psicología. En suma, se trata de una teoría pedagógica que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender.

Para funcionar de acuerdo con la concepción arriba expuesta, obviamente, la organización escolar debía pasar por una sensible reformulación. Así, en lugar de clases confiadas a maestros que dominaban las grandes áreas del conocimiento, capaces de colocar a los alumnos en contacto con los grandes textos que eran tomados como modelos a ser imitados y progresivamente asimilados por los alumnos, la escuela debería agrupar a los

alumnos según áreas de intereses originados en su actividad libre. El profesor actuaría como un estimulador y orientador del aprendizaje cuya iniciativa principal cabría a los propios alumnos. Tal aprendizaje sería una consecuencia espontánea del ambiente estimulante y de la relación viva que se establecería entre los alumnos y entre éstos y el maestro. Para ello, cada maestro tendría que trabajar con pequeños grupos de alumnos, sin lo cual la relación interpersonal, esencia de la actividad educativa, quedaría dificultada; y en un ambiente estimulante, dotado de materiales didácticos ricos, biblioteca de aula, etc.. En suma, la fisonomía de las escuelas cambiaría su aspecto sombrío, disciplinado, silencioso y de paredes opacas, adoptando un clima alegre, movido, bullicioso y multicolor.

El tipo de escuela antes descrito no consiguió alterar significativamente el panorama organizativo de los sistemas escolares. Esto porque entre otras razones, implicaba costos más elevados que los de la escuela tradicional. La "Escuela Nueva" se organizó, básicamente, en forma de escuelas experimentales o como núcleos poco comunes, muy bien equipados y circunscriptos a pequeños grupos de élite. Mientras tanto, el ideario de la Escuela Nueva que había sido ampliamente difundido, penetró en las cabezas de los educadores generando consecuencias también en las amplias redes escolares oficiales organizadas en forma tradicional. Corresponde señalar que tales consecuencias fueron más negativas que positivas, ya que, provocando el aflojamiento de la disciplina y la despreocupación por la transmisión de conocimientos, acabó por rebajar el nivel de la enseñanza destinada a las capas populares las que, muy frecuentemente, tienen en la escuela el único medio de acceso al conocimiento elaborado. Como contrapartida, la "Escuela Nueva" perfeccionó la calidad de la enseñanza destinada a las élites.

Se ve, pues, que paradójicamente, en lugar de resolver el problema de la marginalidad, la "Escuela Nueva" lo agravó. En efecto, al enfatizar la "calidad de la enseñanza", desplazó el eje de preocupación del ámbito político (relativo a la sociedad en su conjunto) al ámbito técnico-pedagógico (relativo al interior de la escuela) cumpliendo, al mismo tiempo, una doble función: mantener la expansión de la escuela dentro de los límites soportables por los intereses dominantes y desarrollar un tipo de enseñanza adecuada a esos intereses. Es a ese fenómeno que denominé "mecanismo de recomposición de la hegemonía de la clase dominante" (3) y que explicité mejor en otro texto (4).

Cabe señalar que el papel de la "Escuela Nueva" antes descrito se manifestó más claramente en el caso de América Latina. En la mayoría de los países de esta región los sistemas de enseñanza comenzaron a adquirir fisonomía más nítida en el siglo actual, cuando La Escuela Nueva estaba ampliamente extendida en Europa y, fundamentalmente, en los Estados Unidos, influyendo, en consecuencia sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano. La diseminación de las escuelas efectuada según los moldes tradicionales no dejó de ser, de alguna forma, perturbada por la propagación del ideario de la pedago-

gía nueva, ya que ese ideario, al mismo tiempo que procuraba poner en evidencia las "deficiencias" de la escuela tradicional, daba fuerza a la idea según la cual es mejor una buena escuela para pocos que una escuela deficiente para muchos.

2.3. La pedagogía tecnicista

Al finalizar la primera mitad del siglo actual, La Escuela Nueva presentaba señales visibles de decadencia. Las esperanzas depositadas en la reforma de la escuela resultaron frustradas. Un sentimiento de desilusión comenzaba a extenderse por los medios educacionales. La pedagogía nueva al mismo tiempo que se convertía en dominante como concepción teórica, a tal punto que se tornó común la concepción según la cual la pedagogía nueva es portadora de todas las virtudes y de ningún defecto, mientras que la pedagogía tradicional es portadora de todos los defectos y de ninguna virtud, en la práctica, se reveló ineficaz frente a la cuestión de la marginalidad. Así por un lado surgían tentativas de desarrollar una especie de "Escuela Nueva Popular", cuyos ejemplos más significativos son las pedagogías de Freinet y de Paulo Freire; por otro lado, se radicalizaba la preocupación por los métodos pedagógicos, presente en La Escuela Nueva, desembocando en la eficiencia instrumental. Se articula aquí una nueva teoría educacional: la pedagogía tecnicista.

A partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornarlo objetivo y operacional. De modo semejante a lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico. En efecto, si en el artesanado el trabajo se centraba en el sujeto, esto es, los instrumentos de trabajo eran dispuestos en función del trabajador y éste disponía de ellos según sus deseos, en la producción fabril esa relación se invierte. Aquí es el trabajador quien debe adaptarse al proceso de trabajo, ya que éste fue objetivado y organizado en forma parcelada. En esas condiciones, el trabajador ocupa su puesto en la línea de montaje y ejecuta determinada parte del trabajo necesario para producir determinados objetos. El producto es, pues, una consecuencia de la forma en que está organizado el proceso. La unión de las acciones de diferentes sujetos produce, así, un resultado con el cual ninguno de los sujetos se identifica y que, por el contrario, les es extraño.

El fenómeno mencionado nos ayuda a entender la tendencia que se esbozó con el advenimiento de aquello que llamo "pedagogía tecnicista". Se buscó planificar la educación de modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Para ello, era necesario operacionalizar los objetivos y, por lo menos en ciertos aspectos, mecanizar el proceso. De ahí la proliferación de propuestas pedagógicas tales como el enfoque sistemático, la microenseñanza, la teleenseñanza, la instrucción programada, las máquinas de enseñar, etc.. De ahí,

también, la parcelación del trabajo pedagógico con especialización de funciones, postulándose la introducción en el sistema de enseñanza de técnicos de los más diferentes matices. De ahí, finalmente, la programación del sistema de enseñanza a partir de esquemas de planeamiento previamente formulados a los cuales se deben ajustar las diferentes modalidades de disciplinas y prácticas pedagógicas.

Si en la pedagogía tradicional la iniciativa correspondía al docente, que era, al mismo tiempo, el sujeto del proceso, el elemento decisivo y decisivo; si en la pedagogía nueva la iniciativa se desplaza hacia el alumno, ubicándose el nervio de la acción educativa en la relación profesor-alumno, por lo tanto, relación interpersonal, intersubjetiva, en la pedagogía tecnicista el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales. La organización del proceso se convierte en la garantía de eficiencia, compensando y corrigiendo las deficiencias del profesor y maximizando los efectos de su intervención.

Cabe señalar que, aunque la pedagogía nueva también da gran importancia a los medios, hay, sin embargo, una diferencia fundamental: mientras en la pedagogía nueva los medios son dispuestos y están a disposición de la relación profesor-alumno, es decir, al servicio de esa relación, en la pedagogía tecnicista la situación se invierte. Mientras en la pedagogía nueva son los profesores y los alumnos quienes deciden si utilizan o no determinando medios, así como cuándo y cómo lo harán, en la pedagogía tecnicista se diría que es el proceso el que define lo que profesores y alumnos deben hacer, así como cuándo y cómo lo harán.

Se comprende entonces, que para la pedagogía tecnicista la marginalidad no será identificada con la ignorancia ni será detectada a partir del sentimiento de rechazo. Marginado será el incompetente (en el sentido técnico de la palabra), o sea, el ineficiente e improductivo. La educación contribuirá a superar el problema de la marginalidad en la medida en que forme individuos eficientes, por lo tanto, capaces de contribuir al aumento de la productividad de la sociedad. Así estará cumpliendo su función de igualdad social. En ese contexto teórico, la igualdad social es identificada con el equilibrio del sistema (en el sentido del enfoque sistémico). La marginalidad, esto es, la ineficiencia y la improductividad, se constituye en una amenaza contra la estabilidad del sistema. Como el sistema comporta múltiples funciones, a las cuales corresponden determinadas ocupaciones; como esas diferentes funciones son interdependientes, de tal modo que la ineficiencia en el desempeño de una de ellas afecta a las demás y, en consecuencia, a todo el sistema, cabe a la educación proporcionar un eficiente entrenamiento para la ejecución de las múltiples tareas continuamente demandadas por el sistema social. La educación será concebida, pues, como un sub-sistema cuyo funcio-

namiento eficiente es esencial para el equilibrio del sistema social del que participa. Su base de sustentación teórica se desplaza hacia la psicología behaviorista, la ingeniería del comportamiento, la ergonomía, informática, cibernética, que tienen en común una inspiración filosófica neopositivista y el método funcionalista. Desde el punto de vista pedagógico se concluye, entonces, que si para la pedagogía tradicional la cuestión central es aprender y para la pedagogía nueva aprender a aprender, para la pedagogía tecnicista lo que importa es aprender a hacer.

A la teoría pedagógica expuesta corresponde una reorganización de las escuelas que pasan por un creciente proceso de burocratización. Efectivamente, se creía que el proceso se racionalizaba en la medida en que se actuase planificadamente. Para ello era necesario bajar instrucciones minuciosas sobre cómo proceder con vistas a que los diferentes agentes cumplieren cada cual las tareas específicas asignadas a cada uno en el amplio espectro en que se fragmenta el acto pedagógico. El control sería hecho básicamente a través del cumplimiento de formularios. El magisterio pasó entonces a ser sometido a un peso y sofocante ritual, con resultados visiblemente negativos. En verdad, la pedagogía tecnicista, al intentar transferir a la escuela la forma de funcionamiento del sistema fabril, perdió de vista la especificidad de la educación, ignorando que la articulación entre escuela y proceso productivo se da de modo indirecto y a través de complejas mediaciones. Además, en la práctica educativa, la orientación tecnicista se cruzó con las condiciones tradicionales predominantes en las escuelas y con la influencia de la pedagogía nueva que ejerció un poderoso atractivo sobre los educadores. En esas condiciones, la pedagogía tecnicista acabó por aumentar el caos en el campo educativo generando tal nivel de discontinuidad, de heterogeneidad y de fragmentación, que prácticamente impidió el trabajo pedagógico. Con esto, el problema de la marginalidad sólo tendió a agravarse: el contenido de la enseñanza se tornó aún más escaso y la relativa ampliación de oportunidades se tornó irrelevante frente a los altos índices de deserción y repitencia.

La situación descrita afectó particularmente a América Latina ya que desvió de las actividades —fin hacia las actividades— medio parte considerable de los recursos, conocidamente escasos, destinados a la educación. Por otro lado se sabe que buena parte de los programas internacionales de implantación de tecnología de enseñanza en esos países tenían detrás otros intereses como, por ejemplo, la venta de artefactos tecnológicos obsoletos a los países subdesarrollados (5).

3. LAS TEORIAS CRITICO-REPRODUCTIVISTAS

Como ya señalé, el primer grupo de teorías concibe a la marginalidad como un desvío, teniendo la educación por función la corrección de ese desvío. La marginalidad es vista como un problema social y la educación, que dispone de autonomía respecto de la sociedad, estaría, por esa razón, capacitada para intervenir eficazmente en la sociedad, transformándola, tornándola mejor, co-

rrigiendo las injusticias; en definitiva, promoviendo la igualdad social. Esas teorías consideran sólo la acción de la educación sobre la sociedad. Porque desconocen las determinaciones sociales del fenómeno educativo las denominé "teorías no-críticas". Inversamente, las teorías del segundo grupo, que pasaré a examinar, son críticas, dado que postulan la imposibilidad de comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales. Hay, pues, en esas teorías una percepción cabal de la dependencia de la educación respecto de la sociedad. Mientras tanto, como el análisis que desarrollan llega, invariablemente, a la conclusión de que la función propia de la educación es la reproducción de la sociedad en que ella se inserta, merecen la denominación de "teorías crítico-reproductivistas". Tales teorías cuentan con un razonable número de representantes y se manifiestan a través de diferentes versiones. Están, por ejemplo, los llamados "radicales americanos" cuyos principales representantes son Bowles y Gintis, que en su libro "Schooling in Capitalist America" (6) pueden ser clasificados en este grupo de teorías. Estos autores consideran que la escuela tenía, en sus orígenes, una función igualadora. En cambio, actualmente, se torna cada vez más discriminadora y represiva. Todas las reformas escolares fracasaron, haciendo cada vez más evidente el papel que la escuela desempeña: reproducir la sociedad de clases y reforzar el modo de producción capitalista.

Sopesando las diferentes manifestaciones, considero que, dentro de este grupo, las teorías que mayor repercusión tuvieron y que alcanzaron un mayor nivel de elaboración son las siguientes:

- a) "teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica"
- b) "teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE)"
- c) "teoría de la escuela dualista".

En lo que sigue comentaré brevemente cada una de ellas.

3.1. Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica

Esta teoría está desarrollada en la obra "La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza", de P. Bourdieu y J. C. Passeron (7). La obra está compuesta por dos libros. En el Libro I, fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, la teoría es sistematizada en un cuerpo de proposiciones lógicamente articuladas según un esquema analítico-deductivo. El Libro II expone los resultados de una investigación empírica llevada a cabo por los autores en el sistema escolar francés, en uno de sus segmentos, la Facultad de Letras. Como los análisis del Libro II pueden ser considerados aplicaciones a un caso históricamente determinado de los principios generales enunciados en el Libro I, aunque hayan servido, al mismo tiempo, como punto de partida para la construcción de los principios del Libro I, mi exposición se limitará al contenido del Libro I.

El Libro I constituye, más que una sociología de la educación, una socio-lógica de la educación. Y es así porque no se trata de un análisis de la

educación como hecho social, sino de la explicación de las condiciones lógicas de posibilidad de toda y cualquier educación para toda y cualquier sociedad de toda y cualquier época o lugar. Se trata de una teoría axiomática que se despliega deductivamente desde los principios universales hacia los enunciados analíticos de sus consecuencias particulares. Por eso, cada grupo de proposiciones comienza siempre por un enunciado universal (todo poder de violencia simbólica..., toda acción pedagógica..., etc.) y termina en una aplicación particular, expresada a través de la fórmula "una formación determinada...". Por otro lado, con el fin de preservar la validez universal de la teoría, los autores tienen el cuidado de utilizar siempre la expresión "grupos o clases" no refiriéndose jamás, a las clases solamente; lo que indica que la validez de la teoría no pretende circunscribirse a las sociedades de clases sino extenderse también a las sociedades sin clases que, por casualidad, hayan existido o vayan a existir. En suma, el axioma fundamental (proposición cero), que enuncia la teoría general de la violencia simbólica, se aplica al sistema de enseñanza definido como una modalidad específica de violencia simbólica (proposiciones de grado 4) a través de proposiciones intermedias que tratan, sucesivamente, la acción pedagógica (proposiciones de grado 1), la autoridad pedagógica (proposiciones de grado 2) y el trabajo pedagógico (proposiciones de grado 3).

¿Por qué violencia simbólica? Los autores toman como punto de partida que toda y cualquier sociedad se estructura como un sistema de relaciones de fuerza material entre grupos o clases. Sobre la base de la fuerza material y bajo su determinación se erige un sistema de relaciones de fuerza simbólica cuyo papel es reforzar, por disimulo, las relaciones de fuerza material. Esa es la idea central contenida en el axioma fundamental de la teoría. Si no, veamos su enunciado:

"Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (Ibidem, pág. 19).

Se ve, entonces, que el reforzamiento de la violencia material se da por su conversión en el plano simbólico donde se produce y reproduce el reconocimiento de la dominación y de su legitimidad por el desconocimiento (disimulación) de su carácter de violencia explícita. Así, a la violencia material (dominación económica) ejercida por los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominados corresponde la violencia simbólica (dominación cultural).

La violencia simbólica se manifiesta de múltiples formas: la formación de la opinión pública a través de los medios de comunicación de masas, diarios, etc., la prédica religiosa; la actividad artística y literaria; la propaganda y la moda; la educación familiar, etc.. En la obra en cuestión, el objetivo de Bourdieu y Passeron es la acción pedagógica institucionalizada, es decir, el sistema escolar. De ahí el subtítulo de la obra: "Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Para ello, partiendo de la teoría general de la violencia simbólica, buscan explicitar la acción pe-

dagógica (AP) como imposición arbitraria de la cultura (también arbitraria) de los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominados. Esa imposición, para ejercerse, implica necesariamente la autoridad pedagógica (AuP), esto es, un "poder arbitrario de imposición que, sólo por el hecho de ser desconocido como tal, se encuentra objetivamente reconocido como autoridad legítima" ((Ibidem, Proposición 2.1., pág. 27). La referida acción pedagógica (AP) que se ejerce a través de la autoridad pedagógica (AuP) se realiza a través del trabajo pedagógico (TP) entendido "como trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para producir una formación durable; es decir, un *habitus*, como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después del cese de la acción pedagógica (AP) y por eso de perpetuar en las prácticas los principios del arbitrariedad interiorizado" (Ibidem, Proposición 3, pág. 44).

Para comprender el sistema de enseñanza (SE) es de fundamental importancia la distinción entre trabajo pedagógico (TP) primario (educación familiar) y trabajo pedagógico secundario, cuya forma institucionalizada es el trabajo escolar (TE). Como señalan los autores en el "escolio" de la proposición 1 (pág. 20), "se reservó para su momento lógico (proposiciones de grado 4) la especificación de las formas y de los efectos de una acción pedagógica (AP) que se ejerce en el marco de una institución escolar; sólo en la última proposición (4.3) se encuentra caracterizada expresamente la AP escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo de ese modo a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a asegurarse el monopolio de la violencia simbólica legítima". (Ibidem, pp. 20-21). La proposición 4.3. sintetiza, de modo exhaustivo, el conjunto de la teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica. Vale la pena, entonces, a pesar de su extensión, trascribirla íntegramente.

"En una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin que los que lo ejercen ni los que a él se someten dejen de ignorar su dependencia respecto de las relaciones de fuerza constitutivas de la formación social en que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son, al mismo tiempo, las condiciones suficientes para la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los cuales dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir también, bajo la apariencia de neutralidad a los grupos o clases cuyo arbitrariedad cultural reproduce (dependencia por la independencia)" (Ibidem, pág. 75).

La teoría no deja margen para las dudas. La función de la educación es la reproducción de las desigualdades sociales. Por la reproducción cultural, ella contribuye específicamente a la reproducción social.

¿Cómo interpretar, en este marco, el fenómeno de la marginalidad?

De acuerdo con esta teoría, marginados son los grupos o clases dominados. Marginados socialmente porque no poseen fuerza material (capital económico) y marginados culturalmente porque no poseen fuerza simbólica (capital cultural). La educación, lejos de ser un factor de superación de la marginalidad, constituye un elemento reforzador de ella.

Esta es la función lógicamente necesaria de la educación. No tiene otra alternativa. Toda tentativa de utilizarla como instrumento de superación de la marginalidad no es sólo una ilusión. Es la forma a través de la cual disimula, y por eso cumple eficazmente, su función de marginación. Todos los esfuerzos, aún los originados en los grupos o clases dominados, revierten siempre en el reforzamiento de los intereses dominantes. "Es por la mediación del efecto de dominación de la AP dominante que las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente en la dominación de las clases dominantes (inculcación por las AP dominadas de los conocimientos o actitudes cuyo valor ha sido definido por la AP dominante en el mercado económico o simbólico)" (Ibidem, pág. 22). Snyders resumió su crítica a esta teoría en la frase siguiente: "Bourdieu-Passeron o la lucha de clases imposible" (8).

3.2. Teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado (AIE)

Al analizar la reproducción de las condiciones de producción, que implica la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción existentes, Althusser (9) distingue en el Estado, los Aparatos Represivos del Estado (Gobierno, Administración, Ejército, Policía, Tribunales, Prisiones, etc.) y los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) que enumera, provisoriamente, de la siguiente forma:

- El AIE religioso (sistema de las diferentes iglesias),
- El AIE escolar (sistema de las diferentes escuelas públicas y particulares),
- El AIE familiar,
- El AIE jurídico,
- El AIE político (sistema político del que forman parte los diferentes partidos)
- El AIE sindical,
- El AIE de la información (prensa, radio-televisión, etc.),
- El AIE cultural (Literatura, Bellas Artes, Deportes, etc.)" (Idem, pp. 43-44).

La distinción entre ambos se basa en el hecho de que el Aparato Represivo del Estado funciona masivamente por la violencia y, secundariamente, por la ideología, mientras que, inversamente, los Aparatos Ideológicos del Estado funcionan masivamente por la ideología y secundariamente por la represión (Cfr. pp. 46-47). El concepto de "Aparato Ideológico del Estado" deriva de la te-

sis según la cual "la ideología tiene una existencia material" (Ibidem, pág. 83). Esto significa decir que la ideología existe siempre arraigada en prácticas materiales reguladas por rituales materiales definidos por instituciones materiales (Cfr. pp. 88-89). En suma, la ideología se materializa en aparatos: los aparatos ideológicos del Estado.

A partir de esos instrumentos conceptuales, Althusser propone la tesis según la cual "el Aparato Ideológico del Estado que fue ubicado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, después de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo Aparato Ideológico del Estado dominante, es el Aparato Ideológico Escolar" (Ibidem, pág. 60).

Como AIE dominante la escuela constituye el instrumento más acabado de reproducción de las relaciones de producción de tipo capitalista. Para esto atrae a los niños de todas las clases sociales y les inculca durante años de audiencia obligatoria "saberes prácticos" envueltos en la ideología dominante (Cfr. pág. 64). Una gran parte (oberos y campesinos) cumple la escolaridad básica y es introducida en el proceso productivo. Otros avanzan en el proceso de escolarización pero acaban por interrumpirlo pasando a integrar los cuadros medios, los "pequeño-burgueses de todo tipo" (Cfr. pág. 65). Una pequeña parte alcanza el vértice de la pirámide escolar. Estos van a ocupar los puestos propios de los "agentes de la explotación" (en el sistema productivo), de los "agentes de la represión" (en los Aparatos Represivos del Estado) y de los "profesionales de la ideología" (en los Aparatos Ideológicos del Estado) (Cfr. pág. 65). En todos los casos, se trata de reproducir las relaciones de explotación capitalista. En palabras de Althusser: "es a través del aprendizaje de algunos saberes prácticos (savoir-faire) envueltos en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, que son, en gran parte, reproducidas las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de los explotados con los explotadores y de los explotadores con los explotados" (Ibidem, pág. 66).

¿Cómo se ubica, en este contexto, el problema de la marginalidad? El fenómeno de la marginación se inscribe en el propio seno de las relaciones de producción capitalista que se basan en la explotación de los trabajadores por los capitalistas. Marginada es, pues, la clase trabajadora. El AIE escolar, en lugar de ser un instrumento de igualación social constituye un mecanismo construido por la burguesía para garantizar y perpetuar sus intereses. Si las teorías del primer grupo (que por eso bien merecen ser llamadas no-críticas) desconocen las determinaciones objetivas e imaginan que la escuela puede cumplir el papel de correctora de la marginalidad, esto se debe al hecho de que son teorías ideológicas, es decir, que disimulan, para reproducirlas, las condiciones de marginalidad en que viven las capas trabajadoras.

A diferencia de Bourdieu-Passeron, Althusser no niega la lucha de clases. Por el contrario, llega a afirmar que "los AIE pueden ser no sólo blanco sino también el lugar de la lucha de clases y, en muchos casos, de formas reñidas de la lucha de clases" (Ibidem, pág. 49). Mientras tanto,

cuando describe el funcionamiento del AIE escolar, la lucha de clases queda prácticamente diluida, tal es el peso que adquiere allí la dominación burguesa. Yo diría, entonces, que la lucha de clases resulta en ese caso heroica pero sin gloria ya que no tiene ninguna chance de éxito. El párrafo, un tanto extenso, que me permito transcribir, fundamenta esa conclusión:

"Pido disculpas a los docentes que, en condiciones terribles, intentan enfrentar a la ideología, al sistema y a las prácticas en que éste los encierra, con las armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que enseñan. En cierta medida son héroes. Pero son raros, y cuántos (la mayoría) no tienen ni un vestigio de duda respecto del "trabajo" que el sistema (que los sobrepasa y aplasta) los obliga a hacer, y peor aún, se dedican enteramente y con toda conciencia a la realización del trabajo (los famosos métodos nuevos). Tienen tan pocas dudas, que contribuyen, hasta devotamente, a mantener y a alimentar la representación ideológica de la Escuela que se torna hoy "natural", indispensable, útil y hasta benéfica para nuestros contemporáneos, como la Iglesia era "natural", indispensable y generosa para nuestros antepasados de hace siglos" (Ibidem, pp. 67-68).

3.3. Teoría de la escuela dualista

Esta teoría fue elaborada por C. Baudelot y R. Establet y expuesta en el Libro *L'école capitaliste en France* (10). La denominó "teoría de la escuela dualista" porque los autores se empeñan en mostrar que la escuela, pese a una apariencia unitaria y unificadora, es una escuela dividida en dos (y solamente dos) grandes redes, que corresponden a la división de la sociedad capitalista en dos clases fundamentales: la burguesía y el proletariado.

Los autores proceden de modo didáctico, enunciando, preliminarmente, las tesis básicas que pasan a demostrar sucesivamente. En la primera parte, después de disipar las "ilusiones de la unidad de la escuela", formulan seis proposiciones fundamentales que demuestran a lo largo de la obra:

1. Existe una red de escolarización que llamaremos red secundaria-superior (red S.S.).
2. Existe una red de escolarización que llamaremos red primaria-profesional (red P.P.).
3. No existe una tercera red.
4. Estas dos redes constituyen, por las relaciones que las definen, el aparato escolar capitalista. Este aparato es un aparato ideológico del Estado capitalista.
5. En tanto tal, este aparato contribuye, en lo que le cabe, a reproducir las relaciones de producción capitalista, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante.
6. Es la división de la sociedad en clases antagónicas lo que explica, en última instancia, no sólo la existencia de las dos redes, sino también (lo que las define como tales) los mecanismos de su funcionamiento, sus causas y sus efectos" (Idem, pág. 42).

A través de minuciosos análisis estadísticos los autores se empeñan, en demostrar, en la segunda

parte, las tres primeras proposiciones, es decir, la existencia de sólo dos redes de escolarización: las redes PP y SS. La cuarta proposición es objeto de la tercera y cuarta partes; en la tercera parte se intenta poner en evidencia que "es la misma ideología dominante la que es impuesta a todos los alumnos bajo formas necesariamente incompatibles" (Ibidem, pág. 47); en la cuarta parte se demuestra que la división en dos redes atraviesa el aparato escolar en su conjunto, desde la escuela primaria, contrariamente a las apariencias de unidad de la escuela primaria. Más aún, los autores afirman que "es en la escuela primaria que lo esencial de todo lo concerniente al aparato escolar capitalista se realiza" (Ibidem, pág. 47). Finalmente, la quinta parte está dedicada a la demostración de las dos últimas proposiciones evidenciando, entonces, que "el aparato escolar, con sus dos redes opuestas, contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción capitalista" (Ibidem, pág. 47).

Es importante recordar que, en esta teoría, se retoma el concepto de Althusser ("Aparato Ideológico del Estado") definiéndose al aparato escolar como "unidad contradictoria de las dos redes de escolarización" (Cfr. Ibidem, pág. 281). Como aparato ideológico, la escuela cumple dos funciones básicas: contribuye a la formación de la fuerza de trabajo y a la inculcación de la ideología burguesa. Corresponde señalar que no se trata de dos funciones separadas. Por el mecanismo de las prácticas escolares, la formación de la fuerza de trabajo se da en el propio proceso de inculcación ideológica. Y aún más: todas las prácticas escolares, incluidas las que contienen elementos que implican un saber objetivo (y no podrían dejar de tenerlo ya que sin esto la escuela no contribuiría a la reproducción de las relaciones de producción) son prácticas de inculcación ideológica. La escuela es, pues, un aparato ideológico, es decir, el aspecto ideológico es dominante y comanda el funcionamiento del aparato escolar en su conjunto. Consecuentemente, la función principal de la escuela es la inculcación de la ideología burguesa. Esto se da de dos formas concomitantes: en primer lugar, la inculcación explícita de la ideología burguesa; en segundo lugar, la represión, el sometimiento y la deformación de la ideología proletaria.

Se ve, pues, la especificidad de esta teoría. Admite la existencia de la ideología del proletariado; pero considera, mientras tanto, que tal ideología tiene origen y existencia fuera de la escuela, en las masas obreras y en sus organizaciones. La escuela es un aparato ideológico de la burguesía y al servicio de sus intereses. El párrafo que se transcribe es extremadamente esclarecedor al respecto:

"La contradicción principal existe brutalmente fuera de la escuela bajo la forma de una lucha que opone la burguesía al proletariado: ella se establece en las relaciones de producción que son relaciones de explotación. Como aparato ideológico del Estado, la escuela es un instrumento de la lucha ideológica de clases del Estado burgués, donde el Estado burgués persigue objetivos exteriores a la escuela (ella no es sino un instrumento destinado a tales fines). La lucha ideológica conducida por el Estado burgués en la escuela en-

frenta a la ideología proletaria que existe fuera de la escuela en las masas trabajadoras y sus organizaciones. La ideología proletaria no está físicamente presente en la escuela, sino apenas bajo la forma de algunos de sus efectos que se presentan como resistencias mientras tanto, inclusive por medio de esas resistencias, es enfrentada en el horizonte por las prácticas de inculcación ideológica burguesa y pequeño-burguesa" (Ibidem pág. 280-subrayados en el original).

En el marco de la "teoría de la escuela dualista" el papel de la escuela no es, simplemente, el de reforzar y legitimar la marginalidad producida socialmente. Considerándose que el proletariado dispone de una fuerza autónoma y forja en la práctica de la lucha de clases sus propias organizaciones y su propia ideología, la escuela tiene por misión impedir el desarrollo de la ideología del proletariado y la lucha revolucionaria. Ella es organizada por la burguesía, para esto, como un aparato separado de la producción. Consecuentemente, no cabe decir que la escuela califica de modo diferente el trabajo intelectual y el trabajo manual. Cabe, sí, decir que califica el trabajo intelectual y descalifica el trabajo manual, sometiendo al proletariado a la ideología burguesa bajo un disfraz pequeño-burgués. Así se puede concluir que la escuela es al mismo tiempo un factor de marginación respecto de la cultura burguesa así como en relación con la cultura proletaria. Frente a la cultura burguesa por el hecho de inculcar a la masa de trabajadores que tiene acceso a la red PP sólo los sub-productos de la propia cultura burguesa. En relación con la cultura proletaria, por el hecho de reprimirla, forzando a los trabajadores a presentar sus condiciones en las categorías de la ideología burguesa. En consecuencia, la escuela, lejos de ser un instrumento de igualación social es, doblemente, un factor de marginación, convierte a los trabajadores en marginados, no sólo por referencia a la cultura burguesa, sino también en relación con el propio movimiento proletario, buscando arrancar del seno de ese movimiento (colocar al margen de él) a todos aquéllos que ingresan al sistema de enseñanza.

Se puede, entonces, concluir que si Baudelot y Establet se empeñan en comprender a la escuela en el marco de la lucha de clases, no la encaran, sin embargo, como teatro y blanco de la lucha de clases. Entienden que la escuela, como aparato ideológico, es un instrumento de la burguesía en la lucha ideológica contra el proletariado. La posibilidad de que la escuela se constituya en instrumento de lucha del proletariado queda descartada. Una vez que la ideología proletaria adquiere su forma acabada en el seno de las masas y organizaciones obreras, no se piensa en utilizar a la escuela como medio de elaborar y difundir la referida ideología. Si el proletariado se muestra capaz de elaborar, independientemente de la escuela, su propia ideología de un modo tan consistente como lo hace la burguesía con el auxilio de la escuela, entonces, la lucha de clases se revela inútil con referencia al aparato escolar. Por ello Snyders (III Parte, Cap. V, pp. 333-344) resume su crítica a la teoría de la escuela dualista con la expresión: "Baudelot-Establet o la lucha de clases inútil".

Al terminar este rápido esbozo relativo a las teorías crítico-reproductivistas corresponde señalar que, obviamente, tales teorías no dejaron de ejercer influencia en América Latina habiendo alimentado, a lo largo de la década del 70, una razonable cantidad de estudios críticos sobre el sistema de enseñanza. Si tales estudios tuvieron el mérito de poner en evidencia el compromiso de la educación con los intereses dominantes también es cierto que contribuyeron a diseminar entre los educadores un clima de pesimismo y de desánimo que, evidentemente, sólo podría hacer aún más remota la posibilidad de articular los sistemas de enseñanza con los esfuerzos de superación del problema de la marginalidad en los países de la región.

4. HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACION

El lector habrá notado que, cuando me referí a las teorías no-críticas, después de exponer brevemente el contenido de cada una, procuré mostrar la forma de organización y funcionamiento de la escuela que surge de la propuesta pedagógica orientada por la teoría. No hice lo mismo en relación con las teorías crítico-reproductivistas. En realidad, estas teorías no contienen una propuesta pedagógica. Ellas se proponen, solamente, explicar el mecanismo de funcionamiento de la escuela tal como está constituida. En otros términos, por su carácter reproductivista, estas teorías consideran que la escuela no podría ser diferente de lo que es. Se empeñan, entonces, en mostrar la necesidad lógica, social e histórica de la escuela existente en la sociedad capitalista, poniendo en evidencia lo que ella desconoce y enmascara: sus determinantes materiales.

En relación con la cuestión de la marginalidad arribamos al siguiente resultado: en tanto las teorías no-críticas pretenden, ingenuamente, resolver el problema de la marginalidad a través de la escuela sin conseguir éxito jamás, las teorías crítico-reproductivistas explican la razón del supuesto fracaso. Según la concepción crítico-reproductivista el aparente fracaso es, en realidad, el éxito de la escuela; aquéllo que se juzga como disfunción es, más bien, una función propia de la escuela. En efecto, siendo un instrumento de reproducción de las relaciones de producción, la escuela, en la sociedad capitalista, necesariamente reproduce la dominación y la explotación. De ahí su carácter segregador y marginador. De ahí, su naturaleza selectiva. La impresión que nos queda es que se pasó de un poder ilusorio a la impotencia. En ambos casos la Historia es sacrificada. En el primer caso, se sacrifica la Historia a la idea de una armonía que pretende negar las contradicciones de lo real. En el segundo caso, la Historia se sacrifica por la reificación de la estructura social en que las contradicciones quedan aprisionadas.

El problema permanece abierto. Puede ser replanteado en los siguientes términos: ¿es posible encarar la escuela como una realidad histórica, susceptible de ser transformada intencionalmente por la acción humana? Evitemos deslizarnos hacia una posición idealista y voluntarista.

Retengamos de la concepción crítico-reproductivista la importante lección que nos aportó: la escuela está determinada socialmente, la sociedad en que vivimos, basada en el modo de producción capitalista, está dividida en clases con intereses opuestos; por lo tanto, la escuela sufre la determinación del conflicto de intereses que caracteriza a la sociedad. Considerando que la clase dominante no tiene interés en la transformación histórica de la escuela (ella está empeñada en la preservación de su dominio y, por esto, sólo accionará mecanismos de adaptación que eviten la transformación) se sigue que una teoría crítica (que no sea reproductivista) sólo podrá ser formulada desde el punto de vista de los intereses dominados. Nuestro problema puede ser enunciado, entonces, de la siguiente manera: ¿es posible articular la escuela con los intereses dominados? Desde la perspectiva del tema de este artículo, la cuestión se formula del siguiente modo: ¿es posible una teoría de la educación que capte críticamente la escuela como un instrumento capaz de contribuir a la superación del problema de la marginalidad? (Me limito aquí a afirmar la posibilidad de esa teoría ya que su desarrollo escapa a los objetivos de este artículo).

Una teoría del tipo antes enunciado se impone la tarea de superar tanto el poder ilusorio (que caracteriza a las teorías no-críticas), como a la impotencia (derivada de las teorías crítico-reproductivistas) colocando en las manos de los educadores un arma de lucha capaz de permitirles el ejercicio de un poder real, aunque limitado.

El camino está repleto de acechanzas ya que los mecanismos de adaptación accionados periódicamente a partir de los intereses dominantes pueden ser confundidos por las ansias de la clase dominada. Para evitar ese riesgo es necesario avanzar en el sentido de captar la naturaleza específica de la educación, lo que nos llevará a la comprensión de las complejas mediaciones por las que se da su inserción contradictoria en la sociedad capitalista. Es en esa dirección que comienza a desarrollarse un promisorio esfuerzo de elaboración teórica. Creo haber dado, recientemente, una pequeña contribución en este sentido (11).

Desde el punto de vista práctico, se trata de retomar vigorosamente la lucha contra la selectividad, la discriminación y la disminución de la enseñanza de las capas populares. Luchar contra la marginalidad a través de la escuela significa comprometerse en el esfuerzo por garantizar a los trabajadores una enseñanza de la mejor calidad posible en las condiciones históricas actuales. El papel de una teoría crítica de la educación es dar sustancia concreta a esa bandera de lucha de modo de evitar que sea apropiada y articulada con los intereses dominantes.

5. POST-SCRIPTUM

Los lectores estarán, seguramente, sorprendidos porque a lo largo de un texto dedicado a las teorías de la educación y el problema de la marginalidad, no apareció ni una palabra sobre la "teoría de la educación compensatoria". Tal extrañeza parece procedente ya que, si hay alguna propuesta educativa íntimamente ligada a la

cuestión de la marginalidad, es la llamada educación compensatoria. En efecto, ¿no es exactamente la situación de marginalidad vivida por los llamados "niños carenciados" lo que constituye la razón de ser de la educación compensatoria? ¿No es la educación compensatoria la estrategia accionada para superar el problema de la marginalidad en la medida en que se propone nivelar las pre-condiciones de aprendizaje por la vía de la compensación de las desventajas de los niños carenciados?

Debo decir que no considero a la educación compensatoria una teoría educacional, sea en el sentido de una interpretación del fenómeno educativo que acarrea determinada propuesta pedagógica (como ocurre con las teorías no-críticas), sea en el sentido de explicitar los mecanismos que rigen la organización y el funcionamiento de la educación explicando, en consecuencia, sus funciones (como en el caso de las teorías crítico-reproductivistas) sea, aun, en el sentido de un esfuerzo por resolver, por la vía de la comprensión teórica, la cuestión práctica de la contribución específica de la educación al proceso de transformación estructural de la sociedad (como será el caso de una teoría crítica de la educación).

Desde mi punto de vista, la educación compensatoria configura una respuesta no-crítica a las dificultades educacionales puestas en evidencia por las teorías crítico-reproductivistas. Así, una vez que se acumularon las evidencias de que el fracaso escolar, incidiendo predominantemente sobre los alumnos socio-económicamente desfavorecidos, se debía a factores externos al funcionamiento de la escuela, se trató, entonces, de actuar sobre esos factores. Educación compensatoria significa, pues, lo siguiente: la función básica de la educación continúa siendo interpretada en términos de igualdad social. Mientras tanto, para que la escuela cumpla su función igualadora es necesario compensar las deficiencias cuya persistencia acaba, sistemáticamente, por neutralizar la eficacia de la acción pedagógica. No se formula una nueva interpretación de la acción pedagógica. Esta continúa siendo entendida en términos de la pedagogía tradicional, de la pedagogía nueva o de la pedagogía tecnicista encaradas de forma aislada o de forma combinada.

El carácter de compensación de deficiencias previas al proceso de escolarización nos permite comprender la estrecha ligazón entre educación compensatoria y pre-escuela. Allí está por qué la educación compensatoria comprende un conjunto de programas destinados a compensar deficiencias de diferentes órdenes: de salud y nutrición, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas, etc.. Tales programas acaban colocando bajo la responsabilidad de la educación una serie de problemas que no son específicamente educacionales, lo que significa, en verdad, la persistencia de la creencia ingenua en el poder redentor de la educación en relación con la sociedad. Así, si la educación se reveló incapaz de redimir a la humanidad a través de la acción pedagógica, no se trata de reconocer sus límites, sino de ensancharlos: se atribuye entonces a la educación un conjunto de papeles que, en suma, abarcan las diferentes modalidades de política social.

La consecuencia es la pulverización de esfuerzos y recursos con resultados prácticamente nulos desde el punto de vista propiamente educacional.

Estas constataciones me llevaron a la conclusión de que la propia expresión "educación compensatoria" coloca el problema en términos invertidos, o sea, el término que aparece como sustantivo debería ser el adjetivo y viceversa. Por lo tanto, si se quiere compensar las carencias que caracterizan la situación de marginalidad de los niños de las capas populares, es necesario considerar que hay diferentes modalidades de compensación: compensación alimentaria, compensación sanitaria, compensación afectiva, compensación familiar, etc.. En este marco, constatada la existencia de deficiencias específicamente educacionales, cabría hablar no de educación compensatoria (atribuyendo a la educación la responsabilidad de compensar todo tipo de deficiencia) sino de compensación educacional. Y aquí queda, finalmente, evidenciada la no-autonomía teórica de la "educación compensatoria", dado que la exigencia de tratamiento diferenciado, de respeto por las diferencias individuales y por los diferentes ritmos de aprendizaje tanto como el énfasis en la diversificación metodológica y técnica, en el sentido de suplir las carencias de los educandos, son preocupaciones propias del tipo de teoría denominada en este texto como "pedagogía nueva".

En el contexto de América Latina, la tendencia actualmente en curso (frecuentemente reforzada por el patrocinio de organismos internacionales) de difusión de la educación compensatoria, con la consecuente valorización de la escuela entendida como mecanismo de solución al problema del fracaso escolar de niños de las capas trabajadoras en la enseñanza primaria, debe ser sometida a crítica. En efecto, tal tendencia termina por configurar una nueva forma de rondar el problema en lugar de atacarlo de frente. Ejemplo elocuente de este extravío es el caso de la ciudad de San Pablo donde, después de diez años de merienda escolar, los índices de fracaso escolar en el pasaje de primero a segundo grado, en lugar de disminuir, aumentaron en un 6 o/o.

Es conveniente no tergiversar. No se trata de negar la importancia de los diferentes programas de acción compensatoria. Considerarlos programas educativos implica un alejamiento en lugar de la aproximación que se hace necesaria en dirección a la comprensión de la naturaleza específica del fenómeno educativo.

DERMEVAL SAVIANI

Director del Post-grado en Teoría de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo; Profesor de la Universidad de Campinas, Brasil.

Algunas obras publicadas:

- "Escola e Democracia", 1983
- "Ensino público e algunos falos sobre universidade"
- "Educação do senso comun à conciencia filosófica", 1981.
- "Inovação educacional no Brasil", 1980
- "Curso de filosofia de la educação"
- "Educação brasileira, estrutura e sistema", 1973
- "Esboço de formulação de una ideologia educacional para o Brasil", 1969

BIBLIOGRAFIA

1. TEDESCO, J. C.: Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En UNESCO/CEPAL/PNUD. El cambio educativo: situación y condiciones, Informe Final 2, 1981.
2. ZANOTTI, L. J.: Etapas históricas de la política educativa. Buenos Aires, Eudeba, 1972.
3. SAVIANI, D. A.: A filosofia de educação e problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (org.), Inovação educacional no Brasil. Sao Paulo, Cortez Ed./Ed. Autores Associados, 1980.
4. SAVIANI, D.: Escola e democracia ou a "teoría da curvatura da vara". Revista de ANDE, Ano 1, No. 1, 1981.
5. MATTELART, A.: As Multinacionais da Cultura, Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1976 y Multinacionais e sistemas de comunicação. Sao Paulo, Ciências Humanas, s/d.
6. BOWLES & GINTIS: Schooling in Capitalist America. N. York, Routledge & Kegan Paul, 1976.
7. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C.: A Reprodução: Elementos para una teoría do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editor, 1975.
8. SNYDERS, G.: Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes Ed., 1977, pág. 287.
9. ALTHUSSER, L.: Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa, Editorial Presença, s/d.
10. BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R.: L'école capitaliste en France. París, François Maspero, 1971.
11. SAVIANI, D.: Escola e democracia: para além da "teoría da curvatura da vara". Revista da ANDE, Ano 1, No. 3, 1982.

carta de un contratado

ANTONIO JACINTO

Yo quería escribirte una carta
amor,
una carta que dijese
de esta ansia
de verte
de este miedo
de perderte
de este más que buen querer que siento
de este mal indefinido que me persigue
de esta nostalgia a la que me entrego entero . . .

Yo quería escribirte una carta
amor,
una carta de confidencias íntimas,
una carta de recuerdos de ti,
de ti
de tus labios bermejos como tacula (1)
de tus cabellos negros como diloa (2)
de tus ojos dulces como macongue (3)
de tus senos duros como maboque (4)
de tu andar de onza
de tus cariños
que más grandes nunca encontré por ahí . . .

Yo quería escribirte una carta
amor,
que recordase nuestros días en la capopa (5)
nuestras noches perdidas en el pastizal
que recordase la sombra que nos caía de los jambos (6)
la luz lunar que se escondía en las palmeras sin fin
que recordase la locura
de nuestra pasión
y la amargura de nuestra separación . . .

.....

Yo quería escribirte una carta
amor,
una carta que el viento que pasa te llevase
una carta que los cajúes y los cafetales
que las hienas y las palancas (7)
que los yacarés y los bagres
pudiesen entender
para que si el viento la perdiese en el camino
los bichos y las plantas
compadecidos de nuestro conmovedor sufrir
de canto en canto
de lamento en lamento
de roce en roce
te llevasen puras y calientes
las palabras ardientes
las palabras doloridas de mi carta
que yo quería escribirte amor . . .

Yo quería escribirte una carta . . .

Pero ay mi amor, no puedo comprender
porqué, porqué, porqué, mi bien
tú no sabes leer
y yo — ioh Desesperación— tampoco sé escribir!

El autor de esta página es el poeta angolano Antonio Jacinto, integrante del movimiento cultural "Vamos a descubrir Angola", que se iniciara en la década del 50, postulando la comunión de intelectuales con el pueblo, mediante la búsqueda de formas de expresión propias.

Jacinto se incorporó desde muy joven a la lucha por la independencia de su país y por esta causa estuvo largos años detenido en las cárceles portuguesas. Después de la liberación fue Ministro de Educación, y posteriormente de Cultura.

Participó ampliamente en las actividades de solidaridad con el pueblo uruguayo, durante los oscuros años de la dictadura en nuestro país.

- 1) Tacula: nombre vulgar de un árbol africano cuya madera es muy apreciada.
- 2) Diloa: lama, barro. Palabra de origen quimbundo. Plural: maloa.
- 3) Macongue: vegetal con el cual se fabrican pulseras, collares y otras artesanías.
- 4) Maboque: fruto africano, semejante a una naranja pero de cáscara dura.
- 5) Capopa: río pequeño, riachuelo.
- 6) Jambos: jambeiro, árbol mirtáceo de la India y el Brasil cuyo fruto es comestible y muy fresco.
- 7) Palancas: rumiantes típicos de la estepa angolana.

homenaje a agustín ferreiro

EN EL CINCUENTENARIO DE UNA OBRA FUNDAMENTAL

Hace cincuenta años, Agustín Ferreiro escribió: "LA ESCUELA PRIMARIA EN EL MEDIO RURAL", obra que se ha constituido en un clásico de la literatura pedagógica nacional.

Viejos maestros recuerdan que, habiendo presentado Ferreiro su trabajo al Concurso Anual de Pedagogía, el tribunal —emanado de un Consejo de la dictadura de Terra— declaró desierto el primer premio.

LA TENDENCIA DE CIERTAS PRÁCTICAS ESCOLARES A GENERAR CREYENTES

"Si se estudian con alguna detención las prácticas escolares, vese que la mayor parte de ellas tienden a generar creyentes. El maestro o el texto dicen y el niño cree. Cierto es que, dentro de las verdades a transmitirse en la Escuela, hay una buena parte que no pueden ser sometidas a comprobaciones directas ya por razones de espacio, de tiempo, o por carencia de instrumental, mas esto no puede ser motivo para eliminarlas de los programas escolares. No estaría bien que se sustrajeran al conocimiento del escolar todas las verdades relativas a la vida y acción de los microbios a título de que la Escuela carece de instrumental para dar probanza de sus afirmaciones, ni que se

Como homenaje a este innovador, la Revista publica hoy un trabajo inédito: "De las superficies", que Ferreiro hiciera llegar a la maestra Alba López de Forteza, aguda comentarista de algunos escritos del maestro.

Estas páginas reflejan su vasta concepción de los problemas pedagógicos, su jugoso estilo literario y su sencillez a toda prueba.

El maestro Vicente Foch Puntigliano prologó una edición de trabajos de Ferreiro con justas palabras. Recordémoslas:

"Ferreiro, a través de toda su obra, y de su quehacer en la práctica docente, expone y mantiene la preocupación por estimular el espíritu de iniciativa del maestro. Dice: "Estamos empequeñecidos, hemos dejado de pensar, proyectar y aplicar para nosotros, hemos permitido el vivir de prestado en lo que hay de más noble en las manifestaciones del espíritu: la creación. Por pequeña, humilde y sencilla que ésta hubiera sido, bastaba para conservar el inmenso tesoro que se nos está yendo de las manos: la personalidad...".

Cierto es que el Magisterio ha dado cumplida respuesta al reto, y entre ellas, casi de inmediato, puede señalarse la formulación de los programas para escuelas rurales, impregnados del pensamiento ferreiriano.

Más allá de la anécdota, el libro sigue hoy, medio siglo después, tan vivo y punzante como en su momento. Cada una de sus observaciones es un acicate al espíritu del docente, es un llamado a su creatividad, un estímulo para ver cada problema desde un ángulo más enriquecedor.

Rara vez una didáctica estuvo tan vertebralmente unida a la concepción educativa general; la metodología se afina tras el principal objetivo intelectual que se propone: desarrollar el juicio crítico de sus alumnos.

Un capítulo del libro está expresamente referido al tema.

dejaran de lado los montes Himalaya porque no les es dado a nuestros niños, verlos o tocarlos; ni que los alejáramos del campo de la Historia porque no se tienen a mano los elementos probatorios de la verdad. Lo malo es que también hagamos entrar por vía de la creencia, verdades susceptibles de ser captadas por evidencias. No está bien que las verdades susceptibles de probarse hayan de ser creídas por la sola palabra del maestro, porque entonces corremos el riesgo, a pesar de que hablemos del sistema copernicano o de la trasmutación de los átomos, de formar espíritus a la manera como el mago moldeaba el del salvaje. El mago decía y el salvaje creía, posición muy semejante a la del niño que ha de moverse bajo la acción de un maestro que se limita a decir cuando puede probar".

Pero la afirmación debe merecer hoy quizá, una más cuidadosa atención en momentos en que los maestros estamos sometidos a intensas presiones en todos los campos del quehacer, que no tienen origen en las lícitas que derivan de nuevas orientaciones pedagógicas o sociopedagógicas, sino que, a veces, responden a intereses comerciales, personales o de grupos. Y nuevamente el pensamiento del Maestro es rector y debe orientarnos: "No toméis sin examen, incorporad solamente lo que hayáis cobijado amorosamente en vuestro espíritu, cuando por haberle dado calor y moldeo para su adaptación perfecta a vuestra personalidad, podéis sentirlo en la conciencia como algo nacido de vosotros. No os dejéis cegar por la pirotecnia de los palabrerros: luz que ciega, cierra caminos; la verdad es clara; sencilla; saldrá de vosotros, no la esperéis de fuera. Aparecerá sin explosiones ni deslumbramientos, como si toda ella, al decir de James, cupiera en el cuenco de una mano".

La siembra de ideas ha calado —y hondo— y los maestros, con inteligencia y sacrificio, han trabajado y trabajan en la construcción de sus propios caminos", todo lo cual constituye el más efectivo y real homenaje."



Agustín Ferreiro nació en Montevideo el 28 de agosto de 1893. Ocupó su primer cargo de maestro en el Sauce (Canelones) en 1914. Por la vía del concurso, pasó a desempeñar cargos de Director, Inspector e Inspector Regional. Fue luego Consejero del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. El reglamento de traslados, la creación de las Escuelas Granjas y del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares se cuentan entre tantos aportes significativos suyos.

Ferreiro falleció el 10 de diciembre de 1960.

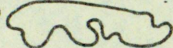
de las superficies

Son muchos los niños que pese a sus andanzas por los campos de la geometría, egresan de la escuela primaria sin nociones correctas acerca de superficies y de las magnitudes correspondientes.

Si a muchachos de 6o. año se les pide que digan cuánto mide una de las caras mayores de una hoja de bloque escolar, son numerosos los que van a los valores de su perímetro y en consecuencia tienen como resultado, en lugar de doscientos centímetros y pico, los setenta y tantos del alrededor.

Si en el pizarrón les presentamos planes limitados por rectas, especialmente si son de contornos regulares y solicitamos se nos diga con aproximación lógica la superficie de los mismos, disminuye, aunque en poco, el número de los que salen con disparates; pero se vienen al máximo si los limitamos con curvas irregulares.

Así frente a un rectángulo de m 0,70 por m 0,30 y a una figura de este tipo



que con un perímetro de 2 metros más o menos, apenas encierre una superficie de 3 decímetros, preguntados cuál de las dos contiene mayor superficie, casi todos se inclinarán por la primera y si los tocamos en el cuánto, aun los que acertaron en la primera, trayendo sus veintidós decímetros cuadrados, calculan para la segunda un área superior al metro. Todo esto si no aparecen quienes afirman a pie juntillas que lo encerrado por la curva no es superficie, pues como ésta se les presenta siempre asociada a figuras limitadas por rectas o por circunferencias, donde no se cumplen estas condiciones, no hay para los niños así tratados, superficie.

No la hay tampoco, en las caras laterales de los cuerpos laminares, pues aun sabiendo que la hoja de bloque escolar es un prisma y hallándose capacitados para hallar la superficie total de ese cuerpo geométrico cuando todos sus ejes tiran parejos, acá, en la hoja, toman solamente las dos caras mayores, como si las cuatro restantes no lo fueren, ni mucho menos contarán como superficies.

Que las tienen como líneas lo revela el hecho de que llamados a valorar en superficie una de las caras laterales, le salen a uno con los veintidós centímetros que la cara tiene por longitud en uno de sus lados.

En esto de las superficies y por lo demás en todo lo referente a geometría ha de llamarnos la atención el hecho de que no hayamos podido incorporar al léxico del pueblo casi ninguno de los vocablos utilizados en esta ciencia.

Los mismos albañiles que por fuerza han de moverse con alguna justeza en las posiciones absolutas de los planes, cambian la vertical de la escuela por el "a plomo" y hablan de "poner a nivel" cuando buscan horizontalidades. Y aquí es nada porque al fin de cuentas, con el variar de los términos, quedan firme los conceptos: lo grave es que luego de tanto darle a los cubos, prismas, esferas, o rectángulos, desembocamos en que aun los tocados por la enseñanza secundaria, al

decir de la forma, pongamos por caso, de un tacho de basura, si es cilíndrica se conforman con lo de redondo y si prismática, la tienen por cuadrado.

Si Freud llevara razón en aquello de que los olvidos responden a repugnancias, con tal conducta de la masa social ya tendríamos un síntoma demostrativo de cómo andamos en la enseñanza de aquella asignatura y esto por si no bastara, con muchas sobras, el griterío con que profesores y maestros maldicen de la preparación con que les vienen los alumnos, yendo las culpas de peldaño a peldaño, desde los preparatorios de Facultad hasta las mismísimas clases jardineras.

Volviendo al tema y expuesta la situación vamos a señalar seguidamente las causas que a mi juicio la determinan y los remedios correspondientes.

En los programas actuales y por lo que sigue puede inferirse que se trata de un mal generalizado, sólo cuatro veces a todo el correr del ciclo escolar se acude al vocablo superficie. Se anda con las superficies, pero cual si llevaran un nombre malsonante, los programadores casi nunca recurren a él. Desfilan las caras, planas, circulares, triangulares, etc., pasan los lados, las bases; pero no aparece nunca lo de superficie circular, lo de superficie lateral.

Cuando se va a los planos y a sus posiciones, tampoco aparece lo de superficies horizontales, verticales o inclinadas. Al entrarse a los polígonos sólo se atiende a la figura y así andan los triángulos, cuadrados, etc., sin asociaciones con lo de superficies triangulares, y por último cuando se llega a las áreas, ni una palabra siquiera para recordar que andamos en la medida de superficies.

Si los maestros como es presumible al andar con sus alumnos, se cifien al léxico del programa y al hablarles de lados, caras, bases, planos, figuras y áreas no les advierten que todos estos elementos se refieren a superficies, no sería para agarrarse la cabeza el encontrarse con alguno que egresara de la escuela sin conocer siquiera la existencia de tal vocablo.

Otra fuente de errores tiene su origen en que muchos maestros al querer generar el concepto de superficie, le vienen al alumno con "cuadrados de cartón", con "triángulos de papel", etc. tanto mejores cuanto más delgados, como si con aquellas finuras se diera nacimiento a la novedad. Allí con lo sutil en la mano se les habla de las nunca oídas superficies. Las caras, los lados y las bases le vinieron al niño en sus pininos geométricos con el cubo retacón de la caja de sólidos, o con la efera regordeta equilibrada en sus tres dimensiones, con el macizo ladrillo o con las robusteces de un cajón.

Si ahora a la altura de 4o. año, para generar el concepto de superficie se le trae lo laminado con prescindencia de lo que tira a lo grueso, es lógico que el niño termine por considerar que la superficie es cosa de andar siempre en lo delga-

do, que además tiene cuerpo, pero que aquellos objetos son todo superficie y por consiguiente carecen de volumen.

Es por estas prácticas que los alumnos de 6o. año, duchos en volúmenes de prismas, conos o pirámides, os miran con asombro o sospechan arterías, cuando se les pide estimen el volumen de un cuerpo laminar, para salirle luego a uno con que aquello no tiene volumen o si traen resultados son de tal índole que en seguida se echa de ver que responden a las áreas del haz y del envés.

Estas son nonadas al lado de las que provienen de la posición que adoptan los pedagogos al encarar la enseñanza. Si los males radicaran solamente en lo que ya llevo dicho, era fácil el remedio, pero es que aun cuando el maestro lleve siempre a sus labios la palabra superficie y genere a lo firme el concepto correspondiente, si lo hace siguiendo las direcciones de ahora, de poco le valdría para lo fundamental que es el encender amores en el alma de sus alumnos, aventando tedios y repugnancia.

Tengo para mí, que al movernos en el campo de la geometría nos aferramos con dañosas estrecheces al espíritu con que los grandes maestros griegos encararon todo lo relativo a esta ciencia.

Estos siempre tuvieron repudios y severas admoniciones para quienes sacándola de lo puramente especulativo, y de su riguroso ajuste a lo ideal, la estudiaron con fines prácticos o la manillararon convirtiéndola en pareja o servidora de otras ciencias. Quisieron mantenerla tan alejada de lo terreno que consideraron como al más abominable de los transfugas, al maestro aquel, Hipócrates de Chios, que empezó a enseñarla por dineros.

Por influencia de ellos vino a nuestras escuelas en fuerte contraste con la realidad ambiental, la superficie pura, la descorporizada, la limpia de colores, la que no sabe de movimientos ni temperaturas, la desdiosa de todas las funciones que ella misma ejerce con innegable señorío en todo el vasto imperio de la naturaleza.

Ha de comprenderse que una superficie, así despojada de todos los atributos que no tengan relación con lo geométrico, es un hueso duro de roer para los dientes del infante.

No se puede esperar que los niños frente a un cuadrado u otras figuras por más regulares que éstas sean, caigan en los embelesos místicos de Platón al ver en la esfera una hechura de los dioses.

Otra cosa sería si por tratarse de niños al lidiar con superficies, yendo de lo concreto a lo abstracto, de lo general a lo particular, de la síntesis al análisis, de lo global a lo analítico, las estudiáramos primero en plenitud de su ser, tal como se nos presenta y actúa en todo lo que sale del hombre y de la naturaleza.

En éste actúa, en éste lo funcional de la superficie pongo ni más encendidas esperanzas de convertir lo árido en florido, lo seco en jugoso fruto educacional y las de convertir en amantes de la geometría a quienes hoy la miran con desdenes.

Porque si en lugar de irles con las superficies a secas les vamos, los hechos por delante, con superficies de evaporación, de enfriamiento, de

iluminación, etc.; si les hacemos ver que los hombres al construir los techos los inclinan para provocar el deslice de las aguas o las horizontaliza en los pisos para darnos firmeza en el andar; que las curva en las chimeneas para enfrentar al viento o las aplana en los ladrillos en busca de abundosas adherencias ¿como niños tratados así, en un hervir de hechos que por todos lados los golpean van a entrar luego con desganas al estudio de la superficie como ente geométrico?

¡Si con la orientación actual de la enseñanza ocurre que el niño en muchísimas instancias de su vida, es actor en el crear superficies y en el disminuirlas o es testigo de lo mismo sin darse cuenta del hecho que ejecuta o tiene por delante de sus ojos!

¿Acaso sabe que con el instintivo echarse al suelo a fin de no dejarse llevar acrece la resistencia con un aumento en la superficie de rozamiento? ¿Acaso sabe que con su masticar va creando a golpe de mandíbula más y más superficie para abrirle amplias entradas a la acción de los jugos digestivos?

¿Les preparamos los ojos para que miren en el ovillarse del gato un disminuir de superficies perdedoras de calor y un aumentar las de calentamiento en sus despatarras al sol?

¿Qué es el cerrar una puerta sino a llevar a cero una superficie de ventilación y qué es en la noche de un aposento el abrirle un postigo a la luz mañanera sino el hacer que actúen superficies de iluminación?

¿Qué es la pelotilla artera sino la resultante de llevar una inofensiva hoja de papel, juguete de los vientos, a su mínima superficie para convertirla así en certera arma arrojada, señora de la dirección y la distancia?

A mi juicio, a través de los milenios aquel espíritu de los antiguos griegos que los llevaba a trabajar exclusivamente sobre nociones puras, a libar esencias ideales sin rebajarse nunca a la consideración de los objetos sensibles, determina que aún hoy se egrese de las escuelas primarias y aun de los liceos y aun de los preparatorios de facultad sin concepto alguno acerca de la significación geométrica de estos hechos, sin saber que "mama" al darle al palote de amasar, al cortar los tallarines y al extenderlos, enlaza a la "reina de las ciencias" con el plebeyo arte culinario.

Los matemáticos dirán con toda razón que lo funcional de la superficie no es cosa de ellos; que no les corresponde considerar el para qué unas veces las aplanamos, otras las metemos en circunferencias, acá las agrandamos, allá las ceñimos a lo vertical.

Los pedagogos no han de irle por esto a contiendas ni tampoco dividirse por saber a qué ciencia corresponde el estudio de esos hechos ni mucho menos quedarse mano sobre mano hasta tanto no se despejen las incógnitas; pero en cambio, deben, eso sí, preguntarse si tales conocimientos son asimilables por la infancia y capaces de interesarle vivamente; si al moverse con ellos dan buenos rendimientos educacionales; si arman eficientemente para un adecuado desenvolverse en los aconteceres de la vida; si despiertan amores por las actividades nobles del espíritu y por las ciencias que con ellos se relacionan; en pocas

palabras, si reúnen todos los caracteres que tienen en cuenta los pedagogos para incluir un punto cualquiera en el hacer escolar.

Y si las respuestas que vienen son, como no podrán ser menos, francamente afirmativas, allá los géometras con lo suyo o los físicos con lo que les pertenece, pues no podremos de ninguna manera dejar en la "tierra de nadie" este comportarse de las líneas, las superficies y las formas cuando son llamadas a cumplir los designios del hombre y los de la naturaleza.

Hay además otros mandatos del pasado que nos llevan a tirar verdaderos tesoros en la "tierra de nadie". En casi toda la enseñanza de esta asignatura campea el propósito de no entrar a un conocimiento hasta tanto no se hallen los niños en condiciones de sujetarlo a número y medida para obtener un cuánto con procedimientos propios del cálculo matemático. Y aun se va más allá: al desprecio de un hecho sujetable a cálculo por los niños en razón de que en éstos, no hay bases para tratarlo en forma generalizada.

No sé en qué altísimos peldaños se estudia el juego con que los perímetros y las figuras determinan los máximos y los mínimos de superficie, ni es de soñar que los niños, aun los bien dotados de las clases superiores, puedan moverse bien en este complejo mundo de relaciones. Pero en algún lugar de este peldaño ha de estudiarse el hecho de que en todo rectángulo, a igualdad de perímetro, no viene una igualdad de superficie, sino que a medida que las diferencias entre sus lados se acercan a cero, aquélla aumenta en tanto que disminuye si se alejan de él.

No debe importarnos que la fórmula general aplicable a este punto sea inaccesible para el niño; pero aquí, en este caso particular hay un hecho que se le pone a tiro en cuanto sepa calcular; lo consigna en el 5o. año de estudios, el área de los rectángulos.

En efecto, le es extremadamente fácil comprobar que si se tienen 36 metros lineales de tejido y se quiere un gallinero rectangular, no es cosa de echar a menos la diferencia entre los lados. Porque si a uno le doy dos metros, a su contiguo debo irle con dieciséis, con lo que obtendría un área de treinta y dos metros, si aquí pongo un lado de a metro, a su adyacente debo destinarle diecisiete, con lo que me iría en impresionante bajón, a un área de diecisiete metros, y se ve a las claras que si insisto con achicar uno de los lados, llegaríamos a un punto en que no me queda espacio ni para alojar una gallina.

En cambio, disminuyendo cada vez más la diferencia entre los lados hasta llevarla a cero, llegaremos con el cuadrado a una superficie de ochenta y un metros, la máxima que puede obtenerse en un rectángulo con un perímetro de treinta y seis.

Como yo gustaba en exámenes públicos, meter a los escolares en actividades de esta índole, seguro de que aun sin aprendizaje previo saldrían airosos de la prueba, vinieron a mí muchos adultos con sus cuatro años de Liceo y muchos profesionales con títulos de facultad a confesarme asombrados, que en jamás de los jamases en su pasaje por las aulas, se les había llevado a estos juegos entre lados y superficies y que por primera vez en sus vidas entraban estas relaciones al

ruedo de sus conciencias.

Si de lo particular de los rectángulos pasamos a lo general de los cuadriláteros, desde el rombo hasta el trapezoide, comprobarán los niños que a igualdad de perímetro, en cuanto a limitar más o menos superficie, no es ahora cuestión, exclusivamente, ni de las longitudes de los lados ni de sus diferencias sino que aquí entramos en tierras donde los ángulos imponen su señorío. Y así verán que el rombo con sus cuatro lados iguales de cien metros, pongamos por caso, de longitud, no nos dice nada con respecto a su área si callamos lo de los ángulos pues según sea el valor de éstos, con tener todos sus lados iguales y cada uno nada menos que sus cien metros de largor, puede fluctuar el tal rombo entre los casi cero metros de superficie y los muy cerquita de los diez mil.

Nada lo lleva tanto a maravillas como el ver que dos rombos, uno de un decímetro de lado, de un metro el otro, aquél nacido para enano, éste para gigantón, pueden venir a parar por el juego de sus ángulos en que el pobre en perímetro salga más rico en superficie que el abundoso.

Con estos movimientos los cuadriláteros dejan de ser, para deleite de los niños, aquellos entes que con tiesuras de hierofantes, en tediosos rezos, nos dicen del cuánto de sus lados. Si éstos son iguales o diferentes o van acá parapeños con sus opuestos y allá divergen; si éste tiene sus cuatro ángulos rectos, aquél dos, estotro ninguno; siempre en la cantilena de un cómo son, callando todo lo referente a los por qué y a los para qué, que son para los pedagogos las herramientas más nobles en el hacer educacional.

Porque si a todo lo largo de primaria vamos llevando aparejadas las superficies físicas con las geométricas, estas figuras han de estudiarse también en su aspecto funcional y así la serpentina de los antruegos tendrá una razón para su largo y otra para su angostura; nos explicaremos la existencia de un rectángulo larguirucho en la mesa donde cenaron los apóstoles, las baldosas dirán del por qué de sus cuadrados y los trapecios sus para qué en los asientos de las sillas.

Para moverlos en esto no es preciso aguardar a que los niños sepan del cálculo de áreas ni el de los volúmenes pues si esperamos a que se cumpla esta condición sumergimos innecesariamente, en cuatro o más años de silencio todos los hechos enunciados.

No importa su ignorancia del cuánto, ni de lo igual, ni del cuánto menos, ni del cuánto más. Desde pequeños saben de un más o de un menos cuando las diferencias se presentan en forma que rompan los ojos y por allí podremos entrar desde el primer año de estudio a este campo del conocimiento.

Todos los niños saben que una papa hirviendo requiere para un ingerir sin quemaduras una larga espera, incompatible con apuros o desmedidas ansias de comer. Si hay urgencia tiran entonces a deformar la papa, llevándola a un total aplastamiento contra el plato. ¿No les romperá los ojos, una vez que tengan noción de superficie, el hecho de que la de ahora creció en mucho con respecto a la primera? ¿Y no se interesará por las superficies al saber que con estos manejos apresura el enfriamiento? En el tirar la toalla húmeda al desdén o al extenderla ¿les será difícil ver allá un

menos superficie, acá un más, el todo en la misma toalla, e inferir que de esto vienen distintas celeridades en el tiempo de secado? ¿Qué niño irá al fuego en busca de tibiezas con sus manos apuñadas? ¿Dónde el que al marchar con su cometa no burla al ventarrón presentándole el flanco de su prenda? ¿Quién bajo la lluvia, si no median travesuras, apuntará al cielo con su paraguas cerrado? Y una vez abierto ¿qué muchacho expondrá a la lluvia la superficie cóncava de su paraguas, para poner de su lado la convexa?

¿Se puede concebir acaso que en lo de abierto y en lo de cerrado se les escape a los alumnos no sólo el más o el menos superficie sino también sus tangentes con el problema de los límites, lo de máximo y lo de mínimo?

¿Es que para meterlos en todo esto, hemos de esperar a que sepan de funciones, derivadas, cálculo integral, es decir a cuando les lleguen las barbas a los calcañares?

Tengo la convicción de que si entregamos las llaves de este recinto al número y la medida; si imitando a Platón escribimos sobre su puerta "NO ENTRE QUIEN NO SEPA DEL CUANTO", nos desviamos para nuestro mal de los caminos naturales que hemos de recorrer para llegar a la formación de un espíritu geométrico.

¿Cuáles son estos caminos? Lo mismo que la naturaleza, los pueblos hablaron sin procesos racionales de carácter geométrico "in lingua matemática". Fueron a la rodaja para el freír de sus papas, a las curvas en las ruedas; al moler de los granos; al ahuecar de los macarrones, al círculo en las ollas; al cuadrilongo en las sábanas; al cuadrado en los moqueros.

Por esta especie de instinto geométrico, nació en lo más salvaje de Australasia el refinadísimo "boomerang", al que Spengler mira, a mi juicio erróneamente, como a un producto de una, hoy extinguida, alta cultura matemática.

Con este instinto maravillaron a Kepler aquellos toneleros austríacos que, muchos años antes de ocurrírsele a los geómetras, habían resuelto prácticamente en lo que importaba a su gremio y a las posibilidades de construcción, el problema de los máximos dando a sus toneles tal forma que con la menor cantidad de madera guardaran el máximo de vino.

Dije aquello de Spengler porque si le damos racionalidad geométrica a los inventores del "boomerang" hemos de poner lo mismo en la vivienda del esquimal y por esta anchura de manga entrarían las abejas con la sabia disposición de sus panales y hasta el naranjo nos metería su fruto por delante para decirnos de su redondez, encerradora de un máximo de masa con un mínimo de superficie: es una buena prueba de que en su pasado imperó una alta cultura matemática.

Es probable que la geometría sea impopular porque no la asentamos sobre el saber empírico del pueblo. Este trabaja con lo real, aquélla con esquemas ideales; el uno se enfrenta de entrada a lo irregular, la otra aguarda años y años para hacerlo; ésta comienza por lo complejo, la otra por lo sencillo; y así quedan aventadas de la escuela millones de formas desde la del perro a la de la cuchara; millones de superficies: desde las ásperas en la lengua de los gatos hasta las lisas de los espejos; millones de líneas, desde la que

se comba en el hilo de las cometas, hasta la que describe la mariposa para escapar al pico de los pájaros.

¿Qué conclusiones sacará el niño al comparar los hechos de la geometría con los de las demás asignaturas? El leer y el escribir de la escuela es cosa de su mundo, del de sus compañeros, del de sus padres y del de casi todos los humanos que lo rodean. Los números con que trabaja en las aulas son los mismos que sacuden a su familia o se barajan en calles y mercados. Su Historia anda en los labios de la abuela, en los desfiles conmemorativos, en las páginas de la prensa, en los nombres de las calles, en la estatua de los próceres. De repente aquellas nonadas del río Negro, del Aconcagua, de Bikini vienen a los labios de todos con grandezas emocionales porque el uno trajo desbordes catastróficos, el otro se interpuso con lo alto de su mole en la trayectoria de un avión y la isla aguarda con cientos de animales vivos, en dolorosa experiencia, los efectos mortales de una explosión nuclear.

En cambio, casi nada de la geometría anda en la boca del pueblo y así aparece a la conciencia del niño como una cosa exclusiva de la escuela, extraña a su mundo y al de los suyos.

Una escuela popular como lo es en casi todo el orbe la primaria, si quiere ser fecunda debe trabajar con lo del pueblo no sólo para que los niños hagan vivir sus conocimientos en palpantes realidades, sino también para que por influencia de los propios escolares aquel saber empírico de las masas, se vaya impregnando de contenido científico.

La escuela de hoy al moverse en geometría no tiene en cuenta la formación del futuro hombre de la calle; en terrible atentado contra la democracia, trabaja, y esto es concederle mucho, para el pequeño grupo de los que al nacer ya vienen llenos de gracia matemática: los Gauss, los Pascal, los Galois.

el planeamiento de la institución escolar

Iniciamos, con los artículos siguientes, una serie sobre el tema: Planeamiento en educación.

En los números sucesivos daremos a conocer trabajos de experimentados maestros y profesores sobre Planes por nivel y por áreas.

I. INTRODUCCION

La planificación es la acción administrativa por la cual se avala la situación, se define el objetivo y se precisan y escogen las actividades para lograrlo.

—“La planificación es principalmente una técnica de definición y medición de objetivos y de compatibilización de medios y fines. En general, los resultados de esta racionalización funcional de medios y fines se expresan físicamente en uno o varios documentos, en planes programáticos de acción, es decir, en planes ordenados según una dimensión básica, que es el tiempo”.

“Para que exista un plan, en el sentido usual de la palabra, no basta que los objetivos estén fijados coherentemente: es necesario que, en algún grado, sea normativo y que exista cierta institucionalización de su ejecución”. (1)

—Como técnica, la planificación consiste en un conjunto de procedimientos que permiten establecer orden, secuencia y racionalidad entre medios y objetivos. Estos procedimientos incluyen:

a) La descripción, análisis y definición de la situación para determinar lo que debe hacerse con el máximo de conocimiento e información. Es necesario insistir que el acopio de datos carece de sentido si no conduce a explicar

las causas que generan los hechos y a una evaluación racional de las variables.

“El propósito del diagnóstico es reunir elementos de juicio en cantidad y calidad que permitan de un modo objetivo y racional, determinar las metas del desarrollo educativo convenientes y a la vez factibles de obtener en un período de tiempo determinado, así como identificar los factores sobre los cuales es necesario actuar para alcanzarlos”. (2)

b) Estructuración del Plan. El plan resulta de un proceso técnico que implica:

1. selección y formulación explícita y en términos operativos de los objetivos;
2. selección y formulación del tipo y secuencia de las actividades que se consideren necesarias para alcanzar los objetivos;
3. formulación de plazos o sea fijar tiempo para cada objetivo;
4. formulación explícita de puntos de comprobación para el control y la evaluación.

—La determinación de cantidad, calidad y tiempo, permite revisar y evaluar el plan periódicamente a fin de alcanzar una mayor precisión y eficacia en el curso de la acción educativa.

c) Ejecución o sea realización o cumplimiento del plan.

Schiefelbein afirma que la planificación supo-

ne "tres momentos lógicos que distinguen gracias a un esfuerzo de abstracción, pero que en realidad se sintetizan, aun cuando exista predominio de uno u otro" (3). Estos momentos son:

1. **Definición y determinación de objetivos y medios.** La definición es un proceso esencialmente teórico; la definición es abstracta. Supone el manejo de una escala de valor, un criterio estimativo que varía según la perspectiva del hombre y del mundo. Pero en toda planificación la realidad, el terreno, juega un papel decisivo, estableciendo las limitaciones de recursos y tiempo. Se llega así a un segundo momento que es la determinación o formulación que es concreta, práctica e implica una decisión o un arbitraje frente a diferentes alternativas, en la que se maneja una escala de valor frente a las necesidades conocidas.

2. **Racionalización funcional del juego entre objetivos y medios.**

Este momento es el realmente medular, en esto consiste generalmente la planificación. Hay que elaborar un plan teniendo manejados los criterios de valor, urgencia, eficiencia y factibilidad.

3. **Decisión y ejecución** o sea la aplicación del plan haciendo jugar todos los recursos administrativos. A manera de resumen se puede decir que se partió del deseo que se cumpla el objetivo, esto es, que existió una preocupación inicial por el proveer. Pero ya que se trata de un proceso orientado hacia él, se pasa necesariamente a una segunda etapa en la cual se busca especificar qué se requiere para obtener tal cosa, es decir, dictar normas técnicas, y así se entra en la técnica, que es el conjunto sistemático de aquéllas. Se llega entonces a una tercera etapa y encontramos allí la administración, que aplica la norma y se ocupa de que se tomen en cuenta todas las condiciones y situaciones para que aquélla se cumpla (incluidas las normas técnicas de la administración).

—La administración atiende los problemas que surgen al pasar de la generalidad de la norma técnica al caso específico, esto es, a la aplicación.

Creemos necesario precisar que esta técnica, la planificación, se aplica a diferentes niveles, a saber: nacional, institucional, escolar y a nivel de aula.

II. EL PLANEAMIENTO DE LA EMPRESA EDUCATIVA: CARACTERISTICAS ESPECIFICAS

Hemos visto los conceptos de planeamiento expresados en los términos que corresponden a la Administración Pública y su adecuación al sistema educativo, de acuerdo a variados estudios correspondientes a distintos países.

En el nuestro, el estudio de la Administración es todavía muy limitado, en particular en lo que refiere a los servicios educativos.

Se ha señalado la estrecha relación que se da entre dos funciones de la Administración: la organización y el planeamiento.

Según Jiménez Castro (4): "La organización formal es un sistema de esfuerzo cooperativo, previo y conscientemente planificado y coordinado para que cada uno de los que participan en él conozca de antemano las labores, responsabilidades y derechos que le corresponden en su condición de integrante del grupo". La organización informal es la resultante de las reacciones individuales y colectivas de los individuos ante la organización formal. Ambas formas de organización son complementarias: si así no fuera, se crearía en los individuos que trabajan en la organización formal sentimientos de frustración, rivalidades, inestabilidad personal u ocupacional.

En la organización formal privan los conceptos de delegación de autoridad y división del trabajo, en la informal resultan fundamentales diversas formas de interacción que se estudian en el capítulo de relaciones humanas.

Toda empresa humana presenta niveles de autoridad: superior, intermedio, inferior u operativo.

En nuestro país, en diciembre de 1969 (boletín 3871) fueron señalados los distintos niveles de autoridad a los que corresponderían formas de planeamiento que, en fechas determinadas, se harían llegar a los órdenes inmediatos inferiores, cumpliendo así la función de delegación de autoridad, conservando la responsabilidad propia de cada nivel, hasta llegar a la escuela. En ésta se cumpliría, atendiendo las normas emanadas de los niveles superiores, las tareas de planeamiento y organización en la forma más adecuada para cada escuela.

Desde 1969 hasta marzo de 1985, no hubo resoluciones complementarias, ni orientación científica para las instituciones educativas, en especial desde 1975, durante los doce años de dictadura militar.

A partir de marzo de 1985, con el resurgimiento de las instituciones democráticas, se obtiene la aprobación de la Ley de Emergencia de la Enseñanza, con la cual, a través de luchas gremiales y de las resoluciones de los consejos respectivos, se obtiene un proceso educativo que va, penosamente, avanzando.

Nos parece importante señalar algunos conceptos relativos a las relaciones humanas, como parte esencial de toda empresa y muy en especial, la educativa.

Señalábamos que en la organización informal de toda empresa y por ende de la educativa, es fundamental el contenido y forma de las relaciones humanas.

Tiene interés la transcripción casi textual de John Pfiffner, profesor de Administración en la Universidad de California del Sur, contenidas en su libro "La supervisión del personal", Relaciones humanas en la empresa, cap. I.

Principio genérico

Existe una norma de relaciones humanas en la dirección, que es genérica por naturaleza: puede aplicarse con éxito en una amplia variedad de asuntos humanos.

Independientemente de la clase, casta o profesión, como individuos y como grupos las personas reaccionan similarmente, respecto a determinados tipos de dirección.

Esta idea de que las personas siguen una norma de conducta bastante uniforme, no se encuentra necesariamente en contradicción con el principio clínico de que los individuos no son iguales, ni niega que el supervisor deba tratar a los distintos empleados de un modo diferente. (El autor considera supervisor a todas las personas que ejercen un control formal sobre otras).

Pero incluso esta variación en el procedimiento de supervisión, puede ser parte de una nueva fórmula de relaciones humanas.

Todo ello exige una nueva generación de directores y supervisores, expertos en el procedimiento de consulta y consejo más bien que en el de dictar órdenes. . .

Los nuevos directores deben estar adiestrados en el arte y la ciencia de la consulta.

- 1) El directivo debe comprender y aprender cómo ha de conducirse, tanto en organización formal como informal.
- 2) La segunda necesidad es de orden semántico. Este será un lenguaje que permita a la gente comunicarse sobre una base de cooperación. Relaciones mutuamente interdependientes, de unidad, de equilibrio, de adaptación y crecimiento.
- 3) El directivo debe aprender a moverse en un ambiente de comunicación bilateral: debe escuchar el punto de vista del subordinado sin dar muestras de enojo.
- 4) El nuevo directivo debe aprender a introducir los cambios necesarios sin provocar resistencia, principalmente bosquejando los métodos de trabajo.
- 5) Debe comprender y ser capaz de actuar en un medio ambiente que fomente de manera positiva las relaciones entre superior y subordinado.
- 6) Finalmente debe saber distinguir entre el mundo de los sentimientos y el de los hechos y la lógica.

Estos conceptos de las relaciones humanas pueden ser aplicados a la empresa educativa. Por una parte, hacer comprender a los docentes que trabajan en el nivel operativo, es decir en la tarea directa con los niños, base de la educación, que hay conductas tipificadas que corresponden directamente a su hacer, que le obligan a ciertos desempeños comunes a todos los maestros sin disminuir su iniciativa personal. Pero que, junto a esa obligación, existe un margen amplio de iniciativa que puede desplegarse en nuestra organización formal, en las juntas de maestros. Por otra parte el maestro director, promoverá además de la forma de reunión de consulta indicada, los diálogos necesarios para resolver en la relación individual con cada maestro, los problemas que puedan presentarse.

Selección de los objetivos educacionales

Los objetivos constituyen una tarea de elección. Para formularlos es necesario tener una clara filosofía educacional e informaciones de las necesidades sociales, así como conocimientos de la psicología infantil, no en abstracto sino en relación con los grupos humanos que, en el momento actual, se distinguen en distintas zonas de nuestro país.

En el presente año, al ponerse en vigor los pro-

gramas del 49 y del 57 (rural y urbano), modificados en procura de su actualización, se presenta la ocasión de que el Consejo de Educación Primaria consulte, mediante reuniones y encuestas a todos los sectores interesados en la acción de la escuela pública. Y que se realice, a través de psicólogos y asistentes sociales, y expertos en técnicas sociológicas, las investigaciones necesarias para saber cómo viven, se comunican, están o no en condiciones de aprender, nuestros niños, sobre todo los de zonas deprivadas.

Si se ignora esta realidad, de nada servirán los juicios de valor que se inserten en la estructura del Programa, en forma de objetivos a lograr en la tarea educativa.

Dejamos para una próxima edición, la discusión en profundidad acerca de los objetivos. Consideramos muy importante toda propuesta que nos hagan llegar los maestros. Sólo señalaremos que todo Programa tendría que iniciarse con una (o mejor varias, para presentar lugar a alternativas) propuesta educativa, aclarada por breves objetivos fines que muestren las orientaciones que privan para el quehacer escolar. A continuación de éstos, los objetivos de segundo grado que aclaran los contenidos de materia y de actividades en los distintos niveles escolares y, si se considera necesario, algunos objetivos operacionales que señalen las conductas precisas como respuesta de aprendizaje, en las técnicas.

Nada de ser dogmáticos, sin flexibilidad, como en el Programa de 1979. Fuera de toda crítica, innecesaria ahora, guardamos la visión de oblas idénticas en todos los países dependientes, suministradas por organismos que forman "técnicos" para deformar la educación, cuando los docentes no saben defenderse.

MARTA DEMARCHI de MILA

Maestra. Profesora de Pedagogía.

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

YOLANDA VALLARINO

Ex-Profesora de Pedagogía y Didáctica en el Instituto Magisterial Superior y en el Instituto de Profesores "Artigas".

- 1) Schiefelbein, E. "Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación", págs. 22-23. Ed. "El Ateneo", B. Aires, 1974.
- 2) Romero Lozano y Ferrer Martín. "Planeamiento Educativo". Cuadernos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social. Serie II, No. 7, cap. IV, pág. 25. Santiago de Chile, 1968.
- 3) Schiefelbein, E. Obra citada, págs. 23-24.
- 4) Jiménez Castro, Wilburg. "Introducción al estudio de la teoría administrativa". F.C.E., pág. 147.

planeamiento a nivel de dirección de escuela

FINES GENERALES

- 1) Se tenderá a que el niño, en la totalidad de la infancia y en cada etapa de ella, alcance su plenitud.
- 2) Se procurará que, al integrar su personalidad con los valores de cultura, sea agente de su propia formación.

FINES ESPECIFICOS

1) Lograr al cabo del año lectivo, en cada alumno, comportamientos finales tales que, co- tejados con sus comportamientos iniciales, den pruebas al propio alumno, a sus padres y a su comunidad de la dimensión y calidad del trabajo educativo cumplido en la escuela.

2) Tratar de mejorar los rendimientos escolares obtenidos hasta el momento.

3) Como consecuencia, acrecentar el prestigio de la Escuela Pública Nacional.

La labor educativa debe tender en su totalidad al logro de los objetivos anotados por parte de los maestros y dirección, en estrecha coordinación y cooperación a través del desarrollo de las actividades.

La dirección tratará de cumplir con eficacia su labor atendiendo al siguiente orden de prioridades:

1. Investigación de la situación
2. Organización
3. Asistencia técnica
4. Implementación
5. Extensión de servicios
6. Rendimiento
7. Fiscalización

1. INVESTIGACION DE LA SITUACION

1.1. A nivel de la Escuela

1.1.1. Conocimiento de la realidad socio-económica y cultural del medio y del alumnado, para alcanzar una mejor organización de la Escuela en su funcionamiento.

1.1.2. Reunión de la documentación relativa a estas investigaciones y ordenación de la misma a fin de que pueda ser utilizada provechosamente.

1.1.3. Interpretación de la investigación. El personal docente interpretará la investigación como un medio para un fin (obtener mayor labor educativa) y no como un fin en sí.

1.1.4. Conocimiento de la capacidad y características personales de los auxiliares de servicio.

1.1.5. Conocimiento de la dotación material (local, dependencia, equipos e instrumental de la Escuela).

1.2. A nivel de clase

1.2.1. Conocimiento de cada alumno como individuo socio-biológico.

1.2.2. Tratar que el maestro demuestre interpretar la investigación como un medio para un fin en sí.

1.3. Tipificación de la Escuela

1.3.1. Utilizando los datos obtenidos, se realiza la siguiente tipificación de la Escuela:

- a) Edificio: Construido para Escuela, estado bueno.
- b) Personal docente: efectivos 13, interinos 5.
- c) Alumnado: varones 223, niñas 254, inscripciones 477.

2. ORGANIZACION

2.1. Actividades técnico-docentes

2.1.1. Distribución de clases y salones. El criterio que se adoptó para la distribución de clases fue el siguiente: En cada clase de primero a sexto año, un maestro efectivo con experiencia en dicha clase y un maestro interino. De este modo se trata de establecer un vínculo de ayuda mutua entre los maestros de clases paralelas.

Los salones fueron distribuidos atendiendo especialmente a la relación capacidad locativa-cantidad de alumnos por clase.

2.1.2. Organización de entradas, recreos y salidas. Los maestros controlarán: la entrada de alumnos y el patio donde éstos se reúnen antes del comienzo de la jornada, quince minutos antes; el recreo en el patio o en los salones (en los días de lluvia); la salida hasta que se retira el último alumno. De este control son responsables, una vez a la semana, un equipo de maestros. El resto colabora en la tarea.

Notificación diaria a los padres cuyos hijos llegan después de la hora de entrada a la escuela. Esta tarea es realizada por la secretaría.

Citación a los padres cuyos hijos llegan reiteradamente tarde, para hacerles reflexionar sobre trastornos que esto ocasiona al alumno y a la escuela igualmente, la adquisición de malos hábitos por parte de los niños.

2.1.3. Profesores especiales: ajustes de horarios que se mantendrán fijos en el correr del año, para que los maestros puedan organizar sus tareas diarias. Coordinación de las actividades de las clases especiales con las tareas de los maestros de clase.

2.1.4. Planificación de actividades de las clases, atendiendo las exigencias del programa vigente, orientar a los maestros de las distintas clases acerca de la planificación adecuada a la realidad de cada grupo.

Los primeros años serán estructurados del siguiente modo: 1o. A con alumnos de Jardín B, 1o. B con alumnos de Jardín A y 1o. C con alumnos ingresados durante el presente año. Se trata, de esta manera, de aprovechar al máximo el pre-aprendizaje y la socialización obtenidos en Jardín A.

Se realizarán las pruebas de Sondeo correspondientes, para tener punto de partida sólido y planificar el trabajo anual de las clases. Los pasos serán los siguientes:

- a) Estudio de la situación
- b) Objetivos

- c) Prioridades y áreas a enfatizar
- d) Contralores para una evaluación racional
- e) Ratificación o rectificación para siguientes planificaciones.

a) Estudio de la situación

Los maestros de cada clase iniciarán rápidamente un conocimiento del grupo a través de: 1) Realización de ficha acumulativa (primer año) o estudio de la misma y obtención de nuevos datos; 2) Reuniones de padres; 3) Entrevistas individuales con los padres, si es posible con visita a los hogares; 4) Intercambio de opiniones con maestros de las clases anteriores; 5) Realización de pruebas de sondeo y pruebas objetivas; 6) Realización de sociogramas.

b) **Objetivos generales** y particulares establecidos explícitamente en los programas escolares y otros necesarios a la situación particular de la clase.

c) **Las prioridades** serán determinadas después de realizado el estudio de cada clase. Las áreas a enfatizar serán las siguientes:

Expresión: 1) lectura mecánica y comprensión lectora; 2) Escritura: ajuste y expresión; 3) Incentivar redacción.

Matemática: 1) Razonamiento (empleo de material concreto y semiconcreto); 2) técnica operatoria.

Ciencias físico-naturales: 1) Observación y experimentación individual; 2) Provocar espíritu de investigación mediante los más diversos estímulos.

Ciencias geográficas: 1) Interacción hombre-medio; 2) Interrelación universal - referencia a nuestro país.

Historia y Educación Moral y Cívica: 1) Relación espacio-tiempo; 2) Destacar acción cultural del hombre.

Las disciplinas **Matemática y Expresión** se trabajarán linealmente en toda la escuela

Para los mejores logros en Ortografía, la dirección y los maestros estructurarán una planificación para toda la Escuela y un vocabulario mínimo para trabajarlo en cada clase. Para que pueda haber armonía en el trabajo de las distintas clases y obtener los mejores rendimientos, se realizarán reuniones conjuntas con todos los maestros, y otras, con los maestros de clases paralelas, previas a la planificación.

Se tratará, en lo posible, que las clases paralelas trabajen con los planes estructurados conjuntamente y que los maestros de dichas clases intercambien opiniones, experiencias y material didáctico. Orientación a maestros de 1o. y 2o. acerca del uso de "Tempranito" y "Paso a paso", para la iniciación de Matemática Moderna en la Escuela. Todos los años aplicarán métodos fonéticos para la enseñanza de la lecto-escritura y seguirán el orden de letras que indica el plan Varela. Se estructurará un plan anual de excursiones y visitas que completen la labor de aula.

d) **Contralores** para una evaluación racional. La marcha de los planes de trabajo se controlará mediante una evaluación variada y racional.

e) **Ratificación o rectificación** de planes. Una evaluación racional nos dará la imagen de la marcha de los cursos y, según sus resultados, ratificaremos los planes o, si es necesario, los adecuaremos a la realidad que nos muestren las

Pruebas.

2.2. Actividades de oficina y de comunicación. 2.2.1. Organización de la inscripción de alumnos. 2.2.2. Otorgamiento de pases y certificados de estudios. 2.2.3. Documentación del movimiento de maestros y alumnos. 2.2.4. Divulgación de circulares y notas que el personal debe conocer y firmar. 2.2.5. Envío de notas oficiales necesarias a la Inspección Departamental, tratando de buscar soluciones a todos los problemas que puedan ser resueltos por la vía administrativa jerárquica. Estas actividades serán realizadas por la Secretaría, aunque orientadas y supervisadas por la Dirección. 2.2.6. Continuación de la labor en los libros de: Matrícula y Copiador de Notas (llevados por la Secretaría) y Caja y Diario (llevados por la Dirección). 2.2.7. Realización y envío a la Inspección Departamental de Estados Mensuales y Anuales e Inventarios (realizados por la Secretaría y supervisados por la Dirección). 2.2.8. Auxiliares de servicio. Distribución de tareas y horarios. Coordinación de tareas con auxiliares de turno matutino acordadas en reuniones conjuntas de direcciones y personal de servicio, de las escuelas de ambos turnos.

2.3. Actividades socio-culturales. 2.3.1. Acto de apertura oficial de cursos y homenaje a José Pedro Varela. 2.3.2. Conmemoración del 19 de Junio de Jura de la Bandera. 2.3.3. Acto de conmemoración del 25 de Agosto. 2.3.4. Acto de homenaje a Sarmiento. 2.3.5. Conmemoración de la aparición de "La Educación del Pueblo" de J. P. Varela. 2.3.6. Espectáculos musicales y cinematográficos. 2.3.7. Organización de espectáculos teatrales, propiciando la concurrencia de padres. 2.3.8. Feria de libros con charlas de orientación para la selección de lecturas. 2.3.9. Excursiones de fin de cursos.

2.4. Actividades de Comisión de Fomento.

2.4.1. Renovación de la Comisión y régimen de sesiones. 2.4.2. Propiciar trabajo de colaboración de la Comisión de Fomento y el Personal Docente para cumplir con éxito las actividades socio-culturales. 2.4.3. Acercamiento de la Comisión de Fomento de la Escuela Artigas y formación de sub-comisiones para trabajos conjuntos. 2.4.4. Arreglos del local escolar y adaptación de habitaciones, antigua vivienda del director, para vivienda de la auxiliar de servicio que vive en el local. 2.4.5. Terminar obras de instalación eléctrica y culminación de otras para dotar a la Escuela de sistema de calefacción por convectores eléctricos. Arreglo de ventanas, fallebas y trabas correspondientes. Revoques y pintura general del local. 2.4.6. Incrementar biblioteca. 2.4.7. Reorganización del laboratorio. Adquisición de material e instrumental. 2.4.8. Incremento de material audio-visual. 2.4.9. Reorganización y equipamiento de la Clínica Dental.

3. ASISTENCIA TECNICA

3.1. Reuniones. Propiciar reuniones para coordinar y orientar las actividades docentes.

3.2. Sala de Maestros. Organizar Salas de Maestros para realizar intercambio de experiencias.

3.3. Encuestas. Solicitar a la Sala de Maestros la realización de investigación acerca de los temas que requieren información científica o didáctica que colme las necesidades de las nuevas técnicas educativas.

3.4. Conferencias. Organizar conferencias, charlas o ciclos para desarrollar los temas solicitados.

3.5. Material bibliográfico. Adquisición de moderno material bibliográfico. Divulgación de los nuevos libros incorporados a la Biblioteca, para que el maestro los consulte. Divulgación de Boletines Oficiales.

3.6. Material audiovisual. Adquisición de material audiovisual. Uso adecuado del mismo.

3.7. Clases prácticas. Cuando se estime conveniente, la dirección o un maestro, abordará y desarrollará en las clases temas de interés por su enfoque didáctico o su preparación científica.

4. IMPLEMENTACION

4.1. A nivel de la Escuela. 4.1.1. Proporcionar salones adecuados. Realizar mejoras en aquéllos que las necesiten en colaboración con la Escuela Artigas. 4.1.2. Resolver carencias que en materia de ropa y calzado se registren. 4.1.3. Elaborar y ejecutar con la colaboración del Personal Docente y Comisión de Fomento, plan que atienda las carencias más graves y tienda a resolver las dificultades que obstaculicen la integral aplicación del programa. 4.1.4. Aprovechar al máximo los recursos humanos disponibles, obteniendo de cada docente o colaborador, las contribuciones que por sus preferencias o capacidades cada uno pueda brindar. 4.1.5. Lograr la más eficiente utilización de los recursos materiales disponibles y evitar su inutilización o mal uso. 4.1.6. Recuperar muebles, útiles y equipo en mal estado para evitar su inutilización o destrucción. 4.1.7. Distribución racional y oportuna de los materiales y útiles que remite Proveeduría Escolar. 4.1.8. Realizar inventario de materiales existentes en la escuela.

4.2. A nivel de clase. 4.2.1. Lograr para cada clase el ambiente físico decoroso que el acto educativo reclama como escenario, en coordinación con la Escuela Artigas. 4.2.2. Lograr que el alumno disponga de materiales y útiles adecuados a su aprendizaje. 4.2.3. Proporcionar a los docentes materiales necesarios para su trabajo o los recursos para su elaboración. 4.2.4. Propender a la más eficiente utilización de los recursos y medios materiales que se suministren. 4.2.5. Realización de inventario, por parte de los maestros de clase, respecto de los materiales existentes en el aula.

5. EXTENSION DE SERVICIOS

5.1. Clases de Manualidades. Semanalmente para clases de 5os. y 6os.

5.2. Clases de Expresión Plástica. Para alumnos de 4os. y 6os. años, quincenalmente. Se alternan semanalmente las clases.

5.3. Servicio de diagnóstico y orientación psicológica. Brinda al maestro conocimiento y diagnóstico de aspectos psicológicos del niño escolar en situación de aprendizaje de acuerdo a esta finalidad: a) Preventiva. Detectar posibles dificultades que, en las distintas áreas del aprendizaje puede presentar el niño. b) De orientación de la conducta a seguir con el niño en el ámbito escolar y grupo familiar; o de posibles tratamientos de rehabilitación.

5.4. Espectáculos. Concurrencia de maestros con alumnos a espectáculos, cine o teatro.

5.5. Cooperativa Escolar. Reorganización de

la Cooperativa Escolar, elección de autoridades, formación de la Comisión Directiva y funcionamiento de la misma.

6. RENDIMIENTOS

6.1. A nivel de Escuela. 6.1.1. Presencia cotidiana del director frente a los maestros, auxiliares y niños. 6.1.2. Inscribir y retener a todos los niños en edad escolar, pertenecientes al radio. 6.1.3. Levantar censo escolar que cubra dicho radio. 6.1.4. Lograr el reingreso de los desertores en edad escolar. 6.1.5. Tratar de mejorar índices de promoción, especialmente en las clases que registraron índices bajos el año anterior. 6.1.6. Controlar en lo posible los factores que determinaron bajos resultados, a fin de que no vuelvan a actuar negativamente. 6.1.7. Realizar pruebas trimestrales para apreciar rendimientos. 6.1.8. Confeccionar gráfica de rendimiento.

6.2. A nivel de clase. 6.2.1. Tratar de lograr a lo largo del año lectivo, la presencia de un maestro estable. 6.2.2. Regularidad de asistencia de los alumnos. 6.2.3. Máximo aprovechamiento del horario de trabajo. 6.2.4. Lograr por parte del maestro el máximo de conocimiento respecto de cada alumno. 6.2.5. Realización de pruebas mensuales para evaluar rendimientos. 6.2.6. Gráficas de rendimiento.

7. FISCALIZACION

7.1. A nivel de Escuela. 7.1.1. De las actividades técnico-docentes: a) Visitas a las clases. b) A través del control de las pruebas mensuales realizadas por los maestros. c) A través de las pruebas trimestrales propuestas por la dirección. 7.1.2. De las actividades auxiliares: a) Control de asistencia y puntualidad del personal. b) Control de inscripción y asistencia de alumnos. c) Control de estados mensuales y anuales. d) Control de libros llevados por la secretaría. 7.1.3. De las actividades del personal de servicio: a) Control de asistencia y puntualidad de auxiliares de servicio. b) Control de cumplimiento de las actividades correspondientes a cada auxiliar.

7.2. A nivel de clase. 7.2.1. De las actividades técnico-docentes: a) Revisión de la planificación anual, diaria y registro de actividades de los maestros. b) Fiscalización de material didáctico y bibliográfico manejados por los maestros. c) Fiscalización de documentación de las actividades cumplidas por los alumnos. 7.2.2. De las actividades auxiliares: a) Control de listas, auxiliares y documentación llevada por secretaría. b) Control de la elaboración y manejo de fichas acumulativas de los alumnos, por el maestro. c) Control del manejo de fichas psicológicas, preparadas por psicólogos.

Nota: Este esquema de organización institucional se completa con los planes generales a nivel de escuela, que aseguran la continuidad de las actividades y concretan los objetivos, considerados como formas de conducta a lograr, en los distintos sectores y niveles de aprendizaje. Figuran en bibliotecas para ser consultados por los distintos docentes y modificados en su totalidad.

MARTA GUMILA DE RODRIGUEZ

Directora de Escuela Primaria. Profesora de Enseñanza Secundaria.

objetivos de la educación física en el planeamiento didáctico

INTRODUCCION

Cuando la labor en el área de la Educación Física pretende ser científica, debe resolver la cuestión del dominio de los objetivos de dicha área.

Parte de la crisis en la estructura científica de la Educación Física se explica en una inadecuada formulación e instrumentación de sus propios objetivos dentro del sistema educacional.

Algunos indicadores de dicha crisis son:

- a) La ciencia avanza a un ritmo tal que en muchos países no se reestructura el sistema de objetivos de la Educación Física a la luz de dicho avance. Ejemplo: La sicomotricidad se introduce mal o tardíamente en la órbita de los objetivos de la Educación Física.
- b) Las técnicas de operacionalizar, diseñar y elegir objetivos se entienden mal o se desconocen por parte del cuerpo docente de Educación Física de muchos países.
- c) Los estudios de Ciencias Sociales sobre la personalidad no se incorporaron con eficacia al quehacer de la Educación Física. Ejemplo: Es notorio en muchos sistemas de Educación Física el atraso en los objetivos y en la metodología del proceso de socialización en la actividad física.
- d) La incrementada vida democrática exige mayores demandas de servicios de salud, recreación, vivienda, trabajo y educación. Tales presiones sociales no se reflejan en la confección de objetivos a nivel del sistema que estamos tratando.

DEFINICIONES OPERACIONALES

- 1) **APRENDIZAJE:** Es un proceso de cambio o modificación de la conducta, de cierta permanencia, que se produce como resultado de la experiencia.
- 2) **EXPERIENCIA:** Es una conducta específica en una situación determinada.
- 3) **EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:** Se realiza a través de la conducta activa del que aprende; por lo que el alumno hace y no por lo que

el profesor hace (interacción entre el alumno y las condiciones del medio que lo hacen reaccionar. Ej. alumno y "elemento" en una situación dada).

- 4) **CONDUCTA:** Son todas las respuestas del sujeto frente a una situación determinada, ya sean intelectuales, afectivas o motrices.

Las mismas pueden ser:

- observables: saltar, caminar, correr
- no observables: entender, apreciar, conocer

- 5) **TAXONOMIA:** Clasificación de las conductas deseadas en los estudiantes que sigue un orden y sistema determinado, cuyo objeto es ordenar, clasificar, seriar los objetivos educativos. El papel de la taxonomía "consiste pues en organizar categorías en un orden jerárquico".

- 6) **CONTENIDOS:** Son la materia de estudio; consiste en hechos, datos, conceptos. Constituyen el medio para alcanzar los objetivos y son el elemento sobre el cual opera la conducta del alumno.

En Educación Física: Los fundamentos, técnicas, tácticas, cualidades, reglas, normas, etc., los propios del agente que se seleccionó según el diagnóstico.

- 7) **ACTIVIDADES:** Son situaciones reales o construidas para que el alumno estructure nuevos comportamientos (o conductas) o fije los que posee de acuerdo con los objetivos previstos. (Lafourcade).

Son las tareas que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un medio por el cual se llega al objetivo.

- 8) **OBJETIVOS:** . . . "Los objetivos son las modificaciones de conducta que se espera que los alumnos adquieran como resultado de sus experiencias en situaciones concretas de aprendizaje" . . . S. Avolio de Cois.

9) **FINES, POLITICA EDUCATIVA Y FILOSOFIA DE LA EDUCACION:** "... en el interior de toda política de educación, atravesándola como una intención dominante, hay una cierta idea del ser humano, del ser humano en todas sus dimensiones, individuales y sociales, históricas y suprahistóricas (si corresponde).

Esta idea del ser humano no se lleva a cabo por decisión, ni por decreto. Se establece por medio de finalidades cuya concepción dinamiza la política de la educación y se encuentran en todos los momentos del conjunto de los procesos que realizan sus objetivos. De esta suerte los pares filosofía-finalidades y política-objetivos van juntos, pero el primero es como el eje invisible cuya manifestación visible

y más fácilmente expresable es el segundo. El primero es tan difícil de expresar —porque se supone evidente, o porque permanece inconsciente— que a veces se mantiene inexpressado naturalmente... Una filosofía de la educación aparece entonces no como un sistema que abarca política y objetivo planificados, sino como un dinamismo que puede vitalizar una diversidad de sistemas —con sus políticas y sus objetivos— orientándolos hacia una determinada concepción del ser humano abierta y en devenir, teniendo como finalidades para cumplir el ser humano, conducirlo a su plenitud individual y social, desarrollando en él las prerrogativas y las responsabilidades de su propia naturaleza humana". U.N.E.S.C.O. - Secretaría de Documentos, Anexo 1975.

LAS FINALIDADES DE LOS OBJETIVOS

1) Fuente de los objetivos:

Educando

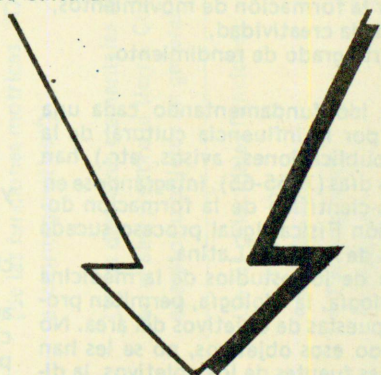
La sociedad en que se trabaja

La ciencia y la cultura

Con sus necesidades e intereses como miembro de nuestra sociedad.

Según el aporte histórico-cultural

Aporte que hacen las distintas disciplinas



Fines-Filosofía de la educación
 Expectativas sociales: Educación como inversión económica (la teoría del capital humano)
 Tradiciones e ideología educativa: Escuela varriana
 Experiencias acumulada del sistema educativo
 Futurable - Futuro probable a nivel de la conciencia social de la población.

- 2) El carácter dinámico:
 Presupone confrontación de fuerzas y distintos modelos educativos.
- 3) La confrontación de fuerzas indica "Concertación" de finalidades para lograr equilibrio dinámico.
- 4) La imposición que ignore la naturaleza social del área (Finalidades, Dinámica, Confrontación, Concertación) no cumple las funciones de las finalidades.

GENESIS HISTORICA DE LOS ACTUALES OBJETIVOS

La Edad Media deja como herencia los aspectos militares de la Educación Física (El entrenamiento para la táctica militar del caballero).

Con el Renacimiento, la idea de método en Educación Física (Guts-Muths) la de educación integral y la introducción de contenidos o agentes como el juego educativo, preparan a la Educación Física del período de la producción fabril capitalista.

Surge el deporte moderno sobre la base de los juegos de la conciencia social y del folklore medieval. El nuevo modo de producción organizó con la Educación Física un antídoto del desequilibrio psicobiológico y psico-social generado por las condiciones de trabajo en la producción industrial: había que recuperar la productividad que se desgastaba. (Aportes de Ling, Suecia).

También se le dio la función ideológica de consolidar los estados nacionales que el desarrollo capitalista (división de mercados) creaba. (Aportes de John, Alemania).

En 1927, Gaulhofer (Austria) dicta una conferencia en la que señala cuatro tareas propias de la Educación Física:

- a) Incrementar la formación corporal,
- b) Incrementar la formación de movimientos,
- c) Desarrollo de la creatividad,
- d) Obtener cierto grado de rendimiento.

La ciencia ha ido fundamentando cada una de esas tareas y por la influencia cultural de la R.D.A. (Becas, publicaciones, avisos, etc.) han llegado a nuestros días (1955-65), integrándose en el cuerpo teórico-científico de la formación docente de Educación Física. Igual proceso sucede en diversos países de América Latina.

El incremento de los estudios de la medicina deportiva, la psicología, la biología, permiten profundizar esas propuestas de objetivos del área. No se han cuestionado esos objetivos, no se les han contrastado con las fuentes de los objetivos, la dinámica y confrontación de fuerzas de nuestro medio.

Esa herencia cultural de la órbita alemana, aún no se ha criticado científicamente, más aún, no se le conoce bien.

ENUNCIACION ACTUAL DE LOS OBJETIVOS

El 5o. Congreso Panamericano de Educación Física (1970, B. Aires, con concurrencia de once países) promocionó los cinco objetivos que señalamos:

OBJETIVOS DE LA EDUCACION FISICA

"Que el alumno sea capaz de:

1) FORMACION FISICA BASICA (F.F.B.):

Realizar acciones físicas en situaciones estáticas y dinámicas que evidencien una equilibrada formación corporal, motoral y orgánico-funcional.

2) RENDIMIENTO:

Utilizar su máxima capacidad de esfuerzo, consecuencia de un equilibrado desarrollo fisiológico y psicomotriz, acorde con las exigencias de un planteo físico.

3) EDUCACION DEL MOVIMIENTO (o Formación del Movimiento)

Ejecutar acciones físicas con eficacia en relación con el tiempo, el espacio y los objetos a través de variadas y acabadas formas de movimiento.

4) FORMACION FISICO-TECNICA:

Manejar con habilidad las técnicas específicas que le permitan actuar con la mayor eficiencia en las distintas actividades gimnásticas y/o deportivas.

5) CREATIVIDAD EN EL MOVIMIENTO:

Solucionar problemas planteados en relación con el movimiento, elaborando nuevas técnicas y logrando el estilo personal y la comunicación a través del cuerpo-movimiento.

BUEN USO DEL TIEMPO LIBRE:

Emplear su tiempo libre en forma positiva y provechosa utilizando sus conocimientos y habilidades deportivas y/o de vida en la naturaleza.

SALUD:

Valorar la importancia de la práctica regular de las actividades físicas para la prevención y el mantenimiento de la salud".

El Curso de Perfeccionamiento de la Gimnasia y Movimiento desglosó así los objetivos:

FORMACION FISICA BASICA: (o Formación Corporal en sentido amplio).

Se refiere a *logro* de un adecuado desarrollo armónico —referido al cuerpo— de capacidad funcional, —referido a lo orgánico funcional— de capacidad motora básica, —referido a lo motriz—, lograda a través de un proceso constructivo relacionado con el desarrollo total y alcanzada en su complez en el grado de la Formación Física: Desarrollo Armónico y/o Estado de Condición. Está lograda entre los 18 y 22 años aproximadamente.

EDUCACION DEL MOVIMIENTO:

Se refiere a la capaz y eficaz manera de moverse del hombre para resolver situaciones-problemas que enfrenta en relación al mundo físico, logrando una correcta acomodación y adecuación en relación a la configuración temporo-espacial-objetal.

CREATIVIDAD:

Se refiere a toda nueva reorganización del movimiento —o elementos— de tipo individual-grupal, que sea significativa y de valor para el propio sujeto. Producción deliberada de algo nuevo, significativa y útil para sí mismo y/o que puede proyectarse a nivel de la cultura.

A) FORMACION FISICA-MÓTRIZ

ASPECTO	ACENTUADO	COMPRENDE EL DESARROLLO Y PERFECCIONAMIENTO	CUALIDADES
FORMACION PERCEPTIVA	EN EL SISTEMA NERVIOSO	<ul style="list-style-type: none"> — De la formación sensorial — De la estructura espacial — De la estructuración rítmico-temporal — Del mundo objetal — Del conocimiento del propio cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> — Fundamentalmente: LA COORDINACION — Equilibrio
FORMACION MOTORA	EN EL SISTEMA NERVIOSO	<ul style="list-style-type: none"> — De las capacidades motoras básicas o generales (de las funciones motrices. "De lo filogenético a lo ontogenético") — De las destrezas elementales de la motricidad en el agua; en el aire y sobre la tierra. Con y sin elementos y/o aparatos u objetos en general 	<ul style="list-style-type: none"> — Fundamentalmente: LA COORDINACION EL EQUILIBRIO LA AGILIDAD TIEMPO DE REACCION
FORMACION ORGANICA	EL METABOLISMO	<ul style="list-style-type: none"> — De las principales funciones: * Circulación * Respiración * Termogénesis * Digestión 	<ul style="list-style-type: none"> — Fundamentalmente: LA RESISTENCIA
FORMACION CORPORAL POSTURAL	APARATO LOCOMOTOR	<ul style="list-style-type: none"> — De la formación de sostén — De los núcleos de movimiento. Alineación. Fijación. Normalización de cada uno en sí y entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> — Fundamentalmente: FUERZA Y FLEXIBILIDAD

FORMACION FISICA TECNICA:

Se refiere a la adecuada instrumentalización de las técnicas mediante las cuales el hombre logra satisfacer o alcanzar los objetivos que se propone en relación con el movimiento.

Es dotar al sujeto con los suficientes (tanto en calidad como en cantidad) procedimientos operativos o modos de actuar, que le permitan enfrentar y resolver las diferentes situaciones-problemas que se le presentan en el medio físico.

ECONOMIA DEL MOVIMIENTO Y LOGRO DEL RENDIMIENTO-RESULTADO:

Se refiere a la adecuada selección, diferenciación y utilización de grupos musculares (con un criterio funcional como del control de la descarga de energía suficiente y necesaria para la obtención de un resultado, el que está relacionado con las características propias del ejecutante (sexo, tamaño, forma, peso, etc.) y el tipo particular de actividad y performance.

ANALISIS DE DOS OBJETIVOS:**A) FORMACION FISICA-MOTRIZ**

(Cuadro de la página anterior)

B) FORMACION DEL MOVIMIENTO

A) La neurofisiología al estudiar el movimiento humano, la coordinación y su elemento determinante la percepción, nos permite establecer, por lo menos, ocho direcciones de trabajo dentro del objetivo específico, formación de movimiento:

1. Favorecer la percepción del propio cuerpo.
2. Favorecer la organización y orientación espacial.
3. Favorecer la organización y orientación temporal.
4. Favorecer la organización y orientación objetal.
5. Desarrollar la coordinación dinámica general.
6. Desarrollar la coordinación visomotora.
7. Desarrollar el equilibrio corporal.
8. Desarrollar la coordinación segmentaria.

B) Cualidad emergente: habilidad.

Definición operacional: "La habilidad es la capacidad para obtener resultados precisos con el menor gasto de energía y tiempo".

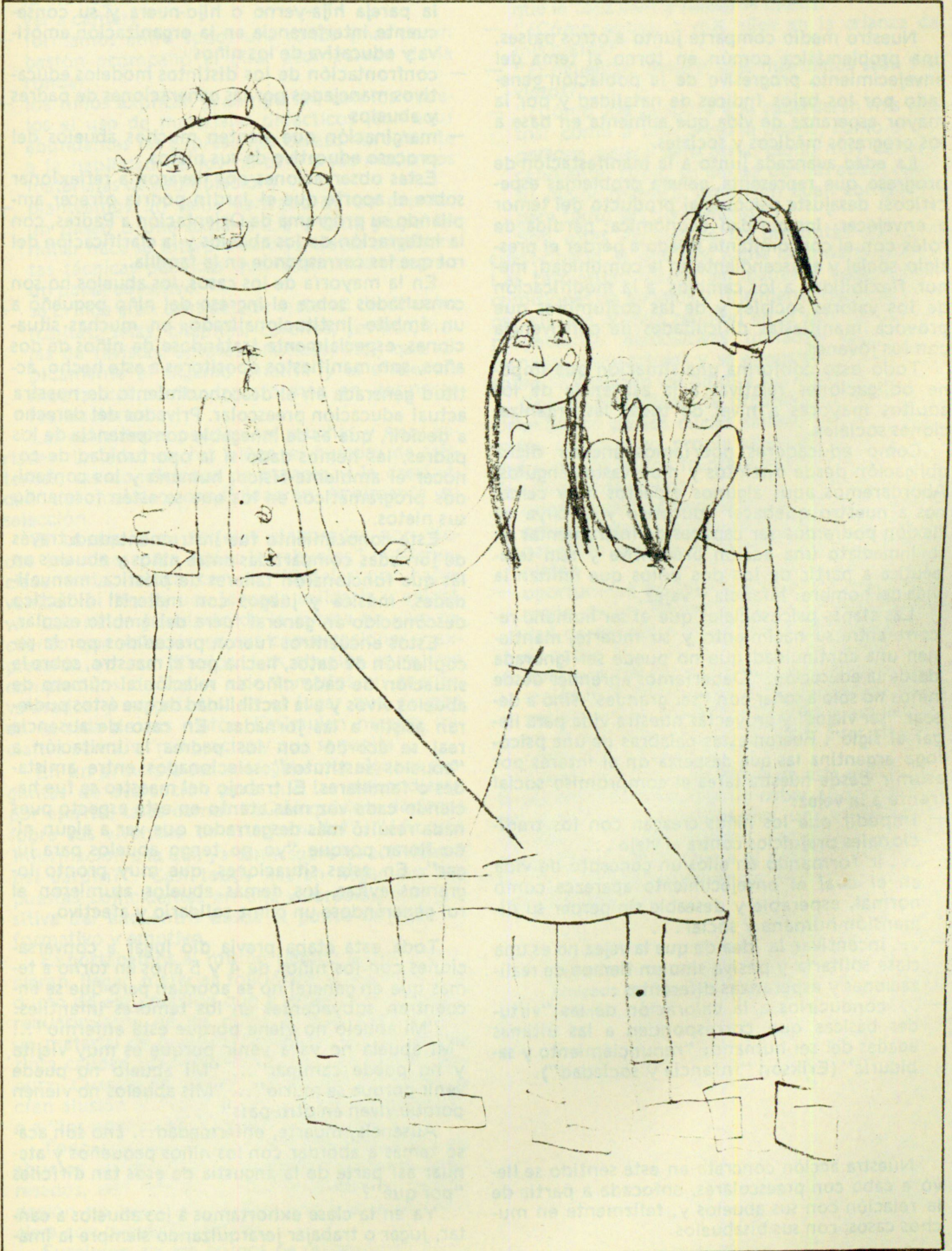
CARLOS H. MARTINATTO

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

BIBLIOGRAFIA:

- 5o. Congreso Panamericano de E. Física. Documentos de base.
- Planeamiento del Proceso de enseñanza-aprendizaje. Susana Avolio de Cols.
- Finalidades de la educación. U.N.E.S.C.O. - 1981.
- El proceso didáctico. Irene Mello Carvalho. 1974.
- Curso de planeamiento didáctico. Carlos Martinatto. I.S.E.F., 1986.

niños y abuelos en el jardín de infantes



UN NUEVO PLAN DE ACTIVIDADES INCORPORADO AL JARDIN DE INFANTES Y GUARDERIA DE AEBU

Presenciamos en los últimos años un creciente interés por los polifacéticos problemas de la vejez: económico-sociales, médicos y psicológicos.

Nuestro medio comparte junto a otros países, una problemática común en torno al tema del envejecimiento progresivo de la población generado por los bajos índices de natalidad y por la mayor esperanza de vida que aumenta en base a los progresos médicos y sociales.

La edad avanzada junto a la manifestación de progreso que representa, genera problemas específicos: desajuste psicosocial producto del temor a envejecer; inseguridad económica; pérdida de roles con el concomitante miedo a perder el prestigio social y el ascendiente en la comunidad; menor flexibilidad a los cambios, a la modificación de los valores sociales y de las costumbres que provoca manifestadas dificultades de convivencia con los jóvenes.

Todo esto conforma una situación que impone obligaciones relativas a la asistencia de los adultos mayores a nivel de todas las organizaciones sociales.

Como educadores podríamos encarar dicha obligación desde distintos y muy vastos ángulos. Abordaremos aquí algunos aspectos muy cercanos a nuestro quehacer educativo y de cuya reflexión podremos ser capaces de instrumentar en lo inmediato una acción preventiva y aún terapéutica a partir de los dos polos que limitan la vida del hombre: infancia y vejez.

Las etapas psicosociales que el ser humano recorre entre su nacimiento y su muerte, mantienen una continuidad que no puede ser ignorada desde la educación. "Deberíamos aprender desde niños no sólo a soñar con "ser grandes" sino a desear "ser viejos" y proyectar nuestra vida para llegar al siglo". Fueron estas palabras de una psicóloga argentina las que despertaron el interés por asumir desde nuestra tarea el compromiso social frente a la vejez:

- Impedir que los niños crezcan con los tradicionales prejuicios contra el viejo . . .
- . . . ir formando en ellos un concepto de vida en el cual el envejecimiento aparezca como normal, esperable y deseable sin perder su dimensión humana y social . . .
- . . . incentivar la idea de que la vejez no es una clase solitaria y pasiva sino un tiempo de realizaciones y esperanzas diferentes . . .
- . . . conducirlos a la valoración de las "virtudes básicas que corresponden a las últimas edades del ser humano: "renunciamiento y sabiduría" (Erikson "Infancia y sociedad").

Nuestra acción concreta en este sentido se llevó a cabo con preescolares, enfocada a partir de la relación con sus abuelos y, felizmente en muchos casos, con sus bisabuelos.

Fuimos primero observadores de esta relación que se nos hizo manifiesta en:

- afinidad y vínculo afectivo entre el preescolar y sus abuelos
- rol que cumplen éstos como modelos en una edad de máximas identificaciones
- ayuda eficaz que aportan durante las horas de trabajo de los padres
- modo de relaciones particulares que crean con la pareja hija-yerno o hijo-nuera y su consecuente interferencia en la organización emotiva y educativa de los niños
- confrontación de los distintos modelos educativos manejados por las generaciones de padres y abuelos
- marginación que sienten muchos abuelos del proceso educativo de sus nietos.

Estas observaciones nos llevaron a reflexionar sobre el aporte que el Jardín podría ofrecer ampliando su programa de Orientación a Padres, con la integración de los abuelos y la clarificación del rol que les corresponde en la familia.

En la mayoría de los casos, los abuelos no son consultados sobre el ingreso del niño pequeño a un ámbito institucionalizado; en muchas situaciones, especialmente tratándose de niños de dos años, son manifiestos opositores a este hecho, actitud generada en el desconocimiento de nuestra actual educación preescolar. Privados del derecho a decidir, que es de innegable competencia de los padres, les hemos dado sí la oportunidad de conocer el ambiente físico, humano y los contenidos programáticos en los que se están formando sus nietos.

Este conocimiento fue instrumentado a través de jornadas compartidas entre niños y abuelos en las que funcionaron talleres de plástica, manualidades, música y juegos con material didáctico desconocido en general fuera del ámbito escolar.

Estos encuentros fueron precedidos por la recopilación de datos, hecha por el maestro, sobre la situación de cada niño en relación al número de abuelos vivos y a la factibilidad de que éstos pudieran asistir a las jornadas. En caso de ausencia real se acordó con los padres la invitación a "abuelos sustitutos" seleccionados entre amistades o familiares. El trabajo del maestro se fue haciendo cada vez más atento en este aspecto pues nada resultó más desgarrador que ver a algún niño llorar porque "yo no tengo abuelos para jugar". En estas situaciones, que muy pronto logramos evitar, los demás abuelos asumieron el rol generándose un clima solidario y afectivo.

Toda esta etapa previa dio lugar a conversaciones con los niños de 4 y 5 años en torno a temas que en general no se abordan pero que se encuentran subyacentes en los temores infantiles:

"Mi abuelo no viene porque está enfermo"... "Mi abuela no va a venir porque es muy viejita y no puede caminar"... "Mi abuelo no puede venir porque se murió"... "Mis abuelos no vienen porque viven en otro país" . . .

Ausencia, muerte, enfermedad... ¿no son acaso temas a abordar con los niños pequeños y atenuar así parte de la angustia de esos tan difíciles "por qué"?

Ya en la clase exhortamos a los abuelos a cantar, jugar o trabajar jerarquizando siempre la ima-

gen que brindan a sus nietos al compartir con placer y alegría sus vivencias. Variadas pueden ser las propuestas:

- los niños cantan y los abuelos acompañan con instrumentos
- les enseñamos a los abuelos una canción; nosotros cantamos fuerte y ellos repiten en un murmullo (abuelos de expresión grave y austera nos agradecieron esta oportunidad de volver a cantar)
- formamos entre todos una ronda (más de un bastón acompañó el girar acompasado de la ronda)
- los niños explican y comparten con los abuelos el uso de materiales didácticos (son aquí abundantes las expresiones de asombro frente a la habilidad de los niños y a los modernos materiales de estimulación)
- planteamos un tema derivado de un cuento, un paseo o una experiencia y cada grupo familiar hace su interpretación a través de distintas técnicas plásticas que finalmente integran un panel colectivo
- se brinda gran cantidad de material de desecho (cajitas, telas, chapitas, corchos, palillos, hojas de revistas, envases plásticos, etc.) que rápidamente el ingenio infantil y la eficiencia motriz del adulto transforman en hermosas realizaciones.

Las actividades pueden ser muchas y muy variadas. La edad de los niños, el número de asistentes, las condiciones de espacio y la creatividad del maestro condicionarán finalmente su selección.

El obsequio de tarjetas elaboradas por "todos los niños para todos los abuelos" indiferenciadamente, marca con su "Gracias por haber venido" el fin de una jornada solidaria y emotiva. Los niños guardarán de la misma un vivo recuerdo que volcarán en sus conversaciones y expresarán en sus dibujos. Los abuelos se retiran complacidos de haber sido tomados en cuenta, valorados y respetados en el lugar que ocupan en la vida de sus nietos. Estimulan nuestra iniciativa con sus "mil gracias y que se repita".

En un principio les entregábamos algunas preguntas de evaluación para que las respondieran por escrito, tales como: "¿Qué quisiera decirnos sobre sus vivencias de esta jornada?"; "¿Aportó información a la que ya tenía sobre las actividades del Jardín?". Casi todos hacían llegar sus respuestas coincidentes en una valoración muy positiva del encuentro desde el punto de vista informativo y emotivo.

Exhortábamos al mismo tiempo a que nos hicieran llegar material folklórico o literario producto de esa creación que a veces se improvisa a requerimiento de los niños. Pudimos reunir así, un material de poemas y cuentos inéditos de distinta calidad literaria pero todos con sabor a ternura. Cuando los niños reclamaban por ellos hacían alusión al "cuento del abuelo de Florencia" o a "los poemas de la abuela de Mariana".

Todo esto nos enfrentó a una generación de abuelos en su mayoría jóvenes, vigorosos, interesados, con talento lo que hizo que la participación no fuera sólo pasiva sino que se enriqueciera con nuevas iniciativas.

Surgieron así los grupos de reflexión en torno

al tema "El rol del abuelo en la familia" que culminaron en una encuesta elaborada por un abuelo y perfeccionada en grupo. "DE ABUELO A ABUELO" tuvo como mérito máximo el haber llevado a la auto-reflexión y a la consideración del grupo familiar, temas de relevante interés.

- "¿Me considero una persona vieja y anquilosada, resistente a los cambios, sin capacidad para reubicarme en la sociedad y el tiempo que le toca vivir a nuestros nietos?"
- "¿Cómo apoyo a mis hijos en la crianza de mis nietos?"
- "¿Encuentro natural que mis nietos sean traviesos?"
- "¿Cómo me gustaría que recordaran mis nietos: como a una persona buena; como a una persona severa pero justa; como muy condescendiente; como su amigo de más edad; como su mejor maestro; como un buen compinche para todas sus ocurrencias?"

Son éstas algunas de las preguntas del vasto cuestionario al que casi nadie dejó de contestar. Las respuestas fueron agrupadas y valoradas en comisiones de abuelos y finalmente dadas a conocer en una amplia reunión en la que también se proyectaron diapositivas tomadas durante las jornadas compartidas y se expusieron los dibujos sobre "Cómo ven los niños a sus abuelos".

Con posterioridad se organizaron Grupos de Orientación de los cuales salieron abuelos motivados a revisar su propia situación e intentar el mejor de los éxitos frente a esta nueva oportunidad que les da la vida:

- oportunidad de revalorizar la relación con sus propios hijos a través de un diálogo adulto en beneficio de ese afecto común que son los nietos
- oportunidad de acompañar y disfrutar el desarrollo de los niños exentos de la responsabilidad de decidir y sancionar que compete al rol de padre
- oportunidad de ofrecer a la familia su colaboración y participación que avalada por la experiencia de una vida más larga y actualizada en su información, puede llegar a ser altamente eficaz y necesaria.

Como maestros recogimos de esta experiencia la gratificante sensación de haber abordado dentro del aula una temática viva, una actividad que contempla la continuidad familia-escuela que psicológicamente requiere el niño pequeño y que alienta la feliz convivencia entre las distintas generaciones.

SARA MINSTER

Maestra Directora de Escuela. Psicopedagoga. Ha ocupado la Dirección de prestigiosos Jardines de Infantes.

lecto-escritura: ¿aprender signos o comprender un sistema?

Hasta hace poco tiempo se concebía la escritura como una actividad motora complicada. La enseñanza del lenguaje escrito se basaba en un entrenamiento artificial: el maestro adiestraba al niño en una habilidad técnica de los dedos y en las mnemotecnias que hicieran corresponder a cada sonido un signo escrito, como un profesor de música que fijara en la memoria de su alumno qué tecla debe apretar frente a cada signo del pentagrama.

Ni esto tiene nada que ver con la música ni aquello con el dominio del sistema del lenguaje escrito, actividad que señala, al decir de Vygotski, un punto de viraje en el desarrollo cultural íntegro del niño.

La Revista aporta dos materiales valiosos para esta concepción: el de una destacadísima figura de la Psicología contemporánea y el de una maestra uruguaya, que sitúa el problema en nuestros parámetros.

El aprendizaje de la lengua escrita ha preocupado siempre a maestros, psicólogos y padres; esto obedece, fundamentalmente, a los altos índices de fracaso en esta área del conocimiento. Más

aún, es motivo de inquietud establecer las causas de que los niños ya alfabetizados lean poco o tengan grandes dificultades para hacer una lectura comprensiva. Los tropiezos de nuestros estudiantes con respecto al conocimiento de este objeto cultural-social que es la escritura obligan a considerar el tema en toda su dimensión, y a buscar soluciones a una problemática que no es exclusiva de nuestra sociedad, sino de alcance mundial.

No se trata simplemente de encontrar estrategias más o menos fáciles que permitan al niño de primer año interpretar los signos gráficos, sino de lograr buenos lectores. En un sentido amplio, analfabeto es no sólo quien desconoce la lectoescritura, sino también quien no es capaz de usarla para los fines con que la sociedad la ha creado.

Todos los interesados en la educación nos preocupamos por este problema; debemos mancomunar esfuerzos para resolverlo. La problemática de la lectoescritura excede la simple querrela acerca de la bondad de tal o cual método, porque no basta plantear el tema en términos simplemente metodológicos. Algunas investigaciones recientes arrojan luz sobre el tema desde los puntos de vista lingüístico y psicogenético.

Lengua oral y lengua escrita

La lingüística nos llama la atención acerca de las diferencias esenciales entre lengua oral y lengua escrita. Es obvia la estrecha interrelación de ambas, pero cada una tiene sus características específicas. Reconocerlas permitirá comprender que no es suficiente hablar bien o reconocer sonidos y grafías para comprender el sistema de escritura.

Este es parcialmente alfabético; en algunos casos, como por ejemplo el de las vocales, la f o la p a un sonido corresponde una grafía, pero muchas veces esta regla no se aplica.

Una misma letra puede representar fonemas parecidos pero de ninguna manera idénticos. Si analizamos los sonidos emitidos al pronunciar la d en la palabra *dedo*, comprobamos que la primera d corresponde a un fonema en cuya emisión la lengua se apoya en el paladar y en la parte posterior de los dientes superiores, mientras que en la segunda se coloca entre los dientes superiores y los inferiores, tocándolos suavemente para permitir la salida de aire. Para estos dos sonidos, relativamente próximos, el sistema elige una sola forma de representación. Se produce situaciones similares, por ejemplo, con la b en *bebo*; asimismo son diferentes la n o la s cuando se usan al principio o en medio de una palabra.

Un mismo grafema representa diferentes fonemas; por ejemplo, la c en *ca*, *co*, *cu* o en *ce*, *ci*; la g en *ga*, *go*, *gu*, o en *ge*, *gi*.

Diferentes grafemas representan un mismo fonema: es el caso de la c, la k y la q o, en América Latina, de la c, la s y la z.

Dos grafemas representan un fonema: ll, qu, gu, ch.

Un solo grafema representa dos fonemas: la x representa cs.

Hay grafemas que no se corresponden con ningún fonema: la h, o la u de las sílabas *gue*, *gui*, *que*, *qui*.

Por otra parte, en el lenguaje oral las palabras

se dicen de manera continua, sin cortes entre una y otra; la convención de la lengua escrita establece dejar un espacio en blanco entre dos palabras. ¿Qué maestro no se ha enfrentado a la dificultad de los niños para comprender esta convención? Porque no es suficiente transmitirla si el niño no posee el concepto de "palabra". Y éste es fruto de un largo proceso, cuyo primer paso consiste en reconocer como palabras a los sustantivos y el último a aquellos vocablos que, como los artículos, no remiten a un referente.

Además, el sistema de escritura incluye múltiples aspectos ideográficos, como los signos de puntuación, la forma de representación propia de los números, etc., y posee características propias que no obedecen al patrón lingüístico oral. Saber escribir es mucho más que copiar bien o saber hacer dictados. "Aprender a escribir no es aprender a conectar un sistema gráfico con el sistema lingüístico, sino aprender a utilizar una serie de mecanismos gráficos para comunicarse por escrito. En este sentido, parece indispensable aceptar que la expresión escrita está controlada por un monitor relativamente independiente del monitor lingüístico de la expresión oral con principios, reglas e hipótesis propias". (Alfredo Hurtado, *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*, Secretaría de Educación Pública, México, 1982).

La lengua escrita es un sistema de representación que ha sufrido un largo proceso histórico. Las dificultades que presentan los niños para conocerlo van más allá de las que pueden surgir para interpretar un código; son dificultades conceptuales, porque el niño debe descubrir todo lo que implica el sistema de escritura y su función social.

La construcción del conocimiento

Los aportes de las investigaciones psicogenéticas de los últimos años —sobre todo a partir de los trabajos dirigidos por Emilia Ferreiro— nos hablan de un proceso de comprensión del sistema de escritura. Desde el punto de vista de la teoría piagetiana, el aprendizaje es un proceso complejo caracterizado por la interrelación del sujeto con el objeto de conocimiento. El conocimiento acabado se logra a través de muchos pasos intermedios y necesarios, que permiten al sujeto comprender al objeto por un trabajo cognitivo propio. En el camino por aprender, el niño cometerá muchos "errores" (según la lógica adulta), que son los errores constructivos, siempre necesarios desde el punto de vista de la psicogénesis.

Si bien Piaget no investigó la psicogénesis de la lengua escrita, lo han hecho otros investigadores de su escuela. No es el objeto de este artículo detallar los resultados de tales investigaciones, pero sí es posible reflexionar acerca de algunas consideraciones de carácter general.

Creo que la problemática del aprendizaje de la lengua escrita se resuelve siendo coherente con una teoría del aprendizaje de corte piagetiano, conociendo la psicogénesis y buscando las formas de suplir las carencias de los medios sumergidos, para que los niños provenientes de estos sectores de la sociedad tengan contacto con la lectura y la escritura, descubriendo su función social y comprendiendo progresivamente el sistema de representación que involucra.

No corresponde a una concepción piagetiana del aprendizaje la aplicación de un método que establezca rígidamente los pasos a seguir, dejando de lado al niño como sujeto pensante con sus propias hipótesis, para convertirlo en un receptor de conocimientos. Ninguna tarea pedagógica puede soslayar el trabajo cognitivo que realiza el niño: éste aprende naturalmente solo, cuando se le permite poner en juego toda su potencialidad en un ámbito propicio, cuando se le permite equivocarse y se buscan las razones de esos "errores". Su aproximación progresiva a la lengua escrita será natural cuando él pueda elaborar los datos que recibe de fuentes tan diversas como los padres, la escuela, los amigos, la calle, la televisión... La tarea de la escuela debe consistir en ayudarlo en el proceso de asimilar la información proveniente de tan diversas fuentes y en compensar las carencias culturales de los medios menos favorecidos.

"La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación. Podría pensarse que, una vez construido, el sistema de representación es aprendido por los nuevos usuarios como un sistema de codificación. Sin embargo, esto no es así. En el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño reinventa esos sistemas. (...) Los niños deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción. (...) Si se concibe la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas (...) que derivan de esta concepción se centran, pues, en la ejercitación de la discriminación (...).

Pero si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación el problema se plantea en términos totalmente diferentes. Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias; esto no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación. (...) La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual". (Emilia Ferreiro, "La representación del lenguaje y el proceso de representación", en *Cuadernos de Pesquisa*, número especial sobre alfabetización, San Pablo, 1985).

¿se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?: un problema mal planteado

La polémica sobre la edad óptima para el acceso a la lengua escrita ha ocupado miles de páginas. Lo que sigue es un aporte —necesariamente fragmentario y apenas esbozado— para ayudar a esclarecer el interrogante que sirve de título, ya que actualmente estamos en condiciones de afirmar que esa polémica ha sido mal planteada, porque el supuesto en el cual se basan ambas posiciones antagonistas es falso.

El problema se ha planteado siempre con el supuesto que son los adultos quienes deciden cuándo se va a iniciar ese aprendizaje. Cuando se decide que no se iniciará antes de la primaria vemos a los salones sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta que desaparezca toda traza de lengua escrita: la identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito; los lápices se usan sólo para dibujar; puede ser que —por descuido— quede un calendario suspendido en la pared y que —también por descuido— la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante la recreación, casi a escondidas. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón escolar. Los adultos alfabetizados, que ejercen sus actividades de leer y escribir como parte de sus actividades normales en el ambiente urbano, se abstienen cuidadosamente de dar muestra de estas capacidades delante de los niños y en el contexto del aula.

Por el contrario, cuando se decide iniciar este aprendizaje antes de la primaria, vemos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre la de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras y/o de textos, repeticiones a coro, etc..

En ambos casos el supuesto es el mismo: el acceso a la lengua escrita comienza cuando el adulto lo decide. La ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido.

Los niños inician su aprendizaje de la

matemática antes de la escuela, cuando se dedican a poner orden en los objetos más variados (clasificándolos o seriándolos). Inician el aprendizaje del uso social de los números a través de su participación en diversas situaciones de cómputo y en las actividades sociales vinculadas a la compra-venta.

De la misma manera, inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte integrante del paisaje urbano *. Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir —dentro del complejo conjunto de las representaciones gráficas presentes en su medio— lo que es del orden del dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, se lo llame "letras" o "números" no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es el leer, y que ellas resultan de otra actividad específica también que es el escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y no pertinente; fácil o imposible de asimilar, etc.).

El niño trabaja cognitivamente (es decir, trata de comprender) desde muy temprano informaciones de variada procedencia; los textos mismos, en sus contextos de aparición (envases, carteles callejeros, TV, prendas de vestir, tanto como libros y periódicos); información específica destinada a ellos (alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre, etc.); información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más rico con respecto a la indagación sobre la función social de la escritura. Por ejemplo: se consulta el periódico para saber la hora y el lugar de determinado espectáculo (indirectamente se informa al niño que leyendo se obtiene información que no se sabía previamente); se consulta el directorio telefónico (o la agenda personal) para llamar a un conocido (indirectamente se informa al niño que leyendo se puede recuperar la información olvidada, o que escribir es una forma de extender la memoria); se recibe una carta de un familiar, se la lee y se la comenta (indirectamente se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia); etc..

En todas estas situaciones el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probablemente a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales que el niño llega a comprender algunos de los usos sociales de la escritura.

Ese es el tipo de información que, tradicionalmente, no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ese es el tipo de información que ya de alguna manera posee el niño de 6 años que ha tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Hoy día sabemos que ningún niño urbano de 6 años comienza la escuela primaria con total ignorancia con respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente procesada (es decir asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños pre-escolares cuando pensamos que el "saber" acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

El jardín de niños —en esta perspectiva— debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor obtener esa información de base, sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no puramente escolar). Permitir a los niños que no crecieron en un medio urbano con múltiples ejemplos de escritura en su alrededor la experimentación libre sobre esas marcas, en un ambiente rico en escrituras diversas. Permitir a todos comprender que la escritura no sirve sólo "para pasar de año". Devolver a todos la posibilidad de escribir sin estar necesariamente copiando un modelo. La copia es uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Aquí, como en el caso del lenguaje oral —es decir, cuando el niño aprende a hablar— se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando.

La tan mentada "madurez para la lecto-escritura" depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua es-

crita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, "esperando que madure". Por otra parte, los tradicionales "ejercicios de preparación" no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado en el proceso (y de manera crucial).

Nada de lo que se dice aquí tendría validez si fuera el producto de una reflexión bien intencionada, pero sin sustento empírico. Los límites de este trabajo no nos permiten presentar los datos en los que nos basamos para sustentar estas afirmaciones.

No sólo es posible sino que es urgente replantear el problema del lugar de la lengua escrita en el jardín de niños, y particularmente en el grupo de niños de 5 años, evitando la falsa dicotomía planteada al comienzo de este trabajo. Es posible, porque ya hay suficientes datos experimentales que nos indican cuál es el camino que siguen los niños para apropiarse de la lengua escrita, y porque hay un grado de teorización suficiente que permite comprender ese desarrollo psicogenético. Es urgente, porque demasiados niños fracasan en el inicio de su escolaridad primaria.

No se trata de mantenerlos asépticamente alejados de la lengua escrita. Tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños. Hace falta imaginación pedagógica para dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Hace falta formación psicológica para comprender las respuestas y las preguntas de los niños. Hace falta entender que el aprendizaje de la lengua escrita es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción: es la construcción de un sistema de representación.

EMILIA FERREIRO

Psicóloga argentina. Colaboradora de Jean Piaget. Realizó múltiples investigaciones sobre el problema del lenguaje.

- * Los datos empíricos recogidos en diversos trabajos de investigación son con niños de medio urbano, de distinta procedencia social y de diferentes países. Por eso limitamos la argumentación a los niños urbanos.

fichero de actividades para el aprendizaje de ciencias

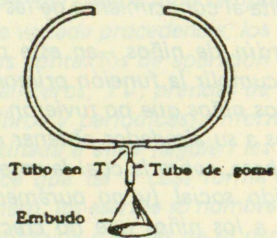
1er. año

Construcción de un aparato simple para escuchar los latidos del corazón

Construir un estetoscopio que se hará usar a los alumnos para escuchar los latidos del corazón.

Se puede construir un estetoscopio con un embudo pequeño, un tubo de vidrio en T o en Y y un tubo de goma.

Ajustar un trozo de tubo de goma de 7 u 8 cm de largo en el tubo del embudo. Cualquier embudo puede servir, como por ejemplo un embudo de vidrio de laboratorio o un embudo de los que sirven para llenar los biberones. Introducir el tubo en T en el otro extremo del tubo pequeño de goma y fijar tubos más largos en las dos ramas del tubo en T.



Para usar el estetoscopio, un alumno apoya el embudo a la altura de su corazón, mientras que otro mantiene los orificios de los tubos largos en sus oídos. Los ruidos del corazón se oyen muy claramente, pero, por supuesto, los alumnos no serán capaces de interpretarlos. Un médico usa el estetoscopio para saber si el corazón funciona normalmente.

Este experimento conducirá naturalmente a una conversación sobre el papel del corazón y su importancia en el mantenimiento de la salud. Se podrá también hablar de las tareas peligrosas capaces de originar lesiones al corazón, y enfermedades que provocan, a veces, perturbaciones cardíacas.

En el año 1959, la UNESCO, convencida de que las ciencias y el método científico deben ocupar un lugar preponderante en todo programa moderno de enseñanza, publicó el libro "MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS" como un apoyo a maestros y profesores a cumplir tan importante tarea.

Se partía de la necesidad de fundar la enseñanza científica sobre la observación y la experimentación como métodos irremplazables, pero se enfrentaba la realidad de que muchas escuelas y liceos no contaban con materiales e instrumentales de fabricación industrial.

Es por eso que el aporte de dicho libro tuvo gran importancia, pues formó conciencia en muchos docentes que en cada región, los elementos para el desarrollo de las nociones científicas forman parte integrante del medio ambiente: "allí están los animales y los vegetales, la tierra y el cielo, el aire y el agua, la luz y el calor, las fuerzas y la inercia. En ningún caso el maestro carecerá del material de primera mano para sus lecciones de ciencias".

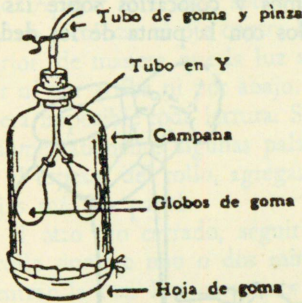
Al estar estas nociones tan íntimamente ligadas a la vida cotidiana del escolar el niño asimila las verdades científicas por su propia investigación, más que a través de las informaciones de los textos o las lecciones del maestro. Derivada de este planteo didáctico aparece la forma del trabajo individual o por equipo, a consecuencia de tarjetas que le ofrecen, con claridad, indicaciones para la construcción o utilización de sencillos instrumentos, la observación de seres vivos o de fenómenos físicos que suceden a su alrededor.

Ofrecemos una selección de esos trabajos, separados por nivel, de acuerdo con los contenidos de los programas escolares renovados.

Cómo funcionan los pulmones

Explicar el papel del diafragma mediante el aparato indicado en la figura siguiente.

Los globos de goma representan los pul-

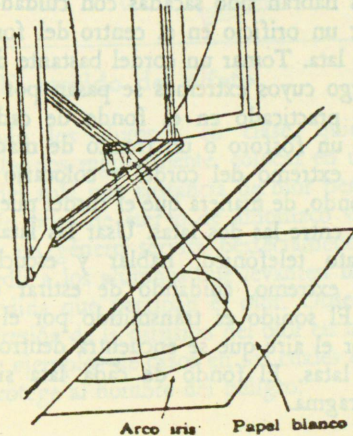


mones; el tubo la traquearteria; y el recipiente sin fondo la caja torácica. Bajando el diafragma se reduce la presión en el interior de la cavidad torácica, y el aire penetra en los pulmones. Levantando el diafragma se invierte la corriente de aire. Tratar de desplazar el diafragma mientras la pinza está cerrada.

Cómo producir un arco iris

Colocar un vaso lleno de agua a ras del borde, sobre el apoyo de una ventana a pleno sol, de manera que sobresalga un poco del lado de la habitación. Colocar una hoja de papel blanco sobre el suelo; se producirá así un arco iris, es decir un espectro solar.

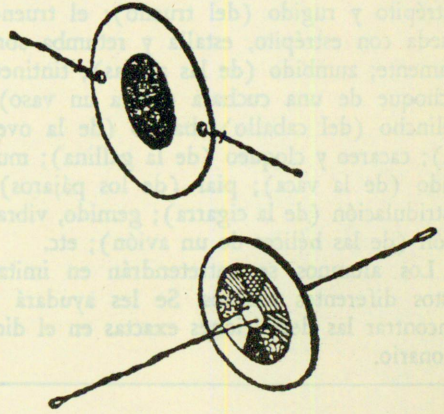
Rayos solares Vaso lleno de agua



Mezcla de luces coloreadas

a) La mezcla de luces coloreadas puede realizarse con discos de cartón pintados con acuarela. Se sugiere pintar un círculo amarillo sobre una de las caras de un disco de 10 cm de diámetro y un círculo azul sobre la otra cara. Si se ata el disco a un trozo de cordel y se hace girar éste entre los dedos, se obtiene casi el blanco, si se han elegido bien los colores.

Se pueden estudiar otras mezclas de colores por un procedimiento parecido al utilizado para el "trompo coloreado". Se pintan sobre el disco sectores que sean por ejemplo alternativamente rojos y verdes. En este caso, el color obtenido por la mezcla de rojo y verde, haciendo girar el disco alrededor del cordel es, por supuesto, el amarillo.



¿Nos podemos fiar de nuestras sensaciones de calor y de frío?

Llenar tres cacerolas: la primera con agua a la temperatura más alta que la mano pueda soportar; la segunda, con agua helada; la tercera, con agua tibia. Sumergir las dos manos en el agua tibia y dejarlas durante medio minuto. La temperatura del agua tibia, ¿parece la misma para las dos manos? ¿Parece caliente, fría, o ni caliente ni fría?

Sumergir en seguida durante un minuto la mano izquierda en el agua muy caliente y la mano derecha en el agua helada. Secarse rápidamente las manos y sumergir las dos en el agua tibia. Comparar la sensación de la mano derecha con la de la mano izquierda.

¿Las sensaciones son las mismas que cuando las dos manos estaban en el agua tibia al comenzar el experimento? ¿Qué conclusiones podemos obtener con respecto a las sensaciones de calor y de frío?

20. año

Diferentes sonidos

Tratar de nombrar diferentes sonidos que se reproducirán en todos los casos en que sea posible: estrépito (vajilla rota); ruido sordo (caída de un cuerpo pesado); ruido metálico (golpe del martillo sobre una chapa de hierro); ruido de objetos que se entrechocan (caída de cajas de hierro o latas); crepitar (madera húmeda sobre el fuego); tic-tac (reloj); rechinar (al caminar sobre un piso enarenado); tintineo (de una campanilla); chapoteo (piedra que cae en el agua); detonación (disparo con arma de fuego); redoble (de tambor); crujido (de una puerta); ruido de la lluvia sobre el empedrado; de los cascos del caballo; susurro (de las hojas), estrépito y rugido (del trueno); el trueno rueda con estrépito, estalla y retumba sordamente; zumbido (de las abejas); tintineo (choque de una cuchara contra un vaso); relincho (del caballo); balido (de la oveja); cacareo y cloqueo (de la gallina); mugido (de la vaca); piar (de los pájaros); estridulación (de la cigarra); gemido, vibración (de las hélices de un avión); etc.

Los alumnos se entretendrán en imitar estos diferentes sonidos. Se les ayudará a encontrar las definiciones exactas en el diccionario.

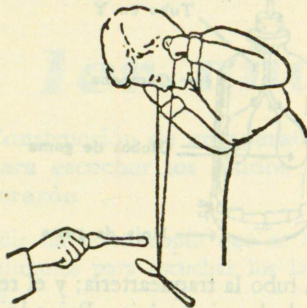
El sonido se produce por la vibración de los cuerpos

Colocar una regla flexible sobre una mesa de manera que los $\frac{3}{4}$ de la regla sobresalgan del borde de la mesa. Con una mano sujetar fuertemente la parte de la regla que se encuentra sobre la mesa y con la otra mano curvar la parte libre de la regla y después soltarla bruscamente. Se le imprime así a la regla un movimiento vibratorio vertical. Escuchar el sonido producido. Colocar la regla de modo que la mitad sobresalga del borde de la mesa. Repetir el experimento. Escuchar el sonido producido. ¿Es diferente del sonido precedente? Repetir el experimento modificando la longitud de la parte de la regla que sobresale de la mesa.

De estos experimentos se deduce que el sonido se produce por vibración. Los objetos que vibran provocan en el aire vibraciones que golpean el oído y producen un sonido.

La cuchara que produce un sonido de campana

Tomar un cordel de 1 m de largo. Unir los dos extremos y suspender en el medio una cuchara de las de café. Separar después los dos extremos y colocarlos sobre las orejas apoyándolos con la punta de los dedos; in-



clinarse hacia adelante, de manera que el cordón y la cuchara cuelguen libremente. Pedir que alguien golpee suavemente la cuchara con un clavo o con otra cuchara. Se oirá un tintineo comparable al de una campana de iglesia. También en este caso el sonido se transmite por el cordón hasta el oído.

El aire transmite el sonido

Tomar una larga manga de riego abierta por los dos extremos. Utilizarla como una línea telefónica para hablar con otra persona. El aire que hay en el interior de la manga transmitirá el sonido. Este principio se emplea aún para ciertas comunicaciones a bordo de los barcos.

Los sólidos transmiten el sonido

Tomar dos latas de conserva, usadas, cuyas tapas habrán sido sacadas con cuidado. Perforar un orificio en el centro del fondo de cada lata. Tomar un cordel bastante delgado y largo cuyos extremos se pasan por el orificio practicado en el fondo de cada lata. Atar un fósforo o un trocito de madera en cada extremo del cordel y colocarlo contra el fondo, de manera que el cordel pueda estirarse entre las dos latas. Usar las latas como aparato telefónico; hablar y escuchar en cada extremo, cuidando de estirar el piolín. El sonido es transmitido por el piolín y por el aire que se encuentra dentro de las dos latas. El fondo de cada lata sirve de diafragma.

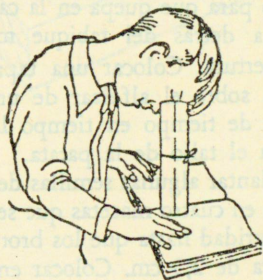
Adaptación del ojo

Enrollar juntas diez o doce hojas de papel blanco para hacer un rollo hueco, y de manera que cada hoja dé dos veces la vuelta del rollo. Colocar una banda elástica alrededor del rollo. Apoyar este rollo sobre la página de un libro y colocar el ojo contra la abertura superior, de manera que la luz no pueda penetrar ni por arriba ni por abajo. Al principio, será imposible toda lectura. Si se llega a leer inmediatamente algunas palabras, aumentar el espesor del rollo, agregando algunas hojas más de papel.

Con el otro ojo cerrado, seguir mirando en el rollo durante uno o dos minutos, sin dejar entrar la luz. Los caracteres se hacen poco a poco más legibles gracias a la débil luz que filtra a través del papel.

Cuando los caracteres se hacen muy legibles, mirar rápidamente en un espejo y observar la dimensión de las pupilas. Observar atentamente durante un minuto y ver cómo se modifican sus dimensiones a medida que la luz viva del aula penetra en el ojo. Es necesario que el alumno haga por sí mismo este experimento.

Indicar algunas de las ventajas que presenta esta facultad que tienen las pupilas de cambiar de tamaño: la contracción de las pupilas protege los ojos contra una luz muy fuerte; su dilatación permite ver con una luz muy débil; la adaptación de las pupilas ayuda a prevenir el peligro.



El sentido del olfato

Estando los alumnos en clase, quietos y distribuidos regularmente, colocar en un rincón del aula una sustancia de olor penetrante. Un poco de éter o de amoníaco volcado sobre un género servirá perfectamente.

Pedir a los alumnos que levanten la mano a medida que perciban el olor. Observar la progresión de la difusión del olor en la clase. Citar ejemplos de casos en los cuales el olfato protege al hombre del peligro.

3er. año

Estudio de la estructura de una semilla

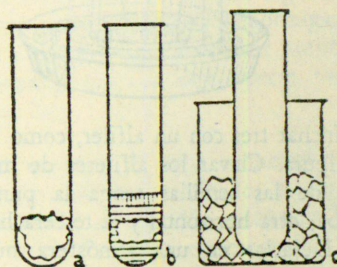
Poner a remojar semillas de gran tamaño: porotos, arvejas, zapallo, girasol o maíz. Después de haberles quitado el tegumento, partirlas en dos y buscar el germen. No es necesario dar el nombre técnico de las partes de la semilla, aun cuando los alumnos pudiesen manifestar interés por conocerlos. Es más importante que aprendan a distinguir la parte de la semilla que dará origen a una nueva planta, y la que constituye la reserva alimenticia.

Estudio de las condiciones necesarias para la germinación

El tubo *a* contiene semillas colocadas sobre algodón; las semillas disponen de aire y calor, pero no tienen agua.

En el tubo *b* las semillas disponen de agua y calor, pero no tienen aire, pues sobre el agua se ha vertido una capa de aceite.

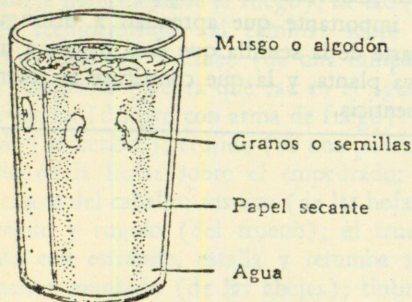
El tubo *c* contiene algodón embebido en agua; las semillas disponen de agua y aire, pero están en un sitio frío, pues se guardan en una heladera, con hielo o con una mezcla refrigerante.



Jardín en un vaso

Se trata de hacer germinar semillas de varias especies, en un vaso. Cada alumno podrá tener el suyo y seguir el desarrollo de la germinación copiando en su cuaderno los croquis correspondientes, día a día.

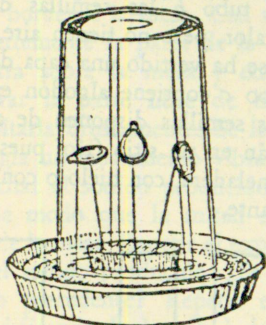
Recortar un rectángulo de papel secante e introducirlo en un vaso, de modo que contornee sus paredes. Rellenarlo con musgo, algodón,



tancia análoga. Introducir algunas semillas entre el papel secante y la pared del vaso. Mantener siempre húmedo el fondo del recipiente.

Dirección en que brota el germen

Poner en remojo, durante una noche, semillas de gran tamaño, zapallo, por ejemplo,

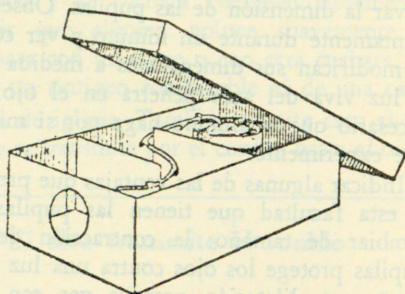


y pinchar tres con un alfiler, como lo indica la figura. Clavar los alfileres de modo que una de las semillas tenga la punta hacia arriba, otra horizontal y la tercera hacia abajo. Dejarlas en una atmósfera húmeda y observar la dirección de los brotes.

Acción de la luz solar sobre el crecimiento del tallo

a) Sembrar en dos macetas algunas semillas de plantas de crecimiento rápido, tales como avena, nabo, alubia o mostaza. Cuando los brotes alcancen una altura de unos 2,5 cm, cubrir una de las macetas con una lata que tenga un agujero en la parte superior de uno de sus lados. De tiempo en tiempo, levantar la tapa y observar cómo se orientan los brotes. Luego dar vuelta a la tapa de modo de modificar la dirección de la luz y observar nuevamente el resultado al cabo de varios días.

b) Disponer dos tabiques en la forma que indica la figura, dentro de una caja larga y estrecha; practicar un orificio en uno



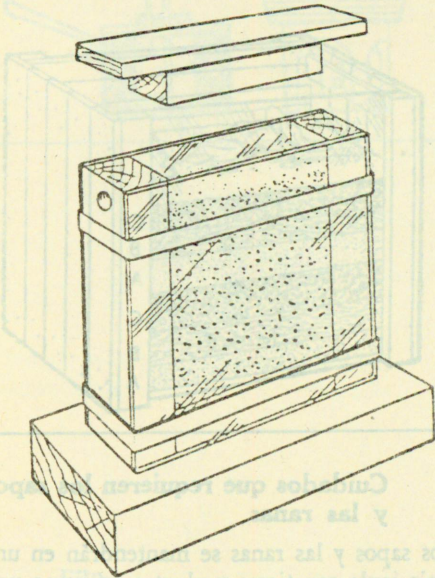
de los extremos de la caja. Sembrar una patata ya germinada en una maceta de tamaño adecuado para que quepa en la caja. Colocar la maceta detrás del tabique más alejado de la abertura. Colocar una tapa a la caja y dejarla sobre el alféizar de una ventana. Observar de tiempo en tiempo la dirección que toma el tallo de la patata.

c) Plantar algunas semillas de crecimiento rápido en cuatro macetas que se guardarán en la oscuridad hasta que los brotes alcancen una altura de 2,5 cm. Colocar entonces una de las macetas sobre el alféizar de una ventana y observar el efecto producido. Quitar las plantas del sol y observar el resultado. Colocar las otras tres macetas en sendas cajas. Practicar en cada caja una pequeña ventana que se recubrirá con papel celofán de color diferente (rojo, amarillo y azul, por ejemplo). Colocar las tres cajas con su respectiva maceta a plena luz, delante de una ventana convenientemente orientada. Observar las diferencias que sobre el crecimiento de los tallos producen las diferentes radiaciones luminosas de acuerdo con el color de las mismas.

Construcción de un nido artificial para hormigas

Se puede construir fácilmente un nido que permite observar la vida de las hormigas del modo siguiente:

Se unen en forma de U tres piezas de madera de 30 cm de longitud, y sección cuadrada de 1,5 cm por lado. Se montan



sobre un zócalo de madera. Luego se cortan dos placas cuadradas de vidrio de 30 cm de lado, que se fijan a las piezas de madera mediante bandas elásticas o grapas metálicas.

De acuerdo con la forma que indica la figura, construir una tapa de madera que ajuste bien en el hueco superior. Taladrar en uno de los lados, un agujero de 0,5 cm de diámetro a unos 5 cm del borde superior, y cerrarlo con un poco de algodón.

Llenar con tierra el espacio comprendido entre los dos vidrios; la tierra se tomará del mismo lugar donde viven las hormigas.

En la superficie se vierte tierra arenosa, que se asienta, hasta que su nivel coincida con el del agujero.

Las hormigas que se prestan mejor para estas realizaciones son las pequeñas hormigas negras o coloradas, que construyen sus nidos debajo de las piedras chatas, en casi todas partes. Se levanta la piedra y verán correr las hormigas. Se necesitan dos frascos de cuello estrecho, con taponés de algodón; un escardillo y un trapo blanco, o una hoja grande de papel.

Se pone en el suelo uno de los frascos y se guía a las hormigas hacia su boca, hasta que hayan penetrado aproximadamente un centenar; se tapa entonces el frasco con el algodón. Luego hay que encontrar una reina. Para esto se cava profundamente con el escardillo, volcando la tierra sobre el papel blanco, extendido sobre el suelo. Al rebuscar en la tierra con los dedos, se advertirá una hormiga mucho mayor que las demás. Es la reina, a la que se guiará hacia el segundo frasco, lo que requiere bastante paciencia. Para observar a las hormigas, se puede echar agua en una bandeja, en cuyo centro se pone un plato boca abajo. Este plato forma una isla de la cual no pueden escapar las hormigas. Estas pueden ponerse en el plato o directamente en el nido artificial. Una vez que la reina haya entrado, las otras hormigas la seguirán. Como les molesta la luz del día, se tapa el agujero y se cubre el formicario con papel madera; luego se deja el nido en el lugar asignado. Un poco de miel esparcida en las paredes internas de los vidrios proporcionará el alimento necesario, y unas cuantas gotas de agua vertidas con un gotero, mantendrán húmeda la tierra.

Se podrán estudiar entonces, con luz artificial, que no molesta a las hormigas, todos los hechos interesantes que se producen dentro del nido: la puesta de los huevos, las larvas y la manera de comunicarse entre sí golpeándose con sus antenas, dado que las galerías quedarán construidas paralelamente a los vidrios.

Será fácil entonces realizar algunos experimentos como sacar algunas hormigas y volverlas a meter luego, introducir hormigas de otro hormiguero o de otra especie, pulgones, arañas, etc.

Una vez que la reina comience a poner huevos el nido está terminado; se puede quitar el tapón de algodón y ubicar el nido cerca de una ventana entreabierta: las hormigas irán y vendrán durante todo el año.

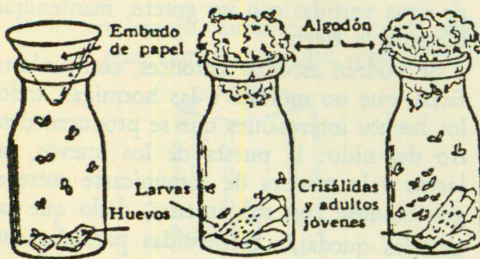
Insectario para moscas improvisado con un frasco de mermelada

Se puede improvisar un insectario para observar la vida y costumbres de la moscarda o mosca de la carne.

Cuando la mosca haya depositado sus huevos sobre un desperdicio de carne, se pasará la mosca a otro frasco y se colocarán los huevos en un lugar caliente, al sol o sobre un radiador. Al cabo de una semana nacen las larvas; al cabo de otra semana, las larvas se transformarán en crisálidas o pupas. Se introducirá un poco de tierra húmeda o de musgos en el frasco para impedir la desecación, y en el lapso de algunas semanas se podrá observar el ciclo completo de la mosca. Más adelante, se podrán estudiar diversos problemas: ¿Duermen las moscas? ¿Cómo se alimentan? ¿Qué diferencias existen entre los machos y las hembras?

Observación del ciclo biológico de las "moscas de las frutas" (*Drosofilas*)

Provéase de unos frascos pequeños. Colocar en el fondo del frasco un trozo de fruta madura y en la abertura un embudo de papel. Dejar al aire libre y cuando hayan entrado 6 u 8 "moscas de la fruta", sacar el embudo y tapar con un poco de algodón suelto. Con dicho número se tiene la probabilidad de que hayan penetrado machos y hembras. Las hembras son más grandes y tienen el abdomen más ancho. Los machos son más pe-



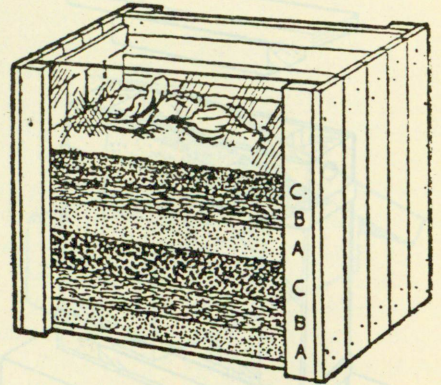
queños y tienen el ápice del abdomen de color negro.

Muy pronto las moscas desovarán, y al cabo de dos o tres días nacerán las larvas. Colocar unas tiras de papel dentro del frasco, para que las larvas puedan trepar cuando se encuentren en condiciones de crisalidar. Colocando moscas recién nacidas en otros frascos, se puede obtener una segunda generación de moscas.

Caja improvisada para la cría de lombrices de tierra (gusanera)

Una caja de madera de 30 x 30 x 15 cm, uno de cuyos costados se reemplaza por un vidrio, permite el estudio de las costumbres de la lombriz de tierra.

Llenar la caja, casi hasta arriba, con capas de arena A, tierra B, y humus o mantillo C, apisonando cada capa antes de extender la siguiente. Poner sobre la última capa hojas de lechuga, hojas desprendidas, zanahorias, etc., y luego colocar algunas lombrices. Mantener siempre húmedo y observar el comportamiento de las lombrices.



Cuidados que requieren los sapos y las ranas

Los sapos y las ranas se mantendrán en una vieja jaula con tierra y plantas así como uno o dos platos vacíos, que se llenarán luego con agua, pasando una botella a través de la puerta de la jaula. Alimentarlos con pequeñas lombrices de tierra y moscas.

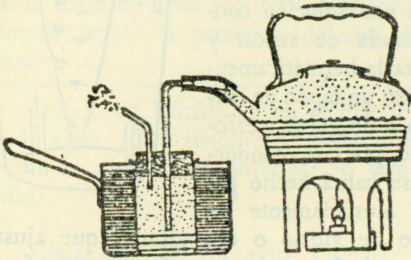
Se podrá observar el mecanismo y el ritmo respiratorio así como la manera de comer. Poniendo la jaula a la sombra se podrá observar los cambios de pigmentación de la piel, y si se los echa en un recipiente con agua, el modo como nadan.

Se pueden mantener a los renacuajos en frascos de vidrio, pero al acercarse la época de la metamorfosis deberán trasladarse a un recipiente poco profundo, con un montoncito de piedras en el centro. Las ranas pequeñas son difíciles de guardar; más vale ponerlas en libertad y conservar solamente animales grandes, como se indicó precedentemente. Los recipientes galvanizados no convienen para los anfibios.

4o. año

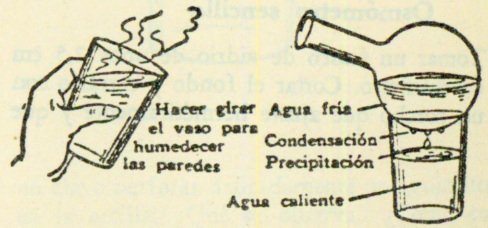
Obtención de agua destilada

Para obtener agua destilada, se puede emplear una caldera, un tubo que se unirá al pico de la misma por una junta, un pote de dulce con un tapón de corcho con dos perforaciones, y una cacerola. Como junta se utilizará un trozo de caño de caucho, tela adhesiva o arcilla.



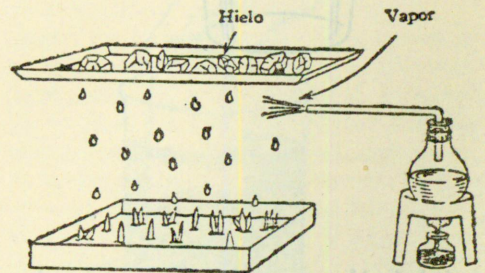
El ciclo del agua

Calentar agua hasta el punto de ebullición. Verterla en un vaso que se hará girar, inclinándolo, de manera que se humedezcan las paredes hasta el borde. Verter agua muy fría en un recipiente redondo de vidrio (lámpara eléctrica o balón) y colocarlo sobre el vaso, inclinándolo como indica la figura. El vapor que sube del agua caliente se condensa sobre la superficie fría del balón y vuelve a caer en gotitas en el vaso. Evaporación, condensación y precipitación reproducen el ciclo del agua tal como existe en la naturaleza.



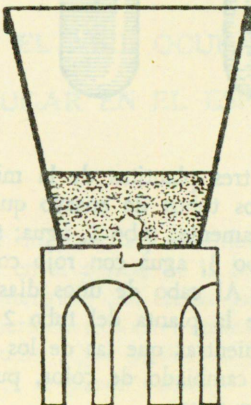
El ciclo de la lluvia

El ciclo de la lluvia se puede reproducir en pequeño, en el aula. Para esto colocar sobre una mesa una cajita que contenga plantas recién nacidas. A 35 o 40 cm por encima de esta cajita sostenida por un soporte, colocar una bandeja de metal llena de trozos de hielo. Colocar un hervidor o un balón con agua sobre una fuente de calor, de tal manera que el vapor pase entre las plantas jóvenes



Filtro

Una maceta cuyo orificio se tamará con un poco de algodón hidrófilo y cuyo fondo se cubrirá con una capa de arena de algunos centímetros de espesor, constituirá un filtro útil en muchas circunstancias.



nes y la bandeja. El dispositivo está ahora listo para estudiar el ciclo del agua. El hervidor (o el balón) juega, como fuente de agua, el papel de la tierra. El agua se evapora y sube hasta la bandeja enfriada, que representa las capas superiores frías de la atmósfera terrestre. Allí, la humedad se condensa sobre la bandeja y se precipita en forma de lluvia sobre el sembrado.

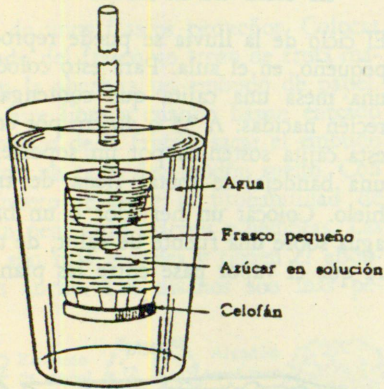
El agua asciende por capilaridad

Verter un poco de tinta en un recipiente poco profundo que contenga agua, y rozar con el borde de un secante la superficie del agua así teñida. Observar cómo el agua asciende por el papel secante. Poner un terrón de azúcar en contacto con la superficie del agua y observar cómo sube el agua en el azúcar.

Sumergir parte de una mecha en el agua y observar lo que sucede.

Osmómetro sencillo

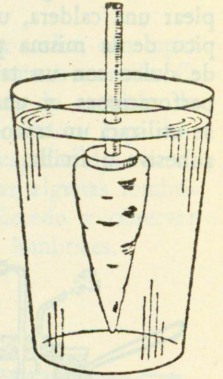
Tomar un frasco de vidrio de unos 2,5 cm de diámetro. Cortar el fondo y cerrarlo con un corcho que ajuste herméticamente y que



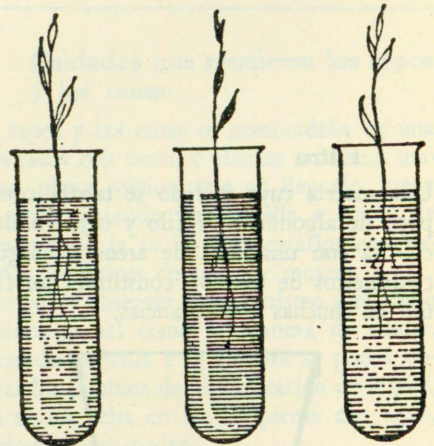
habrá sido atravesado por un tubo de vidrio de unos 50 cm de largo, o dos cánulas que ajusten muy bien. Cerrar el otro extremo del frasco con un pedazo de celofán o de papel apergaminado y ligar fuertemente con hilo o cordel. Llenar el frasco con una solución muy concentrada de azúcar y taparlo, vigilando que no quede ninguna burbuja de aire en su interior. Sumergir el osmómetro así improvisado en un recipiente lleno de agua y sujetarlo de modo de poder mantenerlo en posición, durante varias horas.

Osmómetro improvisado con una zanahoria

Elegir una zanahoria de gran diámetro y con la superficie lisa, sin rajaduras. Valiéndose de un cuchillo puntiagudo, practicar en la cabeza un hueco de 2 a 2,5 cm de profundidad, teniendo cuidado de no reventar la pulpa. Llenar esta cavidad con una solución concentrada de azúcar y cerrarla herméticamente con un tapón de corcho o de goma, perforado, por cuyo conducto se habrá hecho pasar ajustadamente un tubo de vidrio o dos cánulas que ajusten entre sí. Sumergir el artefacto en un frasco lleno de agua y esperar algunas horas. Si el contorno del orificio de la zanahoria no se puede ajustar bien al corcho, verter un poco de estearina fundida alrededor de todo el contorno.



Cómo saber si las raíces absorben el agua y los sólidos en suspensión



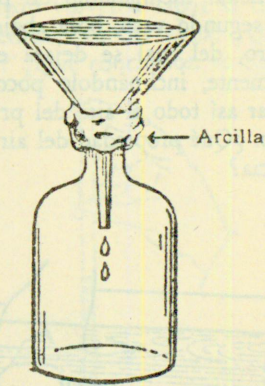
Colocar tres plantitas de la misma especie en sendos tubos de ensayo que contengan respectivamente: tubo 1, agua; tubo 2, tinta roja; tubo 3, agua con rojo congo en suspensión. Al cabo de unos días se comprobará que la planta del tubo 2 se ha coloreado, mientras que las de los tubos 1 y 3 no han cambiado de color, pues sólo han absorbido agua.

50. año

¿DÓNDE EXISTE EL AIRE?

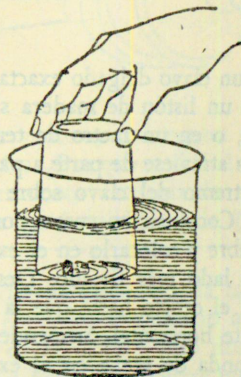
1. Sumergir una botella de gollete estrecho en el agua y sostenerla boca abajo. Acercar lentamente el gollete a la superficie. ¿Qué se comprueba? ¿Estaba vacía la botella?
2. Echar un puñado de tierra en un recipiente lleno de agua y observar. ¿Algún fenómeno revela la presencia de aire en la tierra?
3. Colocar un ladrillo en un recipiente lleno de agua. ¿Qué fenómeno revela la existencia de aire en el interior de este ladrillo?
4. Llenar un vaso con agua. Calentar suavemente y observar con atención. ¿Qué fenómeno demuestra que el agua contiene aire?

2. Repetir el experimento número 1 y llenar de agua el embudo hasta el borde. Con



un clavo perforar delicadamente un agujerito en la arcilla. ¿Qué se observa? ¿Cómo se explica?

3. Arrojar un corcho en un recipiente grande de vidrio lleno de agua hasta la mitad.



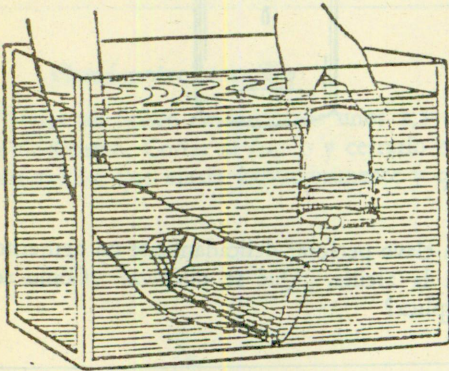
EL AIRE OCUPA

UN LUGAR EN EL ESPACIO

1. Tomar una botella y un embudo. Poner el embudo en el gollete de la botella y recubrir el intersticio con arcilla para obtener un cierre hermético. Verter lentamente agua en el embudo. ¿Qué sucede? ¿Qué propiedad del aire se puede deducir?

Hundir un vaso invertido por encima del corcho. ¿Qué se observa? Apretar un trozo de papel contra el fondo del vaso y repetir el experimento. ¿Se moja el papel?

Conseguir una pecera (o una cuba grande); llenarla casi por completo de agua y sumergir en el agua un vaso invertido. Con la otra mano sumergir un segundo vaso que se dejará llenar inclinándolo un poco. Sostener este segundo vaso, boca abajo, encima del primero, del cual se dejará escapar el aire lentamente, inclinándolo poco a poco. Hacer pasar así todo el aire del primer vaso al segundo. ¿Qué propiedad del aire se pone en evidencia?

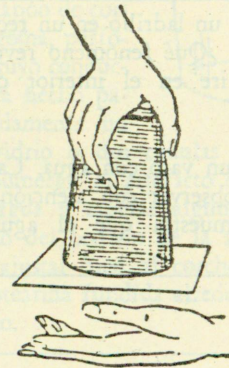


EL AIRE ES PESADO

Clavar un clavo delgado exactamente en el centro de un listón de madera suficientemente largo, o en un metro de tendero, de modo que lo atraviese de parte a parte. Apoyar cada extremo del clavo sobre el borde de un vaso. Construir un cursor con un trocito de alambre y colocarlo en el extremo de la cruz, del lado más liviano. Desplazar el cursor hacia el centro hasta que la cruz esté perfectamente horizontal. Suspender un globo y una banda de goma en el extremo de uno de los brazos de la balanza y restablecer exactamente el equilibrio. Lastrar el otro brazo y marcar sobre cada brazo la ubicación exacta del globo y del contrapeso. Retirar el globo e inflarlo con aire; atar el globo con la banda de goma; colgarlo de nuevo exactamente en el mismo lugar y asegurarse de que el contrapeso también esté en su sitio. ¿Qué se observa? ¿Qué conclusiones se sacan con respecto al peso del aire?

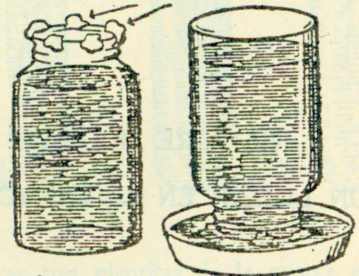
PRESIÓN ATMOSFÉRICA

Llenar un vaso con agua hasta el borde. Cubrirlo con un cartón bien ajustado contra los bordes del vaso. Invertir el conjunto y sacar la mano que sostiene el cartón. Colocar el vaso invertido sobre una mesa bien lisa y hacerlo deslizar del cartón a la mesa. Deslizar el vaso suavemente sobre la superficie de la mesa. ¿Se puede vaciar el vaso sin que su contenido se derrame sobre la mesa? ¿Qué conclusiones se pueden sacar con respecto al aire?



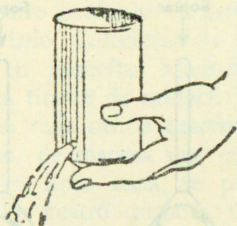
Colocar algunos trocitos de arcilla en el borde de un frasco. Llenarlo de agua, recubrirlo con un plato que apoye sobre la pelotita de arcilla y luego invertirlo. El dispositivo obtenido puede servir de bebedero para aves. ¿Por qué el agua no desborda del frasco? Extraer un poco de agua del plato. ¿Qué sucede? ¿Por qué?

Esferas de arcilla

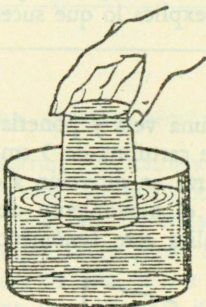


Tomar un pedazo de cartulina gruesa de unos 5 cm de ancho y 60 cm de largo y colocarlo sobre una mesa de manera que sobresalga unos 25 cm. Desplegar una hoja de papel de diario sobre la mesa recubriendo

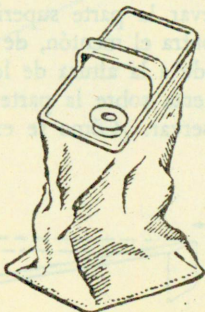
Con un clavo, hacer un orificio pequeño en una lata de conserva. Llenarla de agua. Aplicar la palma de la mano sobre la boca de la lata para cerrarla herméticamente. El agua deja de salir por el orificio. Sacar la mano; el agua vuelve a salir. ¿Qué se deduce?



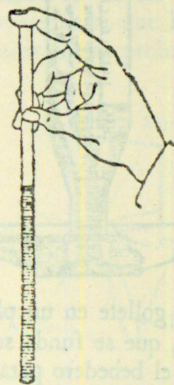
Sumergir un vaso en un recipiente grande lleno de agua. Asegurarse de que el vaso no contenga nada de aire. Invertirlo y sacarlo casi por completo del agua, sosteniéndolo por el fondo. ¿Por qué el agua queda en el vaso?



Verter unos 3 cm de agua en el fondo de una lata con tapa de rosca. Colocar la lata "abierta" sobre una estufa o un hornillo y calentarla hasta que hierva el agua y se escape vapor por la abertura. Retirar la lata de la estufa y cerrarla inmediatamente enroscando bien la tapa. Dejar enfriar y observar el resultado. Se puede acelerar la operación haciendo caer agua fría sobre la lata o sumergiéndola en un recipiente con agua fría.

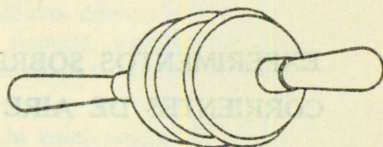


Tomar un tubo de vidrio o una cánula, tapar con el dedo el orificio superior y sumergirlo en un frasco con agua coloreada. Levantar el dedo y observar lo que sucede. Con el dedo volver a tapar el extremo del tubo y retirar éste del agua. ¿Qué sucede? ¿Por qué? ¿Qué conclusión se obtiene?



Tomar un frasco bastante alto o una botella. Hacer una pelota de papel, encenderla y dejarla caer en el recipiente. Aplicar rápidamente un globo de goma o una membrana de caucho sobre el gollete. ¿Qué sucede? ¿Cómo se lo puede explicar?

Humedecer el borde de la ventosa de dos destapadores de caños. Aplicar con fuer-



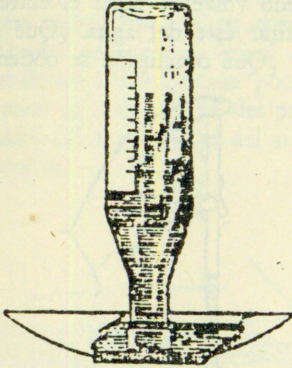
za las dos ventosas una contra otra y tratar de separarlas. ¿Por qué es difícil conseguirlo? Este experimento recuerda la clásica experiencia de los hemisferios de Magdeburgo.

Inflar un globo por la mitad. Conservándolo en la boca acercarlo a una mesa y aplicarle de un lado y otro dos tazas de té. Inflarlo un poco más y cerrar bien la abertura del globo. Si el experimento resulta, podrán alzarse las dos tazas al levantar el globo. ¿Qué fuerza es la que mantiene las dos tazas contra el globo?

Tomar dos vasos de bordes gruesos y llenarlos de agua. Recubrir uno de ellos con una hoja de papel e invertirlo sobre el otro de manera que sus bordes coincidan exactamente. Sacar el papel. ¿Qué sucede? ¿Por qué?

Barómetro de botella

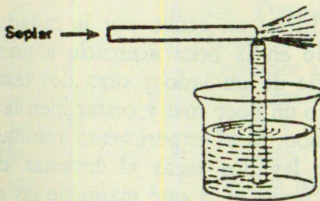
Para construir un barómetro de botella, invertir una botella parcialmente llena de agua



y sumergir el gollete en un plato con agua. Este conjunto, que se funda sobre el mismo principio que el bebedero para aves, permite también registrar las variaciones de la presión atmosférica, señalando el nivel del líquido sobre una tira de papel pegada sobre la pared de la botella.

EXPERIMENTOS SOBRE CORRIENTES DE AIRE

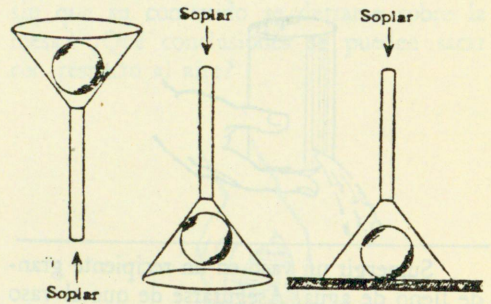
Tomar dos tubos de vidrio o dos cánulas transparentes. Colocar uno de los tubos en un vaso lleno hasta la mitad de agua coloreada. Colocar el segundo de manera que forme ángulo recto con el primero y que sus bocas estén muy próximas. Soplar en el



tubo horizontal y observar el nivel del agua en el otro.

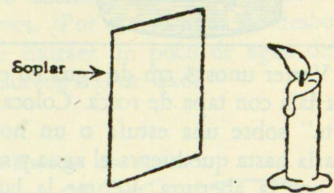
¿Cómo se explica el resultado? Observar que los vaporizadores y los pulverizadores de insecticidas se basan en el mismo principio.

Poner una pelota de ping-pong en un embudo. Soplar fuerte por el caño del embudo y tratar de sacar la pelota. Invertir el embudo y sostener contra el fondo la pelota. Soplar con fuerza por el tubo del embudo y observar lo que sucede cuando se suelta la pelota. Colocar la pelota sobre una mesa.

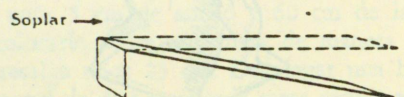


Cubrirla con el embudo. Tratar de levantar la pelota de la mesa, soplando por el embudo. ¿Cómo se explica lo que sucede?

Encender una vela y ponerla detrás de una pantalla de cartulina de 5 cm de ancho. Soplar con fuerza en dirección a esta pantalla y observar el movimiento de la llama. ¿Cómo se explica este fenómeno?



Tomar una tira de papel de unos 30 cm de largo y 4 cm de ancho. Doblarla a unos 4 cm de uno de sus extremos. Marcar bien el pliegue. Llevar la parte superior del plano inclinado contra el mentón, de modo que el pliegue quede a la altura de los labios. Soplar con fuerza sobre la parte superior del papel y observar. ¿Cómo se explica lo que sucede?



60. año

LA LUZ SE PROPAGA EN LÍNEA RECTA

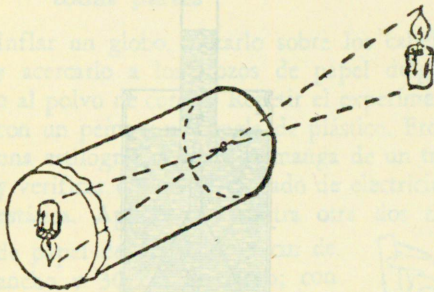
Ponerlo en evidencia:

Con miras de cartón

Recortar cuatro cuadrados de cartón de unos 10 cm de lado. Colocarlos de perfil, hundiéndolos en pequeñas hendeduras practicadas en un tirante de madera. Perforar un agujerito en cada cartón exactamente en el mismo sitio, de manera que cuando están colocados en línea recta, se pueda ver a través de los cuatro cartones. Colocar una vela encendida de manera que pueda verse, mirando a través de los cartones, espaciados unos 30 cm los unos de los otros. Desplazar un poco uno de los cartones y tratar de ver de nuevo la llama de la vela. ¿Se puede hacer? ¿Por qué? ¿Qué indica esto?

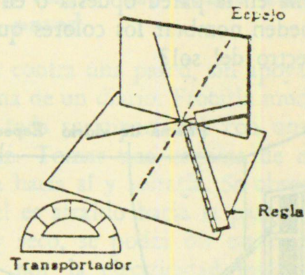
Con una cámara oscura

Se puede construir una cámara oscura muy simple, perforando un pequeño agujero en el fondo de una lata de conserva, y recibiendo la imagen sobre papel de seda. Observar la llama de una vela a través de la cámara en una pieza oscura. ¿Qué observaciones pueden hacerse con respecto a la imagen? ¿Por qué prueba esto que la luz se propaga en línea recta?



Leyes de la reflexión

Con la ayuda de una regla, trazar una recta punteada sobre una hoja de papel. Trazar luego una recta de trazo continuo, que corte a la primera según un ángulo cualquiera. Colocar verticalmente un pequeño espejo en el punto de intersección de las dos rectas. Hacer girar el espejo hasta que la reflexión de la recta punteada sea la prolongación de

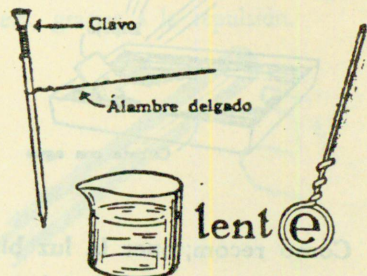


la línea punteada real. En este momento, observar en el espejo y colocar uno de los bordes de la regla en la prolongación de la imagen de la recta continua. Trazar esta línea con un lápiz y con un transportador, medir los ángulos a uno y otro lado del trazo punteado.

Repetir este experimento varias veces, cambiando cada vez la abertura del ángulo. Las medidas deben mostrar que la luz se refleja siempre, siguiendo un ángulo igual al ángulo bajo el cual incide sobre el espejo.

Un microscopio de gota de agua

Con un alambre de cobre, hacer un aro dando una vuelta alrededor de un clavo. Introducir este aro en el agua y observar a través. Se obtiene una lupa análoga a la de

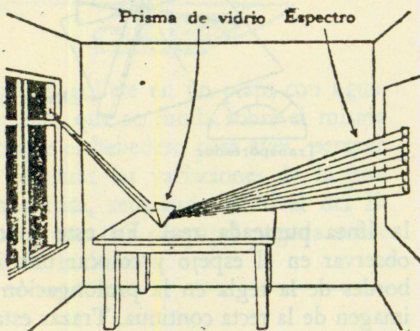


los primeros microscopios utilizados. Frecuentemente, una lupa así construida tiene un aumento de 4 a 5 veces.

EXPERIMENTOS SOBRE COLORES

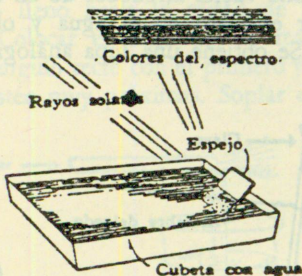
¿Cuál es el color de la luz del sol?

Oscurecer una habitación donde penetraba el sol. Perforar un pequeño orificio en la cortina de una ventana para dejar entrar un delgado haz de luz. Colocar un prisma de vidrio en el recorrido de este haz y observar la banda de colores, llamada espectro, que se forma en la pared opuesta o en el techo. ¿Se pueden nombrar los colores que forman el espectro del sol?



Otra manera de obtener el espectro solar

Colocar un recipiente lleno de agua a pleno sol. Apoyar un espejo de bolsillo rectangular contra una de las paredes internas, e inclinarlo hasta que una banda coloreada, o espectro, aparezca sobre la pared.



Cómo recomponer la luz blanca

Colocar una lupa en la banda coloreada del lado del prisma, opuesto a aquel sobre el cual incide la luz blanca. ¿Qué sucede con la banda coloreada que se proyectaba sobre la pared?

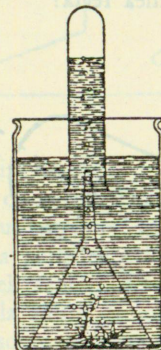
ACCION DE LA LUZ EN LAS HOJAS

Las hojas fabrican el alimento de las plantas

Calentar un poco de alcohol hasta la ebullición, en un frasco que se sostiene encima de un recipiente con agua hirviendo. Cortar hojas verdes, geranio o cualquier otra, que deben haber estado expuestas al sol durante varias horas, arrojarlas en el alcohol hirviendo y dejarlas allí hasta que hayan perdido la clorofila. Retirar rápidamente las hojas del alcohol y sumergirlas en agua caliente. Tomar una de estas hojas, extenderla sobre un vidrio o un azulejo, pasarle un pincelazo de tintura de yodo y esperar unos minutos. Aparecerá un color azul oscuro, que prueba que la hoja expuesta al sol fabrica almidón.

Las hojas verdes expuestas al sol fabrican oxígeno

En un recipiente con agua colocar unas plantas acuáticas por debajo de un embudo invertido que se tapa con un tubo de ensayo lleno de agua. Exponer el conjunto a la luz solar directa. Se observarán burbujas de gas que se desprenden de la hoja de la planta acuática y, subiendo, se reúnen en el fondo del tubo de ensayo, cuya agua desalojan a medida que se acumulan. Al cabo de un cierto tiempo se puede retirar el tubo de

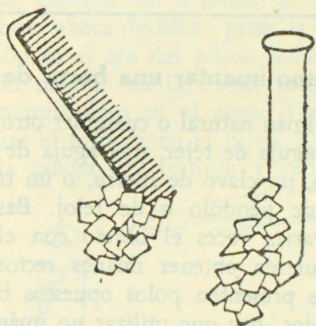


ensayo y comprobar que se trata de oxígeno, pues aviva la llama de una cerilla aún incandescente si se la introduce en dicha atmósfera gaseosa.

ELECTRICIDAD ESTÁTICA

Se puede producir electricidad frotando dos objetos uno contra otro

Obtener un poco de polvo de corcho raspando un corcho con una escofina. Además cortar en pequeños fragmentos un trozo de papel delgado. Tomar un peine de plástico, un lápiz o una estilográfica también de plástico, un trozo de cera, un globo de goma, un plato de vidrio o porcelana, y otros obje-



tos no metálicos que se encuentren a mano. Frotar con fuerza cada uno de estos objetos sobre los cabellos o sobre la piel y acercarlos al montoncito de polvo de corcho. Frotarlos de nuevo y acercarlos a los trocitos de papel. Observar lo que sucede. Repetir el experimento, frotando con un trozo de seda y luego con un trozo de franela.

La electricidad estática está en todas partes

Inflar un globo, frotarlo sobre los cabellos y acercarlo a los trozos de papel delgado o al polvo de corcho. Repetir el experimento con un peine y una regla de plástico. Frotar una estilográfica sobre la manga de un traje y verificar que se ha cargado de electricidad estática. Aplicar una contra otra dos tiras

de papel de diario de 5 cm de ancho y 30 cm de largo; con una mano sostenerlas por un extremo, y con el pulgar y el índice de la otra frotarlas hasta el otro extremo. ¿Qué se produce? Imaginar otros experimentos que muestren que en todas partes hay electricidad estática.

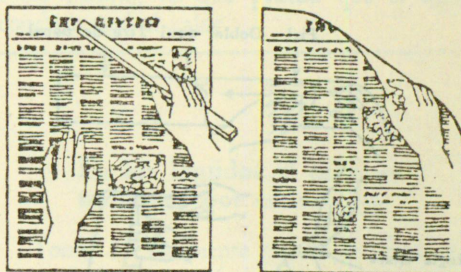


Un globo que permanece en su sitio

Inflar un globo de goma y frotarlo fuertemente con una piel. Colocarlo contra la pared: se observará que permanece en su sitio. Repetir el experimento frotando el globo sobre los cabellos. Repetirlo de nuevo, frotando contra la manga del traje.

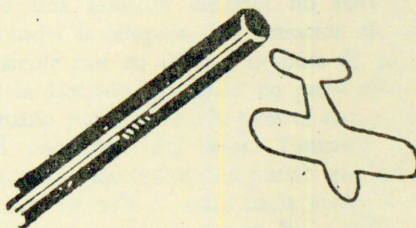
Un diario que queda adherido a la pared

Aplicar contra una pared, sin apoyar mucho, la página de un diario. Frotarla muchas veces (sobre toda su superficie) con una regla o un lápiz. Tomar una esquina de esta hoja, atraerla hacia sí y soltarla. Se observará que el papel es atraído hacia la pared. Si el aire es muy seco, se podrá oír un crepitar provocado por la electricidad estática.



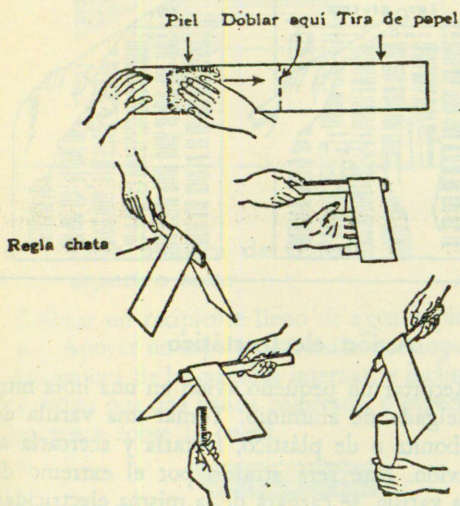
Avión electrostático

Recortar un pequeño avión en una hoja muy delgada de aluminio. Tomar una varilla de ebonita o de plástico, frotarla y acercarla al avión. Éste será atraído por el extremo de la varilla, se cargará de la misma electricidad que ella y casi en seguida se separará. Se lo podrá hacer volar todo el tiempo que se quiera, gracias a la repulsión.



Cómo construir un electroscopio con papel de diario

En una hoja de papel de diario recortar una tira de 60 cm por 10 cm; doblarla por el medio en sentido transversal, colocarla a caballo sobre una regla como indica la figura. Apoyada sobre la mesa, frotarla varias veces con una piel. Después levantarla de la mesa con la regla, observando lo que sucede. Frotar después con la piel, un peine u otro objeto de plástico e introducirlo entre las dos partes separadas de la tira de papel. Repetir el experimento hasta que se esté seguro del resultado obtenido. Frotar luego un frasco de vidrio con una media de seda, e introducirlo entre las dos partes de la tira. Anotar los resultados y repetir el ex-



perimento hasta tener la seguridad de que los resultados son correctos.

¿Qué conclusiones se deducen de este experimento?

El magnetismo

Cómo conseguir imanes artificiales

Para estudiar el magnetismo se pueden conseguir poderosos imanes artificiales desmontando diversos aparatos fuera de uso, como altoparlantes de radio, receptores de teléfonos, contadores de automóviles, etc. Se pueden a menudo comprar en el comercio, y es siempre posible encontrarlos en los negocios de material científico. Los imanes artificiales están presentados por los fabricantes bajo diversas formas: en herradura, en U y recto (barras imantadas).

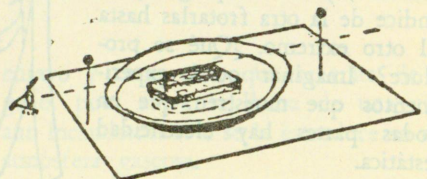
Cómo imantar una barra de acero

Con un imán natural o cualquier otro, imantar una aguja de tejer, una aguja de bordar de acero, un clavo de hierro, o un trozo de resorte de péndulo o de reloj. Basta con frotar varias veces el objeto con el imán. Si se quieren obtener imanes rectos cuyos extremos presenten polos opuestos bien diferenciados, hay que utilizar un imán artificial. Comenzar por frotar un extremo del imán, sobre la barra, partiendo del centro hacia un extremo. Después de hacer esto varias veces, dar vuelta la barra y frotarla con el polo opuesto del imán, yendo del centro hacia el otro extremo. Verificar el resultado obtenido, utilizando la barra para atraer limaduras de hierro, o acercándola a una brújula.

Cómo determinar el norte magnético

Hacer flotar en un plato lleno de agua una lámina de corcho de 10 cm por 3 cm.

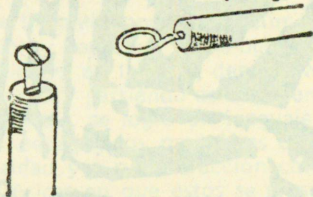
Imantar un trozo pequeño de hoja de sierra para metales (o de acero de cualquier otra procedencia) y fijarlo al corcho, con los dientes hacia abajo en el sentido del largo de la lámina de corcho. Cuando se inmoviliza, clavar dos alfileres grandes que señalen la dirección del borde superior de la lámina. Esta dirección coincide con la del meridiano magnético.



CALOR

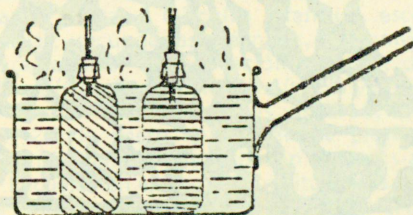
Experimento del tornillo y del pitón

Procurarse un pitón y un tornillo grande, para madera, cuya cabeza pase exactamente por el ojo del pitón. Tomar dos varillas de madera: atornillar en el extremo de una el tornillo y en el de la otra el pitón, dejándolas sobresalir por lo menos 2,5 cm. Calentar durante algunos minutos en la llama la cabeza del tornillo, y tratar entonces de hacerla pasar por el ojo del pitón. Sin dejar enfriar el tornillo, calentar en la llama el ojo del pitón. Tratar ahora de hacer pasar la cabeza del tornillo en el ojo del pitón. Sostener la cabeza del tornillo en la llama. Enfriar el pitón sumergiéndolo en el agua. Tratar de hacer pasar el tornillo en el pitón. Después enfriar la cabeza del tornillo y repetir la prueba.



Dilatación de los líquidos

Conseguir tres frascos de remedios, iguales, con tapones perforados y atravesados por tubos de dimensiones convenientes. Llenar estos frascos con líquidos diferentes y sumergirlos en una cacerola con agua muy caliente. Según la altura alcanzada por el líquido en



los respectivos tubos, se podrá observar las diferencias de dilatación. Si se conoce el diámetro de los tubos y la capacidad de los frascos, se pueden calcular los coeficientes aparentes de dilatación.

Dilatación de los gases:

Calzar el pico de un globo en el gollote de un frasco, construido con una bombilla eléctrica preparada al efecto. Calentar suavemente la bombilla en la llama de una vela o en una lámpara de alcohol.

El calor se propaga por irradiación

Los experimentos anteriores han demostrado que el calor puede ser propagado por sustancias sólidas, líquidas y gaseosas.

El calor puede transmitirse también por un movimiento ondulatorio, aun a través del vacío: es lo que se llama irradiación.

El calor se irradia casi instantáneamente.

El agua es mala conductora del calor

Colocar un poco de hielo en el fondo de un tubo de ensayo e introducir un alambre para mantener el hielo en el fondo. Llenar el tubo con agua y calentarla cerca de su extremo superior hasta que el agua comience a hervir. Se observará que sólo una pequeña parte del hielo fundió, lo que prueba que el agua conduce mal el calor.

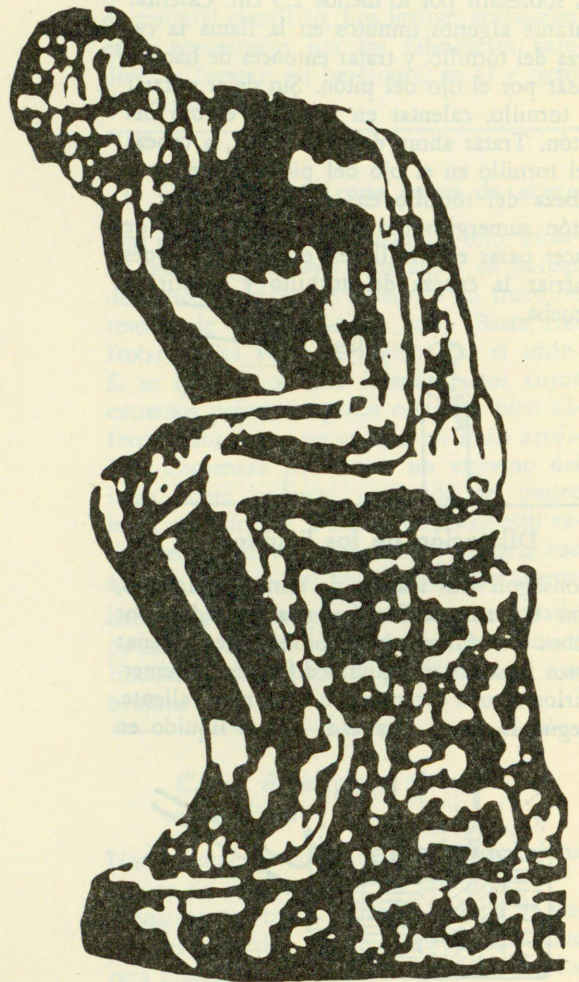
En los líquidos el calor se transmite por convección

Tomar un recipiente grande de pirex, por ejemplo la parte inferior de una cafetera de este material. Llenar con agua el recipiente. Poner en el agua algunas raspaduras de papel secante o aserrín y dejarlas descender hasta el fondo. Colocar el recipiente sobre una lámpara de alcohol y empezar a calentarlo. Observar el camino recorrido por las partículas de papel: siguen las corrientes de convección que se forman en el agua.

El experimento siguiente es interesante para el estudio de la irradiación.

Poner la mano, con la palma hacia arriba, bajo una lámpara eléctrica no encendida. Encender la lámpara. ¿La sensación de calor se siente casi en seguida después de encender la lámpara? El calor no pudo alcanzar la mano por conducción pues el aire es muy mal conductor del calor. Tampoco pudo alcanzarla por convección puesto que la convección llevaría el calor hacia arriba y por lo tanto lejos de la mano. En realidad, el calor fue transmitido a la mano por ondas muy cortas. La irradiación propaga el calor en todas direcciones a partir de la fuente de calor.

pedagogía '86: encuentro de educadores por un mundo mejor



Entre el 27 y el 31 de enero se realizó en La Habana esta reunión, en la que participaron 3500 docentes de toda América, además de europeos y africanos.

El evento se dividió en dos partes: Pre-congreso y Congreso.

El Pre-congreso se realizó durante los dos primeros días y en él fueron tratados once temas que abarcaron desde la enseñanza primaria a la superior, poniendo el acento en el aspecto metodológico y la importancia de los medios técnicos modernos en la educación.

El Congreso se desarrolló los días 29, 30 y 31 de enero. Sus actividades se dividieron en:

a) Temas de sesiones plenarias, con exposiciones realizadas en el teatro "Karl Marx" sobre "El desarrollo de la educación en Cuba", "La formación de la personalidad", "Estudio-trabajo: una innovación pedagógica", "La formación y el perfeccionamiento de maestros y profesores en Cuba".

b) Conferencias especiales: Fueron seis y abarcaron temas de Historia, Literatura, Enseñanza Especial y el Estudio del Pronóstico científico del sistema nacional de educación".

c) Mesas redondas. En nueve mesas redondas se discutieron temas de Enseñanza preescolar, Educación familiar, Desarrollo físico y su influencia en la capacidad intelectual de los niños de los países subdesarrollados, Superación cultural en Cuba, Educación de adultos, Educación para la conservación del medio ambiente, Preparación de obreros y técnicos para el desarrollo, Educación extraescolar con niños y jóvenes, Los problemas de la deuda externa y su relación con el desarrollo de la educación.

d) Ponencias de educadores cubanos. Fueron 564 y abarcaron un amplísimo espectro de temas que se podrían agrupar en: Pedagogía de la Educación Superior, Historia de la Pedagogía, Formación y superación del personal pedagógico, Teoría de la educación, Medios de enseñanza y Organización escolar.

e) Ponencias de educadores extranjeros. Se presentaron en total 237, provenientes de docentes de doce países latinoamericanos, Canadá y cinco países europeos. Uruguay presentó 16 ponencias que despertaron gran interés entre los asistentes.

Durante todo el Congreso un clima de interés comprensión y vocación de diálogo primó en todas las sesiones, en las que, desde diversas posiciones teóricas y partiendo de experiencias y realidades distintas, se logró un lenguaje abierto a problemas pedagógicos medulares de total contemporaneidad y a su interacción con las situaciones históricas en que éstos se presentan. Los pasillos y salones del Palacio de las Convenciones se transformaron en otras tantas sesiones de trabajo, cuando los participantes, aprovechando cada receso, continuaban sus debates y comentarios en relación a los temas tratados en las comisiones.

El Congreso se realizó en el Palacio de las Convenciones, un sector del cual se destinó a Exposición de materiales didácticos, libros, revistas y sofisticados aparatos electrónicos para ayudas audiovisuales. Dentro de las actividades previstas, se realizaron, de acuerdo al interés de cada participante, visitas a Círculos infantiles, escuelas primarias, secundarias, técnicas, pre-universitarias, vocacionales, de Educación especial, de Educación Física, Pedagógica, Artísticas y universitarias.

Todos los participantes visitaron, en la tarde del 28 de enero, la Ciudad de pioneros "José Martí". También se visitaron Escuelas al Campo y Escuelas en el Campo: instituciones creadas para aplicar concepciones de Marx y Martí sobre la combinación del estudio con el trabajo y a las que asisten alumnos de enseñanza media y pre-universitaria.

El Congreso se complementó con espectáculos artísticos, recepciones y una sesión de clausura a la que asistieron todos los congresistas, destacadas personalidades y Ministros de Educación de varios países. En este acto, el Dr. Edgardo Henríquez, Ministro de Educación de Chile durante la presidencia de Salvador Allende, leyó la Declaración elaborada por delegados de quince países y sometida a votación de todos los presentes. Una ovación cerró la votación de dicha Declaración Final, que ofrecemos a nuestros lectores.

Clausurando el Congreso, que no tiene parán-

gón en la historia de la Educación en América Latina, habló durante dos horas el Presidente del Consejo de Estado de Cuba, Fidel Castro Ruz, quien reseñó todo el proceso educativo de su país señalando sus aciertos y dificultades. Afirmó que la tarea revolucionaria en la educación, comenzó en diciembre de 1959, cuando se promulgó la 1a. Ley que estableció la reforma integral de la enseñanza y que tuvo como objetivo fundamental el desarrollo del hombre y tuvo su punto culminante en 1961, con la Campaña Nacional de Alfabetización. Hoy, todo el pueblo cubano está llegando al final de la batalla por el 9o. grado y sentando las bases para alcanzar el grado 12, preuniversitario.

En su discurso, Fidel Castro afirmó: "Estamos viviendo momentos de apertura democrática en América Latina. Claro, si ustedes me preguntan si todo lo que hemos logrado nosotros, se pudiera hacer sin una revolución, yo les diría con franqueza: No. Les explicaré que no estoy promoviendo revoluciones, que no estoy tratando de llevar la subversión a ninguna parte. Pero si un día como hoy, en que clausuramos este evento, me preguntan si todo lo que hemos hecho nosotros, se pudiera hacer sin una revolución, yo les diría con extrema franqueza: No. Lo que nosotros hemos hecho no se puede hacer sin una revolución. Claro, si ustedes me preguntan si es posible, en las condiciones actuales, dentro del sistema existente en sus países hacer algo, yo diría que dentro del sistema existente se pueden hacer muchas cosas, se podrían hacer más cosas que las que se hacen. A veces me pregunto por qué no se hacen más cosas. No se hacen lamentablemente, muchas más cosas, que se podrían hacer".

BEATRIZ GONZALEZ PAZOS

Inspectora de Enseñanza Primaria.
Educatora de Adultos.

SARA PUPKO

Directora de Escuela Primaria.

en la ciudad de los pioneros "José Martí"

El día de nuestra visita coincidió con el aniversario del nacimiento del héroe cubano. Al llegar a ella vimos una larga fila de niños con sus maestros, que nos recibían con aplausos.

Al bajar cada visitante, se acercaba a él un niño pionero que, tomándolo de la mano, lo invitaba a recorrer ese mundo que alberga 15.000 niños por vez, en grupos que se renuevan cada 15 días.

Nuestra guía, Idalmis, era una niña de 9 años, que cursaba 4o. año. Caminando por un inmenso predio de césped nos acercamos al monumento a Martí. Desde un escenario embanderado, una niña dio la bienvenida a todos los visitantes.

Comenzamos nuestro recorrido por las calles pavimentadas y a ambos lados nos sorprenderían grupos de pioneros que, bajo la supervisión de sus profesores, realizaban exhibiciones de diversas actividades: un grupo de niñas hacía gimnasia rítmica con aros, otro grupo formaba diversas figuras y frases de bienvenida con cuadros de colores, bandas musicales, etc. y así hasta llegar a un predio donde se realizaban tareas de campismo: los pioneros armaban sus mochilas y montaban sus carpas en tiempos prefijados por su ins-

tructor. Cerca de ellos un grupo vocacional de circo hacía malabarismo con bolos.

Seguimos caminando y preguntando a nuestra pequeña guía: aparece un grupo bailando danzas populares, otros tocando instrumentos musicales . . . hasta que divisamos el mar, con ese color indescriptible que tiene el Caribe. Le preguntamos si se bañan, pero nos contesta que ahora no, porque hace frío (aunque para nosotros era un perfecto día de playa). Cerca de la costa vemos una casa, en cuya terraza hay un radar y un teleobjetivo: allí se enseñan las tareas del guardacosta; cada aparato y su función nos es explicada por los pioneros que han elegido esa enseñanza.

Vemos las casas donde los pioneros viven y al final Idalmis nos invita al parque de diversiones. No puedo anotar los años que hacía que no subía a un juego, pero nuestra amiga insiste en que si no subimos nosotros, no sube ella. Después del "Gusano loco" vamos a una breve recepción. Cae la tarde.

Idalmis trata de desatar su pañuelo rojo de pionera y la ayudo. Entonces ella me lo pone y me dice: "Diles a los niños de tu país que nosotros queremos que ellos tengan las mismas cosas que tenemos nosotros".

Y pienso irremediamente en los niños montevidianos correteando entre las montañas de basura del bulevar Aparicio Saravia.

Sara Pupko.



testimonio

"Se miente más de la cuenta
por falta de fantasía;
también la verdad se inventa."

Antonio Machado

¿Qué significó, en lo esencial, para nosotros, educadores uruguayos, el encuentro internacional realizado en Cuba?

En primer lugar, el privilegio de haber podido asistir. Paseando por esa patria liberada, viendo el clima de alegría y trabajo colectivo que reina en toda la isla, venían a mi memoria nombres queridos de compañeros tantas veces perseguidos, olvidados, postergados, por dedicar su vida a ejercer su tarea con probidad y honradez intelectual, lugar común en Cuba, rasgo de valentía en nuestro medio. ¡Cuánto

hubiera significado para ellos, los que nunca han podido viajar, darle carnadura a sus sueños, siendo testigos presenciales de la maravillosa gesta humana que está realizando ese humilde y orgulloso pueblo cubano!

En el plano estrictamente académico, el evento se caracterizó por su alto voltaje científico.

La Habana era una fiesta. Las radios, la prensa, la televisión, daban cuenta constantemente de la importancia que sus anfitriones —pueblo y gobierno— le asignaban al mismo. La calle tomaba como suyo a "Pedagogía '86"; se sentían también partícipes del mismo, nos trasmitían su esperanzada expectativa por todo lo que pudiéramos aportar en el Congreso.

Creo que en lo fundamental, ellos tenían por este evento un doble interés: recibirnos "en casa", mostrarnos el punto al que han llegado en materia de educación, los enormes avances obtenidos, las múltiples dificultades sorteadas para arribar a estos resultados; a su vez, y producto del doloroso bloqueo que debieron padecer, un enorme y necesario interés por conocer en qué estamos en materia de educación, los países hermanos del mundo occidental.

Los cubanos saben escuchar: abrieron a la reflexión y cuestionamiento de todos los participantes sus puntos de vista, explicitados en las múltiples ponencias que presentaron, dispuestos a hacer una nueva lectura de su propia realidad. Pero la práctica, articulada allí sí con la teoría, se encargó por sí sola de contestarnos con creces las dudas que pudieran emanar de sus formulaciones teóricas.

Esa fue una de las grandes conmociones que vivimos los miles de asistentes al encuentro. Pero hubo otras, y la fundamental va de la mano de todo lo dicho anteriormente: el clima diáfano, abierto, solidario, maravillosamente organizado del Congreso, que posibilitó por fin, el ansiado cruzamiento de informaciones y experiencias entre los miles de participantes. A todos nos parecía mentira que especialistas del mundo entero, con distintos niveles de información, con distintas posiciones ideológicas, con intereses diversos hacia el campo de la investigación o la docencia, nos reuniéramos fraternalmente con un sentido de porvenir, en una lejana y hostigada isla, a repensar el rol de la educación, unidos en torno al hermoso lema "encuentro de educadores por un mundo mejor".

Un evento de estas características, en que lo humano y lo científico no están divorciados, sirve siempre para medirnos en el mejor sentido. Elevar nuestras miras, leer —a la luz de otras experiencias— nuestra práctica educativa, poder discriminar aciertos de errores y meditar si en nuestra búsqueda vamos por el camino correcto, reconocer por fin nuestras imprecisiones teóricas, cuando nuestra desgarradora realidad educativa pide a gritos la elaboración colectiva de una propuesta pedagógica, son algunos de los caminos que, al regreso, nos planteamos transitar.

DIANA DUMAR

declaración final de los participantes al congreso pedagogía '86

Los educadores, participantes en el Congreso PEDAGOGIA '86, Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor, celebrado en La Habana entre los días 29 al 31 de enero de 1986, a través de la presente DECLARACION, expresamos nuestro agradecimiento a Cuba por haber auspiciado un evento de carácter amplio pluralista y democrático que ha permitido reunir más de 3.500 trabajadores de la educación procedentes de 35 países del mundo, en su mayoría, de América Latina y el Caribe.

El Congreso ha propiciado la presentación de ponencias y el intercambio de opiniones y reflexiones en torno a importantes direcciones del trabajo científico-pedagógico en aspectos tales como: el papel del educador en la lucha por el mejoramiento humano y el progreso social; el significado de la relación sociedad-escuela; la importancia de la vinculación del estudio-trabajo para la formación multilateral y armónica de la personalidad; los métodos de enseñanza; los medios del aprendizaje; cuestiones de la historia de la pedagogía; la formación y perfeccionamiento del personal docente; los problemas de la Educación Especial; las líneas principales de trabajo en las diferentes metodologías de enseñanza de las especialidades; la organización escolar; los fundamentos teórico-prácticos del diseño curricular; la inspección escolar; y otros elementos de interés de las investigaciones pedagógicas en el momento actual.

Las sesiones de trabajo del Congreso y las visitas a los centros docentes posibilitaron constatar los extraordinarios avances alcanzados por Cuba en la esfera educacional, lo que se expresa entre otros factores básicos en la existencia de una niñez y juventud sana y feliz. Todo ello constituye un estímulo para nuestra labor futura.

Comprobamos el enorme esfuerzo que han realizado los cubanos a fin de llevar la educa-

ción a todo el pueblo, y garantizar gratuitamente los recursos humanos y técnicos imprescindibles para su ejecución efectiva (maestros y profesores con una adecuada calificación, instalaciones educacionales, libros de texto, laboratorios, talleres, presupuestos adecuados y otras facilidades). Por otra parte, en contraste con esta realidad hemos escuchado en las ponencias, mesas redondas y debates del Congreso, la dramática situación que padecen educandos y educadores en un considerable número de nuestros países.

Para los educadores participantes, el evento ha significado una oportunidad singular de fortalecer nuestra identidad cultural, de ampliación del intercambio profesional y de rescate de las mejores tradiciones pedagógicas de los hermanos pueblos de América. Se ha resalado la necesidad de profundizar en el estudio y la consecuente aplicación de los más genuinos valores de la pedagogía latinoamericana, lo que unido al aporte de nuestros actuales educadores ofrecerá soluciones autóctonas a la problemática presente.

Conocimiento mutuo, intercambio y colaboración fraternal deben ser divisas fundamentales para la permanencia y continuidad de este fructífero encuentro.

Estamos conscientes de que los avances en el campo educacional se encuentran íntimamente vinculados a cruciales problemas económicos, sociales, políticos y en particular, a la aguda crisis económica por la que atraviesan nuestros pueblos sometidos a la ominosa carga de la deuda externa, al agobiante pago de sus intereses y al injusto orden económico internacional vigente. Por tal razón, nos pronunciamos en favor de que las soluciones a la crisis estén acordes con los intereses nacionales legítimos de los pueblos latinoamericanos y caribeños como requisito indispensable para propiciar en los mismos una vía de desarrollo con justicia social, que incluya indefectiblemente el progreso cultural y educativo.

Consideramos que los cuantiosos recursos que hoy invierten nuestras naciones intentando pagar la deuda externa, deben omitirse y destinarse en buena medida para el desarrollo

educacional. Así las esperanzas de millones de niños, jóvenes y adultos se convertirían en una hermosa realidad.

La situación de tensión en Centroamérica, caracterizada por la creciente intervención imperialista nos compromete a desplegar una labor de concientización para que se respete el derecho de autodeterminación de los pueblos y la integridad de cada una de nuestras naciones; lo cual implica luchar para que cese la agresión que sufren los hermanos pueblos de Nicaragua y El Salvador.

Condenamos las dictaduras militares sostenidas por el capital transnacional, el imperialismo y la fuerza de las bayonetas, porque ellas impiden no sólo la posibilidad de educación para el pueblo, sino también el derecho inalienable a la vida.

Este evento científico-pedagógico nos estimula a la acción permanente para lograr que la educación se convierta realmente en un derecho de todo el pueblo; se eleve el rigor científico del proceso de enseñanza y nuestras aulas sean fraguas de ciudadanos esforzados por el bienestar de sus pueblos, así como, tribunas donde se exalten los valores morales, patrióticos, latinoamericanistas y de amistad entre todos los pueblos del mundo.

Suscribimos las ideas expresadas en el evento con respecto a que entre las tareas básicas de los educadores, debe figurar la lucha por un mundo mejor, lo cual demanda el cese del armamentismo, el desarme a escala global y la garantía de la paz entre los pueblos.

Este Congreso, que lo ha sido de la confraternidad universal y en particular de la unidad latinoamericana y caribeña, deja plasmada la vigencia de las ideas del Libertador Simón Bolívar cuando sentenció que:

"SOLO UNA INTIMA Y FRATERNAL UNION ENTRE LOS HIJOS DEL NUEVO MUNDO Y UNA INALTERABLE ARMONIA ENTRE LAS OPERACIONES DE SU RESPECTIVO GOBIERNO PODRAN HACERLOS FORMIDABLES ANTE NUESTROS ENEMIGOS Y RESPETABLES POR LAS DEMAS NACIONES."

congreso continental de educadores

declaración de principios

La Confederación de Educadores Americanos (C.E.A.) adopta los siguientes Principios:

1. La lucha por una efectiva democracia política y económica que haga realidad la libertad y los derechos de las grandes mayorías populares.
2. La participación de los Educadores en la lucha general de los pueblos por su liberación frente a todo tipo de opresión nacional o extranjera; por la defensa efectiva de los Derechos Humanos, la afirmación de su soberanía política e independencia económica, y el fortalecimiento de los acontecimientos nacionales y de solidaridad entre los pueblos contra todo tipo de opresión, colonialismo, neocolonialismo, fascismo y discriminación racial, política e ideológica.
3. La efectiva defensa de la paz y del derecho de autodeterminación de los pueblos, propugnando por el cese de la carrera armamentista, la no intervención en los asuntos internos de otros pueblos, la renuncia al uso de la violencia y a la amenaza en las relaciones internacionales y a la solución pacífica a los conflictos entre las naciones.
4. El reconocimiento de los derechos irrestrictos de todas las naciones al disfrute pleno de los adelantos de la ciencia, la técnica y la cultura, que presupone relaciones justas entre las naciones, o sea, el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional y el respeto a las normas del derecho internacional.
5. El fomento de las relaciones culturales entre los pueblos de América y de otros continentes, y el impulso de un Frente Común Latinoamericano en defensa de la cultura nacional de cada país y una Educación Universal, científica, crítica, liberadora, en beneficio de todo el pueblo, que contribuya a la eliminación del analfabetismo.
6. El desarrollo constante de la solidaridad internacional, como un principio fundamental de cooperación y de apoyo a las justas luchas de liberación de los pueblos, y a las justas demandas de los Trabajadores de la Educación, por conquistar sus derechos y libertades sindicales.
7. La unidad de los Trabajadores de la Educación con los trabajadores de todas las ramas de la Economía —obreros, campesinos, empleados— y nuestra contribución a la formación de Organismos Sindicales únicos en cada país.
8. La búsqueda urgente de la unidad de los Educadores del mundo, de sus distintas organizaciones nacionales e internacionales, en aras de lograr un frente común universal, en defensa de los intereses de los pueblos y de sus Educadores, por la libertad, autonomía e independencia institucional.

En Managua, del 22 al 26 de noviembre de 1985, las organizaciones de educadores americanos se reunieron con el cometido fundamental de revitalizar la organización continental de los educadores, la CONFEDERACION DE EDUCADORES AMERICANOS (C.E.A.), para hacerla nuevamente la herramienta de trabajo mancomunado, unitario, en defensa de la educación y los pueblos latinoamericanos.

La realización en la tierra de Sandino y la instalación del Secretariado Ejecutivo en Nicaragua, son símbolos del carácter anti-imperialista y democrático que reinó en el Congreso y que se expresa claramente en la DECLARACION DE PRINCIPIOS que transcribimos.

Concurrieron al evento, como delegados de la COORDINADORA DE SINDICATOS DE LA ENSEÑANZA DE URUGUAY (CSEU), los educadores Marta Uffe (SINTEP) y Víctor Brindisi (FUM-TEP).

congreso continental de educadores

contenido

Editorial	1
Educación y destino nacional (IV)	
Ruiz Pereyra Faget	5
Función de la educación, laicidad y formación docente	
Reportaje a Miguel Soler	9
Una experiencia educativa con productores rurales	
Jorge Camors	13
El cantegril: hogar de miles de niños	
Transcripto de "Pobreza urbana en Montevideo" de E. Mazzei y D. Veiga	18
Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina	
Dermeval Saviani	24
Carta a un contratado	
Antonio Jacinto	35
Homenaje a Agustín Ferreiro	36
De las superficies	
Agustín Ferreiro	38
El planeamiento de la institución escolar	
Marta Demarchi de Mila y Yolanda Vallarino	42
Planeamiento a nivel de dirección de escuela	
Marta Gumila de Rodríguez	45
Objetivos de la Educación Física en el planeamiento didáctico	
Carlos Martinatto	48
Niños y abuelos en el Jardín de Infantes	
Sara Minster	53
Lecto-escritura: ¿aprender signos o comprender un sistema?	
Nydia Richero	56
¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?: un problema mal planteado	
Emilia Ferreiro	58
Fichero de actividades para el aprendizaje de Ciencias	
Transcripto de "Manual para la enseñanza de las Ciencias", UNESCO	60
Pedagogía '86: encuentro de educadores por un mundo mejor	
Beatriz González Pazos y Sara Pupko	78
En la ciudad de pioneros "José Martí"	
Sara Pupko	80
Testimonio	
Diana Dumar	81
Declaración final de los participantes al Congreso Pedagogía '86	81
Congreso Continental de Educadores	83

NOTICIERO 30

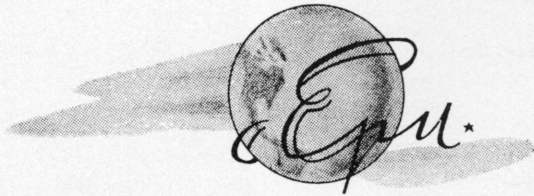
*Todos los días de 7 a 8 de la mañana.
Y en el momento en que el país necesita
saber lo que está pasando.*



Los sonidos de la vida no son siempre suaves. Un mundo de hambre, misiles, lágrimas y luchas, no es el mundo con el que soñamos. Pero es el mundo que existe. En tanto algunos sonidos de la vida son dulces, otros sonidos son ruido. Para entender el mundo y el país en que vivimos, Noticiero 30 pone sobre la mesa todos los sonidos reales, para que usted pueda interpretarlos. Para entender todo ese barullo, abra sus oídos a los sonidos del mundo.

LA
IMAGEN
REAL
DE UN
PAIS

CX 30 LA RADIO



Editado por EPU

aparecerá:

PEDAGOGIA PREESCOLAR

EDUCACION MUSICAL Y 100 CANCIONES

por Alciera Legaspi de Arismendi

(recomendable para maestros, y padres.)

EDICIONES PUEBLOS UNIDOS

REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO



EN ESTE NUMERO:

Cortinas de silencio tratan de separar a los educadores de los verdaderos problemas de nuestra época y de los logros educativos en más de la mitad del mundo. Así, no se habla oficialmente de las escuelas de cantegril ni la prensa informa de los avances y realizaciones en países de verdadero desarrollo popular. La Revista intenta acercar materiales para el análisis de esos hechos: se da prioridad al problema de la marginalidad y su incidencia en la educación. Señalamos por su especial interés, la transcripción del trabajo del pedagogo brasileño Dermeval Saviani "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina".

Los informes sobre los Congresos de Educadores Americanos plantean a los lectores la interrelación de la realidad social y educacional en nuestro continente.

Políticas educativas y reformas de la enseñanza constituyen centros de atención de este número. En él se incluye la culminación del reportaje a Miguel Soler.

La sección Planes y prácticas docentes ofrece un variado material. El amplio desarrollo del tema "Superficies" —trabajo inédito de Agustín Ferreiro, muestra un enfoque didáctico ceñido a un objetivo educativo: la afirmación del juicio crítico del estudiante.

Al rendirle homenaje a Ferreiro, la Revista levanta la imagen de un hombre que impulsó como docente la interpretación científica de la realidad y el progreso de la sociedad humana.

ABRIL DE 1986