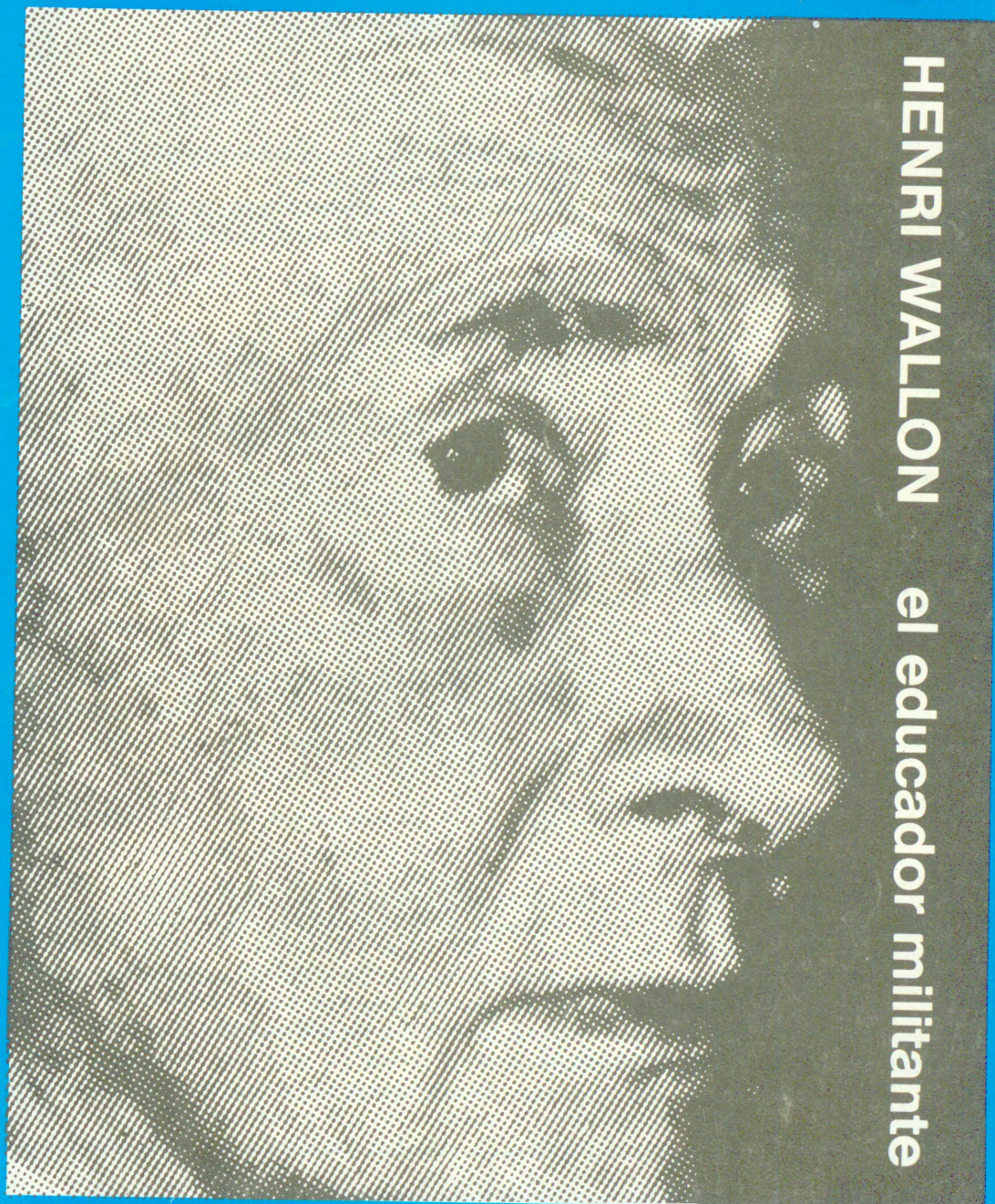




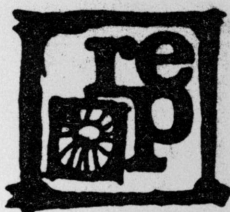
**REVISTA DE
LA EDUCACION
DEL PUEBLO**

Julio de 1987
2a. Epoca No.

36



HENRI WALLON el educador militante



2a. época - No. 36
Julio de 1987

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,
Yolanda Vallerino, Ruiz Pereyra Faget

Colaboraron en esta publicación:

Judith Amado, Mabel Berardi, Sara Pupko, Néstor Raúl
Acosta, Jorge Camors.

Precio de venta en librerías de la capital: N\$ 250.

D. L. 225.213/87
Gamma Impresora

Inscripta en el Ministerio de Educación y Cultura

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

COMISION DEL PAPEL
Edición amparada al art. 79, Ley 13.349

DENUNCIAMOS:

Ciento cuarenta mil niños uruguayos concurren al servicio de Comedores Escolares.

Para la alimentación de cada niño, se dispone de N\$ 17 (diecisiete pesos = ocho centavos de dólar).

Con ello puede comprarse 100 gramos de arroz y una papa; o bien 50 gramos de carne picada y una manzana; o pueden prepararse 25 "moñitas" con aceite y sal.

Para la mayoría de los niños que concurren allí, ésa es la única comida diaria.

¿Qué reforma educativa puede dejar de lado estos hechos?

DATOS APORTADOS POR LA FEDERACION URUGUAYA DEL MAGISTERIO

editorial

La ecuación que debemos comprender

Comprometidos con la realidad y el porvenir

Así nos definió Balbi hace muchos años. Intentamos seguir siéndolo.

Por ello no se encontrarán en la Revista artículos vestidos de palabrería modernista pero huecos de contenido, ni preciosismos didácticos para una enseñanza que no se ocupa de la época y de la situación real, ni tampoco meditaciones metafísicas sobre el "aprender a aprender", útil para las élites pero que deja desguarnecidos a los hijos de la clase trabajadora que nunca más tendrán quien pueda acercarlos a los contenidos culturales, ya que éstos —aunque creados por todos los hombres— son patrimonio casi exclusivo de un sector de ellos.

Todas esas formas no son sino recursos inmovilizadores, lo que es decir antidemocráticos y reciben, por supuesto, la aquiescencia de esas clases privilegiadas, también "privilegiadas" del conocimiento.

Pueden buscarse sí, en estas páginas, los productos de la elaboración teórica o de la aplicación en el aula que tiendan a hacer nuestra enseñanza más democrática, lo que es decir —siguiendo a Wallon— mejor enseñanza para todas las clases sociales.

La imagen de Henri Wallon

No en balde nuestra cubierta reproduce la imagen del sabio francés Henri Wallon y nuestras páginas divulgan para las jóvenes generaciones algunos de los trabajos de quien fuera, al decir del profesor Antonio Caparrós, "uno de los hombres que más acabadamente ejemplificó cómo ha de ser el científico de una sociedad nueva; sociedad que él no alcanzó a ver en su patria, pero a cuyo advenimiento contribuyó en todas las circunstancias y terrenos en que los acontecimientos le exigieron actuar. Científico riguroso, comprendió que sin embargo él, como conciencia lúcida de la historia de la humanidad en una determinada disciplina, se debía a lo humano, genérica e individualmente considerado, antes que a la satisfacción "narcisista" de su propio quehacer. Por ello fue un humanista y un militante cuyo trabajo ha sido creación para el hombre, descubrimiento científico y combate permanente. Su vida de maestro y de investigador nunca rebuyó el compromiso ante el acontecer social, como tal vez no lo haya hecho ningún otro psicólogo de su talla; en el campo de su tarea específica y fuera de él, Wallon ha sido "un psicólogo militante"

Educadores del pueblo

Wallon ejemplifica la ecuación: mejor científico ↔ mejor trabajador social.

Aplicada a nuestro campo, la ecuación: mejor educador \leftrightarrow mejor trabajador social, es la que supieron resolver, entre tantos, doña Enriqueta Comte y Riqué, María Noya, Julio Castro, Arturo Rodríguez Zorrilla, o Alba Niemann y Amnerys Romelli, tan cerca nuestro.

Días atrás, un docente de Rocha nos hizo llegar la noticia de la muerte de Flor Pérez Corbo de Batista, una de esas maestras militantes que quedan en la memoria de su pueblo.

"Su prédica por un hombre libre, no 'cosificado' fue permanente; por un hombre dominador de su realidad; un hombre integrado —que es la única forma de transformarla—; un hombre 'sujeto', a través del desarrollo de su capacidad de crítica y análisis; un hombre libre de actuar según su propia voluntad, sabiendo lo que quiere, piensa y siente.

Allá por el año 67 tuvimos la suerte de participar con ella en una Misión Pedagógica, realizada en San Luis al Medio. ¿Y cómo olvidar la labor realizada al año siguiente en el rancherío de Fondo de Valizas? Esas visitas, esas entrevistas, esas reuniones casi sin fin donde conversábamos, planificábamos, bailábamos, hacíamos teatro, cantábamos, logrando una integración total con el pueblo? Ahí nos dimos cuenta que solamente con alfabetizar no es suficiente para formar hombres libres. Hoy, sentimos que nuestro compromiso se agranda, porque al no estar ella, tenemos que ser nosotros los multiplicadores de su mensaje".

No hay duda que esos seres educaban en las aulas, en el laboratorio, en el diálo-

go con los estudiantes, en la asamblea docente, en la discusión teórica y en el aporte de la militancia laboriosa.

Ellos dieron a manos llenas, los frutos preciosos de su cosecha.

Botella al mar

Un viejo poeta francés, Alfredo de Vigny, narra la historia de un arriesgado marino que encuentra desconocidas sendas entre escollos, pero finalmente pagará tributo a su valentía y será arrastrado por la vorágine del mar. Pero el marino reconoce que sus notas, sus cálculos de ruta ya no le pertenecen: encierra entonces su diario de viaje en una botella...

"Aún mira el capitán al mar lejano,
al polo que guió su derrotero.

El agua a la cintura el hombre tiene;
puede un brazo desnudo alzar al cielo.

Su buque ya perdió, tronchó su vida;

mas queda el porvenir, y el brazo enhiesto
que arroja la botella al mar sombrío,
saluda al porvenir al mismo tiempo!

Pleno de realidades está el educador uruguayo. La dura realidad latinoamericana lo inunda. Esto sirve, pero no alcanza.

Reflexionar sobre esa realidad, encontrar en el diálogo y la confrontación, las ideas que le permitan interpretar las causas de esa realidad. Esto sirve, pero tampoco alcanza.

Combatir por las transformaciones, ser uno de los constructores, lanzar sus botellas al mar. Esto sirve.



¿Cuál es el rol del docente?

Ese rol me parece esencial. Les diré claramente: yo no creo que el maestro lleve a cabo su deber completamente cuando dice: "yo he recibido la misión de instruir a los niños; no saldré de mi escuela; las únicas cosas que me interesan son las cosas de mi escuela".

Un maestro que tiene verdaderamente conciencia de las responsabilidades que le son confiadas, debe tomar partido en las cosas de su época.

Debe tomar partido, no ciegamente, sino preguntándose acerca de las cosas que su educación y su instrucción le permiten. Debe tomar parte para conocer verdaderamente cuáles son las relaciones sociales, cuáles son los valores morales de su tiempo. El debe tomar parte, no solamente en su gabinete de trabajo, no solamente en el análisis de las situaciones económicas o sociales de su trabajo o de su país, debe tomar parte solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos cuáles son sus condiciones de vida. No debe ser el maestro que viene a decirles: Yo ignoro cuál es vuestra condición social, ignoro cómo vivís en vuestra familia, ignoro lo que ustedes serán mañana, no creo para vuestro porvenir más que en vuestro éxito en la escuela.

Si hablara así, su horizonte sería mucho más limitado. El debe, en colaboración con sus alumnos, conocerlos, si no puede ser en las particularidades de su vida individual, al menos según las clases entre las cuales es posible

distribuir las existencias individuales; él debe, con ellos, enfrentar el medio a que los conducirán sus diferentes profesiones. Debe, de esa manera, estar en perpetua renovación de ideas: debe modificar sus propias ideas por un contacto permanente con una realidad que es móvil, hecha de la existencia de todos y que debe tender hacia el interés de todos.

El maestro debe evitar que se instituyan entre sus alumnos distinciones en razón de su origen social o étnico. Debe enfrentar las relaciones que una sociedad siempre más equitativa exigirá entre los niños que están delante suyo sobre los bancos de la clase.

Para terminar, diría que esas tareas del maestro, me parece que no pueden ser ejecutadas más que en una clase de escuela, en nuestra Escuela pública, en nuestra Escuela laica que no conoce precisamente diferencia entre las opiniones y que quiere que el individuo, que el niño, se desarrolle en medio de sus aptitudes, en medio de los intereses sociales que serán sus propios intereses y de los que es necesario tomar conciencia.

HENRI WALLON

Fragmento de la conferencia dictada en Lyon, el 29/5/52, en las Jornadas Pedagógicas organizadas por el Sindicato Nacional de Maestros.

Henri Wallon:

algunos datos biográficos

Tras ser atropellado por un automóvil en 1954, Wallon quedó condenado a la inmovilidad. Paralización física tan sólo, pues su actividad científica, iniciada muchos años atrás, no se detendría hasta el momento de su muerte en 1962. Tal y como lo narra su discípulo René Zazzo, los niños que debían acudir a ser entrevistados por Wallon tres días antes de su muerte, fueron desconvocados en el último momento; sobre su mesa de trabajo, un artículo inacabado sobre la memoria.

El hombre cuyos esfuerzos por conocer al niño, los mecanismos de su evolución y las formas de incidir adecuadamente sobre ella, duraron hasta los últimos días de su vida, había nacido 83 años antes, en 1879, en París; y había nacido en un ambiente familiar cuya atmósfera definiría el propio Wallon como "república y democrática"; un ambiente familiar de posiciones políticas progresistas y de preocupaciones educativas: su abuelo, en efecto, autor de obras históricas, diputado en la Asamblea francesa, fue ministro de Instrucción Pública e hizo votar la ley sobre la libertad en la enseñanza superior; su padre, gran admirador de Víctor Hugo, fue universitario de la Escuela Normal Superior. No es de extrañar, por tanto, que cuando el propio Wallon estudió filosofía en la Escuela Normal Superior, bajo la doble influencia de su familia y de alguno de sus profesores, se orientara hacia la comprensión del comportamiento del hombre, hacia las ciencias humanas; en ellas encontraría en seguida al niño como clave y a su estudio decidió dedicarse.

La psicología que a Wallon le interesaba no era la introspeccionista y la filosófica de finales del siglo XIX, sino una psicología científica y objetiva; tal interés le llevó a licenciarse en medicina, no con la intención de ser médico, sino de completar su formación básica para lanzarse a lo que realmente le interesaba: el conocimiento del niño. Recién terminados sus estudios de medicina —en los que profundizó en neurología—, Wallon se dedicó al análisis y estudio de niños deficientes, anormales,

retrasados, etc., y ya desde el principio su forma de trabajo se reveló como original y fecunda; despreciando el modelo mecanicista tan frecuente en medicina que detrás de cada trastorno sólo alcanza a imaginar un problema biológico, Wallon actúa como psicólogo y, sin despreciar los problemas orgánicos sino tomándolos en consideración en su justa medida, penetra en la dinámica de los trastornos, en sus características, en su evolución y en la conexión del trastorno con el medio material y humano del niño. La totalidad del niño como unidad, en la que los elementos biológicos, psicológicos y sociales se interrelacionan, condicionan y determinan mutuamente, fue desde el principio de su actividad científica el punto central de la obra de Wallon.

Sus estudios sobre niños anormales, en los que pulió su método genético (es decir, evolutivo), clínico y de causalidad múltiple, condujeron a Wallon a un interés y una convicción que definirían toda su actividad futura: el interés por el estudio de los procesos evolutivos del niño normal y la convicción de que el medio juega un papel crucial en tales procesos. De ese interés nacerían todos sus libros y artículos psicológicos; de esa convicción surgirían todas sus actividades y realizaciones en torno a la educación infantil.

Convencido de la necesidad de ligar psicología y educación, de que los estudios sobre el niño realizados fuera del marco en que el niño se forma están siempre al borde del verbalismo y la abstracción, y de que la práctica educativa que no tomara en consideración las aportaciones de la psicología corría el riesgo del mero pragmatismo y de las recetas emanadas de una tradición no siempre digna de confianza, Wallon creó, en 1925, el Laboratorio de Psicobiología del niño y, no por casualidad, lo instaló en una escuela primaria. De la actividad investigadora del Laboratorio nacieron muchos de sus artículos y alguno de sus libros, esas investigaciones, por otra parte, eran la fuente del contenido de sus clases en el Instituto de Psicología y en la Sorbona.

Director de la Ecole pratique de hautes études en 1927 y presidente, ese mismo año, de la Sociedad Francesa de Psicología, la culminación de su carrera docente ocurre en 1937, año en el que el Colegio de Francia la más elevada institución docente del país, crea para él una cátedra con un nombre bien explícito: Cátedra de Psicología y Educación de la infancia. Once años después fundó *Enfance*, una revista centrada en el estudio de la psicología infantil con referencias permanentes a la educación.

Durante todos los años a que nos estamos refiriendo, Wallon desplegó una gran actividad en pro de la transformación de la escuela y la educación, actividad a la que nos referiremos más adelante. Su activismo le llevó a actuar también en el frente político y social, convencido de que la reforma de la escuela no podía tener lugar sino en el seno de una reforma social y política más amplia. El catedrático del Colegio de Francia, el presidente desde 1937, de la Sociedad Francesa de Pedagogía, participó en la guerra civil española, al lado del ejército de la República, en el frente de Madrid y fue miembro activo de la Resistencia francesa durante la época de la dominación nazi, en la que dirigió el Frente Nacional Universitario. Miembro del Partido Comunista francés desde 1941, en 1944 fue nombrado Secretario General de Educación Nacional; en 1945 fue elegido delegado del Frente Nacional en la Asamblea Consultiva Provisional, y en 1946, diputado por París.

Presidente de la Sociedad Médico-psicológica en 1951 y de las Jornadas Internacionales de Psicología del niño en 1954, Wallon fue, como se deduce de los apuntes que acabamos de esbozar, un hombre de ciencia innovador y un ciudadano políticamente activo y comprometido con unas ideas claramente progresistas; a esos dos empeños, el científico y el social, dedicó su vida.

SU OBRA PSICOLOGICA

Podría decirse que las preocupaciones centrales de Wallon como psicólogo fueron tres: la preocupación por los orígenes, la preocupación evolutiva y la preocupación por las interacciones. Al interesarse por los orígenes de las conductas (bien se trate de la emoción, de la inteligencia o de la conciencia del propio cuerpo y el propio yo), lo que a Wallon preocupa fundamentalmente es investigar cómo se produce el tránsito de lo biológico a lo psicológico, cómo los hechos psíquicos emergen de las más complejas estructuras del sistema nervioso; Wallon enfatizó siempre el papel crucial de la intervención humana, es decir, del factor social, como mediador entre las bases neurológicas

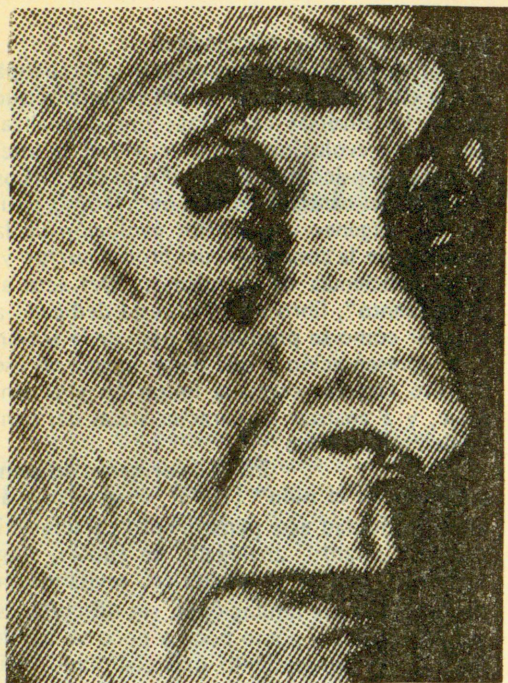
y los procesos psicológicos.

Definidos sus orígenes, Wallon se preocupa por la descripción de los pasos evolutivos que siguen las diversas conductas por él analizadas: cómo evolucionan la afectividad, la inteligencia, la psicomotricidad. En el libro "*Los orígenes del carácter en el niño*" (1934) estudia los orígenes y posterior evolución de la emoción, de la conciencia del propio cuerpo y de la conciencia de sí mismo; "*Del acto al pensamiento*", libro de 1942, está dedicado a estudiar cómo se produce el paso de la acción a la representación y qué papel juegan en ese tránsito factores como la imitación y el lenguaje, y a analizar las características del pensamiento sincrético.

En "*Los orígenes del pensamiento en el niño*" (1945), se analiza más en profundidad este pensamiento característicamente infantil, analógico, en islotes, fragmentario, que es el sincrético, revisando en profundidad sus limitaciones, sus dificultades, sus obstáculos y cómo poco a poco va dando lugar a un pensamiento más elaborado, más homogéneo y objetivo, el pensamiento categorial. "*La evolución psicológica del niño*" (1941) es un libro general en el que Wallon analiza los métodos para el estudio del niño, los distintos problemas-clave del desarrollo y sus niveles evolutivos.

La preocupación por las interacciones, por fin, significa en Wallon esfuerzo por no dissociar unos aspectos del desarrollo de los otros, por no autonomizar artificialmente problemas que en el niño no son autónomos, sino que están ligados a otros; significa búsqueda constante de interacciones entre lo biológico y lo psicológico, entre lo psicológico y lo social, entre la motricidad y la inteligencia, entre la inteligencia y la afectividad. Opuesto a las abstracciones idealistas en las que se ignora lo más importante (a saber, la totalidad en la que se encuadran las unidades), convencido de que la dialéctica además de un método es una realidad que opera permanentemente en el proceso evolutivo, Wallon se adentra constantemente en las complejidades de lo que más difícil resulta de analizar; la interacción permanente entre las unidades que componen la totalidad. Si de Piaget puede decirse que es el puntal de los estudios de la inteligencia y de Freud puede decirse que lo es respecto a la vida emocional, debería decirse de Wallon que es el pionero de la integración dialéctica entre los distintos factores que conforman el desarrollo.

JESUS PALACIOS



En este breve escrito de H. Wallon, publicado por la revista "Enfance" en un número especial de abril de 1963, se puede ver claramente la concepción integrada e interrelacionada de la inteligencia y la personalidad en todas y cada una de las etapas que van desde el nacimiento del niño hasta su edad adulta.

LAS ALTERNANCIAS

El vocablo personalidad está tomado aquí en el sentido del ser total, físico y psíquico, y tal como se manifiesta por el conjunto de su comportamiento. El crecimiento somático y mental parece considerado, a veces, como un progreso meramente cuantitativo, en el que se adicionarían entre sí, como cantidades homogéneas, centímetros de estatura y de inteligencia. Eso es, al menos, lo que implica, por ejemplo, la noción de edad intelectual, puesto que en su cálculo pueden intervenir los resultados de pruebas que se dispersan estadísticamente a través de edades diferentes.

El crecimiento del cuerpo y de la mente son la consecuencia de cambios en su economía total, en los que los períodos sucesivos parecen, incluso, oponerse entre sí. En el desarrollo de un ser vivo existen metamorfosis que son notables en ciertas especies, por ejem-

La personalidad del niño y el adolescente

Etapas

plo en los insectos, pero cuya existencia puede suponerse también en los mamíferos y en el hombre. Estos cambios, visibles en mayor o menor escala, son el efecto de modificaciones en las reacciones íntimas del organismo y tienen por resultado nuevas condiciones de existencia.

En estos cambios se pueden distinguir fases y etapas o estadios. Las fases corresponden a la alternancia que se observa entre los momentos en que la energía se gasta y aquellos en que se reserva o recobra. Fisiológicamente, es la alternancia de las reacciones catabólicas y anabólicas, en particular la del sueño y de la vigilia. Se conoce la importancia del sueño en el lactante. Su duración excede en mucho el tiempo requerido para reparar los gastos de energía que pudo hacer en estado de vigilia. Es que una considerable proporción de las sustancias energéticas que incorpora se utilizan en la construcción de su organismo. Hay incluso una etapa de la vida, la de la vida intrauterina, que la fase del sueño llena exclusivamente. Los órganos de los sentidos y los centros nerviosos, todavía en curso de desarrollo, están a cubierto de toda excitación exterior, y se sabe experimentalmente que un animal privado de impresiones sensoriales sólo puede ser arrancado del sueño de modo muy difícil e incompleto. Después del nacimiento, la parte cotidiana dedicada al sueño tiende a disminuir gradualmente a medida que los ejercicios funcionales comienzan a unirse a la formación de los órganos. Sin embargo, pueden alternar-

se períodos de lactancia relativa o de mayor actividad, según predominen la elaboración de la persona o sus reacciones de adaptación. Hay épocas de maduración orgánica, a las que se suceden períodos en los que esta maduración se utiliza en ejercicios apropiados. Por ello pueden explicarse los hechos, a menudo comprobados, de anticipación funcional después de pausa o aun de aparente regresión consecutiva. El encuentro de circunstancias favorables permitió a la función anunciarse. Pero para la constancia de sus manifestaciones es necesario que se forme su substrato orgánico.

Entre estas alternancias ana-catabólicas y las etapas o estadios del desarrollo las coincidencias existen, pero a menudo de manera aproximativa y variable. Lo que se puede identificar como un estadio puede aún presentar sucesivamente las dos especies de fases, así como tendremos ocasión de demostrarlo.

EL ANABOLISMO

La primera etapa del desarrollo es la de la **vida intrauterina**. Coincide con una fase de anabolismo casi total. No deja de presentar, sin embargo, a partir del cuarto mes del embarazo, reacciones motrices que pueden responder a excitaciones internas o aun externas por intermedio de la madre. Es ya un gasto funcional, por mínimo que sea. Sin embargo, el organismo materno provee, salvo deficiencia patológica, a todas las necesidades del feto e incluso debe adelantarse al sentimiento de la necesidad. Se está ante un caso de parasitismo radical, o más bien de dependencia biológica total. Las reacciones motrices del feto son reflejos de postura como los que se podrán observar aun en el recién nacido y, sobre todo, en el prematuro, pero que pronto pierden su autonomía y se integran rápidamente en comportamientos motores menos elementales. Se trata de reacciones globales en las que actitudes determinadas del tronco y de los miembros responden a las diferentes orientaciones de la cabeza y a sus movimientos en el espacio, o aun a las variadas flexiones del cuello.

LA IMPULSIVIDAD MOTRIZ

El nacimiento señala el comienzo de una nueva etapa. Para sus necesidades de oxígeno el niño sólo depende de él mismo. Su primer reflejo respiratorio está ligado a su entrada en el mundo aéreo. Para todo lo demás necesita la ayuda de su ambiente y particularmente de su madre. Pero, de modo opuesto a su período fetal, la satisfacción de sus necesidades no es ya automática y puede demorarse. El niño conocerá entonces los sufrimientos de la espera o

de la privación, que se manifestarán exteriormente por espasmos, crispaciones y gritos. En este estado sus gestos tienen algo de explosivo, no están orientados y se asemejan más a crisis motrices que a movimientos coordinados. Son simples descargas musculares, que interesan habitualmente al tronco, y tan bruscas e imprecisas en los miembros superiores como precipitadas y automáticas en los miembros inferiores, encontrándose las piernas como animadas por un movimiento de pedaleo y los pies en un agitado vaivén. Es un estadio de **impulsividad motriz**.

Durante este período los progresos consisten en una distribución menos caprichosa del tono a través de los músculos, en puntos de apoyo tomados en el medio exterior para cambiar de posición y también en la formación de reflejos condicionados que se ligan principalmente a las dos grandes necesidades del niño: las necesidades alimentarias y las posturales (necesidades de ser cambiado de posición, de ser sostenido o mecido, por ejemplo).

LA RESPUESTA EMOCIONAL

Mas lo que prepara el estadio siguiente es el carácter expresivo que adquieren las reacciones condicionadas. Los gritos del niño, al ser calmados, a menudo, por el biberón, se convierten en el signo del deseo alimentario. Al poder ser la actitud de la madre de consentimiento o de rechazo, se elabora entre ella y el niño todo un sistema de comprensión mutua, mediante gestos, actitudes o mímica, cuya base es claramente afectiva. En el estado en que se encuentra el niño, de impericia total con respecto a las cosas, las relaciones de este tipo con los demás son el único medio que tiene para obtener las satisfacciones más esenciales de su existencia, y pasan al primer plano de su vida psíquica. A la edad de seis meses ya sabe desplegar una extensa gama de matices emocionales: cólera, dolor, pena, alegría. Ya desde mucho antes sabe responder con una sonrisa a la de su madre.

Este estadio puede llamarse **estadio emocional**. El niño está unido por él a su ambiente familiar de una manera tan íntima que parece no saber distinguirse de él. Su personalidad parece difundirse en todo lo que le afecta. Es un período de subjetivismo radical, de sincretismo subjetivo. Por su efecto inverso, una especie de ósmosis con el ambiente, parece enriquecer su sensibilidad. No se podría exagerar el papel de la afectividad en los progresos de todo tipo que señalan esta época de la existencia. Es una verdadera simbiosis afectiva semejante a la simbiosis orgánica del período fetal.

LA INVESTIGACION HACIA EL EXTERIOR

El estadio siguiente, hacia el fin del primer año o el comienzo del segundo, por el contrario, está casi totalmente vuelto hacia el mundo exterior. Se podría decir que es el despertar del reflejo que Pavlov denominó reflejo de orientación o de investigación. El niño responde a las impresiones que las cosas ejercen sobre él por gestos dirigidos hacia ellas. No es que él sepa ya identificarlas, aun sobre el plano meramente perceptivo, ni por sí mismo. Ananiev comprobó que, hacia el año, el niño no sabe distinguir de su propio cuerpo el objeto que se le coloca sobre su pecho, y que los únicos objetos en los que puede interesarse son aquellos que previamente le fueron presentados por el adulto. Pero su actividad sensorio-motriz se hace pronto muy diferente bajo el estímulo de la llamada ley del efecto. Las investigaciones del niño le hacen descubrir las cualidades de las cosas al mismo tiempo que lo educan y que le afinan su propia sensibilidad. El resultado producido por sus manipulaciones, ya en sí mismo, ya en los objetos, lo incita a repetir el mismo gesto para obtener nuevamente el efecto, y luego a superar esta actividad circular, modificando el gesto para comprobar las modificaciones del efecto.

LA ACTIVIDAD SENSORIO-MOTRIZ

La maduración progresiva de los centros nerviosos, a esta edad, ha conectado entre sí los diferentes campos sensoriales y motores de la corteza cerebral. Por lo tanto, las exploraciones de la mano pueden dar todos sus resultados, pero no son suficientes. No exceden el "espacio cercano", el que tiene por radio la longitud del brazo.

La actividad **sensorio-motriz**, que es la dominante en este estadio, debe ser prolongada, por lo tanto, por otras dos cuyos comienzos abarcarán el segundo año: la marcha y la palabra.

Sólo los **desplazamientos activos** del niño le permitirán integrar en el mismo espacio continuo sus ámbitos sucesivos. Sólo el poder de reducir personalmente las distancias le hará sensible el lugar relativo de los objetos a los que se acerca o de los que se aleja. El descubrimiento de este espacio locomotor empieza por hacerle experimentar esa especie de enajenación que expresan sus carreras de un lugar a otro, de una a otra habitación. Pero, al mismo tiempo, identifica de manera más completa los objetos que descubre o que encuentra a voluntad.

El lenguaje contribuirá también a esta identificación. Las primeras preguntas de los niños versan sobre el nombre de los objetos y el lu-

gar donde se encuentran. Hay en ello dos coordenadas primitivas que le permitirán autenticar la existencia y la naturaleza de las cosas. El nombre ayuda al niño a separar al objeto del conjunto perceptivo del que forma parte; hace sobrevivir el objeto a la impresión presente; permite unirlo a objetos semejantes: una taza sigue siendo una taza cualesquiera sean su forma, su tamaño y su color.

LOS JUEGOS DE ALTERNANCIA

Durante el período en que se realizan estos progresos del conocimiento se prepara otro estadio que, aunque opuesto, recuerda al estadio emotivo. En ambos casos es el sujeto quien está en juego. Pero, en el primero, la persona del niño está como mezclada con el ambiente; en el segundo, parece ajustarse a él como núcleo de resistencia, y luego desea apropiárselo. En el intervalo se introducen ejercicios y juegos en los que el niño se dirige, alternativamente, a los dos polos de una misma situación, siendo sucesivamente su personaje activo y pasivo, como si tratara de experimentar sus dos aspectos complementarios sin ser aún capaz de fijar en ella su propio lugar. Con estos juegos de alternancia (dar y recibir una palmada, esconderse y buscar) tienen parentesco los monólogos dialogados en los que el niño presta su voz a dos interlocutores que se responden, ambos, con una entonación diferente.

LA IRRUPCION DEL PERSONALISMO

Entonces, hacia los tres años, comienza el **estadio del personalismo** que consta de tres períodos de aspectos a menudo inversos, aunque todos tienen por objeto la independencia y el enriquecimiento del yo. El primero es, sobre todo, de **oposición** y de **inhibición**. Al mismo tiempo que cesan los juegos de alternancia se hace habitual una actitud de rechazo, como si la única preocupación del niño fuera la de proteger la autonomía, nuevamente descubierta, de su persona. En el empleo más adecuado que hace de los pronombres, se observa la conciencia que adquiere de sí mismo. No habla ya de sí mismo en tercera persona como lo hacían a menudo, hablando de él, las personas que le rodeaban. El yo y el mi adquieren en adelante todo su sentido. De igual modo, el posesivo mío establece los derechos durables: las prerrogativas o pretensiones del yo en las cosas. Puede aparecer la astucia para hacerlas triunfar o para obtener ventaja con respecto a otro.

A este período de defensa y reivindicación sucede otro en el cual el yo tiende a hacerse valer y a recibir aprobaciones; Homburger lo ha denominado **período de gracia**. El niño de-

sea ser seductor a los ojos de otro y para su propia satisfacción. Es una edad de narcisismo. Pero pronto necesita nuevos méritos que quiere obtener robándolos a otros. No se trata ya de reivindicación, sino de un esfuerzo de sustitución personal por medio de la imitación. En lugar de limitarse a simples gestos, la imitación será la de un papel, la de un personaje, la de un ser preferido y de quien se sienten celos.

Sin embargo, este deseo de autonomía o de preponderancia total no existe sin una estrecha dependencia frente a las personas del ambiente inmediato. De los tres a los cinco años, el niño permanece profundamente inserto en su medio familiar. Sus relaciones con los suyos, el lugar que ocupa entre sus hermanos y hermanas forman parte de su propia identidad personal. No puede distinguirse del destino que le toca en suerte en la constelación familiar. De allí la gravedad de las impresiones que en ella puede experimentar. Sus frustraciones y sus arrogancias no reprimidas pueden imponer a sus sentimientos y a su comportamiento una orientación duradera. Se ha dicho que es una edad particularmente propicia para la formación de "complejos". Ciertamente, pero en el sentido de que, encontrándose su ser entero comprometido en la situación que lo ofende o que lo exalta, el niño experimenta su influencia sin atenuantes, y tendrá tanta más dificultad para evitarla en su evolución ulterior.

LA POLIVALENCIA Y LA ESCUELA

Con el estadio siguiente, que se extiende de los seis a los once años, el **sincretismo** de la persona y el de la inteligencia podrán resolverse haciendo lugar a las diferenciaciones necesarias. Por esto, sin duda esa edad es la de la escuela en todos los países. Las relaciones exigidas por la camaradería y por la disciplina son mucho más variables que en la familia y deben poder cambiar según un ambiente y circunstancias también cambiantes. Aprenderá a conocerse como una personalidad polivalente, considerados, evidentemente, los temperamentos más o menos flexibles o rígidos. Ajustando su conducta a circunstancias particulares lejos de dispersarse sin fin, tendrá conciencia de sus virtualidades y tendrá un conocimiento más preciso y completo de sí mismo.

EL PENSAMIENTO CATEGORIAL

Una evolución semejante se opera en el campo de la percepción y del conocimiento. Los diferentes rasgos de los objetos o de las situaciones, en lugar de ser confundidos entre sí en cada conjunto, son progresivamente identificados y clasificados, posibilitando comparaciones, distinciones y asimilaciones sistemáticas y coherentes. Se opera el advenimiento del

pensamiento categorial, capacidad de variar las clasificaciones según las cualidades de las cosas, de definir sus diferentes propiedades y, según la expresión de Piaget, de no confundir más sus "invariantes" entre sí.

LA PUBERTAD Y LA ADOLESCENCIA

Una etapa animada, y de importancia capital, separa aún al niño del adulto en que tiende a transformarse; nos referimos a la de la **pubertad** y de la **adolescencia**, cuyas fases son diversas, opuestas, pero complementarias. Como en la crisis de los tres años, las exigencias de la personalidad pasan nuevamente al primer plano. Son las necesidades del yo las que parecen absorber y acaparar las disponibilidades del sujeto. Pero aparecen también momentos en los que la energía se gasta en manifestaciones exteriores que tienen, a veces, el aspecto de paroxismos pasionales. Es la edad en que los sentimientos tienen la ambivalencia más evidente: timidez y jactancia, coquetería y burla hacia los demás alternan y a menudo se combinan. El egoísmo más absoluto y el auto-sacrificio van juntos; sólo las circunstancias parecen decidir, a veces, cuál de los dos dominará. A veces el sujeto se asombra de sí mismo y sufre la inquietud de no conocerse. Se siente desorientado con respecto a su propia persona o bien no puede ya reconocerse en su pasado.

En presencia de los cambios que en él se operan tiene la impresión del misterio, lo que le hace más indeciso en sus relaciones sociales, pero a menudo también lo afirma en su actividad intelectual. Partiendo del vulgar positivismo de la edad anterior le parece indispensable descubrir la razón de ser de las cosas y de las gentes, su origen y su destino. El mundo adquiere una nueva dimensión. Preocupación metafísica, sin duda, pero que, convenientemente nutrida y guiada, puede convertirse en la inquietud científica de las causas y la inquietud de las responsabilidades familiares y sociales. De esta manera, pueden aún alterar y combinarse aquí el espíritu de duda y el de construcción, de invención, de descubrimiento, de aventura y de creación.

Acontece que el adolescente, al apasionarse por tal tipo de estudios, se cree poeta, pensador o artista. Son experiencias a menudo totalmente imaginarias por las cuales pone a prueba su personalidad. Pero no son imaginarias las nuevas aptitudes de razonamiento y los poderes de combinaciones, ya mentales, ya materiales, que sólo aparecen en el momento de la evolución puberal.

De esta manera, todas las etapas que llevan al niño del nacimiento a la edad adulta muestran una estrecha unión entre la evolución de su personalidad y la de su inteligencia.

HENRI WALLON



Si hay en psicología una opinión difundida, es la de suponer que el sujeto debe tomar conciencia de su yo antes de poder imaginar el de los otros, que uno es conocido por intuición o experiencia directa y el otro por simple analogía, que ambos son objetos inicialmente distintos, que a lo sumo puede haber proyección del primero en el segundo.

Una larga tradición vincula la conciencia a una realidad profundamente individual, donde figuraría un poder de introspección. De esa introspección surgiría el mundo íntimo y cerrado de la sensibilidad subjetiva. Es preciso suponerla presente en cada persona, pero incommunicable de una a otra. Su exterioridad mutua sería inicial y radical. Sólo al final se tenderá un puente, sin otro soporte que una presunción de similitud. De hecho, nada de penetración mutua (...)

EL PLANTEO DE PIAGET

Los trabajos de Piaget han dado un nuevo impulso a esa concepción tradicional de una conciencia esencial y primitivamente individual. El niño comienza por el autismo y pasa por el **egocentrismo** antes de poder imaginar a los otros como compañeros capaces de mantener con él relaciones de reciprocidad, dotados en el mundo de una existencia semejante a la suya, susceptibles de tener un punto de vista, aunque diferente, tan legítimo como el suyo. Esa conversión entre el solipsismo inicial y el pluralismo de las personas, que se opera en la conciencia hacia la edad de siete

El papel del "otro" en la conciencia del yo

años, será la que esencialmente dirija su evolución mental.

Al principio, el autismo: un ser totalmente absorbido en sí mismo, extraño al mundo exterior, como esos esquizofrénicos para quienes Bleuler inventó la palabra autismo a fin de subrayar que para ellos nada existe fuera de ellos mismos. El niño comenzará, así, allí donde ellos concluyen al término de su degradación psíquica. Cortadas sus relaciones con el ambiente, el motivo único de sus reacciones será una suerte de núcleo íntimo constituido, sin duda, por lo que queda después de eliminado lo que nos une al ambiente: una cierta cantidad de necesidades y de apetitos elementales.

El egocentrismo, por el contrario, se opone a todo lo que el sujeto no perciba o no considere interesante para sí. El mundo se ha revelado, se ha extendido a su alrededor; pero es él quien ocupa el centro, quien está en el punto de partida y en el punto de llegada de todo lo que se produce. Es la razón de ser de todos los acontecimientos. Estos sólo tienen sentido en relación a él. Los seres y las cosas siguen la misma suerte. Son solamente complementos de su persona, favorable o desfavorablemente. Carecen de independencia; sus únicas relaciones son las que les atribuye el punto de vista propio del sujeto.

Para que llegue a desprenderse de ese bloque subjetivo donde se aglomeran todas las impresiones, todas las nociones que recibe de las cosas, será preciso que su conciencia, de estrechamente individualista, se haga social, es

decir que se abra a la representación de los individuos que no son él mismo y cuya conciencia, sin embargo, debe poseer las mismas prerrogativas que la suya. La igualdad de derechos entraña la necesidad de un compromiso entre ellas. Ese compromiso consiste en objetivar el mundo, en neutralizar los puntos de vista opuestos o distintos, suponiéndoles un fondo idéntico, una medida común, **invariantes** que dejen subsistir bajo las contradicciones aparentes un medio de acuerdo, un principio de constancia.

La inteligencia que introduce relaciones objetivas entre las cosas encuentra pues su primer origen, según Piaget, en la necesidad de un entendimiento, como de un contrato entre los individuos, desde que cada uno percibe que, no estando solo, no puede pretender ser la regla universal; desde que cada uno se hace sensible a la obligación del vínculo social entre individuos. Así la participación de los otros en la formación de la conciencia tendrá lugar muy tardíamente. Tomará la forma bastante abstracta de una equivalencia, reconocidamente indispensable entre los individuos en interacción, y sus resultados serán de orden teórico: la elaboración de conceptos impersonales en los que las impresiones subjetivas sean sustituidas por medios objetivos de medida y de relaciones.

CONDICIONES Y MODALIDADES DE LA COMUNIÓN DEL NIÑO CON SU MEDIO

Lejos de ser un sistema cerrado, ante todo carece de cohesión íntima y está librado sin el menor control a las más fortuitas influencias. Lo nuevo, en su comportamiento, sólo tiene reacciones discontinuas, esporádicas, sin otro resultado que el de liquidar las tensiones —de origen orgánico o suscitadas por excitaciones exteriores— por los caminos entonces disponibles. Las gesticulaciones no pueden serle de ninguna utilidad práctica. No podrían, incluso, hacerle modificar una posición incómoda o peligrosa. Le es indispensable una asistencia continua. Es un ser cuyas reacciones tienen todas la necesidad de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de efectuar nada por sí mismo, es manipulado por los otros, y es en el movimiento de los otros que tomarán forma sus primeras actitudes.

Pero antes de poder serle directamente útiles, sus gestos suscitarán en su ambiente intervenciones útiles o deseables. Gestos relacionados sobre todo con sus estados de bienestar, de malestar o de necesidad, gestos pertenecientes a los sistemas espontáneos de reacciones afectivas, al dominio emocional. Bajo la influencia de ese campo emocional rá-

pidamente se establecerán conexiones entre las manifestaciones espontáneas y las reacciones útiles suscitadas en el ambiente. Por un mecanismo análogo al de los reflejos condicionados se organizará, por ejemplo, una asociación entre las convulsiones de la cólera y la mamada o el paseo en brazos de la mamá.

Pero esta simple asociación fisiológica en seguida es superada por otra que la hace pasar al plano de la expresión, de la comprensión, de las relaciones individuales. El efecto obtenido torna a la manifestación emotiva cada vez más netamente intencional, un medio para resultados más o menos seguros. Es un nuevo campo que se abre a la atención, a la sagacidad naciente del niño. ¿Cuáles son los signos de un probable éxito? Rápidamente se localizan en la persona de la que se espera un servicio. Sus gestos, su actitud, su fisonomía, su voz entran también en el dominio de la expresión, que es así una doble acción, eferente cuando traduce los deseos del niño, aferente para la disposición que esos deseos encuentran o suscitan en los otros.

Esa reciprocidad se establece tanto más fácilmente en la medida en que parece estar en la naturaleza y en el papel funcional de las emociones. Se ha observado con qué precocidad la sonrisa del niño responde a la de la madre. Hay una suerte de mimetismo emocional que explica lo comunicativas y contagiosas que son las emociones, y cómo se traducen fácilmente en las masas por impulsos gregarios y por la abolición en cada individuo de su punto de vista personal, de su autocontrol. La emoción entraña los impulsos colectivos, la fusión de las conciencias individuales en una sola alma común y confusa. Es una suerte de participación en la cual se oscurecen bastante las delimitaciones que los individuos suelen ser tan celosos en señalar y mantener entre ellos. Responde a un estadio psíquico más primitivo que la toma de conciencia a través de la cual la persona afirma su autonomía. En esas atracciones pasionales donde cada uno se distingue mal de los otros y de la escena total en la cual se mezclan sus apetitos, sus deseos o sus temores, es donde el individuo comienza a percibirse.

La emoción depende de una vida psíquica aún mal diferenciada, y a la vez los centros nerviosos que regulan sus manifestaciones tanto viscerales como motrices pertenecen a las regiones subcorticales del cerebro, es decir, a un conjunto funcional evolucionado en el espacio mucho antes que las operaciones de representación, de decisión, que son más exclusivamente imputables a la corteza. Contrariamente a la concepción tradicional, el período inicial del psiquismo parece haber sido, enton-

ces, un estado de indivisión entre lo que depende de la situación exterior y lo que depende del sujeto mismo. Todo lo que accede simultáneamente a su conciencia permanece confuso, o por lo menos las delimitaciones que pueden hacerse no son, en un principio, las del yo y los otros, las del acto personal y su objeto exterior. La unión entre la situación o el ambiente y el sujeto comienza por ser global e indiscernible.

LOS JUEGOS DE ALTERNANCIA

Así hace el niño sus primeros pasos. No llegará a diferenciar su persona de lo que en sus impresiones deberá disociar como no perteneciéndole, sino a través de toda una serie de ejercicios y de juegos que adquieren una creciente precisión al mismo tiempo que provocan en él manifestaciones de atención ansiosa o explosiones de sorpresa o de alegría. Ya mencioné esos juegos de alternancia en que el mismo acto se repite, siendo una vez actor frente a los otros, otra vez objeto de ellos: por ejemplo, dar y recibir una palmada. Por ese intercambio de papeles, llega a conocer el desdoblamiento que se opera entre el que obra y el que sufre. Pero esa alternativa que él hace pasar de sí al otro, ese ir y venir de igual impresión no es todavía la afirmación del punto de vista personal, es solamente la madeja embrollada del hacer- sufrir que es llevada a cada uno de sus dos términos complementarios. El compañero se separa del niño, pero ambos conservan una suerte de equivalencia esencial. Con un simple desfase en el tiempo, sus gestos y sus impresiones son los mismos. Dos individuos, si se quiere, pero perfectamente asimilables o intercambiables entre sí. El yo no ha tomado todavía frente al otro esa especie de estabilidad y de constancia que nos parece indispensable a la conciencia de sí, constitutiva de la persona.

El período de la alternancia, sin embargo, termina por hacer posible al yo tomar posición frente al otro. Esta nueva etapa a menudo toma el aspecto de una verdadera crisis. Es la crisis de personalidad que surge alrededor de los tres años. Muy bruscamente desaparecen los juegos de alternancia y en particular esos diálogos que muchos niños mantienen consigo mismo y en los que son sucesivamente ambos interlocutores, subrayando con tanto ardor el tono propio de cada uno que a menudo el tono subsiste solo, y el contenido de las palabras se convierte en un verdadero farfullar. En lugar de ser cada vez un personaje, el niño habla bajo forma personal, abusa de la fórmula "mi-yo" ("moi-je").

Pero sobre todo se afirma opiniéndose.

Oposición a todo, y por consiguiente, puramente formal. Absoluta en apariencia, pero en realidad simple contradicción de la actitud encontrada o supuesta en los otros. Completamente relativa, en suma. El yo y el otro permanecen complementarios, pero a la alternancia de los papeles sucede la fijación obstinada con uno de los términos en juego. Sin embargo, esa distinción debe encontrar un contenido, y lo encuentra ante todo en las cosas, bajo la forma de lo mío y lo tuyo.

Hasta ese momento el niño, de una manera u otra, codiciaba lo que veía en manos de los otros. Necesidad de imitación, de autosustituir a los demás, que testimonian aún cierta indiferenciación entre el yo y el otro. Con su oposición se introduce la necesidad de compartir, a menudo bajo la forma de una protesta contra la partición. El niño ya no busca tan sólo el uso de la cosa, busca también su propiedad, y a menudo la propiedad en sí misma, la propiedad de cosas sobre las que espontáneamente no tendría ningún deseo. Esa primera necesidad de propiedad se funda sobre un deseo de competición. Se trata de apropiarse lo que es reconocido como perteneciendo a otro. Por la violencia, por la astucia, por la mentira, el niño se esfuerza por transformar lo tuyo en mío. Sólo se satisface en la medida en que el raptó es flagrante, es decir, cuando implica una clara diferencia de lo mío y lo tuyo.

LA CONCIENCIA DE LA INTEGRIDAD DEL YO

Esa fase combativa en que el yo se conquista al mismo tiempo que se opone tiende hacia una suerte de apaciguamiento a medida que se consolidan y se estabilizan los límites de su contenido, tanto sobre el plano material de las cosas exteriores como, más tardíamente, sobre el de los motivos y la conducta, los pensamientos y la reflexión. Largo tiempo, en efecto, permanece en la incertidumbre de si obra por libre determinación o influido, si sus razonamientos son espontáneos o inspirados. Pero al fin, con mayor o menor seguridad o duda, se atribuye una plena autonomía. Esto es, cree en la total exterioridad de los otros y en la total integridad de su yo.

Toda huella del confusionismo inicial parece haberse eliminado. La persona es un todo cerrado. Por lo menos, eso es lo que pretende afirmar de sí misma. Simple límite ideal cuya realidad psicológica difiere sensiblemente.

Se podría comparar el primer estado de la conciencia con una nebulosa en la que se difundirían sin delimitación propia acciones sensorio-motrices de origen exógeno o endógeno. En esa masa terminaría por diseñarse un nú-

cleo de condensación, el yo, y también un satélite, el sub-yo, o el otro. La repartición de la materia psíquica entre ambos no es constante. Puede variar según los individuos, según su edad, e incluso ante ciertas alternativas de la vida psíquica. La frontera entre el yo y el otro puede tender a oscurecerse en algunos casos de choque o de obnubilación mental. Lo que era atribuido al otro puede ser reabsorbido de nuevo por el yo. Por último, la preponderancia del yo puede pasar al otro.

Aún en estado normal, un adulto puede tener momentos en que se siente más deliberadamente él mismo, y otros en los que cree sufrir un destino menos personal y más sujeto a las influencias, voluntades y fantasías de los otros o a las necesidades que hacen pesar sobre él las situaciones en que está comprometido frente a los demás hombres. En el niño esas alternativas son mucho más manifiestas. Son las que motivan las crisis de rebelión, a veces sin otro objeto que el de entrar en conflicto con una autoridad por la cual se cree despojado de esa independencia que lo hacía sentirse disponiendo de sí mismo.

Se podría decir que ahí se encuentra expresada la relación que puede y debe instituirse entre personas exteriores una a la otra, entre el individuo y su ambiente real: influencias recíprocas entre individualidades más o menos dotadas de pregnancia o de sumisión mutuas. Pero esa misma relación parece tener como intermediario al fantasma de los otros que cada uno lleva en sí. Las variaciones de intensidad que sufre ese fantasma son las que regulan el nivel de nuestras relaciones con los otros. Y ellas mismas son reguladas por factores muy diversos, entre ellos factores íntimos u orgánicos: tonos neuro-vegetativos, impetuosidad psicomotriz más o menos grande, etc. De ellos depende el equilibrio fundamental de nuestras relaciones con los otros, tenida en cuenta, evidentemente, la adaptación a las circunstancias exteriores que exige una actividad normal.

En suma, las personas que lo rodean no son más que ocasiones o motivos que tiene el sujeto para expresarse y realizarse. Pero si puede darles vida y consistencia fuera de sí mismo, es que ha hecho la distinción entre su yo y el complemento indispensable de su yo: ese extraño esencial que es el otro. La distinción no es un calco abstracto de las relaciones habituales que el sujeto ha podido mantener con personas reales. Resulta de una bipartición más íntima entre dos términos que, aunque o por que antagonistas, no podrían existir el uno sin el otro, ya que uno es una afirmación de identidad consigo mismo y el otro resume lo que es preciso expulsar de esa identidad para conservar.

En su esfuerzo por individualizarse, el yo no puede hacer otra cosa que oponerse a la sociedad bajo la forma primitiva y larvaria de un *socius*, según la expresión de Pierre Janet. El individuo, si se aprehende como tal, es esencialmente social. Lo es no a causa de contingencias exteriores, sino a causa de una necesidad íntima. Lo es genéticamente.

UN DIALOGO PERMANENTE

El *socius* o el *otro* es un compañero perpetuo del yo en la vida psíquica. Normalmente es reducido, rechazado y como negado por la voluntad de dominio y de integridad completa que acompaña al yo. No obstante, toda deliberación, toda indecisión, es un diálogo, más o menos explícito, entre el yo y un objetante. En los momentos de incertidumbre, en las circunstancias graves que comprometen de manera apremiante la responsabilidad, el diálogo puede dejar de ser íntimo y ser hablado, cuestionándose uno a sí mismo y respondiéndose con animación o agresividad crecientes, como lo hacen muchas personas. En ese grado ellas todavía se responden a sí mismas, es decir, que reducen la otra personalidad a una suerte de pertenencia o de sumisión frente al sujeto, aun cuando, por otra parte, el sujeto pueda alternativamente cambiar de campo. Gracias a ese vaivén la unidad del yo no parece comprometida (...) (1).

Son muchas las manifestaciones que traducen la entrada violenta del *socius* en el yo, y que atestiguan su existencia. Existencia latente y constantemente reducida en el estado normal de la conciencia, pero que no por eso deja de influirla. Ella la acompaña y puede determinar sus peripecias más diversas, regula su tensión en sus relaciones con los extraños, es la que los pone en su plano frente al yo; es el intermediario fundamental y secreto del yo frente a los otros. Como lo he hecho en mi curso de este año en el Colegio de Francia, se puede tratar de explicar o notar con ayuda de las relaciones entre el yo y su complemento necesario, el *otro íntimo*, los estados elementales o complejos de la conciencia que pueden ir de lo normal a lo patológico. Así puede ligarse a la evolución normal de la conciencia personal en el niño toda la diversidad de actitudes que hacen del ser humano un ser íntimo y esencialmente social.

HENRI WALLON

(1) El sentimiento de dualidad, Wallon lo ejemplifica con los casos de Sócrates y Juana de Arco. Entre nosotros, el ejemplo más notorio se encuentra en algunos textos de Felisberto Hernández.

Reforma de la enseñanza para una sociedad evolucionada de finales del siglo XX

El plan Langevin-Wallon

“La enseñanza desconoce en el alumno al futuro ciudadano. No da importancia suficiente a la explicación objetiva y científica de los hechos económicos y sociales, a la cultura metódica del espíritu crítico, al aprendizaje activo de la energía, de la libertad, de la responsabilidad. Ahora bien, esta formación cívica de la juventud es uno de los deberes fundamentales de un estado democrático, y es a la enseñanza pública, a la que corresponde cumplir con ese deber”.

Alberto Merani (1)

DE LA RESISTENCIA A LA LIBERACION

El 24 de agosto de 1944 los nazis fueron expulsados de París. A la semana siguiente se constituyó el Gobierno Provisorio encabezado por el general De Gaulle e integrado por todos los partidos y movimientos de la Resistencia. El Ministro de Educación Nacional, René Capitant, llamó al sabio Paul Langevin a su despacho y, de común acuerdo, integraron una Comisión para la Reforma de la Enseñanza Francesa, presidida por el propio Langevin y formada por veinte personalidades, docentes e investigadores en las ciencias de la educación.

Paul Langevin (1872-1946) era un eminente físico, considerado entre los primeros investiga-

dores de tan importante rama del conocimiento. Como docente, formó una brillante generación de físicos, entre los que se encontraba el Premio Nobel Frederic Joliot-Curie, quien nunca dejó de considerarse su discípulo.

Cuando el Ministro de Educación lo llamó, tenía ideas muy claras sobre la enseñanza, producto de una larga reflexión que la lucha antifascista, en la que participó activamente, no hizo más que estimular pues pensaba, con justicia, que en la reconstrucción de la patria le estaba reservado a la educación un lugar fundamental.

En su prédica había puesto el acento en la triple condición democrática, científica y humanística de la educación, requisitos que sólo podía reunir la Enseñanza Pública.

Su confianza en la razón era ilimitada, y en sus numerosas conferencias para difundir los métodos científicos, se lamentó de aquellos sabios que no fueron capaces de extender los métodos que les abrieron el conocimiento de la naturaleza, a las cuestiones sociales, políticas y morales. Peligro mayor, el del año 1945, cuando la explosión atómica en Hiroshima, ponía a la Humanidad al borde de riesgos incalculables e inclusive el de perecer.

Ya en 1931, el científico humanista afirmaba con convicción. “El racionalismo ha presidido el nacimiento y el desarrollo de las ciencias de la naturaleza, y preside hoy el nacimiento de las ciencias sociales que deben conducirnos a crear la justicia y orientar a la humanidad hacia la realización de su ideal de concordia y de paz” (2).

La ciencia nace de la acción y vuelve a la ac-

ción para transformar la realidad física y social. Similar es el proceso del conocimiento, cuyos instrumentos corresponde al sistema educativo desarrollar, para que los niños y los jóvenes comprendan el mundo en que viven y lo transformen en beneficio de la humanidad.

EL APOORTE DE HENRI WALLON

Los fundamentos psicológicos del plan fueron proporcionados, sustancialmente por Henri Wallon (1879-1962), cuyas investigaciones en psicología evolutiva ("L'évolution psychologique de l'enfant", 1941; y "De l'acte a la Pensée", 1942) introdujeron variantes radicales —a partir de una concepción materialista dialéctica— a las explicaciones de Jean Piaget (3).

Aurélien Fabre recuerda los aspectos fundamentales de la Psicología Genética de Wallón:

1) En el recién nacido a pesar de su constitución cromosomática específica que lleva en sí misma la determinación del tipo de su especie y en el que las variantes representadas por el patrimonio genético hereditario sólo constituyen posibilidades del futuro respecto al psiquismo humano, no hay nada. "El recién nacido es un viajero sin equipaje (Jean Rostand): en cada uno vuelve a empezar la humanidad".

Escribe Henri Wallon: "El hombre psíquico se concreta entre dos inconscientes: el inconsciente biológico y el inconsciente social. Todo el edificio de nuestra vida mental se construye en diferentes niveles por la adaptación de nuestra actividad al objeto, y lo que dirige la adaptación son los efectos de la adaptación sobre ella misma".

Este texto que define el dinamismo interno del desarrollo dialéctico del psiquismo humano, posee una gran importancia para el educador pues le indica en forma imperativa que debe esperar todo de la actividad del sujeto.

2) La organización del psiquismo humano no se realiza según una progresión continua y homogénea, como en el crecimiento físico, donde los finales de etapas, estadios, períodos o fases indican, todos, la comprobación de grupos diferentes que tiene cada uno su característica y significado (Henri Wallon). Sin embargo, el ser total que así se realiza no resulta de la simple adición de productos sucesivos. En su progresión, todo nuevo sistema de organización mental que quiere adquirir mediante su actividad de adaptación, se define por oposición al precedente, operando un cambio de sus materiales, de forma que su éxito, en su nueva etapa, depende en gran parte de la etapa precedente. Por lo tanto prevalece entre las etapas.

"Es una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas. Va contra la naturaleza tratar al niño en forma fragmentaria. En cada edad constituye un conjunto

indisociable y original. En el transcurso de las edades es el mismo e idéntico ser, en proceso de metamorfosis (4).

Por nuestra parte, subrayamos la posición de Wallon sobre el desarrollo del pensamiento. Sostiene, contra Piaget, que entre la inteligencia práctica y la inteligencia verbal no hay continuidad o similitud cualitativa explicable por simple trasposición analógica a los procesos intelectuales, de los mecanismos senso-motores. Estas dos inteligencias son opuestas. Sus posibilidades están inscriptas en la especie y sólo se realizan a través de condiciones biológico-sociales que las hacen posibles.

IMPORTANCIA DE LOS PROCESOS FISIOLÓGICOS Y DEL MEDIO SOCIAL EN LA MADURACION DEL NIÑO

"El recién nacido, en nuestra especie, es un ser que está lejos de su realización, y sus insuficiencias motoras, perceptivas e intelectuales, lo testimonian. Si ya posee todas las neuronas de las que podrá disponer, la mayoría de ellas aún no están en condiciones de funcionar por la falta de interconexiones necesarias. Y sólo gradualmente sus prolongaciones neurofibrilares se hacen capaces de conducir el influjo nervioso. Así se cierran, uno por uno, los circuitos que responden al ejercicio de cada función. Se dice entonces que se ha llegado a la maduración. Es lo que puede llamarse su punto inicial. Pero su desarrollo ulterior puede ser muy variable según que encuentre o no las ocasiones de manifestarse. Aquí interviene el medio, como complemento indispensable de la función. Sin él ella no tendría objeto y permanecería virtual o atrofiada" (5).

Piaget excluye expresamente de la evolución psíquica del niño, el papel de la maduración, es decir, de procesos fisiológicos que pueden introducir cambios en la vida mental, modificar sus estructuras nerviosas, que siguen constituyéndose largo tiempo después del nacimiento, y de los materiales creados por el trabajo colectivo y que representan la herencia cultural de la humanidad (6).

Wallon precisa de esta manera el problema del conocimiento y las condiciones de su realización. La vida social es la que hace posible el tránsito hacia un sistema de relaciones que coronan la evolución mental del individuo: el pensamiento. Este ya no opera sobre el objeto. Lo mantiene a distancia, lo observa y lo evoca, aunque esté ausente. La representación reemplaza a la percepción y puede a su vez anticiparla para prevenir o modificar las cosas.

EL PAPEL DE LA EDUCACION

"El problema pedagógico que se plantea al

educador —anota Fabre— es simple e imperativo. Se trata de recibir al niño tal cual es, al nivel de desarrollo que ha alcanzado, con sus necesidades y poderes, con sus problemas y conflictos, y de organizar actividades escolares capaces de satisfacer unos y resolver otros. Parece, a simple vista, que la pedagogía consiste, en primer lugar, en la organización y dirección de los procesos psicológicos instituidos en condiciones determinadas por las leyes generales y los métodos de la psicogénesis. En segundo lugar, se constituye por la definición, conforme a una investigación experimental, de los medios susceptibles de realizar estas condiciones" (7).

Consecuente con este punto de vista, la Comisión Langevin señala en la Introducción del Plan de Reforma de la Enseñanza: "La escuela parece un medio cerrado, impermeable a las experiencias del mundo. El divorcio entre la enseñanza y la vida se acentúa por la permanencia de nuestras instituciones escolares en el seno de una sociedad en vías de evolución acelerada. Este divorcio despoja a la enseñanza de su carácter educativo. Una reforma es urgente para remediar esta carencia de la enseñanza en la educación del productor y del ciudadano, que le permita brindar a todos una información cívica, social y humana.

Por estar al margen de la vida, la enseñanza no ha sacado provecho del progreso científico. El empirismo y la tradición dirigen sus métodos, mientras que una pedagogía nueva, fundada sobre las ciencias de la educación, debería inspirar y renovar sus prácticas.

Por otra parte, y en todos los grados, la enseñanza desconoce en el alumno al futuro ciudadano. No da importancia suficiente a la explicación objetiva y científica de los hechos económicos y sociales, a la cultura metódica del espíritu crítico, al aprendizaje activo de la energía, de la libertad, de la responsabilidad. Ahora bien, esta formación cívica de la juventud es uno de los deberes fundamentales de un estado democrático, y es a la enseñanza pública a la que corresponde cumplir con ese deber" (8).

PRINCIPIOS GENERALES DEL PLAN

1) Principio de justicia. Este principio domina sobre todo los demás. Ofrece dos aspectos que de ninguna manera son opuestos sino complementarios: la igualdad y la diversidad. Todos los niños, cualesquiera sean sus orígenes familiares, sociales y étnicos, tienen derecho al desarrollo máximo que su personalidad implica. No deben encontrar otra limitación que la de sus aptitudes. La enseñanza debe, pues, ofrecer a todos posibilidades iguales de desarrollo, abrir para todos el acceso a la cultura, democratizarse menos por una selección que aleja del pueblo a los más dotados que por una elevación continúa del nivel cultural del conjunto de la nación.

"La organización actual de la enseñanza conserva en nuestra sociedad el antiguo prejuicio de una jerarquía entre las ocupaciones y los trabajadores. El trabajo manual, la inteligencia práctica, son todavía a menudo considerados como de mediocre valor. La equidad exige el reconocimiento de igual dignidad para todas las tareas sociales, del elevado valor material y moral de las actividades manuales, de la inteligencia práctica, del valor técnico. Esta reorganización de los valores reales es indispensable en una sociedad democrática moderna en la que el progreso y la vida misma están subordinadas a la utilización exacta de las competencias".

2) Estudio objetivo de cada individualidad. La reforma de nuestra enseñanza debe ser la afirmación en nuestras instituciones del derecho de los jóvenes a un desarrollo completo. La legislación de una república democrática debe proclamar y proteger los derechos de los débiles, debe proclamar y proteger el derecho de todos los niños, de todos los adolescentes, de gozar de la educación. Esta tomará como base el conocimiento de la psicología de los jóvenes. Se hará con respeto de la personalidad infantil con el fin de despertar y desarrollar en cada uno las aptitudes originales. El derecho de los jóvenes a un desarrollo completo implica la realización de condiciones higiénicas y educativas, las más favorables posibles. En particular, el número de alumnos por clase será tal que el maestro pueda ocuparse útilmente de cada uno; en ningún caso podrá ser superior a veinticinco.

3) Orientación. Es una consecuencia de la valoración de las aptitudes. Orientación escolar primero; después, la orientación profesional para poner a cada trabajador, a cada ciudadano, en el puesto mejor adaptado a sus posibilidades, el más favorable a su rendimiento. A la selección actual, que lleva a sacar a los mejor dotados de profesiones en que podrían rendir eminentes servicios, debe sustituirla una clasificación de los trabajadores, fundada, a la vez, sobre las aptitudes individuales y las necesidades sociales.

Las Clases de Orientación —más tarde conocidas como Clases Nuevas— habían comenzado a funcionar, como experiencia piloto, luego del Congreso de Educadores del Havre (1936) y bajo los auspicios del gobierno del Frente Popular. Los principios de estas clases eran los siguientes: la práctica de los métodos activos y especialmente el estudio del medio. La idea, siempre tan valiosa, es partir de la experiencia del niño y del medio, medio físico y medio humano. Hay en este método un principio pedagógico de excepcional valor del que es necesario extraer el mayor partido (9).

4) Formación técnica y humanística. En la medi-

da en que las aptitudes se revelan y se afirman, la enseñanza debe llevar a una cultura especializada. Pero la formación del trabajador no debe en ningún caso dañar la formación del hombre. Debe aparecer como una especialización complementaria de un amplio desarrollo humano. La cultura general representa lo que acerca y une a los hombres y no debe estar limitada ni trabada por la del técnico. En un estado democrático, en que todo trabajador es ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de problemas más amplios, y que una extensa y sólida cultura libera al hombre de las estrechas limitaciones del técnico.

5) Educación permanente. La organización nueva de la enseñanza debe permitir el perfeccionamiento continuo del ciudadano y del trabajador. En todo lugar, desde las inmensas aglomeraciones urbanas hasta los más pequeños poblados, la escuela debe ser un centro de difusión de cultura, por medio de una adaptación exacta a las condiciones regionales y a las necesidades locales, debe permitir a todos el perfeccionamiento de la cultura. Debe ser el punto de encuentro, el elemento de cohesión que asegura la continuidad del pasado y del porvenir.

UNA PREMISA INDISPENSABLE

La realización de estos principios exige una política financiera estatal que priorizara la educación o al menos asegurara el equilibrio de las inversiones públicas. La estrategia del gasto en educación debía orientarse hacia construcciones escolares, la formación de maestros y las medidas de justicia social (becas, presalario y salario de estudiantes). Las dos primeras resultaban imprescindibles, tanto para posibilitar la prolongación de la escolaridad obligatoria como la disminución de alumnos por clase, y el nuevo papel de centro difusor de cultura que se le asignaba a la escuela. La asistencia económica a los estudiantes era la condición necesaria para una efectiva democratización de la enseñanza.

LA FORMACION DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO

La escuela pública, como el Estado mismo dentro de los términos de la Constitución, es laica, o sea abierta a todos los niños. Por ello, no puede dar ninguna enseñanza doctrinaria, política o confesional.

La laicidad de la escuela no implica que no ejerza ninguna acción educativa. Si bien no le pertenece asegurar el reclutamiento de tal o cual grupo religioso o político, está obligada con la nación para preparar al niño a tener conciencia del papel que será suyo en la vida social y de su responsabilidad de ciudadano.

La educación moral y cívica que la escuela debe dar no puede limitarse al estudio de un programa determinado por el horario. En efecto, no puede disociar la educación de la inteligencia de la del carácter. Es la vida escolar completa la que ofrece los medios para formar al niño. El contenido de la enseñanza, más aún, sus métodos y la disciplina escolar, son los medios permanentes y normales para dar al niño el gusto por la verdad, la objetividad del juicio, el espíritu de libre examen, y el sentido crítico que harán de él un hombre que elegirá sus opiniones y sus actos. La escuela debe descubrirle el sentido de la vida social y de las ventajas y cargas que implica.

La escuela hace realizar al niño el aprendizaje de la vida social y particularmente de la vida democrática. En esta escuela no se forma por los cursos y los discursos, sino por la vida y la experiencia, alcanzando por la práctica las virtudes cívicas fundamentales: sentido de la responsabilidad, disciplina consentida, sacrificio por el interés general. Ello será posible poniendo en práctica las diversas experiencias de "autogobierno" en la vida escolar.

En los niños de 6 a 11 años, por no ser la reflexión abstracta propia de esta edad, la enseñanza moral teórica estará excluida: la reflexión y el juicio moral se ejercerán a través de los hechos precisos de la vida individual y colectiva.

EDUCACION SOCIAL Y CIVICA DEL ADOLESCENTE

A los 12 años —dice Wallon— el niño llega al período a menudo celebrado por poetas y novelistas, que va desde la pubertad a la adolescencia y que se extiende por algunos años. Son conocidos los cambios de orden morfológico. Al mismo tiempo, aparecen modificaciones de orden psíquico. El niño se siente como desorientado frente a sí mismo, tanto desde el punto de vista físico, como desde el punto de vista moral. Ese cambio y esa desorientación frente a ellos mismos, la sienten frente al medio. Se vuelven intolerantes frente a las costumbres e irascibles con sus padres, pero no están seguros de la dirección emprendida. Deseos de jactancia y de atraer la atención, pero al mismo tiempo hay una actitud de molestia, un sentimiento de vergüenza (10).

Al lado de estos ensueños y de estos riesgos, hay también elementos positivos, y es esta parte positiva la que el educador debe poner en evidencia. Es necesario utilizar el gusto de la aventura, el gusto de dejar atrás la vida cotidiana, el gusto de unirse a otros que tienen los mismos sentimientos, las mismas aspiraciones, en fin, ese gusto de dejar atrás el ambiente actual, para ayudar al niño a hacer su elección entre los valores presentes, que pueden ser, quizás, valores morales. Ese gusto, ese deseo de elección, marcan una evolución decisiva en el individuo, su toma de

conciencia con la sociedad. El niño, bajo la influencia de la pubertad, trata de escaparse de una vida demasiado limitada, de la vida de su contorno inmediato. Es la época de las inquietudes sublimes y de las vocaciones. Desde el punto de vista intelectual, el niño se pregunta cuál es el destino del mundo, porqué las cosas existen, porqué él mismo ha venido al mundo. Pero es igualmente la época de las elecciones de orden religioso, místico. Hay elecciones de orden político. Se busca su familia intelectual, su familia espiritual, y allí hay un resorte esencial que puede ser puesto en juego (11).

¿Cómo dar a esas aspiraciones polimorfas una orientación feliz?

El Plan Langevin-Wallon responde a esta pregunta insertando el proceso educativo en la vida social. "La ampliación del horizonte y la preparación para la vida en la ciudad se realizarán por iniciación progresiva (lo más posible por contacto directo). En la realidad social, menos por los libros y por los discursos que por las visitas, las encuestas, las investigaciones personales, los adolescentes serán llevados al análisis crítico de la estructura social, administrativa y política".

"Un papel importante se reservará al conocimiento de las profesiones, de su papel, de su evolución, de las condiciones en que se ejercen. La exacta apreciación del papel fundamental de los trabajadores, de la solidaridad de las diversas actividades humanas, orientará a los adolescentes hacia la comprensión de los deberes y de los derechos de los ciudadanos."

"La exposición y la discusión de los acontecimientos y de los problemas en su actualidad, no estarán excluidas de la escuela. Clubes de estudio y de discusión, enseñarán a los jóvenes el valor y las dificultades de una investigación sincera de la verdad, el respeto de la libertad de pensamiento y de expresión para todos." (12)

Sin embargo, la educación moral y cívica no tendrá plena eficacia si la influencia de la enseñanza, propiamente dicha, no se completa con el entrenamiento por la acción. El respeto de la persona y de los derechos de los demás, el sentido del interés general, el consentimiento de la regla, el espíritu de iniciativa, el gusto por las responsabilidades sólo pueden adquirirse por la práctica de la vida social.

Todas las actividades escolares y sociales, como los juegos, los deportes, las ocupaciones educativas de recreación, concurrirán para dar a los adolescentes el sentimiento de la responsabilidad social, bajo dos aspectos; que respondan a la jerarquía de las tareas y de las funciones: responsabilidad del dirigente, responsabilidad del ejecutante.

Para los adolescentes, verdaderas experiencias de "Repúblicas Democráticas" deben ser organizadas. Los agrupamientos de jóvenes, en ciudades

provisionales en las que asumen toda la organización y administración, son una excelente preparación para la vida del ciudadano. Dan a cada uno la posibilidad de medir las dificultades y los encantos de la libertad individual en el seno de una colectividad democrática.

EL PAPEL DE LOS MAESTROS

El papel de los maestros en esta educación social y cívica es importante, pero discreto. Les corresponde crear las condiciones y la atmósfera favorables. Son ellos los que deben dosificar con sabiduría la parte de libertad progresivamente extendida que desembocará, en el segundo (11-15 años) y tercer ciclo (15-18 años), en el régimen de autodisciplina. En todas las actividades colectivas libres (servicios escolares, cooperativas, equipos organizados para el trabajo o para el juego) su papel es de testigo y consejero. No imponen sus soluciones, pero ayudan, sugieren, proponen, se esfuerzan por hacer reconocer los errores de juicio y de conducta, no en virtud de la autoridad de su función, sino por el asentimiento sincero de los espíritus y de los corazones.

En el tercer ciclo (15-18 años), un programa que se refiera a los grandes problemas de la vida cívica y moral servirá de base a exposiciones y discusiones metódicas. Permitirá a los adolescentes, antes que dejen la escuela, realizar una síntesis de los conocimientos adquiridos y hacer consientes los principios que regulan la conducta y fundamentan el juicio moral (13).

ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

El Plan Langevin-Wallon abarca todo el sistema educativo, desde las escuelas maternas hasta la Universidad. Establece dos grados: el primero incluye la escuela maternal (3-7 años) y la enseñanza obligatoria (de 6 a 18 años). El segundo grado reúne la enseñanza preuniversitaria y superior.

La enseñanza obligatoria, que el plan extiende de 14 a 18 años, se divide en tres ciclos:

1. Primer Ciclo Escolar (7 a 11 años). La enseñanza es común para todos pero los métodos pedagógicos estarán en relación con las aptitudes variables de los niños. Serán organizadas escuelas especiales para niños discapacitados.
2. Segundo Ciclo Escolar (11 a 15 años). La enseñanza es en parte común y en parte especializada. Este ciclo será lo suficientemente rico en posibilidades, en opciones y flexibilidad de desplazamientos de una actividad a otra, pues constituye el módulo fundamental del Plan para la exploración y orientación de aptitudes. Se le llama también "Ciclo de Orientación".

3. Tercer Ciclo Escolar (15-18 años) o Ciclo de Determinación. Los niños en quienes las aptitudes manuales se destaquen sobre las aptitudes intelectuales serán dirigidos hacia las escuelas prácticas de aprendizaje. En ellas la enseñanza general debe conservar un lugar importante.

Tres áreas son posibles:

- a) Sección de estudios teóricos;
- b) Sección de estudios profesionales;
- c) Sección de estudios prácticos.

El ingreso a la Universidad no se hace en forma directa. Está precedida de una enseñanza pre-universitaria cuya finalidad es introducir a los estudiantes a una enseñanza general y técnica de alta calidad. Su carácter es doble: preparar para los estudios universitarios y primera orientación hacia la profesión.

EL GOBIERNO DESECHO EL PLAN

El plan nunca llegó a aplicarse. En noviembre de 1945, el Ministro de Educación, René Capitant, que había apoyado entusiastamente los trabajos de la Comisión de Reforma, presentó renuncia; un año más tarde (diciembre de 1946) falleció Langevin y le sucedió en la presidencia Wallon quien, en definitiva, realizó la redacción final del informe. Pero la causa real del olvido del proyecto, fue la ruptura de la alianza antifascista de la Resistencia, primero con el alejamiento de De Gaulle en enero de 1946, y luego, con la partida de los ministros comunistas del Gobierno Ramadier, en mayo de 1947, en las nuevas condiciones de la Guerra Fría.

"Teníamos la convicción —señala Gustav Monod, Director de Enseñanza Secundaria de la época— que una verdadera reforma de la vida escolar en Francia tenía por condición que la función del Estado fuese lo que algunos han llamado la promoción de las masas; por consiguiente, el Ministerio de Educación Nacional, en el sentido cabal de la palabra, debía ser el primer ministerio, debía tener prioridad sobre todas las otras exigencias presupuestales. Esa es mi convicción profunda" (14).

Los gobiernos de coalición centrista de la IV República no estaban dispuestos a llegar a tanto. La aplicación del Plan suponía condiciones políticas que se dieron durante la Liberación pues la lucha de todos los demócratas contra la ocupación nazi había inyectado un nuevo vigor a la fraternidad democrática.

VIGENCIA DEL PLAN LANGEVIN-WALLON

Queremos cerrar este artículo sobre las concepciones de este Plan que tanta influencia ejerció en nuestro país en la inmediata postguerra, y donde muchos aspectos parciales aparecen, periódicamente, en proyectos o planes de reforma de la enseñanza, con la opinión de la profesora Fer-

nanda Secler-Riou, integrante de la Comisión que lo elaboró:

"El carácter esencial y original de este Plan de Reforma, el que asegura su perennidad, es su carácter científico. Elaborado a partir de un análisis objetivo de la realidad, abarca las tendencias, las orientaciones y las necesidades del período histórico en su desarrollo".

"Científicamente evolucionista, impregnado de un humanismo democrático, su carácter científico y actual, animado por una pasión de justicia social y de respeto al hombre, esto es el Plan Langevin. Asociando el rigor y la flexibilidad, es capaz de responder a las necesidades de hoy y de mañana, a las del individuo y a las de la sociedad".

"La formación del trabajador tiene por consecuencia la formación, indisolublemente asociada, del ciudadano. La progresiva toma de conciencia de los problemas que plantea la vida social, es la base indispensable de la vida pública en una democracia. Observaciones, experiencias, conocimientos, son la rica y difícil materia sobre la que debe ejercitarse el espíritu crítico, es decir, el juicio comparativo llevado sobre los hechos y los seres, sobre las realidades económicas, políticas y sociales, con una rectitud intelectual que garantiza la objetividad. Visto así, el civismo es al mismo tiempo elección intelectual y actitud moral. Es un problema de enseñanza y de educación. De hecho, el Plan Langevin-Wallon es uno de los mayores objetivos de la Escuela y la Universidad democráticas" (15).

RUIZ PEREYRA FAGET

Docente de Educación Secundaria y de la Universidad.

REFERENCIAS:

- 1) Alberto L. Merani. *Psicología y Pedagogía*. Anexo: "Plan Langevin", pág. 157, Edit. Grijalbo, México, 1969.
- 2) Paul Langevin. "La Pensée et l'Action", 1946.
- 3) Aurélien Fabre, "La Educación Nueva y la Educación Científica en Gastón Mialaret", "Educación Nueva y Mundo Moderno", pág. 40, Edit. Vicens-Vives, España, 1968.
- 4) *Ibid*, pág. 43-44.
- 5) Henri Wallon: "Fundamentos Dialécticos de la Psicología", Edit. Proteo, pág. 109, Bs. Aires, 1965.
- 6) Henri Wallon: "Del Acto al Pensamiento", pág. 57, Edit. Lautaro, Bs. As., 1964.
- 7) A. Fabre, *ob. cit.*
- 8) Alberto L. Merani, *ob. cit.*. Anexo: Plan Langevin.
- 9) Reportaje a Gustav Monod, "Cahiers Pédagogiques", No. 78, Nov. 1968, pág. 8, París.
- 10) Henri Wallon: "Psicología Genética de la Personalidad", pág. 59. Bs. As.
- 11) Henri Wallon: "Psicología genética...", pág. 61.
- 12) Alberto L. Merani, *ob. cit.*
- 13) Merani, *ob. cit.*
- 14) Reportaje a Gustav Monod, en "Cahiers Pédagogiques", nov. 1968, No. 78, *ob. cit.*
- 15) F. Secler-Riou, "El Plan Langevin", pág. 127-130, en Gastón Mialaret, *ob. cit.*

El discurso pedagógico latinoamericano : el pensamiento de Angel Díaz Barriga

Continuamos la presentación de distintos enfoques actuales de las corrientes pedagógicas latinoamericanas, sintetizando las ideas del mejicano Angel Díaz Barriga.

Para abrir estas páginas con sus propias palabras, digamos que el de Díaz Barriga es un discurso pedagógico dedicado a . . .

"A todos aquéllos que luchan por construir un pensamiento pedagógico latinoamericano, desde el cual se explique nuestro acontecer educativo. A quienes nos han antecedido en este pensamiento. A los que trabajan por el mañana de América Latina y que buscan en una realidad diferente, una Pedagogía nuestra".

ANGEL DIAZ BARRIGA

Accedimos a su pensamiento a través de charlas con dos queridos amigos, Azucena Rodríguez y Martín Arredondo, durante el Primer Taller Regional de Redeslac en Buenos Aires en el año 1985. Terminado el encuentro me entregaron dos de sus obras: "Didáctica y currículum" (1985, segunda edición) y "Ensayos sobre la problemática curricular" (1984) que leí con gran interés y reales encuentros y traté con entusiasmo de divulgar. Los temas centrales son: la teoría curricular y tecnología educativa y las críticas a la dependencia cultural y pedagógica, al menosprecio por la teoría y la conceptualización, a la búsqueda de recetas. En el trasfondo el pensamiento pedagógico latinoamericano.

"Estoy seguro que es atrevido hablar de este último, pero existen elementos para tal aseveración y podemos observar que la construcción del mismo lleva algunas décadas de desarrollo, que podremos rastrear en el pensamiento de Aníbal Ponce, Jesualdo y más recientemente, Paulo Freire, Susana Barco, Azucena Rodríguez, entre otros". Este pensamiento pedagógico latinoamericano reflexiona sobre los problemas de la edu-

cación, a partir de las categorías particulares que dan cuenta de nuestra problemática. La cual es opuesta tanto a la Pedagogía idealista, vinculada a la filosofía metafísica que inicialmente acompañó la conquista de América Latina, como a la pedagogía estadounidense. Ambas pedagogías se distinguen por la defensa que hacen del carácter universal de sus categorías, los cuales abordan toda la problemática educativa con independencia de las condiciones histórico-sociales de una región determinada". (1)

Una preocupación permanente: la autonomía intelectual. "...no acepto que este trabajo sea únicamente, una revisión bibliográfica, sino por el contrario, intenta abrir un espacio de investigación teórica tan necesaria (y despreciada) en nuestros países, que contribuya a nuestra autonomía intelectual" (2) "... la formación conceptual constituye un baluarte de lo universitario, es una forma de recuperar históricamente la esencia de la Universidad, y constituye la posibilidad a mediano plazo de gestar condiciones para un pensamiento original y creativo, en relación a un ámbito disciplinar específico. La formación teórica implica buscar formas para un pensamiento autónomo, es difícil conceptualizar los significados de esta acción, sin embargo pensamos que dicha formación permite la construcción de conceptos por parte del sujeto, la construcción como una acción interna". (3)

"Que nuestros intelectuales se comprometan a estudiar nuestros problemas educativos desde categorías que permitan explicarlos en su significado real; no necesitan seguir leyendo las últimas novedades del Educational Technology para traducirlas y sintetizarlas en español.

Esto no es investigación porque no produce conocimientos y, en cambio, constituye una peligrosa penetración cultural" (4).

Díaz Barriga insiste en validar la reflexión acerca de la problemática curricular sobre la base de la investigación y el diálogo, dentro del contexto social de origen y dejando a un lado la superposición de modelos extranjeros.

"Es necesario pensar que existen diferentes calidades teóricas entre libros o artículos que tratan sobre la problemática curricular, y libros que más

bien son una antología de textos cuya versión original es en inglés. No negamos el valor de tales antologías, sino que nos preocupa la poca producción conceptual que existe en nuestro país, relacionada con problemas educativos. Es aquí donde pensamos que el reto para el desarrollo de una concepción pedagógica latinoamericana, radica en la formación teórica del personal vinculado a la educación. A partir de ella, se crean las condiciones básicas para el desarrollo de este pensamiento". (5)

Sostiene que es necesario pensar en una "teoría curricular diferente que se articule conceptualmente a una pedagogía latinoamericana" (6). Es viable "una pedagogía crítica latinoamericana" que busca explicaciones y alternativas acordes a nuestra realidad y que tiene antecedentes en A. Ponce, Jesualdo "el conocido pedagogo uruguayo" y en Paulo Freire, entre otros.

Deste esta óptica participa en la experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM (1975-1976) encarada como una tarea colectiva del personal académico centrada en cuatro elementos fundamentales:

1. análisis crítico de la práctica desarrollada en la formación de profesores, desde las experiencias que cada uno había recabado como responsable de impartir cursos.
2. los datos obtenidos a través del estudio sobre la influencia del curso de Didáctica General en los profesores de la UNAM.
3. el análisis de la situación educativa de la sociedad mexicana y el papel de la Universidad en ella; y
4. el estudio de algunos modelos pedagógicos vigentes en la década de los setenta, como alternativas a una crisis educativa generalizada.

Se analizaron también las propuestas de formación docente ofrecidas por otros centros universitarios como el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa de la Salud (CLATES), discrepando con la manera "tecnicista e instrumentalista" con que implantaban el modelo educativo.

El Centro de Didáctica recibió críticas: "no dar en sus programas, suficiente importancia al manejo técnico"; "problematizar al profesor sobre la complejidad de la educación", etc., pero logró elaborar una "teoría de la docencia". "Esta construcción conceptual, permitía analizar la insuficiencia de las propuestas instrumentalistas como respuesta a la formación pedagógica del docente. Este, no requiere únicamente del manejo de técnicas para elaborar objetivos, técnicas para enseñar, técnicas para la construcción y el manejo de test. Sino que se requiere un programa que permita visualizar la multitud de relaciones (de orden social, de orden psicológico y de orden pedagógico), que se encuentran implícitas en el actuar docente. En base a esta teoría de la docencia se diseñó y elaboró el plan de estudios de especia-

lización para la docencia" (7). La idea fue una completa formación de profesores, que incluya el conocimiento de la realidad nacional, ya que, en tanto los docentes conozcan los problemas del país y tengan conciencia de ello, podrán formar a sus estudiantes.

Un aporte muy significativo de este enfoque fue, sin lugar a dudas "el ordenamiento conceptual de los problemas de la docencia", entendida ésta no sólo como una técnica que requiere dominio instrumental, sino como práctica social y educativa.

Observa Díaz Barriga que el punto de mayor contradicción en el planteo conceptual tuvo lugar al incluir la teoría molar de la conducta, a partir de la Psicología Social (Pichón-Rivière, Bleger, Bauleo) y los planteamientos de la tecnología educativa (Chadwick, Saki Dib, Coombs y Bloom); "El enfrentamiento epistemológico entre una postura que concibe al hombre como un ser histórico-social, cuyo comportamiento responde a una totalidad de fenómenos pasados y presentes; reales o virtuales; de orden interno y de orden histórico, y una conceptualización "sistémica" sobre las conductas a moldear en el sujeto"... "La inclusión de la propuesta de la tecnología educativa en el plan de estudios, juega de forma muy paradójica al interior de la estructura conceptual. Por una parte nos permitía romper con una inercia y estancamiento en el debate pedagógico y didáctico. Particularmente en México, la didáctica se había agotado en su propuesta instrumentalista y formalista desde el inicio de la década de los años setenta. Y contradictoriamente, constituía a la vez, la apertura del proyecto ideológico de la pedagogía norteamericana, por cuanto la tecnología educativa, constituye a nivel educativo, la concreción del proyecto hegemónico de los EE.UU. para con Latinoamérica". (8)

La contradicción llevó a una ruptura total con la tecnología educativa por varias razones:

- "es una propuesta para responder a las necesidades de la sociedad capitalista, en que la escuela se piensa como empresa, que opera con los criterios del modelo de capital: eficiencia, eficacia, criterios que se expresan mediante la reducción de los costos de instrucción, incremento de los resultados terminales, adecuación del sujeto a las necesidades del aparato productivo, análisis costo-beneficio de lo educativo y recurre a la teoría del capital humano".
- "desplazó el pensamiento didáctico".
- "es una forma instrumentalista de encarar lo educativo"
- "relega al docente a un simple ejecutor de acciones en las que no tuvo ninguna participación"
- "concede mayor importancia a los aspectos formales que integran el plan de estudios que

a los fundamentales en relación con el contenido de éstos”

“centra la elaboración de planes de estudio en la definición de objetivos (generales, específicos, intermedios, etc.), de tal manera que se opacan y suplantán los problemas vitales de un plan de estudios, como son: el contenido, su integración epistemológica, la organización académico-administrativa, los vínculos Universidad y sociedad, etc.”.

“En esta ‘objetivitis’, prácticamente cualquier hecho se convierte pomposamente en objetivo. Así frente al pensamiento crítico, como sentido del aprendizaje, el objetivo queda reducido a que el sujeto repita una información, resuelva una ecuación, identifique los partes de la célula, etc.. De alguna manera, abandonar el planteamiento de los objetivos conductuales puede ser una forma para recuperar las finalidades del aprendizaje.

Los programas quedan reducidos a grandes listas de objetivos conductuales a lograr, y los alumnos, atrapados por una lógica de “logro” de conductas fragmentarias que repiten sin encontrar ningún sentido. Todo ello es consecuencia de una lógica ingenieril que pretende regular el proceso del aprendizaje del sujeto, que se aferra a “controlar” el aprendizaje del estudiante con la intención de lograr así un mejor aprendizaje. El alumno y el docente quedan reducidos en esta situación, a “ejecutores” de propuestas que no generan. Aquí habría una gran diferencia entre la llamada educación tradicional y la tecnología educativa. Mientras que en la primera el profesor es concebido como un ser pensante, por lo que tiene que decidir sobre el contenido de la educación, la tecnología educativa considera al docente como un ingeniero conductual, que ejecuta (en tanto que posee la tecnología de los estímulos) lo que los planificadores de la educación determinan. Este “ingeniero” no tienen que dominar el contenido en tanto que se apoya en el modelo de instrucción, éste es el papel que de alguna manera cumple con una función de control, tanto en términos restringidos, esto es, de los contenidos, de las formas de enseñar, etc., como en términos más amplios, que han derivado en exámenes departamentales, cuestionarios sobre “eficiencia” docente, etc. De esta manera, el alumno pierde contacto con la realidad, la cual sólo percibe como fragmentos que no tienen relación entre sí; distorsiona sus mecanismos de aprendizaje al considerar que las cosas se copian y se retienen para siempre, y desvirtúa las finalidades por los que asiste a la escuela, encerrándose en una lógica de logros objetivos como algo que se llega a poseer”. (9).

Las críticas a la teoría curricular emanan de un análisis pormenorizado de la misma, distinguiendo dos momentos:

1. el surgimiento representado por Ralph Tyler e Hilda Taba quienes en una perspectiva amplia

analizaron los componentes referenciales a tener en cuenta en la estructuración del programa escolar.

2. el modelo instruccional propiamente dicho, a puntos de partida de Robert Mager, que se centra en la enunciación de objetivos conductuales y representa en la forma más precisa el eficientismo y la aplicación del pensamiento tecnocrático.
3. la elaboración de cartas descriptivas (Popham y Baker) y las propuestas de “cadenas de aprendizaje” (Gagné y Briggs).

Díaz Barriga observa cómo se llega por este camino a:

- “encarar el aprendizaje aislado de las condiciones sicosociales que lo afectan”
- “restar creatividad al acto educativo y a propiciar la ‘robotización’ o cosificación del mismo”.
- “reducir el aprendizaje a una conducta observable, fragmentaria, olvidando que es un proceso dinámico”.

En las cartas descriptivas señala tres errores básicos:

1. “una confusión entre lo que es un programa escolar y la instrumentación didáctica del mismo, en detrimento de un análisis del plan de estudios, del contenido y de las situaciones sicosociales que intervienen en el proceso de aprender.
2. un mecanismo en la concepción y manejo de los elementos didácticos los cuales representan un valor “per se” y no se encuentran insertos en la dinámica del proceso de aprendizaje.
3. una instrumentación didáctica universal que no atiende a las peculiaridades de cada uno, lo cual es consecuente con la abstracción que hace de la realidad, con la manera en que niega el contexto en su análisis, y con los planteamientos tecnicistas de la propuesta”. (10)

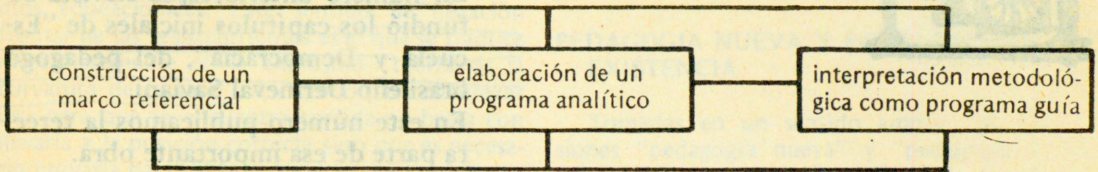
Esto conlleva a afirmar que en tanto la propuesta de Tyler y Taba, vale decir, el comienzo de la teoría curricular significó un intento para la discusión de objetivos, selección de actividades, etc.; las propuestas de Mayer y Popham representan “un retroceso en relación al desarrollo de la teoría curricular, ya que en la práctica niegan, incluso algunos planteamientos realizados por Tyler y Taba”. (11)

De aquí se desprende la necesidad de rehabilitar el sentido de la acción docente, y del educador como soporte prevalente de la misma.

“En realidad las cartas descriptivas son ‘prescriptivas’ impiden aproximarse a los problemas referidos tanto a la formación de profesores, como al aprendizaje de los alumnos”. (12)

La gravedad que supone minimizar la formación docente, vaciándola de contenidos y recurbiéndola de técnicas; acentuando el control en desmedro de la creatividad, lleva a Díaz Barriga a plantear una propuesta que supere los vicios criticados.

A punto de partida del análisis, la reflexión, el trabajo de equipo, "se intenta desarrollar una teoría curricular que se articule con la didáctica", y cuyo esquema sería el que sigue:



Se plantea: a) el programa no como elemento aislado sino como parte del plan de estudios y el docente como parte de un equipo de trabajo vinculado íntimamente al mismo.

b) El análisis de las condiciones de desarrollo del programa (instituciones, sociales, históricos, individuales, metodológicos), ya que conforman un campo específico para la acción docente.

"Por tanto la organización de un marco referencial para la elaboración de programas es una tarea que consiste en analizar un mapa curricular que permita conocer las nociones básicas que pretende propiciar un plan de estudios, así como determinar una primera aproximación a la situación y el campo específico de un grupo, a manera de diagnóstico de necesidades, para detectar las condiciones que van a incidir en una situación educativa, elementos que permitirán la precisión de los propósitos del curso. Es a partir de estos análisis como se puede considerar la pertinencia o no, de la propuesta de aprendizaje que se concreta en un programa escolar". (13)

El programa se concibe como "un medio para comunicar a docentes y estudiantes los conocimientos básicos a desarrollar en un curso". Los contenidos son parte sustancial, "contenido y método formaron parte de una unidad indisoluble que es necesario abordar de manera conjunta". El contenido debe ser presentado con una mínima estructura interna, puede agruparse en grandes grupos o bloques. Aquí el docente juega un papel primordial "tiene la obligación de interpretar y adecuar los contenidos a su situación particular de docencia". (14)

El método puede ser abordado en tres niveles de conceptualización:

- a) "como un problema epistemológico, en el que tiene una relación íntima con el contenido y los postulados generales, en relación a lo que es el conocimiento.
- b) como una vinculación con las teorías del aprendizaje y una posibilidad de concreción de los principios que se derivan de cada una de ellas.
- c) como un ordenamiento de etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular". (15)

En este enfoque la teoría curricular deja de ser un conjunto de estrategias referidas a los programas cuyo propósito es lograr la eficiencia y el

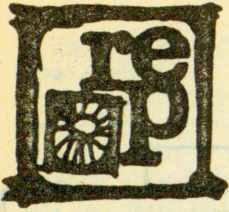
mejoramiento del sistema educativo. La teoría curricular se enfoca desde un punto de vista social: "frente a la idea del curriculum como un conjunto de pasos técnicos, expresa la necesidad de concebir la teoría curricular, como una concreción de conceptos teóricos con cierta articulación, que se debate dentro de lo social. La teoría curricular es una teoría social, ya que por medio de ella se establece uno de los vínculos entre educación y sociedad". (16)

La obra de Díaz Barriga es un desafío para los educadores e investigadores de América Latina que tratan de comprender y actuar en la escena de cada país, entre las grandes opciones y los grandes modelos alternativos de Sociedad, Estado y educación. Este trabajo es una modesta e introductoria presentación de algunas de sus ideas que intenta cumplir con la dedicatoria de Azucena Rodríguez en uno de sus libros: "Estoy segura que a Angel Díaz le interesará que tú y tu país conozcan su trabajo".

MARTA DEMARCHI

Directora del Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

- 1) Díaz Barriga Angel, Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas, México, 1984, pág. 5.
- 2) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 6.
- 3) Díaz Barriga Angel, El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM, mimeografiado, pág. 34.
- 4) Díaz Barriga Angel, Ensayos sobre la problemática curricular, Ed. Trillas, México, 1984, pág. 6.
- 5) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 86.
- 6) Díaz Barriga Angel, El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM, mimeografiado, pág. 3.
- 7) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 12.
- 8) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 22.
- 9) Díaz Barriga Angel, Didáctica y curriculum. Nuevo movimiento, México, 1985, pág. 71.
- 10) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 27.
- 11) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 28.
- 12) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 28.
- 13) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 38.
- 14) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 47.
- 15) Díaz Barriga Angel, ob. citada, pág. 53.
- 16) Díaz Barriga Angel, Ensayos sobre la problemática curricular, Ed. Trillas, pág. 76.



Más allá de la curvatura de la vara

En número anteriores, la Revista difundió los capítulos iniciales de "Escuela y Democracia", del pedagogo brasileño Dermeval Saviani.

En este número publicamos la tercera parte de esa importante obra.

En el texto anterior ("La teoría de la curvatura de la vara"), partiendo de la suposición de que el ideario escolanovista logró convertirse en consenso para los educadores, esto es, se transformó en la forma dominante de concebir la educación, enuncié tres tesis polémicas tratando de contradecir las creencias que acababan de tomar cuerpo en la cabeza de los educadores. Mi objetivo era revertir la creencia dominante.

Como la concepción corriente, en la cual el reformismo acabó por prevalecer sobre el tradicionalismo, tiende a considerar la pedagogía nueva como portadora de todas las virtudes y de ningún vicio, atribuyendo inversamente a la pedagogía tradicional, todos los vicios y ninguna virtud, me empeñé, en el texto citado, en demostrar exactamente lo inverso. Y lo hice a través de tres tesis que enuncié de modo suscito, las cuales constituyeron el andamiaje de aquéllo que denominé, utilizando una expresión tomada en préstamo a Lenin, "teoría de la curvatura de la vara".

Para comodidad de los lectores pienso que sea útil reproducir aquí las tesis referidas:

PRIMERA TESIS (filosófico-histórica)

Del carácter revolucionario de la pedagogía de la esencia (pedagogía tradicional), y del carácter reaccionario de la pedagogía de la existencia (pedagogía nueva).

SEGUNDA TESIS (filosófico-metodológica)

Del carácter científico del método tradicional y del carácter pseudocientífico de los métodos nuevos.

TERCERA TESIS (específicamente política)

De cómo, cuando menos se habló de democracia en el interior de la escuela, ella estuvo más articulada con la construcción de un orden democrático, y cuando más se habló de democracia en el interior de la escuela menos democrática fue.

Como se percibe de inmediato, el propio enunciado de esas proposiciones evidencia que, más que como tesis, ellas funcionan como antítesis en referencia a las ideas dominantes en los medios educacionales. Este sentido de negación frontal de las tesis corrientes es el que se traduce metafóricamente en la expresión "teoría de la curvatura de la vara". Así como para enderezar una vara que se encuentra torcida no basta con llevarla a la posición correcta sino que es necesario curvarla hacia el lado opuesto, así también en la lucha ideológica no basta enunciar la concepción correcta para que los desvíos sean corregidos, es necesario avalar las verdades, desautorizar la opinión común. Y para eso nada mejor que demostrar la falsedad de aquello que es tenido como obviamente verdadero, demostrando al mismo tiempo la verdad de aquello que es tenido como obviamente falso (1). Mi objetivo, pues, al introducir en el debate educacional la "teoría de la curvatura de la vara", fue el de polemizar, desestabilizar, inquietar, hacer pensar. Creo haberlo conseguido, al menos en parte, ya que las reacciones no tardaron, teniendo algunas una cierta punta de ironía, insinuando que yo sería conservador en materia de educación, aunque en el final de aquel texto, afirmaba textualmente:

"Creo haber conseguido hacer curvar la vara para el otro lado. Mi esperanza es justamente que en esa flexión la vara alcanzará el punto correcto, punto correcto ése que ahora tampoco está en la pedagogía tradicional, sino que está justamente en la valoración de los contenidos que apuntan hacia una pedagogía revolucionaria".

En este texto pretendo proseguir el debate intentando sobrepasar el momento de la antítesis en dirección a la síntesis. Por eso lo inicio partiendo del esquema del anterior. Así después de esclarecer la razón del empleo indiferenciado de las expresiones "pedagogía de la existencia" y

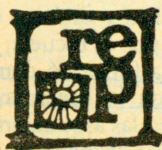
"pedagogía nueva" cada una de las tres tesis anteriormente enunciadas en forma negativa serán retomadas consecutivamente, en un intento de superación.

PEDAGOGIA NUEVA Y PEDAGOGIA DE LA EXISTENCIA

Tomadas en un sentido amplio, las expresiones "pedagogía nueva" y "pedagogía de la existencia" son equivalentes". Esto es porque ambas son tributarias de aquello que podríamos llamar la "concepción humanista moderna de la Filosofía de la Educación". Tal concepción se centra en la vida, en la existencia, en la actividad, por oposición al concepto tradicional que se centraba en el intelecto, en la esencia, en el conocimiento. Con esta acepción, nos estamos refiriendo a un amplio movimiento filosófico que abarca a corrientes tales como el Pragmatismo o Vitalismo, Historicismo, Existencialismo y Fenomenología, con importantes repercusiones en el campo educativo. Obviamente, así como no es ignorada la diversidad de corrientes filosóficas, tampoco se pierde de vista la existencia de diferentes matices pedagógicos en el campo que denominamos "concepción humanista moderna de la filosofía de la educación". En otros términos, las expresiones "pedagogía nueva" y "pedagogía de la existencia" son equivalentes bajo la condición de no reducir la primera a la pedagogía escolanovista y la segunda a la pedagogía existencialista. Ese esclarecimiento se hace necesario una vez que la concepción "humanista" moderna se manifiesta en educación predominantemente bajo la forma del movimiento escolanovista cuya inspiración filosófica principal se sitúa en la corriente del pragmatismo.

Actualmente algunos educadores buscan rever sus posiciones pedagógicas a la luz de la fenomenología y del existencialismo (Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger). A esos educadores también les extrañó el hecho de que yo haya utilizado la expresión "pedagogía de la existencia" como equivalente a "pedagogía nueva". Sin embargo, cuando en otro texto caractericé la concepción "humanista" moderna de filosofía de la educación, registré de modo explícito esa diferencia de matices al afirmar que la referida concepción admite la existencia de formas discontinuas en la educación, entendidas, por ejemplo, en dos sentidos:

"... en un primer sentido (más amplio) en la medida en que, en vez de considerar la educación como un proceso continuado, obedeciendo a esquemas predeterminados, siguiendo un orden lógico, se considera que la educación sigue el ritmo vital que es variado, determinado por las diferencias existenciales al nivel de los individuos, admi-



te idas y venidas con predominio de lo psicológico sobre lo lógico; en un segundo sentido (más restringido y específicamente existencialista), en la medida en que los momentos verdaderamente educativos son considerados raros, pasajeros, instantáneos. Son momentos de plenitud, sin embargo fugaces y gratuitos. Ocurren independientemente de la voluntad o de la preparación. Todo lo que se puede hacer es estar predispuesto y atento a esta posibilidad" (1980).

Es en ese segundo sentido que se desenvuelve el trabajo de O. F. Bollnow (1971), mientras Suchodolski (1978) entiende la pedagogía de la existencia en el primer sentido. Cabe observar, por fin, que el primer sentido abarca al segundo y que, estrictamente, no se puede hablar de una "pedagogía existencialista" una vez que ésta no ha llegado a configurarse, habiendo controversias hasta en lo referente a la compatibilidad entre pedagogía y existencialismo (Bollnow, 1971).

SUPERACION DE LAS PEDAGOGICAS DE LA ESENCIA Y DE LA EXISTENCIA

En la primera tesis del texto anterior me empené en demostrar al mismo tiempo el carácter revolucionario de la pedagogía tradicional y el carácter reaccionario de la pedagogía nueva. Esto fue hecho a través de la historización de ambas pedagogías. En otros términos, se evidenció cómo se dio históricamente el pasaje de una concepción pedagógica igualitaria hacia una pedagogía de las diferencias, con su consecuencia política: la justificación de los privilegios. Ahora, al proceder de esta manera yo ya estaba, en aquel mismo texto, situándome más allá de las pedagogías de la esencia y de la existencia. En efecto, en esas pedagogías está ausente la perspectiva histórica. Les falta la conciencia de los condicionantes histórico-sociales de la educación. Son, pues, ingenuas y no críticas ya que es propio de la conciencia crítica saberse condicionada, determinada objetivamente, materialmente, en tanto que la

conciencia ingenua es aquélla que ignora su condicionamiento y, por el contrario, se cree superior a los hechos, imaginándose capaz de determinarlos y alterarlos por sí misma.

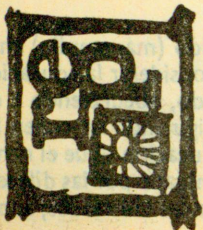
Por eso, tanto la pedagogía tradicional como la pedagogía nueva entendían la escuela como "redentora de la humanidad". Aseguraban que era posible modificar la sociedad a través de la educación. En ese sentido podemos afirmar que ambas son ingenuas e idealistas. Caen en la trampa de la "inversión idealista" ya que, de elemento determinado por la estructura social, la educación es convertida en elemento determinante, reduciéndose el elemento determinante a la condición de determinado. La relación entre educación y estructura social es, por tanto, representada de modo invertido.

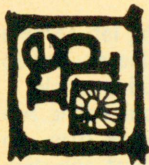
Fue destacado que el carácter revolucionario de la pedagogía de la esencia se centra en la defensa intransigente de la igualdad esencial entre los hombres. Es preciso insistir en que tal posición tenía un carácter revolucionario en la etapa de constitución del poder burgués y no lo deja de tener ahora. Sin embargo, es preciso agregar que su contenido revolucionario es histórico, esto es, se modifica históricamente. De esta forma el acceso de las camadas de trabajadoras a la escuela implica una presión, en el sentido de que la igualdad formal ("todos son iguales ante la ley") propia de la sociedad contractual instaurada con la revolución burguesa, se transforme en igualdad real. En este sentido, la importancia de la transmisión de conocimientos, de contenidos culturales, marca distintiva de la pedagogía de la esencia, no pierde su carácter revolucionario. La presión en dirección a la igualdad real implica la igualdad de acceso al saber, por lo tanto, la distribución igualitaria de los conocimientos disponibles.

Pero aquí también es necesario tener en cuenta que los contenidos culturales son históricos y su carácter revolucionario está íntimamente asociado a su historicidad. De esta forma la transformación de la igualdad formal en igualdad real está asociada a la transformación de los contenidos formales, fijos y abstractos, en contenidos reales, dinámicos y concretos. Al conjunto de presiones como consecuencia del acceso de las camadas de trabajadores a la escuela, la burguesía responde denunciando a través de la Escuela Nueva el carácter mecánico, artificial, desactualizado de los contenidos propios de la escuela tradicional. Obviamente, tal denuncia es procedente y puede ser contabilizada como uno de los méritos de la Escuela Nueva.

Sin embargo, al reconocer y absorber las presiones contra el carácter formalista y estático de los conocimientos transmitidos por la escuela, el Movimiento de la Escuela Nueva funcionó como mecanismo de recomposición de la hegemonía burguesa. Esto porque subordinó las aspiraciones populares a los intereses burgueses devolviendo la

igualdad de condiciones para acceder al saber (código lingüístico, alimentación, etc.)





mento determinante. Aunque secundario, no por eso deja de ser instrumento importante y muchas veces decisivo en el proceso de transformación de la sociedad.

La pedagogía revolucionaria se sitúa, pues, más allá de las pedagogías de la esencia y de la existencia. Las supera, incorporando sus críticas recíprocas en una propuesta radicalmente nueva. El centro de esa novedad radical consiste en una superación de la creencia sea en la autonomía, sea en la independencia absoluta de la educación frente a las condiciones sociales vigentes.

MAS ALLA DE LOS METODOS NUEVOS Y TRADICIONALES

En la segunda tesis del texto anterior afirmé el carácter científico del método tradicional y el carácter seudocientífico de los métodos nuevos. Cuestioné con eso el principal argumento de la crítica escolanovista al método tradicional de enseñanza. ¿Esto significa que la referida crítica es enteramente infundada? Yo diría que no se trata de eso. La crítica escolanovista comprendió no tanto al método tradicional sino a la forma cómo ese método cristalizó en la práctica pedagógica, volviéndose mecánico, repetitivo, desvinculado de las razones y finalidades que lo justificaban. Ese desfasaje entre la propuesta original y sus aplicaciones subsecuentes me traen a la memoria la afirmación de Goldmann (1976) según la cual Durkheim fue suficientemente inteligente para no tomar al pie de la letra el lema suyo: "tratar los hechos sociales como cosas". Con esto, trajo contribuciones decisivas a la constitución de la ciencia sociológica. Ya los sociólogos cuantitativistas, de modo especial los americanos, tomando al pie de la letra el lema de Durkheim acabaron por desarrollar una tendencia esterilizadora de la ciencia sociológica.

Aplicando el mismo razonamiento a la situación educacional, cabe observar que las críticas de la Escuela Nueva alcanzaron al método tradicional no en sí mismo sino a su aplicación mecánica cristalizada en la rutina burocrática del funcionamiento de las escuelas. La procedencia de las críticas proviene del hecho de que una teoría, un método, una propuesta deben ser evaluados no en sí mismos, sino en las consecuencias que producen históricamente. Esta regla debe ser aplicada también a la propia Escuela Nueva: en ese sentido cumple constatar que las críticas, aunque procedentes, tuvieron el efecto de perfeccionar la educación de las élites y vaciar aún más la educación de las masas. Esto porque, realizándose la Escuela Nueva en algunas pocas escuelas (exactamente aquellas frecuentadas por las élites), contribuyen a su perfeccionamiento. Entretanto, al extender su influencia en términos de ideario pedagógico a las escuelas de la red oficial, que continuaron funcionando de acuerdo con las

Recomposición de la hegemonía mediante la desvalorización de la existencia
 posibilidad a la clase dominante de presentarse como la principal interesada en la reforma de la escuela, reforma ésta que vendría finalmente a atender a los intereses de toda la sociedad, contemplando al mismo tiempo sus diferentes aspiraciones, capacidades y posibilidades. Con esto la importancia de la trasmisión de conocimientos fue desvalorizada y subordinada a una pedagogía de las diferencias, centrada en los métodos y procedimientos: la pedagogía de la existencia o pedagogía nueva.

Una pedagogía revolucionaria se centra, pues, en la igualdad esencial entre los hombres. Entiende la igualdad en términos reales y no apenas formales. Busca convertirse —articulándose con las fuerzas emergentes de la sociedad— en instrumento al servicio de la instauración de una sociedad igualitaria. Para eso la pedagogía revolucionaria, lejos de considerar secundarios los conocimientos descuidando su transmisión, considera la difusión de contenidos, vivos y actualizados, una de las tareas primordiales del proceso educativo en general y de la escuela en particular.

En suma: la pedagogía revolucionaria no ve la necesidad de negar la esencia para admitir el carácter dinámico de la realidad como lo hace la pedagogía de la existencia, inspirada en la concepción "humanista" moderna de la filosofía de la educación. Tampoco ve la necesidad de negar el movimiento para captar la esencia del proceso histórico, como lo hace la pedagogía de la esencia inspirada en la concepción "humanista" tradicional de filosofía de la educación.

La pedagogía revolucionaria es crítica, y no por ser crítica, se sabe condicionada. Lejos de entender la educación como determinante principal de las transformaciones sociales, reconoce ser un elemento secundario y determinado. Sin embargo, lejos de pensar, como lo hace la concepción crítico-reproductivistas (2), que la educación es determinada unidireccionalmente por la estructura social disolviéndose su especificidad, entiende que la educación se relaciona dialécticamente con la sociedad. En ese sentido, aunque sea elemento determinado, no deja de influir en el ele-

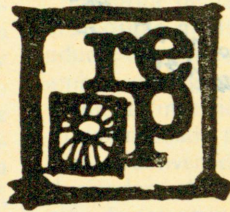
condiciones tradicionales, la Escuela Nueva contribuyó por debilitamiento de la disciplina y por la desjerarquización de la transmisión de conocimientos, a desorganizar la acción de enseñar en las referidas escuelas. De ahí, entre otros factores, el descenso del nivel de la educación destinada a las capas populares.

Ahora, si el principal problema de la pedagogía nueva está en su efecto discriminatorio, surge, entonces, la pregunta: los métodos nuevos ¿no serían generalizables? Así como esos métodos fueron capaces de perfeccionar la educación de las élites, ¿no serían ellos útiles también para perfeccionar la educación de las masas?

Es en esa dirección que surgen tentativas de constituir una especie de Escuela Nueva Popular. Ejemplos de esas tentativas son la "Pedagogía Freinet" en Francia y el "Movimiento Paulo Freire" en Brasil. De modo especial en el caso de Paulo Freire, es nítida la inspiración de la "concepción humanista moderna de filosofía de la educación", a través de la corriente personalista (existencialismo cristiano). En la fase de constitución e implantación de su pedagogía en Brasil (1959-1964), sus fuentes de referencia son principalmente Mournier, Marcel, Jaspers. (Freire, 1967).

Se parte de la crítica a la pedagogía tradicional (pedagogía bancaria) caracterizada por la pasividad, transmisión de contenidos, memorización, verbalismo, etc. y se defiende una pedagogía activa, centrada en la iniciativa de los alumnos, en el diálogo (relación dialógica), en el intercambio de conocimientos. La diferencia, entre tanto, en relación a la Escuela Nueva propiamente dicha, consiste en el hecho de que Paulo Freire se empeñó en colocar esa concepción pedagógica al servicio de los intereses populares. Su objetivo inicial fue, en efecto, los adultos analfabetos.

Ese fenómeno histórico del surgimiento de aquello que llamó "Escuela Nueva Popular" pone en evidencia que el problema escolar en la sociedad capitalista, dada su división en clases con intereses opuestos, es objeto de controversia. Así como la escuela tradicional, propuesta por la burguesía, se volvió contra sus intereses obligando a una recomposición de hegemonía a través de la Escuela Nueva, así también la Escuela Nueva no quedó inmune a la lucha que se desarrolla en el seno de la sociedad. Si el credo escolanovista se vuelve predominante y gana las cabezas de los profesores, es inevitable el surgimiento de presiones en el sentido de que la Escuela Nueva se generalice. Si el escolanovismo supone métodos sofisticados, escuelas mejor equipadas, menor número de alumnos por clase, mayor duración de la jornada escolar; si se trata de una escuela más agradable, capaz de despertar el interés de los alumnos, de estimularlos a la iniciativa, de permitirles asumir activamente el trabajo escolar,



¿por qué no implantar ese tipo de escuela exactamente para las capas populares donde supuestamente la pasividad, el desinterés, las dificultades de aprendizaje son mayores?

No es casual que justamente cuando este tipo de cuestionamiento se va volviendo más agudo, cuando surgen propuestas de renovación pedagógica articuladas con los intereses populares, cuando aparecen críticas a la Escuela Nueva que proponen incorporar sus contribuciones en el esfuerzo de formulación de una pedagogía popular, exactamente en ese momento, nuevos mecanismos de recomposición de hegemonía de la burguesía son accionados: los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la enseñanza.

Se pasa, entonces, a minimizar la importancia de la escuela y se habla de educación permanente, educación informal, etc.. Se llega al límite mismo de defender la destrucción de la escuela. Pero nosotros sabemos que el pueblo no está interesado en la desescolarización. Al contrario, él reivindica el acceso a las escuelas. Quienes defienden la desescolarización son los ya escolarizados. Consecuentemente, para ellos la escuela no tiene más importancia una vez que ellos ya se beneficiaron de ella.

Los aún no escolarizados, están interesados en la escolarización y no en la desescolarización.

Una pedagogía articulada con los intereses populares valorizará, pues, la escuela; no será indiferente a lo que ocurre en su interior; estará empeñada en que la escuela funcione bien, por lo tanto, estará interesada en métodos de enseñanza eficaces. Tales métodos se situarán más allá de los métodos tradicionales y nuevos, superándose por la incorporación de las contribuciones de unos y de otros. Por lo tanto, serán métodos que estimularán la actividad e iniciativa de los alumnos sin desechar la iniciativa del profesor; favoreciendo el diálogo de los alumnos entre sí y con el maestro; sin dejar de valorar el diálogo con la cultura acumulada a través de la historia, tendrán en cuenta los intereses de los alumnos, los ritmos de aprendizaje y el desenvolvimiento psicológico sin perder de vista la sistematización lógica de los conocimientos, su ordenación y graduación a

efectos del proceso de transmisión y asimilación de los contenidos cognoscitivos.

No se debe pensar, sin embargo, que los métodos arriba indicados tendrán un carácter ecléctico, esto es, constituirán una sumatoria de los métodos tradicionales y nuevos. No. Tanto los métodos tradicionales como los nuevos implican la autonomía de la educación con respecto a la sociedad. Los métodos que preconizo mantienen continuamente presente la vinculación entre educación y sociedad. Mientras en el primer caso profesor y alumnos son siempre considerados en términos individuales, en el segundo caso, profesor y alumno son tomados como agentes sociales.

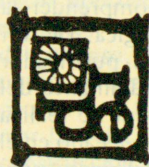
Si fuese posible traducir los métodos de enseñanza que estoy proponiendo en forma de pasos a semejanza de los esquemas de Herbart y de Dewey, yo diría que el punto de partida de la enseñanza no es la preparación de los alumnos a iniciativa del profesor (pedagogía tradicional) ni la actividad a iniciativa de los alumnos (pedagogía nueva). El punto de partida sería la práctica social (1er. paso), que es común a profesor y alumnos. Sin embargo, en relación a esa práctica común, el profesor y los alumnos pueden tomar posiciones diferentes en cuanto agentes sociales diferenciados. Y desde el punto de vista pedagógico tienen una diferencia esencial que no puede ser perdida de vista: el profesor de un lado, y los alumnos de otro lado, se encuentran en niveles diferentes de comprensión (conocimiento y experiencia) de la práctica social. Mientras el profesor tiene una comprensión que podríamos denominar de "síntesis precaria", la comprensión de los alumnos es de carácter sincrético.

La comprensión del profesor es sintética porque implica una cierta articulación de los conocimientos y experiencias que detenta relativas a la práctica social. Tal síntesis, no obstante, es precaria ya que, por más articulados que sean los conocimientos y experiencias, la inserción de su propia práctica pedagógica como una dimensión de práctica social envuelve una anticipación de lo que será posible hacer con alumnos cuyos niveles de comprensión él no puede conocer desde el punto de partida, sino de manera precaria.

Por su lado, la comprensión de los alumnos es sincrética una vez que, por más conocimientos y experiencias que detenten, su propia condición de alumnos implica una imposibilidad, en el punto de partida, de articulación de la experiencia pedagógica en la práctica social de que participan.

El segundo paso no sería la presentación de nuevos conocimientos por parte del profesor (pedagogía tradicional) ni el problema como un obstáculo que interrumpe la actividad de los alumnos (pedagogía nueva).

Cabría, en este momento, la diferenciación o identificación de los principales problemas puestos por la práctica social. Llamemos a este segundo paso: problematización. Se trata de detectar



qué cuestiones necesitan ser resueltas en el ámbito de la práctica social y, en consecuencia, qué conocimientos es necesario dominar.

Sigue después el tercer paso, que no coincide con la asimilación de contenidos transmitidos por el profesor por comparación con conocimientos anteriores (pedagogía tradicional) ni con la recolección de datos (pedagogía nueva) aunque por cierto encierra transmisiones y asimilaciones de conocimientos pudiendo, eventualmente, encerrar relevamientos de datos. Se trata de apropiarse de los instrumentos teóricos y prácticos necesarios al planteamiento de los problemas detectados en la práctica social. Como tales instrumentos son producidos socialmente y preservados históricamente, su apropiación por los alumnos depende de su transmisión directa o indirecta por parte del profesor. Digo transmisión directa o indirecta porque el profesor tanto puede transmitirlos directamente como puede indicar los medios a través de los cuales la transmisión se haga efectiva. Llamemos, pues, a este tercer paso de instrumentalización. Obviamente, no debe entenderse la referida instrumentalización en sentido tecnicista. Se trata de la expropiación por las capas populares de las herramientas culturales necesarias a la lucha social que entablan permanentemente para liberarse de las condiciones de explotación en que viven.

El cuarto paso no será la generalización (pedagogía tradicional) ni la hipótesis (pedagogía nueva). Adquiridos los instrumentos lógicos, aunque parcialmente, ha llegado el momento de la expresión elaborada de la nueva forma de entendimiento de la práctica social a que se ascendió. Llamemos este cuarto paso de depuración entendida en la acepción gramsciana de "elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres". (Gramsci, 1978). Se trata de la incorporación efectiva de los instrumentos culturales, transformados ahora en elementos activos de transformación social.

El quinto paso, finalmente, tampoco será la aplicación (pedagogía tradicional) ni la experimentación (pedagogía nueva). El punto de llega-

de qué el colorista no autorizó de la admisión

②

④

da es la propia práctica social, comprendida ahora no ya en términos sincréticos por los alumnos. En este punto, al mismo tiempo que los alumnos ascienden al nivel sintético en que, por supuesto, se encontraba el profesor en el punto de partida, se reduce la precariedad de la síntesis del profesor, cuya comprensión se vuelve más y más orgánica. Esa elevación de los alumnos al nivel del profesor es esencial para comprender la especificidad de la relación pedagógica. De ahí por qué el momento depurador o purificador puede ser considerado el punto culminante del proceso educativo, ya que es ahí que se realiza por la mediación del análisis llevado a cabo en el proceso de la enseñanza, el pasaje del sincretismo a la síntesis. Como consecuencia, este pasaje se manifiesta en los alumnos la capacidad de expresar una comprensión de la práctica en términos tan elaborados como antes era posible al profesor. Es a ese fenómeno que me refería cuando decía en otro trabajo que la educación es una actividad que supone una heterogeneidad real y una homogeneidad posible, una desigualdad en el punto de partida y una igualdad en el punto de llegada (1980).

A través del proceso arriba indicado, la comprensión de la práctica social pasa por una alteración cualitativa. Consecuentemente, la práctica social referida al punto de partida (primer paso) y al punto de llegada (quinto paso) es y no es la misma. Es la misma, una vez que es propiamente ella que constituyó al mismo tiempo el soporte y el contexto, el presupuesto y el objetivo, el fundamento y la finalidad de la práctica pedagógica. Y no es la misma, si consideramos que el modo de situarnos en su interior se alteró cualitativamente por la mediación de la acción pedagógica; y ya que somos, en cuanto agentes sociales, elementos objetivamente constitutivos de la práctica social, es lícito concluir que la propia práctica se alteró cualitativamente.

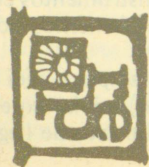
Es preciso, sin embargo, aclarar que la alteración objetiva de la práctica solamente puede dar-

se a partir de nuestra condición de agentes sociales activos, reales. La educación, por lo tanto, no transforma de modo directo e inmediato y sí de modo indirecto y mediato, esto es, actúa sobre los sujetos de práctica.

Como dice Vázquez: "La teoría en sí (...) no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, mas para eso tiene que salir de sí misma y, en primer lugar tiene que ser asimilada por los que van a ocasionar con sus actos reales, efectivos, tal transformación. Entre la teoría y la actividad práctica transformadora se inserta un trabajo de educación de las conciencias, de organización de los medios materiales y planes concretos de acción, todo eso como pasaje indispensable para desarrollar acciones reales, efectivas. En ese sentido, una teoría es práctica en la medida en que materializa, a través de una serie de mediaciones, lo que antes sólo existía idealmente, como conocimiento de la realidad o anticipación ideal de su transformación" (1968).

Las consideraciones arriba desarrolladas pueden ser señaladas como una tentativa de añadir elementos para la explicación de una definición de educación. Se trata del concepto (3) de educación como "una actividad mediadora en el seno de la práctica social global" (1980). De ahí que la práctica social fue tomada como punto de partida y punto de llegada en la caracterización de los momentos del método de enseñanza que he preconizado. Es fácil identificar allí el entendimiento de la educación como mediación en el seno de la práctica social. También es fácil percibir de dónde tomo el criterio de cientificidad del método propuesto. No es del esquema inductivo tal como lo formulara Bacon, ni es del modelo experimentalista al cual se afiliaba Dewey, sino de la concepción dialéctica de la ciencia tal como lo explicó Marx en el "Método de economía política". Esto no quiere decir, sin embargo, que yo estuviera incurriendo en la misma falta que denunciara en la Escuela Nueva: confundir la acción de enseñar con la investigación científica. Simplemente estoy queriendo decir que el movimiento que va del sincretismo ("la visión caótica de todo") a la síntesis ("una rica totalidad de determinaciones y de relaciones numerosas") por la mediación del análisis ("las abstracciones y determinaciones más simples") constituye una orientación segura tanto para el proceso de descubrimiento de nuevos conocimientos (método científico) como para el proceso de transmisión asimilación de conocimiento (el método de enseñanza).

Cabe, por fin, tener en cuenta que el empeño en presentar simétricamente los cinco pasos de Herbart y de Dewey a las características del método pedagógico que, a mi entender, se sitúa más allá de los métodos nuevos y tradicionales, corresponde a un esfuerzo heurístico y didáctico



cuya función es facilitar a los lectores la comprensión de mi posición. En lugar de pasos que se ordenan en una secuencia cronológica, es más apropiado hablar allí de momentos articulados en un mismo movimiento, único y orgánico. El peso y la duración de cada momento obviamente variará de acuerdo con las situaciones específicas en que se desenvuelve la práctica pedagógica. Así, en los inicios de la escolarización, la problematización es directamente dependiente de la instrumentalización, una vez que la propia capacidad de problematizar depende de la posesión de ciertos instrumentos. La necesidad de la alfabetización, por ejemplo, es un problema puesto directamente por la práctica social no siendo necesaria la mediación de la escuela para detectarlo.

Sin embargo es fácil de percibir que los niños captan de modo sincrético, esto es, de modo confuso, caótico, la relación entre la alfabetización y la práctica social; mientras el profesor capta esa relación de modo sintético, aunque en términos de una "síntesis precaria". La instrumentalización se impone, en el sentido de pasar de la condición de analfabeto a la de alfabetizado. Y aquí el momento depurador o catártico es fijado con nitidez, y, aunque metafóricamente por referencia al sentido contenido en la frase de Gramsci, se da, de hecho, una "elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres", esto es, la asimilación subjetiva de la estructura objetiva de la lengua. Y el alfabetizado adquiere condiciones de expresarse en nivel tan elaborado como lo era capaz el profesor en el punto de partida, esto es, él se expresa ahora no solamente oralmente sino también por escrito.

Por otro lado, si las pedagogías tradicional y nueva podían alimentar la expectativa de que los métodos por ellas propuestos podrían tener aceptación universal, esto se debía al hecho de que disociaban la educación de la sociedad, concibiendo ésta como armoniosa, no contradictoria, el método que preconizo deriva de una concep-

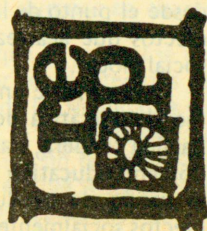
ción que articula educación y sociedad y parte de la consideración de que la sociedad en que vivimos está dividida en clases con intereses opuestos. Consecuentemente, la pedagogía propuesta, una vez que se pretende poner al servicio de los intereses populares tendrá contra sí los intereses hasta ahora dominantes. Se trata, por lo tanto, de luchar también en el campo pedagógico para hacer prevalecer los intereses hasta ahora no dominantes. Y esta lucha no parte del consenso sino del disenso. El consenso es vislumbrado en el punto de llegada. Para llegar allá, sin embargo, es necesario, a través de la práctica social, transformar las relaciones de producción que impiden la construcción de una sociedad igualitaria. La pedagogía por mí denominada a lo largo de este texto, a falta de una expresión más adecuada, "pedagogía revolucionaria", no es otra cosa sino aquella pedagogía empeñada decididamente en colocar la educación al servicio de la referida transformación de las relaciones de producción.

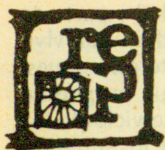
MAS ALLA DE LA RELACION AUTORITARIA O DEMOCRATICA EN EL SALON DE CLASE

Con el enunciado de la tercera tesis procuré poner en evidencia cómo la Escuela Nueva, a despecho de considerar la pedagogía tradicional como intrínsecamente autoritaria, proclamándose, por su lado, democrática y estimulante de la libre iniciativa de los alumnos, reforzó las desigualdades teniendo, por tanto, un efecto socialmente antidemocrático.

Así como aquella tercera tesis derivaba directamente de las dos anteriores de tal modo que, una vez demostradas las dos primeras la tercera quedaba evidente, pienso también que después de la superación de las antinomias contenidas en las dos tesis iniciales, queda también superada la antinomia propia de la tercera tesis. De las consideraciones anteriores resulta obvio que, al denunciar los efectos socialmente antidemocráticos de la Escuela Nueva, no por eso estaba yo defendiendo que la relación pedagógica en el interior del salón de clase debiera asumir un carácter autoritario. Simplemente importa retener que el criterio para evaluar el grado en que la práctica pedagógica contribuye para la instauración de relaciones democráticas no es interno, sino que tiene sus raíces más allá de la práctica pedagógica propiamente dicha.

Si la educación es mediación, ella no se justifica por sí misma; tiene su razón de ser en los efectos que se prolongan más allá de ella y que persisten aún después de cerrar la acción pedagógica. Considerándose, como ya se explicó, que, dado el carácter de la educación como mediación en el seno de la práctica social global, la relación pedagógica tiene en la práctica social su punto de par-





→ la desigualdad en las relaciones sociales está basada en la apropiación desigual del producto de los procesos de producción
 → la desigualdad en las clases se basa en la apropiación desigual del producto en el universo de la cultura

tida y su punto de llegada, resulta inevitable concluir que el criterio para comparar el grado de democratización alcanzado en el interior de las escuelas debe ser buscado en la práctica social.

Si es razonable suponer que no se enseña democracia a través de prácticas pedagógicas antidemocráticas, no por eso debe inferirse que la democratización de las relaciones internas en la escuela es condición suficiente de democratización de la sociedad. Pero más que eso: si la democracia supone condiciones de igualdad entre los diferentes agentes sociales, ¿cómo la práctica pedagógica puede ser democrática, ya en el punto de partida?

En efecto, si, como procuré establecer, la educación supone la desigualdad en el punto de partida y la igualdad en el punto de llegada, actuar como si las condiciones de igualdad estuviesen instauradas desde el inicio ¿no significa asumir una actitud de hecho seudodemocrática? ¿No resulta, en suma, un engaño?

Añádase todavía, que esa manera de encarar el problema educacional acaba por desnaturalizar el propio sentido del proyecto pedagógico. Esto porque si las condiciones de igualdad están dadas desde el inicio, entonces ya no se plantea la cuestión de su realización en el punto de llegada. Con esto el proceso educativo queda sin sentido. Véase la paradoja en que desemboca la Escuela Nueva, la contradicción interna que atraviesa de punta a punta su propuesta pedagógica: de tanto endiosar el proceso, de tanto valorizarlo en sí y por sí, acabó por transformarlo en algo místico, una entidad metafísica, una abstracción vaciada de contenido y sentido. Entonces, con eso se perdió de vista que el proceso jamás puede ser justificado por sí mismo. El es siempre algún tipo de *pasaje* (de un punto a otro), una cierta transformación (de algo en otra cosa); es, en fin, la propia depuración (elaboración-transformación de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres).

Entiendo pues, que el proceso educativo es el

pasaje de la desigualdad a la igualdad. Por lo tanto, solo es posible considerar el proceso educativo en su conjunto como democrático, bajo la condición de distinguirse la democracia como posibilidad en el punto de partida y la democracia como realidad en el punto de llegada. Consecuentemente, aquí también vale el aforismo: democracia es una conquista, no una dádiva. Este punto es de fundamental importancia. En efecto, así como la afirmación de las condiciones de igualdad como una realidad en el punto de partida vuelve inútil el proceso educativo, así también la negación de esas condiciones como una posibilidad en el punto de llegada, inviabiliza el trabajo pedagógico.

Esto es así porque si no se admite que la desigualdad real es una igualdad posible —si no creo que la desigualdad puede ser convertida en igualdad por la mediación de la educación (obviamente no en términos aislados sino articulada con las demás modalidades que configuran la práctica social global)—, entonces no vale la pena desencadenar la acción pedagógica.

En este punto vale recordar que, si para los alumnos la percepción de esa posibilidad es sincrética, el profesor debe comprenderla en términos sintéticos. Esto porque el docente debe prever con una cierta claridad la diferencia entre el punto de partida y el punto de llegada sin lo cual no será posible organizar e implementar los procedimientos necesarios para transformar la posibilidad en realidad. Diremos de paso que esta capacidad de anticipar mentalmente los resultados de la acción es la nota distintiva de la actividad específicamente humana. No siendo satisfecha esa exigencia se cae en el espontaneísmo, y la especificidad de la acción educativa se desmorona.

En síntesis, no se trata de optar entre relaciones autoritarias o democráticas en el interior del salón de clase, sino de articular el trabajo desarrollado en las escuelas con el proceso de democratización de la sociedad esto es, propiamente pedagógico para la democratización de la sociedad en la medida en que se comprenda cómo se plantea la cuestión de la democracia en relación a la naturaleza propia del trabajo pedagógico.

Consecuentemente con la idea de que la naturaleza de la práctica pedagógica implica una desigualdad real y una igualdad posible, una relación pedagógica supuestamente autoritaria cuando es vista desde el ángulo de su punto de partida, puede ser, al contrario, democrática si es analizada desde el punto de llegada, tomando en cuenta los efectos que acarrea en el ámbito de la práctica social global.

Inversamente una relación pedagógica vista como democrática desde el ángulo de su punto de partida tenderá, dada la propia naturaleza del fenómeno educativo en las condiciones que genera el modo de producción capitalista, a producir efectos socialmente antidemocráticos.

CONCLUSION: LA CONTRIBUCION DEL PROFESOR

Como señalé en la introducción, el objetivo de este texto era proseguir el debate iniciado en "La teoría de la curvatura de la vara". Para ello lancé una serie de ideas que, obviamente, necesitan ser más desarrolladas y detalladas. Eventualmente podrán ser rectificadas; de ahí la importancia de su debate.

Entre tanto recordemos que el desenvolvimiento o la rectificación de las ideas expuestas pasa por su confrontación con la práctica pedagógica, en curso, en la sociedad brasilera actual. De allí el interés en que los profesores les sometan a una crítica intensa, a la luz de la práctica que desarrollan, con lo que espero, también, contribuir a que los docentes vean su propia acción pedagógica auxiliados y/o provocados por estas ideas.

Evidentemente, la propuesta pedagógica presentada apunta en la dirección de una sociedad en que está superado el problema de la división del saber. Pero ella fue pensada para ser implementada en las condiciones de la sociedad brasilera actual donde predomina la división del saber. Entiendo pues, que un mayor detalle de la propuesta implica la verificación de como ella se aplica (o no se aplica) en las diferentes modalidades del trabajo pedagógico en que se divide la educación en las condiciones brasileras actuales. Ejemplificando: un profesor de historia o de matemática, de ciencias o de estudios sociales, de comunicación y expresión o de literatura brasilera, etc., tiene cada uno una contribución específica que dar a la democratización de la sociedad brasilera, a la atención a los intereses de las capas populares, a la transformación estructural de la sociedad.

Tal contribución se consustancia en la instrumentación, esto es, en las herramientas de carácter histórico, matemático, científico, literario, etc., que el profesor sea capaz de poner al alcance de sus alumnos. En mi modo de entender, tal contribución será tanto más eficaz cuanto más el profesor sea más capaz de comprender los vínculos de su práctica con la práctica social global. Así, la instrumentalización se desarrollará como consecuencia de la problematización de la práctica social alcanzando el momento catártico que concurrirá a nivel de la especificidad de la matemática, de la literatura, etc., para alterar cualitativamente la práctica de sus alumnos en cuanto agentes sociales.

Insisto en este punto porque en general se tiene la tendencia a desvincular los contenidos específicos de cada disciplina, de las finalidades sociales más amplias. Entonces, o se piensa que los contenidos valen por sí mismos sin necesidad de referirlos a la práctica social en que se insertan, o se asegura que los contenidos específicos no tie-

nen importancia, colocándose todo el peso en la lucha política más amplia. Con eso, se diluye la especificidad de la contribución pedagógica, anulándose en consecuencia su importancia política.

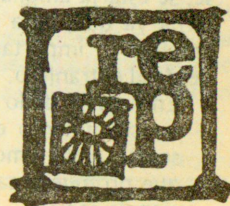
DERMEVAL SAVIANI

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

Traducido especialmente para la Revista de la Educación del Pueblo por Judith Amado.

NOTAS

- (1) Es interesante señalar que el procedimiento arriba expuesto, es considerado hasta cierto punto, una característica de la filosofía. En efecto, es encontrado en los diálogos platónicos, en la expresión mayor de la filosofía medioeval (la "Summa Theologica" de Tomás de Aquino, a través de la expresión "videatur quod non"), en Descartes, con la duda metódica, y así sucesivamente. En la filosofía dialéctica tal procedimiento adquiere su máxima expresión teórica.
- (2) Llamo tendencia de concepción crítico-reproductivista a aquellas que, a partir del análisis de las determinantes sociales de la educación, considera que la función de ésta es doble: reproducción de las relaciones sociales de producción, e inculcación de la ideología dominante. Es, pues, crítica, ya que postula que la educación sólo puede ser comprendida a partir de sus condicionantes; y es reproductivista, una vez que el papel de la educación se reduce a la reproducción de las relaciones sociales, escapándole cualquier posibilidad de ejercer un influjo transformador. Las principales teorías que expresan esa tendencia son: a) Teoría del sistema de educación en cuanto violencia simbólica (Bourdieu-Passeron); b) Teoría de escuela en cuanto aparato ideológico del Estado (Althusser); c) Teoría de la escuela dualista (Baudelot-Estabet).
- (3) Aún sin elaborar por escrito la referida definición, la insistencia en el concepto en diversas oportunidades ya produjo sus frutos. Así Carlos Roberto Jamil Cury tomó la tarea de desarrollar el concepto de mediación como una de las categorías claves de comprensión del fenómeno educativo (Cury, 1979). Algo semejante ocurrió con Guiomar N. Mello que construyó una visión de la escuela a partir del concepto de mediación (Mello, 1982).



Desarrollo económico y planeamiento educativo

Hemos hablado de un gran debate nacional —que no quede circunscripto sólo a los docentes— en torno al tema de la educación.

La Revista aporta desde hoy a ese debate, valiosas opiniones de personalidades vinculadas a diversos campos: la producción rural o industrial, las iglesias, los sindicatos, la familia, etc. En primer lugar requerimos la palabra de dos economistas de reconocida trayectoria: los contadores Luis A. Faroppa e Israel Wonsewer.

Entrevista al Contador Luis A. Faroppa

—¿Qué papel debe jugar la Educación para favorecer el desarrollo económico nacional?

—La educación es un derecho del hombre antes que una exigencia del progreso económico y social: el hombre es el fin, el desarrollo económico y social sólo el medio para poder concretar aquel derecho. La mayor o menor efectividad de su logro es responsabilidad de los pueblos y de los gobiernos que los representan.

En mi opinión, la educación y la investigación constituyen las palancas principales del crecimiento económico y del desarrollo social. No se puede sustentar un acelerado desarrollo económico nacional sin un esfuerzo proporcional en la formación de capacitaciones humanas; si así no fuese, se estaría ampliando nuestra dependencia externa ya que, para cubrir el déficit, habría que ampliar la importación de técnicos y recursos desde el extranjero.

En función de lo expuesto, si aspiramos a

— un crecimiento económico y a un desarrollo social, deberemos proyectar una educación que promueva capacitación profesional y conciencia social.

— un ideal democrático, deberemos programar una educación basada en el respeto a los derechos humanos y en la persecución intransigente de la justicia.

— una cultura propia, deberemos formular una educación que promueva la independencia política del país.

La necesidad de conectar tan diversas aspiraciones induce a una creciente integración del planeamiento educativo con el planteamiento económico, social, político y cultural. Consecuentemente, exige superar numerosos obstáculos, de los cuales no es el menor la desarticulación existente entre los educadores, los economistas, los administradores y demás expertos que intervienen en el proceso educativo. El economista, aunque no exclusivamente, conoce principalmente el “cómo”, el educador el “por qué”, el político el “para qué”, el administrador el “dónde” y el “cuándo”; de allí que, aunque con todas las precauciones necesarias, deban complementar sus respectivas actuaciones para alcanzar la educación integral perseguida.

Durante muchas décadas se conceptuó que la educación otorgaba una capacitación para toda la vida. Hoy, la visión varió totalmente. A ello

contribuyó grandemente la difusión de las conclusiones del informe realizado por la UNESCO, hace aproximadamente 15 años, por la Comisión, presidida por Edgar Faure, según la cual la educación ya no seguía sino que tendría a preceder el nivel del crecimiento económico y a emplearse conscientemente en preparar hombres para tipos de sociedad aún inexistentes.

—Vinculado con los sectores productivos que pueden hacer “punta” en un posible desarrollo económico nacional, ¿cuál será la formación que requerirán para viabilizar ese proceso? Es decir, ¿cuál será el aporte de la educación?, ¿tecnológico?, ¿intelectual?, ¿mano de obra?, ¿científico?

—Estas interrogantes, para su contestación, exigen algunos planteos previos.

Uruguay enfrenta el desafío de recrear su sistema cultural y educativo en forma simultánea con la remoción del desempleo, el endeudamiento externo y el deterioro de las condiciones sociales de la población. Debe proyectar un patrón de crecimiento viable en un orden internacional que tiende a relegar o excluir países (particularmente latinoamericanos y pequeños, como el nuestro); igualmente debe promover nuevas formas productivas, permeables a la incorporación de ciencia y tecnología, con la finalidad de dinamizar sus productividades y acelerar la transformación de las organizaciones económicas ineficientes y la modernización de las relaciones y de las instituciones sociales. Sólo así podrá mejorar su nivel económico y social y asegurar su ingreso al siglo XXI en un régimen plenamente democrático.

Por lo tanto, la nación tiene que definir a qué Proyecto de País aspira, qué Estilo de Desarrollo prefiere y qué Tipo de Inserción en la Sociedad Internacional elige. ¿Quiere un país agro-exportador, agro-industrial o productor de servicios, particularmente financieros? ¿Desea insertarse en el mercado internacional como una nación autónoma o a través de una integración regional? ¿Quiere una economía privatista o mixta? ¿Prende que los recursos se asignen libremente o planificadamente? En este caso, ¿con qué grado de planificación?

Cualquiera sea el grado de planificación, incluso el indicativo, implicará orientar el proceso de desenvolvimiento económico y de cambio social en un país donde coexisten sectores públicos, privados y cooperativos insertos en una sociedad crecientemente diferenciada. En consecuencia, la actual planificación tecnocrática, culminada con definiciones y políticas gubernamentales, deberá

ser sustituida por procesos de participación y acuerdos entre sectores, grupos y entidades sociales; cambiarán, entonces, los orientadores y las formas de procesamiento.

A la Educación, como subsistema integrante del sistema social, y en función de las definiciones incluidas en el Proyecto Nacional, le corresponderá generar, transmitir, difundir y aplicar el conocimiento. Por lo tanto, le corresponderá definir “qué” conocimientos generará, transmitirá, difundirá o aplicará; igualmente, le corresponderá “por qué”, “cómo” y “cuándo” lo hará y quiénes participarán o accederán a los mismos.

Es indispensable considerar que el tipo de sociedad en la que hemos comenzado a vivir y en la que viviremos a fines del siglo experimentará cambios fundamentales en relación con la organización social a que estamos acostumbrados. La sociedad tendrá necesidades y objetivos distintos, en cantidad y calidad, a los de hoy. La Educación no sólo deberá prepararnos para los cambios científicos y tecnológicos sino también para el nuevo tipo de sociedad en que desarrollaremos nuestras actividades y aplicaremos nuestros conocimientos.

Por otra parte, el proceso de desarrollo no consiste solamente en aumentar la producción y la productividad sino en el crecimiento paralelo del consumo y en el mejoramiento de las condiciones sociales de los sectores más atrasados: estamos obligados a hallar soluciones, dentro de una concepción democrática, que promuevan un crecimiento económico y un desarrollo social equilibrados, y no aquél en detrimento de éste.

Ello obligará a utilizar al máximo los avances científicos y tecnológicos en los procesos de inversión y capitalización pero también a prepararnos para adaptarnos a las nuevas formas de organización social hacia las que marchamos. Supondrá, también, recrear los estudios humanísticos de manera que lo social no sucumba frente a lo tecnológico, ni que la importación de éste signifique incorporar formas institucionales u organizaciones que desnaturalicen nuestra propia esencia cultural; en consecuencia, impondrá la imprescindible de que la filosofía, el derecho, las ciencias políticas, la sociología, la economía, etc., se pongan a tono con las nuevas concepciones, teorías y metodologías de investigación que ya caracterizan los avances de las ciencias sociales en los países desarrollados.

En función de los planteos anteriores, opino que el aporte de la Educación, a un posible desarrollo económico nacional, deberá ser integral y expresarse en la generación, transmisión, difusión y aplicación de conocimientos científicos, técnicos, sociales, culturales y de capacitación intelectual y práctica con vistas a promover la creatividad y la innovación.

Entrevista al Contador Israel Wonssewer

—¿Qué papel debe jugar la Educación para favorecer el Desarrollo Económico Nacional?

—Por desarrollo se entiende un proceso de cambio social caracterizado por un crecimiento económico autosostenido y una distribución de los resultados de ese crecimiento a todos los niveles de la sociedad. En tal sentido se hace necesario una combinación de los factores productivos (recursos naturales, recursos humanos, capital y capacidad gerencial) acorde con el progreso científico y tecnológico en cada etapa histórica que se analice.

Es muy importante destacar la relevancia del factor humano en este proceso de cambio social. Primordialmente porque la finalidad última del desarrollo se refiere al factor humano. De ahí la insuficiencia de utilizar como indicador exclusivo la evolución del PNB (producto nacional bruto) o del PNB por habitante y la necesidad de integrar elementos que hacen a la calidad de la vida, como los de la salud, educación, esperanza de vida, distribución del ingreso.

Tradicionalmente se ha puesto énfasis en la función de socialización del sistema educativo y en su papel en la formación de los recursos humanos requeridos por los procesos productivos, así como la jerarquía primordial de la educación como un bien en sí mismo, que posibilita un nivel de vida superior no sólo en los aspectos materiales.

Sin embargo, las funciones del sistema educativo no pueden aislarse de los cambios que vienen ocurriendo en el mundo actual.

La explosión científica y tecnológica ha determinado ya, y seguramente su efecto será mayor aún en el futuro, cambios importantes en la estructura de la fuerza de trabajo y segmentaciones por nivel de educación con posibilidades diferentes de acceso al mercado laboral.

Asimismo, esa explosión científica y tecnológica plantea a los países del Tercer Mundo nuevos dilemas e interrogantes sobre el futuro de su inserción económica internacional. ¿No implicarán los progresos científicos y tecnológicos una nueva división internacional del trabajo, aún más perjudicial que la existente? ¿Qué pasará con la brecha tecnológica en el caso del Uruguay?

Si bien los interrogantes planteados abarcan una vasta problemática social y económica, resulta claro su estrecha relación con la situación del sistema educativo.

Un primer grupo de problemas que se plan-

tean en el sistema educativo nacional, tienen relación con la necesidad de definir las funciones de cada ente de enseñanza y la articulación del conjunto del sistema, para que constituya realmente un sistema.

Un segundo tema importante, se refiere a la definición de los fines y metas del sistema educativo en una etapa de cambios acelerados. Los objetivos fijados en épocas de mayor estabilidad, la formación de los recursos humanos vinculados al funcionamiento de la sociedad y del sistema productivo, se han transformado cuando los cambios tienen lugar en plazos relativamente cortos. Es muy probable que el aprendizaje en el sistema educativo formal, se vuelva obsoleto quizás en una década. Los sistemas educativos deben flexibilizarse. Transmitir el conocimiento acumulado, pero al mismo tiempo formar a los jóvenes para que puedan aprender y asimilar los conocimientos y tecnologías nuevas.

Un tercer aspecto hace a la modernización de los métodos y contenido de la educación en todos los niveles, a la coordinación de los planes de estudio y a su interrelación con los grandes lineamientos del proyecto nacional que la sociedad se haya dado en forma democrática.

Un cuarto grupo de problemas se refiere a las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y trabajo. Para una inserción rápida y adecuada en el mercado laboral, los sistemas educativos tienen que relacionarse con el mundo de la producción. De este modo, la adquisición directa de la experiencia de la práctica, posibilitará la relación entre formación y aprendizaje y facilitará la asimilación más rápida de nuevas tecnologías y su simbiosis con el conocimiento formativo de la educación.

En resumen: el proceso de cambio social requerido para el desarrollo, que implica crecimiento económico, distribución del ingreso y mejora de la calidad de vida del hombre, protagonista último del desarrollo, depende de numerosos factores. Entre los mismos, cabe destacar la necesidad de transformaciones en el sistema educativo a efectos de no sólo mejorar sustancialmente el nivel de la educación como un bien en sí mismo, sino también de lograr la adecuación del sistema a los requerimientos de la dinámica del cambio social y de los avances científicos y tecnológicos de la época actual.

—Vinculado con los sectores productivos que pueden hacer "punta" en un posible Desarrollo Económico Nacional, ¿cuál será la formación que requerirán para viabilizar ese proceso? Es decir, ¿cuál será el aporte de la Educación?, ¿tecnológico?, ¿intelectual?, ¿mano de obra?, ¿científico?

—La educación concebida como un proceso de formación continua, estará presente a través del sistema formal, del reciclaje y de la enseñanza informal. En cuanto al contenido de la formación, no es posible limitarlo a un solo aporte, ya sea intelectual, formación de mano de obra, tecnológico o científico.

Se admite la necesidad de una educación hasta los 15 ó 16 años representada por seis años de primaria y tres de secundaria, sin perjuicio de la enseñanza pre-escolar.

Este proceso formativo básico, tendrá que integrarse con un ciclo de formación tecnológica vinculado al mercado laboral, u orientarse a una formación universitaria.

En cada una de las distintas etapas, y de acuerdo con las capacidades y posibilidades, los alumnos tienen que recibir una formación integral. Ello es necesario para la inserción en el mercado laboral y para posibilitar cambios rápidos de orientación acordes con las transformaciones sociales y tecnológicas.

Por otra parte, toda limitación en los aportes de la educación al desarrollo a una sola cualidad intelectual, representaría una disminución en el nivel formativo del factor humano, finalidad última del desarrollo.

En cuanto a los aspectos globales de la naturaleza del aporte de la educación al desarrollo, caben las siguientes reflexiones: a) El aspecto intelectual, con sus matices naturales, está implícito en toda labor que realiza el hombre en el plano personal y social. b) La formación de la mano de obra es una de las funciones de los sistemas educativos. La metodología a utilizar depende de diversos factores, en especial de la etapa histórica y de las características de cada país. La experiencia de hoy indica que los mejores resultados se dan con una formación integrada, basada en el

estudio y en el trabajo. c) En la respuesta a la primera pregunta, se ha puesto de relieve el papel que ejercen la explosión científica y tecnológica. d) Si bien no se discute la incidencia del progreso técnico, existen algunas opiniones aisladas que consideran factible un avance tecnológico razonable sin la investigación científica propia. Esas opiniones no son compartidas por la mayoría de los analistas del tema. Todos los países que deseen incorporarse al progreso técnico, requieren la formación de una infraestructura científica y la participación, de acuerdo con sus posibilidades, en el avance del conocimiento.

Cualesquiera sean los sectores considerados prioritarios en un proyecto nacional, todos requerirán el aporte de formación intelectual, de mano de obra, de tecnología y de ciencia. Mucho más en la época actual, caracterizada por el progreso técnico en todas las ramas productivas y de servicios.

En cuanto se refiere a selección de "sectores de punta" que actúen como impulsores del proceso de desarrollo, las opciones en un país de dimensión reducida, de escasa población, sin recursos minerales conocidos, de alta urbanización, y de una formación cultural básica aceptable, tendrán que orientarse hacia líneas de alta tecnología y creatividad, que permitan obtener espacios en un mundo altamente competitivo. Esa situación se da no solamente en las actividades industriales, sino también en las agropecuarias y en los servicios. Precisamente, las últimas décadas vienen señalando la aceleración en el proceso de la utilización de la ciencia y tecnología, en todas las ramas productivas.

ISRAEL WONSEWER

Contador Público

Laicidad: derecho del niño

PIAGET, ETICA Y LAICIDAD

Por más que sea obvio, debe señalarse que la laicidad no es una filosofía, ni una doctrina, ni una ideología, sino más bien la ausencia de todo ello. Si fuese una ideología podría rebatírsela, argumentarse contra ella. Obsérvese que ello no es posible ya que es intrínsecamente justa. Los ataques no son al contenido de la laicidad, sino, paradójicamente, denuncias de su violación, lo que permite inferir el argumento de su imposibilidad práctica. No se niega que sea un valor, a lo sumo se niega su posibilidad.

El respeto por el hombre y por su expresión, por su libertad de opción, no requiere un previo andamiaje filosófico. Más bien debe considerarse como un subproducto de una concepción general de la educación, que en lenguaje común podría expresarse bajo la forma de "respeto". No ya el respeto unilateral "que implica una desigualdad entre el que respeta y el respetado" (PIAGET, J. y PETERSEN, P., "La nueva educación moral"), sino el respeto mutuo, porque se basa en una concepción igualitaria y fraterna del ser humano y de su dimensión social. Esto confiere a la laicidad un fuerte contenido ético. Así, —aunque sólo desde este ángulo— la laicidad podría definirse como la dimensión ética de la educación: el respeto por el pensamiento libre en el niño y en el adulto, por sus posibilidades, por su libertad de opinión y de opción tanto como de investigación y toda otra forma de acceso crítico al conocimiento. Todo lo cual es incompatible con la más sutil forma de adoctrinamiento o con la más extrema manifestación de policía del pensamiento.

"... la educación tradicional ha tratado siempre al niño como adulto pequeño, ser que razona y siente como nosotros, pero desprovisto, simplemente, de conocimientos y experiencia. De esta manera, al no ser el niño más que un adulto ignorante, la tarea del educador no era tanto formar el pensamiento como "amueblarlo"; se consideraba que las materias proporcionadas desde fuera bastaban como ejercicio. Desde que se parte de la hipótesis de las variaciones estructurales, el problema es muy distinto. Si el pensamiento del niño es cualitativamente diferente del nuestro, el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral; como no se puede modelar desde fuera, el problema es encontrar el medio y los métodos más convenientes para ayudar al niño a construirla por sí mismo, es decir, a alcanzar en el plano intelectual la coherencia y la objetividad y en el plano moral la recipro-

Ultimamente el tema de la laicidad es de visita frecuente. En la prensa, en conferencias, en discursos, en declaraciones. Y lo es tanto en los ámbitos naturales de la laicidad, los centros docentes y sus jerarquías administrativas, como en aquellos en los que históricamente son adversos a la laicidad, por ver en ella un obstáculo a su actividad de colonización del pensamiento. El autor, destacado universitario, formula un planteo enriquecedor sobre tan trascendental problema.

cidad" (PIAGET, J. "Psicología y pedagogía").

De esta forma las investigaciones epistemológicas de Piaget han venido a otorgar un fundamento científico a la laicidad, algo así como un principio de razón suficiente, no solamente de toda pedagogía sino de toda labor educativa.

La idea de laicidad —aun sin ser conocida bajo ese nombre sino expresada en simples actitudes heroicas frente al inmovilismo dogmático (Bruno, Servet, Galileo); bajo la forma de racionalismo filosófico en el S. XVIII; o más tarde como laicismo combativo y popular frente a un clericalismo integrista y dominante —ha lentamente ampliado sus límites y hoy reclama el ámbito de la conciencia humana y las condiciones esenciales para su expansión intelectual y moral.

La ciencia ha demostrado que no es suficiente "amueblar" la memoria: es necesario un normal y libre desarrollo estructural de la inteligencia. Y para ello la laicidad no se confunde con neutralidad o con "prescindencia absoluta", que lleva a una anemia de la tarea educativa. Más bien es defensa de la inteligencia expresada en una praxis, en una relación de necesaria libertad, para la cual son requeridos los condicionantes previos: las libertades primarias del hombre que lo tornan ajeno al hambre, al frío, a la necesidad, y que hacen viable el proceso de educación.

Refiriéndose a la escuela decía Selmar Balbi: "Para ser democrática, laica. Para ser laica, libertades, garantías, derechos. Para ser laica, democrática, científica, obligatoria. Para ser obligatoria, gratuita. Para ser gratuita, asistencia al niño, trabajo y salario a padres y maestros" (R. E. del P., No. 18, febrero 73).

Esto significa —y lo compartimos— que la laicidad solamente es posible en condiciones de dignidad, mediante la conquista previa de una necesaria viabilidad. "Acción y pensamiento, la laicidad lucha porque se realicen en el plano económico, técnico, científico, social, intelectual y moral, las condiciones generadoras de libertades" (ARNOULD CLAUSSE).

Así la praxis educativa logrará sus objetivos: morales, científicos, democráticos, si en la concepción previa del hombre atiende a su ser social, a su naturaleza incondicionada: por ello la lucha por la educación de los pueblos es una sola con la lucha por sus derechos. Sin educación no hay conciencia de derechos, y sin conciencia de derechos la educación deviene alienación.

UN NUEVO PLANTEO DEL TEMA

La enseñanza de orientación religiosa, de existencia secular en todas las culturas, hoy abarca en el mundo occidental todos los niveles del sistema educativo formal tanto público como privado en la inmensa mayoría de los países. También y coincidentemente, en amplia mayoría de ellos

existe una religión oficial de Estado.

Es fácil deducir que las ideas progresistas que dieron origen a la gran revolución burguesa y a su tónica anticlerical, unidas al desarrollo del espíritu científico y al avance de nuevas concepciones educativas generaron un concepto adverso, antinómico y opuesto activamente al clericalismo en la enseñanza. La escuela laica, gratuita y obligatoria de J. Ferry y J. P. Varela fue la respuesta necesaria a una primacía ideológica ya cuestionada desde el S. XVIII. Una atenta lectura a las encíclicas de la época pone de manifiesto una acuciante necesidad de empinarse frente al avance de un espíritu científico en expansión, de un liberalismo combativo y dinámico. Los anatemas lanzados contra los liberales, contra la enseñanza laica —y aun contra la enseñanza gratuita— eran comprensibles en cuanto atacaban directamente los cimientos de un poder en crisis.

La laicidad jugó pues un papel decisivo en el terreno de la enseñanza, en la elaboración del concepto de libertad de conciencia, y como consecuencia en la democratización de la educación formal y sistemas de enseñanza pública.

Parece obvio señalar que laico y laicidad reconocen la raíz común laos (pueblo), como oposición a élite o minoría selecta. El concepto de laicidad, por su etimología, reconoce entonces otra vertiente: lo popular y democrático. Brindada por un Estado laico, la enseñanza deberá ser necesariamente laica, es decir popular y científica, con participación del pueblo. Este deberá ser el protagonista de la educación, su destinatario y también su defensor.

Veamos algunos aspectos poco frecuentados de este tema y tratemos de aclarar algunas confusiones con conceptos adjetivos.

LAICIDAD Y PROGRESO

Si el dominio del dogmatismo religioso en la enseñanza no hubiese existido, la laicidad como actitud científica tampoco hubiese tenido formulación propia. Su origen ha sido pues ancilar y necesario, una venturosa sustentación de la actitud científica.

Piaget, ese gran laico, nos recuerda que la idea de progreso ha sido elaborada por la ciencia y que el progreso mismo es su obra, en tanto que la metafísica, "desde Platón a Heidegger", ha permanecido inmutable. Disciplina exclusivamente especulativa —dice— no pasará jamás del aula al laboratorio, y su peligrosidad radica nada más ni nada menos en pretender que la hipótesis puede llegar a ser hipótesis verificable y de aceptación obligatoria. Es frecuente la cita de E. Reclus: Toda verdad que se inmoviliza para transformarse en dogma debe ser removida en tanto dificulta u obstruye el paso a la investigación o al cuestionamiento.

No es ésta, por supuesto, una afirmación unánime. Robert Nisbert ("Historia de la idea de progreso", Gedisa, 1981), sostiene que la idea de progreso ha evolucionado invariablemente unida a las diversas hegemonías religiosas, y que "desde Hesíodo hasta Toynbee, Schweitzer y Teilhard de Chardin, siempre ha habido una relación orgánica entre la religión y el concepto de progreso". Respetamos esta autorizada opinión aunque no nos resulta difícil verificar que el progreso del hombre —desde el hacha de sílex hasta la nave espacial— ha sido impulsado por la investigación, la prueba, el fracaso, el éxito y la verificación. Parece obvio que la laicidad se halla muy ligada a este camino y que éste es su lenguaje. Las condenas y anatemas lanzados sobre algunas investigaciones actuales en el campo de la ingeniería genética nos inclinan al escepticismo frente a la tesis de Nisbert.

LOS NUEVOS FRENTES

Quien hoy analice el discurso neoliberal y sus referencias a la laicidad observa que es de recibo sostener que la actitud laica ya no defiende tanto al educando de dogmatismos religiosos como de las ideologías. La laicidad —en el lenguaje oficial— parece haber polarizado su rumbo y consecuentemente se pone de manifiesto, en sectores tradicionalmente liberales, una actitud de amplia tolerancia, si no cordial, afín con la libertad de enseñanza, con los centros educativos privados y en general, con la esfera cultural cristiana —por utilizar una expresión deliberadamente genérica. También y simultáneamente, subrayando más la diferencia, los presupuestos y partidas para la enseñanza pública se congelan y se retacean hasta el límite de la grosería. Por otra parte es notorio que la afinidad de la filosofía neoliberal con la iniciativa y con el asesoramiento privados y su política de privatización son clara continuidad de la política que invariablemente caracterizó el régimen inconstitucional.

Incurriríamos no obstante en pecado de lesa laicidad si no abriésemos paladinamente nuestro reconocimiento al apoyo brindado por los centros privados a nuestra enseñanza durante el período de intemperancia institucional. La súbita floración de centros de investigación social y económica y de formación docente fue valioso refugio de aquéllos que, precisamente por razones ideológicas, fueron expulsados a la intemperie (Puede verse al respecto BRECHA, "El aporte de los centros durante el período de la dictadura", Blanca P. de Oddone, Milita Alfaro, 30 de abril 1987). Quizás —pensamos— la razón de la admisibilidad de dichos centros durante el proceso civil-militar, fue su clara definición no marxista y una afiliación acentuadamente cristiana. Ello no fue obstáculo para que los mismos hayan brindado apoyo y trabajo a docentes e investigadores de

todas las tendencias en una auténtica práctica de laicidad que pervive hasta el día de hoy.

No obstante debe reconocerse que con excepción de ejemplos aislados a nivel universitario, las autoridades desconocen en materia de asesoramiento a los cuadros técnicos oficiales. Quizás la ley No. 15.739 en sus lineamientos generales y el ciclo básico de Enseñanza Secundaria - UTU sean los ejemplos más visibles.

Hoy es notoria en el mundo occidental cierta coincidencia entre el liberalismo y el pensamiento confesional conservador (V. ATIAS, C. y GARRELO, J. "Liberalismo y catolicismo: la alianza natural", Planes & Programas, No. 1, mayo 1986). Quizás el origen de esta afinidad deba hallarse en lo temporal, en la común adhesión al sistema capitalista; y en lo espiritual, en el liberalismo, a la supervivencia de un idealismo deísta. Frente a ambos y como fuerza de cohesión, aparece el materialismo ateo y el eventual acceso del proletariado a las fuentes de producción, como enemigo común de ambas concepciones. Es notorio observar al día de hoy un discurso liberal de tono acentuadamente espiritualista, así como una abierta adhesión de la mayoría de las altas jerarquías eclesiásticas al sistema capitalista y a sus centros de poder.

No se da sin embargo esta coincidencia a nivel popular, donde las tendencias progresistas de las religiones positivas coinciden con los reclamos de las masas en un decidido embanderamiento participativo, fundamentalmente a partir del Concilio Vaticano II.

LA LAICIDAD COMO DERECHO

Vimos que las investigaciones de Piaget, Wallon y otros en el campo de la epistemología estructural han proporcionado a la laicidad un contenido ético, una razón de ser en cuanto a que el educando elabore por sí mismo su proceso de inteligencia y comprensión de la realidad, atento al desarrollo de los distintos estadios de crecimiento. Tendría —a nuestro entender— cierto aspecto intrusivo o violatorio cualquier adoctrinamiento que se propinase al niño o al joven "en dirección contraria" a lo que tiene que ser su normal acceso al mundo y a la vida. Por otra parte ha quedado definitivamente olvidada la crítica a "una educación sin Dios" que formulara a la escuela vareliana Mariano Soler ("El problema de la Educación", Imp. El Bien Público, 1880) y otras personalidades de la época, al aducir que la enseñanza de la religión era insustituible fundamento de la moral. Igualmente los esfuerzos de Durkheim y otros por hallar un fundamento no religioso a la moral ya han ingresado a la historia de las ideas. Pero independientemente de su contenido ético, se ha manejado reiteradamente la teoría de

que la laicidad es exclusivamente una obligación del Estado educador, que ampara la libertad de los padres y el derecho de éstos de educar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones. Respetando el Estado —dicen— la libertad de conciencia de los padres, se protege el derecho de éstos a la orientación de sus hijos. La laicidad deviene, de esta forma, un derecho de los padres correlativo con una obligación del Estado. En ningún momento puede sostenerse —como se ha dicho confusamente— que es un derecho del Estado. Pensamos que todas estas afirmaciones se basan en un engañoso espejismo, el cual es un resabio de la piramidal concepción del “laicismo tutorial” del pensamiento conservador de viejo arraigo en nuestro medio. En efecto, se pensaba que el laicismo podía transformarse en una empresa para la irreligión del hombre y su laicización. Esto generaría en consecuencia un derecho de los padres a defender al niño de lo que puede ser el adoctrinamiento estatal, ya sea ideológico o simplemente antirreligioso. Esta concepción alternaba con la del “laicismo liberal”, concebido como neutralidad o “prescindencia absoluta”, fórmula que finalmente se adoptó en el programa escolar para las escuelas urbanas de 1957.

LAICIDAD Y LIBERTAD DE ENSEÑANZA

Decimos que esta concepción de la laicidad como “derecho de los padres” no es admisible, por cuanto desconoce la existencia de un derecho reconocido internacionalmente: el derecho a la educación, y particularmente el derecho del niño a la educación. Más bien parecería que esta concepción viene a ser una consecuencia del proclamado derecho de los padres a elegir la institución que consideren adecuada para la educación de sus hijos, derecho instrumentado en la llamada “libertad de enseñanza” (art. 68 de la Constitución), libertad esencialmente igual en su naturaleza —según la ironía de Jean Cheaudeau— a la libertad para la venta de armas.

La educación se formula de modo totalmente distinto, se ilumina con una nueva luz si concebimos la laicidad como derecho del menor, ya que como tal deberemos extender ese derecho necesariamente a todos los menores, atento al principio de libertad de conciencia: lo que se hallará frontalmente reñido con la “libertad de enseñanza”.

Reconocido el derecho del hombre a la educación, y comprobado que el desarrollo de la inteligencia es un “proceso interior” del niño consistente en asimilaciones y acomodaciones sucesivas de experiencias que determinan la construcción estructural de su inteligencia y de su concepción

del mundo, no cabe sino radicar en el propio educando la titularidad del derecho a una educación laica como defensa del libre desarrollo de ese proceso. De más está decir que trasladar la titularidad de ese derecho y la obligación de su cumplimiento respetuoso a los padres con independencia del hijo, lleva necesariamente a la insólita consecuencia de transformar a éste en objeto y no en sujeto del acto educativo. Parece obvio, en consecuencia, que el reconocimiento de la laicidad como derecho al respeto y a la libertad de conciencia debe radicarse en el niño, en el propio educando, y nunca en quien, por amor o por ignorancia (o ambos) pretende instituirlo en heredero de sus condicionamientos, de sus creencias o de sus carencias.

Así concebida, la laicidad deviene un BIEN e ingresa como tal al mundo de los valores, no ya como neutralidad o prescindencia o tolerancia —palabras que aparecen “como un velo diplomático, como la simple expresión de una conveniencia admitida”, como un mal necesario sólo tolerado por quienes desean propagar su creencia— sino como derecho inherente a la persona humana y de fuerte contenido ético, que protege al menor, su único e indiscutible titular, en la integridad de su desarrollo intelectual y moral y en su libertad de conciencia.

Esa es la razón por la cual es imposible rebatir la laicidad o argumentar contra ella, constriniéndose los ataques a plantear su inviabilidad práctica o a denunciar sus presuntas violaciones. Debe señalarse que no es ajena a esta actitud la generalizada campaña “contra la escuela” y la educación formal en general, aunque enfilando los ataques invariablemente contra la escuela pública (laica) en particular y no contra la enseñanza privada. La planificación de la enseñanza y su renovación, reclamada con urgencia, deberá establecer como piedra angular la afirmación de que la laicidad es un derecho del niño y de su libertad de conciencia. Sólo a partir de ese principio podrá planificarse una real renovación de las estructuras educativas.

Aunque, admitámoslo, el reconocimiento de este derecho del niño plantea, deductivamente, una curiosa interrogante: ¿cómo conciliar el derecho a la libertad de conciencia del menor y a su educación laica con el llamado derecho a la “libertad de enseñanza”? Pero esto ya nos llevaría por otros derroteros.

JAIME MONESTIER

Ex-docente universitario. Director de la revista “Planes & Programas”.

A Proposta Pedagógica dos CIEPs

A Proposta Pedagógica dos CIEPs rompe com o antigo isolamento da Escola Pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres.

Uma Escola Democratizadora

O CIEP inaugura uma nova etapa na história da educação de base em nosso país: aquela em que os direitos das crianças começam a ser efetivamente respeitados, mediante a oferta de um programa educacional integrado, capaz de realmente mobilizar para aprendizagem o potencial dos alunos. Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais. Como uma escola com essas características é fato de implantação recente, é preciso estabelecer um processo de formação coletiva de todas as pessoas envolvidas no processo (alunos, professores, diretores, funcionários e a própria comunidade) para que percebam as perspectivas mais amplos de uma nova proposta educacional.

Em vez de escamotear a dura realidade da maioria de seus alunos, pro-
põe-se a participação social das classes mais pobres.

Una experiencia brasileña sobre educación en barrios marginales

Los Centros Integrados de Educación Pública

Nos parece de interés, sintetizar para nuestros lectores la información oficial sobre esta experiencia, comenzada en 1982 con la elección de Leonel de Moura Brizola como Gobernador del Estado de Río de Janeiro siendo el Profesor Darcy Ribeiro desde su cargo de Secretario de Estado de Ciencia y Cultura de Río de Janeiro el Coordinador General del Programa.

En la presentación de la publicación destinada a dar conocimiento público de este programa Brizola dice:

"El CIEP es una nueva institución que surge cuestionando por dentro esta realidad social injusta, inhumana y antipatriótica... Más del 50% de nuestros niños después de años de repetición dejan la escuela apenas diseñando su nombre. En otras palabras, analfabetos y resentidos. ¿Por qué? Deficientes de salud y alimentación, apenas permanecen unas pocas horas en el medio escolar, el cual, a su vez, es precario e ineficaz".

"Dicen algunos que deberían ser como las escuelas que siempre tuvimos. Afirmamos que no. Nuestros niños merecen aún más".

"Ellos representan lo que Brasil tiene de mayor valor y también nuestros propios destinos, como Nación libre y democrática empeñada en la construcción de una existencia digna para todos sus hijos. Todos los niños de este país debieran estar en escuelas como los CIEPS. Para esto bastaría que no se desviasen tantos recursos públicos para fines inútiles e inconfesables. Si dejásemos de pagar los intereses de la deuda externa sólo por dos años, todos los niños brasileiros podrían estar estudiando en un CIEP"

LA EDUCACION EN BRASIL

El profesor Darcy Ribeiro, que fue quien dirigió esta experiencia educativa, analiza aspectos básicos de la educación primaria en Brasil que lo llevan a la conclusión de la necesidad de cambios profundos en cantidad y calidad.

La red escolar pública alberga en Brasil casi 30.000.000 de alumnos. Esta enorme máquina, dice Darcy Ribeiro, produce 500.000 analfabetos adultos por año. Sólo en Río de Janeiro alcanza a

50.000 el número de analfabetos, la mayoría de ellos con tres o cuatro años de escolaridad.

Si extendemos la condición de analfabeto al funcional —aquel que diseña el nombre, pero es incapaz de transmitir una información escrita— se duplicará, ya en Brasil o en Río, el número de brasileiros que entran anualmente en la vida adulta marginados de la cultura de su pueblo y de su tiempo, por no haberse incorporado a la civilización letrada.

Para los 140 millones de habitantes, sigue diciendo D. Ribeiro, casi la mitad de los cuales tiene menos de 18 años, deberíamos tener mucho más de ese impresionante número de 30 millones de personas en la máquina de la enseñanza pública.

En 1970 teníamos 32 millones de analfabetos funcionales. En el censo de 1980 los analfabetos funcionales pasaron a ser 36,3 millones, demostrando que los problemas educacionales se agravaron. Estos datos globales referentes a Brasil no son negados cuando se focalizan las áreas más ricas y desarrolladas. La educación que Río de Janeiro brinda a su población es de tan baja calidad como la del resto del país.

Tamaño fracaso no se explica ni por la falta de escuelas, ni por falta de escolaridad. Son muchos los factores que contribuyen a este fracaso. Tampoco se la atribuimos a ninguna práctica pedagógica. **La causal verdadera reside en la actitud de las clases dominantes brasileiras para con el pueblo.**

El niño de las favelas, comiendo poco y mal, crece raquítico. Toda su inteligencia está volcada a la lucha por la sobrevivencia autónoma, en esfuerzos en los cuales alcanza una eficacia incomparable. El niño afortunado se desarrolla bien físicamente, habla el lenguaje de la escuela, es ágil en el uso del lápiz y en la interpretación de símbolos gráficos y llega a la escuela altamente estimulado por sus padres. Pero ambos poseen incapacidades específicas: el niño favelado para competir en la escuela; el afortunado para sobrevivir suelto en la ciudad. El niño rico no tiene que luchar por el sustento, ni cuidar a los hermanos. La escuela recibe a ambos como si fuesen iguales, a los niños favelados y a los ricos, y así excluye a aquéllos de la escuela. Se trata pues de una escuela hostil a su clientela verdadera, que son las clases populares que representan un 80% de la población.

Una degradación tan grande y tan perversa del

sistema educacional sólo se explica por una deformación de la propia sociedad.

Las causas de esa escuela pública antipopular tiene raíces profundas en nuestro ser nacional. Somos una sociedad deformada que carga dentro de sí cicatrices y malformaciones históricas profundas. Se trata del talento coherente de una clase dominante deformada que condena al pueblo al atraso y a la penuria para mantener intocada por siglos la continuidad de su dominación hegemónica y las fuentes de su enriquecimiento y dissipación. Dificultades que serán mayores cuanto más tardemos en reconocerlas y en denunciarlas.

LA PRIMERA ESCUELA PUBLICA DE DIA COMPLETO

Luego del comienzo de su gestión, el Gobernador L. Brizola pensó en multiplicar pequeñas escuelas por todo el Estado como ya hiciera cuando fue gobernador de Río Grande do Sul en los lugares de alta densidad demográfica. Pero luego se verificó que la multiplicación de escuelas no resolvía el problema de una jornada reducida ni los problemas de ineficacia pedagógica revelados en altos índices de repetición.

Surgió entonces la idea de instalar Centros Culturales comunitarios en regiones previamente seleccionadas para recibir niños durante cinco horas adicionales para darles alimentación, estudio dirigido, recreación y actividades culturales. También se consideró la conveniencia de construir Escuelas Parques, semejantes a las que Anísio Teixeira y Darcy Ribeiro implantaron en Brasilia. Pero esta iniciativa fue desechada, porque terminaría privilegiando niños ya privilegiados de áreas de mayor poder adquisitivo.

Brizola, contribuyendo a solucionar el problema hizo notar que, en países como Uruguay o Japón, el sistema primario ofrece un régimen escolar de horario integral. Se toma entonces la decisión de crear una Escuela de día completo denominada CIEP.

CARACTERISTICAS DEL CIEP

El CIEP es una escuela que funciona de las 8 de la mañana a las 17 hs., con una capacidad para 1.000 alumnos cada uno.

Cada CIEP posee tres bloques. En el bloque principal están las salas de clase, un centro médico, la cocina y el comedor además de áreas de apoyo y recreación. En el segundo bloque está el gimnasio cerrado con sus canchas de voley/basket/fútbol de salón y vestuarios. Este gimnasio es llamado Salón Polivalente porque es usado para representaciones teatrales, shows, festivales, etc. En el tercer bloque, de forma octogonal, se halla la biblioteca y sobre ella la vivienda para alumnos residentes.

El proyecto comenzó con la construcción de 60 de estos "escuelones", concluyendo el programa en 1986 con un total de 500, ubicados todos donde se encuentra la población más carenciada del Municipio o del Estado.

Teniendo en cuenta las necesidades específicas de la mayoría de los alumnos el CIEP ofrece asistencia médico-odontológica, cuatro comidas y baño todos los días.

Los alumnos residentes en apartamentos especiales concurren a las aulas durante el día. Por la noche permanecen en grupos de hasta 12 varones o 12 niñas, cuidados por matrimonios seleccionados y preparados para la tarea de orientarlos.

LINEAMIENTOS BASICOS

La propuesta pedagógica de los CIEPS rompe con el aislamiento de la Escuela Pública para hacer de ella una promotora efectiva con la mayor participación de las clases más pobres.

Todas las personas involucradas en el proceso (alumnos, profesores, directores, funcionarios y la propia comunidad) debieron ser sometidas a un proceso de formación colectiva para que pudieran percibir el alcance de la nueva propuesta educacional.

En lugar de escamotear la dura realidad en que viven la mayoría de sus alumnos el CIEP se compromete con ella, para poder transformarla. Cubre totalmente las necesidades de los alumnos, brinda los uniformes y el material escolar necesario, y proporciona asistencia médica y odontológica completa.

La acción pedagógica emana de una visión interdisciplinaria donde todos los profesores y funcionarios participan del proceso educativo, trata de movilizarlos a todos para viabilizar de hecho esta propuesta renovadora.

La preparación del personal comenzó siendo intensiva para complementarse con cursos en servicio y reuniones que estimulan el constante intercambio de ideas y vivencias.

Un elemento fundamental de esta propuesta es el respeto por el universo cultural de los alumnos. Partiendo de la realidad concreta de los alumnos, sus profesores los motivan para que se expresen y participen. Muchos niños que se relacionan con facilidad en su medio social, se sienten inhibidos en la escuela. Los profesores tratan de promover la autoconfianza de los alumnos.

Respetando las lenguas regionales y el habla coloquial, estimulando a los niños a comprender y a cuestionar la realidad que les rodea, los profesores, en un proyecto integrado, pueden desarrollar una acción educativa que trasciende los muros de la escuela.

UN PUENTE VIVO QUE LLEVA LA COMUNIDAD A LA ESCUELA Y LA ESCUELA A LA COMUNIDAD

Cada CIEP trabaja en el sentido de recuperar el papel político y social de la escuela, en el contexto de una relación más amplia con la comunidad. Los padres de los alumnos son llamados para discutir con los profesores la educación de sus hijos. Y cada profesor es continuamente estimulado a visitar la comunidad para conocer la realidad de sus alumnos.

En este estrechamiento de lazos escuela-comunidad pasan a tener especial importancia las actividades de animación cultural. Ya sea las que se realizan como trabajo creativo en el espacio escolar, como las que se desenvuelven en el interior de la propia comunidad son un puente vivo de integración escuela-comunidad.

Las materias

En el ámbito de la propuesta pedagógica, fueron establecidos objetivos específicos para cada disciplina, en un contexto que rescata el papel político de la Escuela Pública.

REPENSANDO EL LENGUAJE:

"Olhando além do livro de leitura ele aprendeu a ler de um jeito novo. Viu a vida dentro da cartilha e descobriu que a dança das vogais quem d'ja esconderam no alfabeto podia ser de todos, ser do povo.

*.....
Aprendeu a soletrar a liberdade pelo nome e convocá-lá a existir no mundo como o poema real da poesia".*

(Carlos Rodríguez Brandao, del poema "Paulo Freire", en "Lutar com a Palavra", Río 1982).

Se trata de un programa que valoriza la lengua. La enseñanza de la lengua materna hoy en día tan discutida, es sobre todo un problema político. No es raro encontrar alumnos de los más diversos niveles de escolaridad con dificultades serias para estructurar su pensamiento y para redactar.

¿Hasta qué punto los educadores están dispuestos a repensar su "discurso" y su práctica pedagógica? Existe en esto una cuestión político-ideológica. No hubo hasta hoy el deseo de que nuestro pueblo se educase, porque educar significa compartir, reconocer al otro, escuchar y ser escuchado, aceptar y respetar opiniones diferentes a las nuestras, el compartir con todos lo que es derecho de todos. Ahora bien, ¿existe diferencia

entre el uso lingüístico del profesor y del alumno?

Cuando el alumno llega al aula él sabe la lengua pues aprendió a hablar independientemente de la escuela. Percibió el lenguaje hablado a su alrededor y deseó asimilar ese conocimiento por la fuerza del valor social que tiene para el grupo al que pertenece. Con ese padrón lingüístico es que el alumno llega a la escuela.

Si el profesor quisiera realmente caminar con ese alumno compartiendo su saber, el primer paso es aceptarlo integralmente; y a partir de ese bagaje inicial, deberá trabajar para que el alumno creciendo lingüísticamente llegue a la lengua culta y pueda discutir en la sociedad en igualdad de condiciones.

Considerar el saber de las clases dominantes y el padrón de la norma culta de la lengua como las únicas verdades a enfatizar es el primer y definitivo abismo entre los educadores y los alumnos de las clases populares. A través del lenguaje la Escuela devolverá la palabra a quien históricamente nunca la tuvo.

CONQUISTANDO LA PALABRA

El profesor alfabetizador debe pues ser consciente de la magnitud de su tarea. Cualquiera persona puede aprender cualquier lengua a que esté expuesta. Dependiendo de la región en que se crece, del grupo familiar que se integra, del acceso o no a las fuentes de información, cada individuo será diferente.

Es esencial que el niño sea escuchado, que su experiencia de vida sea valorizada y que todo su conocimiento extra escolar sea tomado en consideración.

Solamente cuando el niño percibe el sentido social del lenguaje escrito, estará motivado para aprenderlo, del mismo modo que aprendió el lenguaje oral porque sintió su significación en el contexto en que vivía.

Estará alfabetizado el niño que al leer comprende todo lo que comprendería si fuera hablado y que al escribir consiga comunicar todo lo que piensa. Todas las áreas del conocimiento deben ser vivenciados a partir de las mismas directrices que conducen al niño a alfabetizarse: valorizando el bagaje que trae y sus experiencias de vida.

MATEMATICA

El compromiso político de la enseñanza de la Matemática radica en la forma como el proceso de trasmisión—asimilación es realizado. Los alumnos deben estar en condiciones de utilizar los conocimientos como herramientas de transformación social. Eso no significa sólo analizar los aspectos socioeconómicos de la matemática, tales como inflación, costo de vida, reajustes salariales, sino también el estudio de asuntos que propicien

una efectiva socialización de los contenidos de la matemática.

Para esto es necesario que los educandos desarrollen un modo de pensar que les permita captar la realidad en cuanto proceso, conocer las leyes internas del desarrollo de ese proceso, para poder captar las posibilidades de transformación de la realidad.

El profesor deberá hacer un análisis de cómo se llegó históricamente a la formalización de la noción (por ej.: medir). Puede pues abrirse la discusión sobre las distintas maneras utilizadas por los pueblos, de modo que sean los alumnos quienes concluyan en la necesidad del establecimiento de una medida patrón, aunque sea posible medir con cualquier unidad.

La propuesta Matemática será una enseñanza dinámica, integrada con las otras áreas, al servicio de la socialización del saber.

Debe ser una preocupación constante del profesor de Matemática el rescate de la experiencia de vida de cada niño. Sobre todo para los niños de las clases populares, utilizar sus juegos (cuerda, damas, etc). Estos deben ser llevados al aula y servir como punto de partida para la construcción de conceptos que conduzcan al dominio de los conocimientos matemáticos. Los juegos estructurados o materiales concretos servirán porque posibilitan el pasaje de lo cotidiano del niño a una nueva realidad y con ello superar la ruptura que existe entre el conocimiento que deberá ser adquirido dentro de la educación formal y el conocimiento que trae de su medio.

HISTORIA

Aprender y enseñar Historia constituye la acción por medio de la cual profesores y alumnos amplían la capacidad de comprender la sociedad de que forman parte.

Es el ejercicio que posibilita cotidianamente el pasaje de una concepción de mundo ocasional y fragmentado a una concepción crítica y coherente. Enseñar y aprender Historia, no puede dejar de ser un momento privilegiado del proceso de construcción de la inteligencia, en el cual se combinan inevitable y necesariamente —pero sin confundirse— aspectos cognocitivos y afectivos, lo que no hace sino recuperar la auténtica forma como los hombres hacen su historia, combinando Razón y Pasión. Para quienes se inician en el conocimiento histórico, importa poner en evidencia, a cada instante, el contenido social de la vida de los hombres. Los hombres en sus diversos conjuntos sociales: nunca el hombre aisladamente es el punto de partida y también de llegada.

Poner el acento en las maneras de vivir, de obtener sus alimentos, las múltiples formas de asociación y organización política, las creencias e ideales, hábitos y costumbres, las formas de trabajo y de diversión en la sociedad de la cual edu-

candos y educadores forman parte y también en otras sociedades, localizadas en tiempos y espacios diversos.

Destacar el contenido social de la vida de los hombres es crear las condiciones para comprender las diferencias en cada una de las sociedades humanas y también comprender que esas diferencias son el resultado de la vida de los hombres en sociedad y no expresiones de un orden natural, previamente dado. Es por eso mismo posible transformarlas o eliminarlas.

Además, no podemos ignorar que quienes se inician en el conocimiento histórico poseen un razonamiento concreto o sea que "razonan" u operan a partir de la manipulación de lo concreto. Por eso se debe caminar con los alumnos por medio de un determinado contenido histórico. A través de determinados contenidos trabajados preferencialmente por medio de actividades, pueden ser alcanzados los dos objetivos más significativos de la enseñanza—aprendizaje de la Historia: 1) La construcción de los conceptos históricos que permiten la comprensión de una sociedad en determinado momento. 2) La capacidad de operar tanto con estos conceptos históricos como con los demás instrumentos lógicos del pensamiento.

El centro del discurso teórico será al principio un discurso narrativo, pues parece favorecer, por lo menos en un primer momento, el trabajo con los niños que poseen un razonamiento concreto. Si a lo largo de esta narrativa, se subraya constantemente el contenido social de la vida de los hombres, será posible no sólo destacar la dimensión social de las **estructuras temporales**, sino también construir y revelar la dimensión social de las **estructuras espaciales, lógicas** (clases y relaciones), así como las reglas que favorecen la construcción de un concepto de grupo social destacando las relaciones que los diferentes grupos de una sociedad mantienen entre sí, necesariamente complementarias y contradictorias.

Recordemos por fin que los contenidos que hacen posible alcanzar los objetivos señalados no son contenidos cualesquiera, ni se confunden con los dados por lo que llamaríamos historiografía "tradicional".

El contenido que debemos desarrollar será el que propicia la formación de la conciencia crítica. Constantemente se debe referir el contenido de la vida social a las fuerzas sociales formadas y estructuradas a partir de las formas de producción entrecruzadas con las fuerzas políticas reveladoras del grado de conciencia y de organización de las fuerzas sociales, de sus proyectos de conservación o transformación del mundo en que nacieron y se desarrollaron alumnos y profesores que enseñan y aprenden historia.

GEOGRAFIA

La función social de la Geografía es ayudar al ciudadano a saber pensar el espacio, comenzando por la localidad en que vive, para participar y actuar sobre el espacio construido socialmente.

La enseñanza y el aprendizaje de la geografía deben resaltar el carácter político de ese saber pensar, que se concreta en saber leer críticamente la realidad concreta y sus representaciones, tanto las usuales en la enseñanza tradicional de la Geografía (paisajes y mapas) como las imágenes divulgadas por los medios masivos de comunicación.

En la lectura del espacio se dan dos procesos interdependientes y simultáneos: el de la **construcción de los conceptos** que permite comprender la relación histórica entre Espacio y Sociedad y el del desarrollo de las **estructuras del pensamiento**.

El papel de la Geografía en la escuela consiste en iniciar al alumno en un método sistemático de análisis del espacio construido históricamente a través del dominio del raciocinio geográfico.

Pensar geográficamente significa aprehender los diversos niveles de análisis que rigen la organización del espacio desde el nivel planetario hasta la comprensión de las particularidades de una organización espacial a nivel local.

Pensar geográficamente es construir un método de análisis sistemático de las representaciones donde las interacciones y las intersecciones de los diversos conjuntos espaciales (sociales, económicos, políticos y físico naturales) permiten la comprensión de los procesos de organización del espacio en una nueva visión multiescalar de la realidad donde los espacios cotidianos se integran en los sistemas mundiales.

CIENCIAS

El equipo de Ciencias del Programa Especial de Educación considera que la enseñanza de esta disciplina debe ser pensada en base al objetivo de proporcionar a los alumnos un instrumental básico que les permite comprender las grandes generalizaciones científicas, para que una vez poseedores de ellas, ellos puedan transformar su propia realidad.

Se pretende que no se enseñe la "Ciencia por la Ciencia", sino la realidad de la vida.

El estímulo para la adquisición de actitudes y métodos científicos son comúnmente señalados como los más útiles a los alumnos. En un manual del género "¿Por qué enseñar ciencias?", se pueden encontrar afirmaciones como ésta: "Cualquier contenido es válido si está bien trabajado". En este caso todo el énfasis está puesto en la metodología.

El equipo de Ciencias del P.E.E. cuestiona ese enfoque, porque entiende que las diferentes técnicas sirven como medio para trabajar los contenidos adecuándolos a la experiencia de vida de los alumnos.

La difusión de los contenidos será tarea primordial. El profesor de Ciencias comprometido con la educación debe preocuparse por la elevación del nivel cultural de las clases populares.

La valorización de la Escuela como instrumento de apropiación del saber es el mejor servicio que se puede prestar a los intereses populares. Pero no basta que los contenidos sean enseñados. Es preciso ligarlos a una significación humana y social.

El trabajo docente relaciona la práctica vivida por los alumnos con los contenidos propuestos por el profesor. La clase comienza por la constatación de la práctica real, que es relacionada con el contenido propuesto de manera de una confrontación entre la experiencia y la explicación del profesor. Se irá de la acción a la comprensión y de la comprensión a la acción hasta la síntesis (que no es otra cosa que la unión entre la teoría y la práctica).

El trabajo del profesor, estará centrado en lograr una síntesis entre el conocimiento formal "no-científico" traído por el alumno y el conocimiento "científico" (saber formal) del cual el profesor es portador.

Creemos que con la presentación de estas disciplinas surge clara la orientación del programa de los CIEPS. La educación artística, recreación, educación física, son materias planificadas cuidadosamente y coordinadas con todas las demás áreas. La experiencia descrita se complementa con un plan de Educación Juvenil, que se cumple en horario nocturno, para jóvenes de 14 a 20 años.

El currículo abarca diversas áreas del conocimiento: Lenguaje, Matemática, Realidad Social y Ciudadanía, Salud, Educación Física y Cultura, todas interrelacionadas en la dinámica de alfabetización, que aplica una metodología que tiene como eje central el propio universo de vida de los alumnos. Ese enfoque tiene sus antecedentes históricos más recientes al comienzo de la década del 60 cuando Paulo Freire creó en el Nordeste un programa de alfabetización en que el dominio de la lectura y de la escritura no estaba desvinculado de una lectura crítica del mundo.

El Programa de Educación Juvenil parte del propio trabajo y de la vida de los alumnos, procurando no dejar fuera, nada que pertenezca efectivamente al seno cotidiano. También se incluyen las manifestaciones artísticas y culturales, para realizar un verdadero rescate de valores al traer a la escuela toda la riqueza de la cultura popular.

(*) Darcy Ribeiro: "O Livro dos Cieps", Bloch editores Río de Janeiro, 1986.

El resumen del libro de Darcy Ribeiro fue realizado por la maestra Sara Pupko de Mordescky.

Nuestras próximas publicaciones

Dos décadas de la historia de la escuela uruguaya

EL TESTIMONIO DE LOS PROTAGONISTAS

En el mes de agosto, retomamos otra de las sendas abiertas por la Revista; la publicación de trabajos monográficos, de análisis e investigación de la realidad educativa nacional.

Esta publicación tendrá un carácter especial, especial en dos sentidos. Primero, porque enfoca la situación de la escuela uruguaya en un momento excepcional: las décadas del 50 y el 60. Desarrollando un proyecto del maestro Miguel Soler, distinguidos maestros uruguayos (Anunciación Mazzella de Bevilacqua, Yolanda Vallarino, Abner Prada, Ariel Castrillón, Marita Sugo Montero de Grillo, Ana María Angione, Marta Demarchi de Mila, Hugo Rodríguez y Víctor Brindisi y el mismo Soler) desarrollan variados aspectos: la escuela urbana, la escuela rural, la formación docente.

Pero será especial, fundamentalmente, porque constituirá uno de los homenajes que los educadores uruguayos brindan a Julio Castro, constructor él mismo, de esa escuela renovada, llena de pueblo.

Revista de la Educación del Pueblo N° 37

El año culminará con la aparición del No. 37, revista con las características y el nivel que han logrado la adhesión de nuestros lectores y la elevación apreciable de su tiraje.

En este incremento tiene fundamental importancia la labor que cumplen nuestros difusores del interior: docentes de más de 40 localidades que llevan la voz de la Revista hacia todos los puntos del país.

Nuestro público agradecimiento a ellos, y a todos los que hacen posible este permanente contacto entre los educadores uruguayos.

El preescolar y el mundo de los oficios

Entre las actividades más interesantes que desarrollan los preescolares, se destacan las de descubrimiento del mundo del trabajo.

¿Cómo se fabrican los objetos que él usa?, ¿Cómo se elaboran los alimentos que él consume?, son preguntas que abren ancho campo al trabajo educativo.

Ofrecemos el desarrollo planificado de tres temas sobre la labor del panadero, el carpintero y el cartero.

El panadero

Objetivo: Conocer el proceso de elaboración de un alimento básico y el trabajo de las personas que en él intervienen; enriquecer el lenguaje y trabajar con conceptos matemáticos.

Duración aproximada 1 semana.

1. En la panadería

En el camino observan: los lugares por donde pasan; si hay mucha o poca gente; si la panadería está cerca o lejos de la escuela; qué hay cerca de la panadería; los carteles y anuncios que hay en la calle, etc.

En la panadería observan:

- * El cartel que está afuera. ¿Qué dice? ¿Para qué lo habrán puesto ahí? etc.
- * Los distintos tipos de panes que se venden y

cómo se llaman. La forma que tienen: redondos, alargados, anchos, cortos, grandes, chicos.

- * Los cartelitos con los precios: ¿Para qué le ponen estos cartelitos? ¿Qué dicen? ¿Son letras o números?
- * Cómo se elabora el pan.
 - Los ingredientes: levadura, harina, azúcar, agua o leche, etc.
 - Las máquinas que se usan: mezcladoras, amasadoras, horno, etc.
 - Las personas que trabajan y las funciones de cada una de ellas (el maestro panadero, sus ayudantes, la cajera, etc.).
- * Compran algunos panes dulces y salados y los llevan a la escuela.

2. En la escuela

Reparten el pan que compraron para que todos prueben pan dulce y salado. Para ello cortan cada pan en 2, 4, o más pedazos, según sea necesario.

- * Conversan sobre los sabores del pan que probaron: ¿Qué gusto tiene este pan? ¿Es dulce o salado? ¿Por qué es dulce? ¿Qué le habrán puesto para que esté dulce? ¿Qué le habrán puesto para que esté salado? ¿Qué otras cosas tienen gusto dulce?

Dibujan la visita a la panadería.

Recuerdan los nombres de los distintos tipos de pan; luego juegan a adivinar nombres de panes cuando se da la sílaba inicial.

- * Conversan sobre lo que vieron en la panadería.
- * Representan las acciones que realizaba el panadero.

El "panadero" prepara la masa y la mueve para ver si está blanda. La amasa suavemente, le pone sal, después le da la forma a su pan.

El "panadero" enciende el horno y espera que se caliente. Mientras tanto el pan crece. Se infla porque la masa tiene levadura. El "panadero" lo pone en el horno. Crece más. Cuando está bien hinchadito y dorado, lo saca del horno con cuidado porque el pan está caliente y se quema las manos. Le da aire para que se enfríe. Ahora está frío y tieso. Cada "panadero" lleva su pan a la vitrina para ponerlo en exposición.

- * Hacen bizcochos: ¿Cómo quieren que amasemos? ¿Lento o rápido? Repiten la dramatización anterior, pero ahora dan a la "masa" formas de roscas, cuernos, rollos, etc.
- * Trabajan con ritmo. Estas dramatizaciones pueden ser realizadas siguiendo un ritmo (rápido o lento) hecho por la maestra con un instrumental musical.

Juegan a la panadería

Hacen "panes" y "bizcochos" con plastilina u otra pasta de modelar. Unos hacen roscas,

otros medialunas, polvorones, etc.

Organizan la panadería.

Clasifican los "panes" y "bizcochos" poniéndolos en cajas o bandejas.

Ponen carteles:

- * A la panadería: ¿Qué le podemos poner para que la gente sepa que aquí hay una panadería? ¿Podríamos ponerle algo con letras? Juegan a compra-venta. Cada "pan" se compra con un billete o moneda de cartón. Cantan y dramatizan la canción española: "La panaderita".

3. En la cocina de la escuela.

Hacen pan.

Conversan sobre los ingredientes que se usan para hacer el pan.

- * Llevan a la cocina harina, levadura y sal. Observan las características de cada uno de estos ingredientes: ¿Qué color tienen? ¿Cómo saben? ¿Cómo se sienten en la lengua? ¿Tienen olor? ¿En qué se parecen la harina, el azúcar y la sal? ¿En qué no se parecen?

— Miden y mezclan los ingredientes y dejan la masa en reposo. Observan sus transformaciones. ¿Qué pasó con la masa? ¿Está más grande o más chica que hace rato? ¿Está más dura o más blanda? etc.

Mezclan agua con harina. Observan si se producen transformaciones.

Comparan las dos masas. ¿Por qué esta masa habrá crecido? ¿Qué le pusimos, además de agua y harina, a la masa que creció? Concluyen, con ayuda de la maestra, que la masa crece por efecto de la levadura.

Se reparte a cada niño un pedacito de masa para que cada uno haga un pan de la forma que quiera.

Hornean los panes.

Trabajan con correspondencia: ¿Alcanzarán los panes para todos? ¿Por qué? ¿Cómo saben?

- * La maestra pide a cada niño que reconozca su pan. Se convidan entre ellos.

Dibujan sobre la actividad realizada; "Hoy hicimos pan"

4. En el rincón de Ciencias

Experimentan.

Guardan pan fresco en una caja de cartón. Dos o tres días después observan la transformación. ¿Está más duro? ¿Está más blando? ¿Lo podemos romper igual que antes?

Rallan el pan duro y cada uno lleva un poquito de regalo para su mamá.

Consiguen varias espigas de trigo.

- * Observan: el color, las partes que la forman, etc.
- * Separan los granos, los muelen y descubren cómo se transforman en harina.

A la entrada del pueblo
y a la salida
hay una panadera,
panaderita, panaderíta.

Qué panadera
linda y chiquita, **ESTRI-
BILLO**
qué panadera
panaderíta.

ESTRIBILLO

Al besarla le ha dicho
hoy su abuelita:
-Eres sabrosa, niña,
como la miga, como la miga.

Su cabello es dorado
cual las espigas
y su piel es tan blanca
como la harina, como la harina.

ESTRIBILLO

Dos rojas amapolas
son sus mejillas
y huelen a pan tierno
sus manos finas.

Los carpinteros

Objetivos: Conocer la importancia de un oficio, de la maquinaria usada y el proceso de transformación de la madera en muebles. Experimentar con flotabilidad y combustión. Expresarse a través del lenguaje oral y corporal, de la música y las artes plásticas.

Duración aproximada: 2 semanas.

1. En la carpintería

Visitan un aserradero, carpintería o fábrica de muebles.

Observan:

- * El lugar donde está ubicado: en la esquina, a la mitad de la cuadra, lejos o cerca de la escuela, etc.
 - * Los carteles que hay en la entrada. Los niños anticipan lo que podrá decir en los carteles. Después la maestra les lee cada uno de ellos.
 - * La carpintería.
 - Quiénes trabajan en ella, cómo lo hacen, las herramientas y máquinas que utilizan, los peligros de trabajar la madera (sierras, incendios, etc.) y las precauciones que se toman.
 - El trabajo de los carpinteros: cortan, pulen, dan forma a la madera, hacen muebles, etc.
 - Los distintos tipos de madera. ¿En qué se parecen? ¿En qué son distintas? ¿Cómo huelen? ¿Todas huelen igual? ¿Su color es parejo o tienen partes más oscuras?
- La maestra informa que esas partes de distinto color se llaman vetas. Hace notar los nudos de la madera y explica que de ese lugar salía una rama del árbol.
- * Pide aserrín y recortes de madera para llevarlos al salón.

2. En la escuela

Ordenan el material.

- * Se guía la observación del material para que los niños descubran diferencias de formas, tamaños, colores, maderas lisas o veteadas, etc. Se pregunta, por ejemplo: ¿Esta madera, cómo es? ¿A cuál se parece? ¿Estas, en qué se parecen? ¿En qué no se parecen? Vamos a buscar todas las maderitas que se parezcan a ésta, etc.
- * La maestra pide a los niños que clasifiquen el material, poniendo juntas todas las maderitas que son semejantes por su color o por sus vetas, etc.
- * Hacen un estuche para los clavos. Se da a cada niño 10 clavos (todos de distinto tamaño) y un cartoncito que los niños cubren con plasticina para formar un estuche. Se les

pide que pongan los clavos bien ordenados, del más chico al más grande.

- * Juegan a los carpinteros.
- * Se proporciona a parejas de niños, maderitas, lija, pintura, pegamento y un martillo u otro objeto para clavar.
- * Cada grupo construye libremente torres, muebles, casitas, puentes, autos, muñecos, etc.
- * Juegan a nombrar cosas de madera que hay:
 - En el salón (muebles, lápices, juguetes, etc.)
 - En la casa: (muebles, cercas, puertas, etc.)
 - En la calle. Salen para ver: postes, casas, puestos, letreros, etc.
- * Dramatizan las distintas acciones que realizan los carpinteros: martillar, clavar, serruchar, pintar, cepillar. Todas ellas las realizan con variaciones de ritmo: rápido, lento, con golpes fuertes o suaves.
- * Adivinan las acciones que realizan distintos compañeros.
- * Trabajan con aserrín.
- * Pintan libremente con pegamento o engrudo.
- * Esparcen aserrín sobre el dibujo.
- * Sacuden la hoja para eliminar el aserrín sobrante.
- * Lo dejan secar.

Juegan con palos de escoba:

- * Analizan las características de material: color, forma, posibilidades de movimiento, etc.
- * El palo se transforma en otra cosa: bastón, caballo, etc.

Hacen instrumentos musicales de madera.

Se los ayuda a confeccionar:

- * Sonajas. Clavan chapitas sobre una madera.
- * Claves. Cortan palos de escoba; los lijan y decoran.

Hacen ecos rítmicos.

Se marcan con claves distintos ritmos sencillos, imitando golpes de martillo.

3. En el rincón de Ciencias

Experimentan con flotabilidad.

- * Ponen distintas maderitas en un recipiente grande con agua. Ven lo que sucede: ¿Todas se quedaron arriba o algunas se hundieron? La maestra explica que muchos materiales no se hunden en el agua, flotan.
- * Ponen en agua distintos objetos (piedras, tornillos, papel, corcho, vidrio, aceite, plástico, etc.), para ver cuáles flotan y cuáles se hunden. La maestra estimula a los niños para que, antes de echar un objeto al agua, piensen y digan si flotará o no.
- * Agregan objetos encima de los que flotan, para ver si continúan flotando. Por ejemplo, una madera que flota es un "barquito" en el que

suben "pasajeros. Los "pasajeros" pueden ser tornillos, papelitos, etc.

El maestro propone: Vamos a ponerle más pasajeros, a ver cuántos aguanta sin hundirse. Les hace anticipar: ¿Aguantará a éste? Los deja jugar y experimentar libremente.

Experimentan con combustión.

- * Antes de iniciar los experimentos, la maestra debe explicar a los niños los peligros de jugar con fuego. Se asegura de que entiendan que no deben intentar hacerlo ellos solos.
- * Observan lo que sucede al acercar una cerrilla encendida a:
 - Un palito de madera seco.
 - Un pedazo de tela.
 - Un pedazo de papel.
 - Un objeto de metal.
 - Un pedazo de vidrio.
 - Una piedra.
- * Debe tenerse preparado un recipiente con agua, en donde se apagan los objetos combustibles.
- * Se estimula la conversación para que los niños recuerden y cuenten distintas formas de apagar el fuego: echar arena o tapar con frazada de lana, etc.

Conversan sobre:

- * Los peligros de incendio en los lugares donde hay mucha madera: bosques, chozas de madera, carpinterías, etc.
- * La importancia de los bomberos y el uso que hacen del agua para apagar el fuego.

El cartero

Objetivo: Descubrir la utilidad de comunicarse por escrito y el trabajo de las personas que llevan estos mensajes a otros barrios u otras ciudades.

1. En los hogares.

Cuando la maestra necesite comunicar algo a los padres, lo hará por escrito y luego de leer el

texto de la carta a los niños, enviará el mensaje por el servicio de Correos. Los niños verán cómo prepara el sobre, qué estampillas lleva, etc. y anunciarán cuándo lo han recibido en sus casas.

Cuando uno de los niños falte por razones de enfermedad, puede ser importante para ese niño recibir una comunicación escrita de la maestra o dibujos de sus compañeros, a través del correo. Todo el trabajo de preparación de la correspondencia se hará delante de los niños.

2. En la escuela

Conversan acerca de la correspondencia recibida. Piden a la directora les muestre las diversas cartas que recibe diariamente. ¿Qué cartas se reciben en los hogares de ellos?

Conversan acerca del trabajo del cartero. ¿Quién ha entregado esas cartas? ¿Cómo supo dónde las debía entregar? Descripción de su uniforme de trabajo: el saco de las cartas.

El viaje de una carta.

Comienzan preparando un dibujo para realizar un obsequio. El dibujo llevará el nombre del autor.

Lo ensobran. La maestra coloca en el sobre el nombre y la dirección del destinatario.

3. En el correo.

Concurren a la Agencia de Correos a comprar las estampillas. Observan el local, las diferentes secciones, el trabajo de cada empleado. Pegan las estampillas.

Depositamos las cartas en el buzón.

Si es posible, conversan con un empleado que les explicará cómo se clasifica la correspondencia por barrio y por calle.

4. En la escuela

Solicitan a la directora que invite al cartero a pasar a la clase Jardinería. Allí le preguntarán acerca de su trabajo: ¿Camina mucho? ¿Los días de lluvia también sale? ¿Le gusta llevar cartas a cada casa? ¿Si no encuentra la dirección indicada en el sobre, qué hace?

NYDIA RICHÉRO

Directora de Escuela Primaria.

Planificación anual para 2º año escolar

Distribución mensual de contenidos

Marzo

Aritmética: Sondeo y revisión del programa de 1er. año. Unidad, decena, docena. Sumas y restas sin dificultad. Situaciones problemáticas que se resuelven con una sola operación. Sucesiones numéricas (hasta 50). Comparación de cantidades usando los signos $>$ y $<$.

Ortografía: Fijar la ortografía de palabras con v. Vocablos con ñ - f - ch.

Escritura: Forma, proporción, dirección de trazados y enlace de las grafías que se van repasando. Minúsculas y mayúsculas.

Lectura: Repaso de lecturas con vocablos estudiados en 1er. año, en manuscrita e imprenta.

Geografía: Transformaciones que se observan en la naturaleza: temperatura - lluvias - vientos. Las estaciones del año.

Historia: 19 de marzo: Nacimiento de José Pedro Varela. Su obra.

Educación Moral: Todos los compañeros tienen los mismos derechos frente a los bienes comunes que la escuela proporciona. Ayuda a los

compañeros. Disciplina en la clase y en la escuela. Respeto al maestro, director y resto del personal que con ellos se relacionan.

Expresión por la plástica (Todo el año):

Expresar por el dibujo las vivencias que se despiertan en el trabajo de las distintas áreas y cada vez que la actividad diaria lo requiera o posibilite. Expresión por el color y la forma.

Modelado: Jugar plásticamente con materiales amorfos.

Construcciones: Jugar y armar con cuerpos (maderas, cubos de plástico, corchos, etc.)

Abril

Aritmética: Numeración hasta 99. Composición y descomposición de cantidades. Adición con dificultad en las unidades. Términos y propiedades de la suma: conmutativa y asociativa. Existencia de elemento neutro.

Geometría: Concepto de cuerpo. Cuerpos naturales y manufacturados: redondos y poliedros.

Ortografía: Uso de b. Vocabulario ilustrado.

Inicial mayúscula en: a) al iniciar un escrito; b) después del punto; c) en nombres propios.
 Conocimiento gramatical: Reconocimiento de oración.

Expresión Oral: Cultivo diario de la expresión oral, espontánea y dirigida.

Redacción: Expresión espontánea.

Lectura: Práctica diaria de lectura.
 Comprensión Lectora: retención, ordenación, interpretación.

Historia: Etapa preparatoria: el niño y el tiempo. Ayer - hoy - mañana. Secuencias: días - meses años - estaciones. 19 de abril: Desembarco de los Treinta y Tres Orientales. Descripción de la bandera.

Educación Moral y Cívica: El niño y sus relaciones sociales. Reconocimiento de los bienes que recibe de otras personas e instituciones del barrio.

Ciencias Naturales: El niño: órganos de los sentidos como medio de conocimiento del mundo que lo rodea.

Expresión por la música: El sonido. Cualidades del sonido. Altura, intensidad, timbre, duración. Enseñanza de canciones seleccionadas.

Expresión por el ritmo y la danza:

Reconocimiento del cuerpo por medio de los sentidos.

Mayo

Aritmética: Numeración hasta 100. Idea de centena. Media centena. Valor absoluto y posicional. Aplicar el lenguaje conjuntista: elemento, pertenencia. Determinación de conjuntos con más de 2 atributos. Subconjunto. Operaciones con conjuntos: unión.

Noción de doble y mitad Tabla del 2. Términos de la multiplicación. División entre 2.

Geometría: Forma prismática. Características del prisma. El rectángulo.

Ortografía: Sonido y uso de la "ll" y "y".

Iniciación al estudio del diptongo. Ejercicios de sílabeo.

Expresión oral: Expresión oral espontánea y dirigida. Cultivo de la imaginación. Creación colectiva de cuentos, historias, narraciones.

Conocimiento Gramatical: La oración según la actitud del hablante: oraciones aseverativas.

Redacción: Oraciones referidas a un tema.

Lectura: Práctica diaria de la lectura. Narración de lo visto o leído como paso previo a la memorización. Lectura de cuentos, fábulas, poemas.

Historia: El niño y el tiempo. Gráfica personal, su interpretación. Se estimula la confección de un álbum personal que coincida con las fechas destacadas en la gráfica.

Geografía: El niño en la escuela. El salón de cla-

se. Dependencias de la escuela. Orientación y localización: puntos cardinales. El sol. Variaciones de la iluminación en el día y distintas épocas del año. Movimiento aparente del sol.

Educación Moral y Cívica: Trato cordial y respetuoso que debe a los demás. Efemérides: Batalla de Las Piedras.

Ciencias Naturales: Alcance y limitaciones de los órganos de los sentidos. Medios auxiliares creados por el hombre: lupa, microscopio. Higiene de los órganos. Componentes vivos y no vivos de una comunidad: vegetales y animales y componentes no vivos.

Expresión por la música:

Ejercicios de diferenciación de cualidades del sonido. Instrumentos tradicionales y no tradicionales. Estimular la imaginación del niño en la construcción de los mismos. Juegos con apoyo musical.

Expresión por el ritmo y la danza:

Actividades motivadas por el descubrimiento de las características de la estación: colores, temperatura, formas y texturas que aparecen frecuentemente, etc.

Junio

Aritmética: Numeración hasta 200. Centena y media; dos centenas. Sumas con dificultad en decenas. Sustracción con dificultad en unidades. Términos y prueba de la resta. Continuar con otros casos de la división entre 2. Sistema monetario: monedas y papel moneda N\$ 50; N\$ 100 y N\$200. Medidas de longitud: el metro.

Geometría: El cubo. Observación de aristas, vértices, superficies. El cuadrado: sus características.

Ortografía: Sonido fuerte de la "c". Sonido que- quí.

Escritura: Signos de interrogación. Forma, ubicación.

Expresión Oral: Expresión oral espontánea y dirigida. Recitación de poemas.

Conocimiento gramatical: Oraciones interrogativas.

Redacción: Sencillas descripciones: juguetes, animales.

Lectura: Práctica de la lectura corriente. Organizar lo leído en textos de tres o cuatro oraciones. Cumplir sencillas órdenes escritas.

Historia: El niño y su familia. El grupo familiar a través del tiempo: hijos, padres, abuelos.

Geografía: La escuela y el barrio. La manzana y su zona de influencia. Tres variaciones climáticas: sensación térmica, nubes, escarcha, helada.

Educación Moral y Cívica: Respeto de los bienes de uso público: jardines, bibliotecas, teléfonos

- públicos, ómnibus, etc. La Patria y sus símbolos: Bandera de Artigas. José Artigas.
- Ciencias Naturales: Relaciones existentes entre elementos bióticos, seres vivos y medio. Observación de lo que ocurre en esta estación: invierno.
- Expresión por la música: Canciones. Juegos. Sonidos que aparecen frecuentemente en esta estación: el repiqueteo de la lluvia, el ulular del viento.
- Expresión por el ritmo y la danza: Juegos para descubrir las posibilidades expresivas del movimiento del cuerpo de sí mismo y de sus compañeros.

Julio

- Aritmética: Numeración hasta 300. Suma con dificultad en unidades y decenas. Resta con dificultad en decenas. Idea de triple y tercio. Tabla del 3. Multiplicaciones y divisiones entre 3. Incorporar el concepto de dm y cm.
- Geometría: Forma cónica: sus características.
- Ortografía: Sonido suave de la c. Las letras l y r, actuando como líquidas.
- Expresión oral: Espontánea y dirigida. La descripción, a posteriori de una observación detallada en la que intervienen todos los sentidos.
- Conocimiento gramatical: Oraciones imperativas.
- Redacción: Sencillas descripciones de amigos, personajes de cuentos.
- Lectura: Lectura corriente. Cuidado en la entonación de las oraciones interrogativas y exclamativas.

- Historia: El niño y su familia. Se continuará con la investigación individual sobre la historia del núcleo familiar.
- Geografía: La escuela y el barrio. Reconocimiento de elementos naturales y humanizados. Ritmo de las estaciones y cambios del paisaje.
- Educación Moral y Cívica: Efemérides: Jura de la Constitución.
- Ciencias Naturales: Introducción al tema Ritmo y simetría en la naturaleza: en el hombre y en los fenómenos naturales.
- Expresión por el ritmo y la danza: Se continúan actividades lúdicas sobre motivos de la calle, el barrio, la estación.

Agosto

- Aritmética: Numeración hasta 500. Billeto de N\$ 500. Sumar y restar 10, 20, 30, una centena. Resta con dificultad en unidades y decenas. Multiplicaciones y divisiones entre 3. Tér-

- minos de división. Problemas con dos operaciones. Medidas de capacidad: el litro.
- Geometría: En forma intuitiva: punto, recta y plano.
- Ortografía: Uso de la "z" al comienzo, en medio y al final de palabra. Empleo de la "h" al comienzo de palabra. Sílabo tónica: reconocimiento.
- Expresión oral: Espontánea y dirigida. Descripción de elementos de la naturaleza, paisajes, ámbitos cercanos.
- Conocimiento gramatical: Signos de puntuación: Uso de mayúsculas, punto final, comas.
- Redacción: Descripción de lugares de la escuela, paisajes conocidos, etc.
- Lectura: Lectura corriente. Pausa en función de la coma y el punto. Comprensión lectora: Captación de las características de un personaje o una situación.
- Historia: El niño y su escuela: Actividad diaria de la escuela, actividad semanal. Ritmos de trabajo y descanso.
- Geografía: El tránsito: disposiciones municipales. Señales: semáforo, etc.
- Educación moral y cívica: El tránsito: conducta vial. ¿Cómo viajar en ómnibus? Símbolos patrios. La declaratoria de la Independencia.
- Ciencias Naturales: El ritmo en las creaciones de la actividad humana: el reloj.
- Expresión por la música: El ritmo y la danza: A través de juegos rítmicos se estimula al niño para que descubra el espacio parcial y el espacio total de su cuerpo; el espacio propio y el espacio social.

Setiembre

- Aritmética: Numeración hasta 700. Noción de cuádruplo y cuarta parte. Tabla del 4. Multiplicación y división entre 4. Cálculo oral y por aproximación. Medidas de masa: empleo de la balanza. El quilogramo como unidad práctica. Medio y cuarto quilogramo.
- Geometría: Segmento de recta. La regla graduada. Trazado y medición de segmentos.
- Ortografía: Combinaciones: mp, mb. La letra "r" al principio de palabra.
- Expresión oral: Narración oral de hechos acontecidos en su presencia.
- Conocimiento gramatical: Idea de adjetivo. Oraciones aseverativas, imperativas, interrogativas.
- Redacción: Narración de hechos que acaban de presenciar.
- Lectura: Lectura corriente. Ejercicios de comprensión lectora sobre prosas sencillas.
- Historia: El niño y su escuela. La historia de la escuela.
- Geografía: El transcurrir del día. Distintas ocupaciones de los habitantes del barrio en dicho

transcurso. Higiene y belleza del barrio.
Educación moral y cívica: Funcionamiento y beneficios de la cooperativa escolar. Tareas de los integrantes: responsabilidad, esfuerzo colectivo.

Ciencias naturales: Observaciones de los cambios que ocurren en la primavera. Cambios en los vegetales y en los animales.

Expresión por la música, el ritmo y la danza: Juegos de imitación del renacer de la naturaleza.

Octubre

Aritmética: Numeración hasta 900. Quintuplo y quinto. Multiplicaciones y divisiones entre 5. Tabla pitagórica.

Geometría: Simetría con respecto a un eje.

Ortografía: La "r" entre vocales: sonido suave. Uso de la "rr".

Escritura: Grafía de las letras k, w, x, en forma ocasional.

Expresión oral: Narración de sucesos de su vida; narración de cuentos. Comparación entre dos objetos, buscando sus semejanzas y sus diferencias.

Redacción: Narración sobre las actividades cotidianas. Uso de las palabras de significado opuesto.

Lectura: Lectura corriente. Ejercicios de comprensión lectora sobre sencillos poemas.

Historia: El niño y su barrio. Características del mismo en la actualidad y cómo ha ido cambiando. Orígenes del barrio: su nombre; sus calles.

Geografía: El barrio en las distintas horas del día y en las distintas estaciones.

Educación moral y cívica: Efemérides: 12 de octubre.

Ciencias naturales: Simetría en las creaciones de la actividad humana: la rueda. Higiene ambiental. Hidatidosis.

Expresión por la música, el ritmo y la danza: Inducir al niño al empleo de su propio cuerpo

como elemento sonoro: palmas, zapateo, la voz. Canciones. Juegos libres con instrumentos elaborados por los niños.

Noviembre

Aritmética: Numeración hasta 999. Las cuatro operaciones combinadas. Lectura y escritura de números romanos hasta XX. El reloj: medidas de tiempo. Hora, media hora, cuarto de hora.

Ortografía: Empleo de la letra "g" en su sonido suave con todas las vocales. Voces del verbo ir.

Expresión oral: Espontánea, dirigida y expresiva. Empleo de títeres y muñecos.

Conocimiento gramatical: Concordancia, en forma empírica. Número de los nombres: singular y plural.

Redacción: Trabajo con tarjetas y fichas que requieren interpretación de lámina, narración de escenas, selección de título, etc.

Lectura: Lectura en libros de cuentos.

Historia: El niño y su barrio. Identificar actividades de los pobladores actuales del barrio y compararlos con las antiguas.

Geografía: Cambios de distintos paisajes en el transcurrir de las estaciones: en el medio rural, en la playa, en el parque.

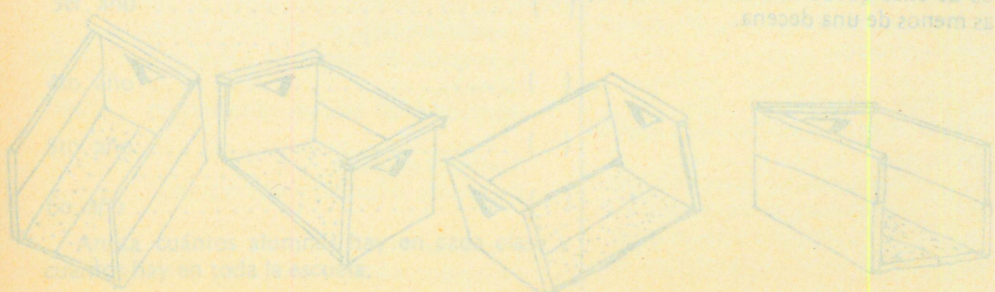
Educación moral y cívica: Lectura de cuentos seleccionados por los valores morales que destaca: "La gran aventura" de J. Kudlacek, etc.

Ciencias Naturales: Observación de los cambios que indican la proximidad de la estación veraniega.

Expresión por la música, el ritmo y la danza: Basándose en situaciones del diario vivir, se estimulará la capacidad del niño para crear cuentos y personajes.

YOLANDA TROCOLI
RAQUEL LARRAMA

Maestras de Escuela No. 69 de Montevideo



Problemas sobre numeración en 2º año

(Adaptados del libro "Problemas para 2o. año", de Lyda Díaz).

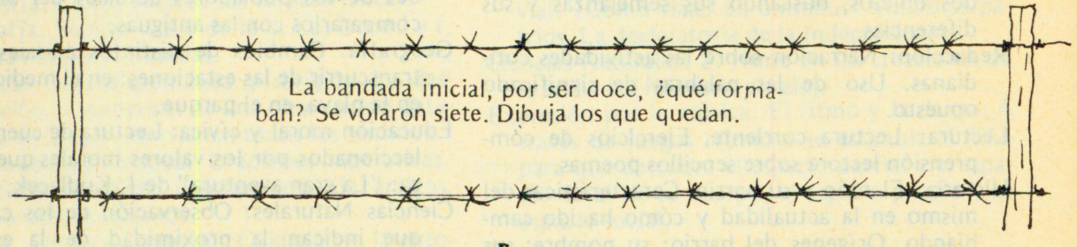
Escribe el nombre de una decena de compañeros.

Coloca palabras adecuadas en los lugares vacíos. De mi racimo, ya comí una decena de uvas, dice Raúl.

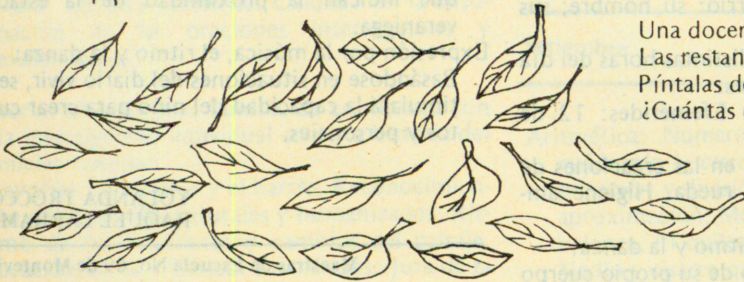
—Te gané, dice Alfredo, yo comí.....

—Yo, dice Luis, comí más que Raúl, pero menos que Alfredo, comí

Dibuja sobre el alambre doce gorriones.

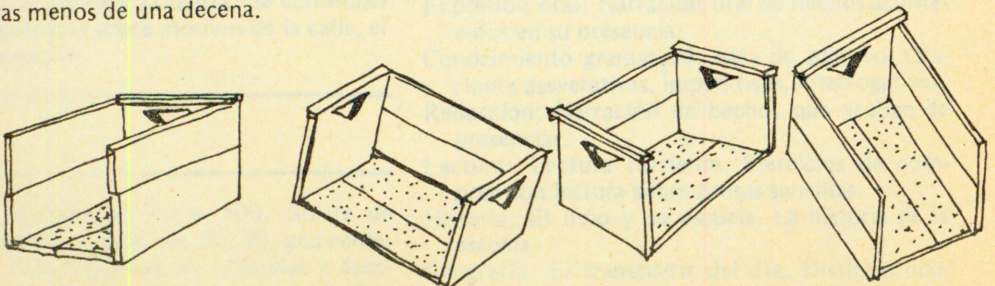


La bandada inicial, por ser doce, ¿qué formaban? Se volaron siete. Dibuja los que quedan.



Una docena de estas hojas están secas. Las restantes están verdes. Píntalas de los colores correspondientes. ¿Cuántas docenas de hojas pintaste?

Guarda 35 naranjas en estas cajas, de modo que en dos de ellas quede más de una decena, y en las otras menos de una decena.



Pega estos botones en cartones de decena y deja los demás sueltos.

Toma como ejemplo el primer caso.

Cantidad de botones	decenas	unidades
●●●●●●●●●●		
●●●●●●●●●●		
●●●●●●●●●●		●●●●●

●●●●●●●●●●

●●●●●●●●●●

●●●●●●●●●●

●●●●●●●●●●

●●●●●●●●●●

●●●●●●●●●●

Cada punto es el lugar en que se coloca un niño al formar en filas toda la escuela:

- 1er. año ()
- 2do. año ()
- 3er. año ()
- 4to. año ()
- 5to. año ()
- 6o. año ()

Anota cuántos alumnos hay en cada clase y cuántos hay en toda la escuela.

Tengo una libreta con 50 boletos de rifa.
El primer número de la libreta es: 251.
Escribe todos los números de las boletas de la libreta.

Vincula con una flecha la palabra correspondiente a cada cifra, siguiendo el ejemplo:

Ciento ocho	232
Doscientos veintitrés	223
Quinientos cuatro	504
Cuatrocientos cincuenta	180
Quinientos cuarenta	108
Cuatrocientos cinco	540
Doscientos treinta y uno	405
Trescientos veintitrés	450
Ciento ochenta	323

Pinta en cada renglón la casilla del número mayor.

146	302					
146	302	98				
146	302	98	416			
146	302	98	416	461		
146	302	98	416	461	459	
146	302	98	416	461	459	399

Unidades de trabajo para 2º año escolar

La calle

Objetivos: Despertar en el niño interés por conocer su barrio, estudiando a través de las observaciones oportunas, los accidentes geográficos y las manifestaciones sociales que se dan en él.

Trabajamos este tema considerando la calle como una realidad animada que refleja la actividad y el ritmo de vida del barrio.

Desarrollo: Paseos por el barrio prestando atención al tránsito, edificación, nomenclatura de las calles, espacios libres arbolados (plazuelas, plazas), terrenos baldíos, obras en construcción, actividades en general.

Observaciones, anécdotas recogidas, material fotográfico seleccionado y datos obtenidos por los niños fuera de la actividad escolar, conducen a concretar el trabajo en los siguientes aspectos

- Orientación: de día, posición del sol; de noche, las estrellas. Dirección de la calle de acuerdo a los puntos cardinales. Observación de la brújula.
- Movimiento originado por la actividad diaria de peatones, vehículos, vendedores ambulantes y fijes, juegos de niños, trabajadores, etc.
- Relieve: alturas, declives, curso de las aguas cuando llueve. Presencia del río, del arroyo, de una cuchilla o cerro.

Noción de tiempo y progreso:

- A través de la diferente edificación, calidad del pavimento, etc.
- Edificios de apartamentos, edificios públicos.
- Centros de estudio, teatros, cines, paseos, etc.
- Comercios, fábricas, talleres de artesanía, etc.
- Centros asistenciales: clínicas, sanatorios, hospitales.

Ornamentación:

- Presencia viva de los árboles, los pájaros, las zonas enjardinadas.
- La calle rumbo al paisaje (río, rambla, parque, prado, etc.).
- Obras de arte (esculturas, monumentos).

Variaciones de iluminación:

- La calle vista de mañana, de tarde, de noche.
- Importancia del alumbrado.
- La calle en verano, en otoño, etc.

Trabajo:

- Encargados de la limpieza y de mantener el orden.
- Vendedores callejeros.

Expresión plástica:

- Ilustración de juegos de niños con diferentes técnicas.
- Ilustración de escenas callejeras en "collage".

Audición musical:

- De rondas infantiles y de pregones.

Expresión mímica:

- Paseando, mirando vidrieras, pregonando, jugando.

La feria

Objetivos: Dar a conocer al niño la relación productor-consumidor, iniciándolo en las actividades de compra-venta.

Desarrollo:

- Conversar con los niños dando oportunidad a que ellos se expresen sobre sus contactos con la feria cuando hacen mandados o acompañan a la mamá en las compras.
- Visitar con la clase la feria del barrio, o enviar un equipo de niños que traerán datos sobre: los productos que se ofrecen, calidad y variedad de los mismos.
- Lugar de donde provienen, posibles inconvenientes que tuvo el productor en su cosecha o traslado. Precios del día, etc.
- Instalar en la clase la "feria" de los niños, con frutos y verduras que traen ellos mismos.
- Es importante crear el clima apropiado para lograr diálogos animados entre el "feriante" y el "comprador". Se cuidará el lenguaje y la correcta intervención cuando el niño contesta o interroga para ayudarlo a ser claro.
- Reproducir en papel, monedas y billetes que los alumnos usarán al pagar o dar cambio, destacando su valor corriente.
- Resolver problemas con datos reales en forma oral o escrita. Es deseable conducir al cálculo oral en operaciones muy sencillas. Pueden hacerse cálculos por aproximación. Las fracciones decimales en los precios, se llevarán a enteros tomando como unidad el centésimo.
- Trabajaremos especialmente la resta (con o sin dificultad) planteando problemas con las preguntas siguientes: ¿Cuántos retiré o saqué? ¿Cuántos me faltan o debo agregar? ¿Cuántos más o menos tengo o tiene? ¿Cuál es la diferencia?
- Emplear balanza y pesas enseñando su uso y haciendo una lista de los frutos que pesamos.
- Observar formas geométricas en las cajas o bandejas donde colocamos los frutos y compararlas con las formas naturales de éstos. Distinguir caras de superficies planas o curvas. que originen aristas de líneas rectas o curvas.
- Ilustrar la feria: los puestos, los feriantes y compradores en un mural colectivo.

El tránsito

Objetivos: El tránsito debe ser comprendido por parte del niño como medio de resolver la necesidad constante de comunicarse entre los hombres. Es una necesidad y no un peligro. Es un deber de todos aprender a actuar con educación y precaución en las vías de tránsito y en los medios de transporte.

Desarrollo: Partir de la narración y comentario de situaciones creadas en el paseo de la clase por las calles del barrio o de incidencias callejeras aportadas por los niños (calle levantada, nuevas líneas de transporte, accidente callejero, etc.).

Cuidar el lenguaje oral aportando previamente los nuevos vocablos que se usarán, para evitar repetir expresiones incorrectas.

Anotar, leer, repetir y aplicar voces que se riferian a nombres, adjetivos o acciones tales como: ómnibus, vehículos, transitar, respetar, cruzar, etc.

Señalar características propias de una zona transitada: la actividad (sus causas de orden social o económico), presencia de vehículos variados, ruidos, etc.

Destacar los problemas derivados del tránsito ininterrumpido en zonas de gran actividad peatonal y las disposiciones tendientes a evitar accidentes.

Ilustrar convenientemente por medio de láminas, películas, charlas de personal especializado, aspectos del tránsito. Respeto a las señales. Educación peatonal.

Describir los vehículos actuales, sus características de comodidad, rapidez, economía. Algunos vehículos de gran utilidad social: ambulancias, coche de bomberos, recolector de basura, etc.

Recordar tipos de vehículos que en años anteriores o en la antigüedad dieron un aspecto particular a la calle. En este sentido, se buscará que el niño recoja datos en su casa sobre el recorrido de aquéllos, y detalles curiosos o pintorescos que se recuerden. Pueden pedirse fotografías, reproducciones en miniatura, etc.

Leer y comentar crónicas actuales o antiguas que detallen aspectos de interés.

Visitar si fuera posible, un museo o cochería que guarde vehículos sacados de circulación.

Reproducir sobre cartón calles hechas de arena, aserrín o guijarros y vehículos creados por los niños con material de desecho.

Evolución del vestido

Objetivos:

Comprender las transformaciones del vestir, de acuerdo a nuevas nociones de comodidad, higiene, economía, estética.

Desarrollo:

- Se dirigirá la conversación sobre los distintos vestidos que usan los niños según las estaciones y las variaciones del clima.
- El vestido de otoño e invierno; condiciones que deben reunir las telas: abrigadas, compactas, convenientemente de lana o algodón.
- El vestido de verano: tejidos esponjosos, livianos, claros, telas de hilo, algodón, seda, nilón, etc.
- Se señalarán las cualidades de la ropa: fina, ordinaria, limpia, ordenada, holgada, etc.
- Se hablará sobre las posibilidades de aprovechar y transformar la ropa vieja.
- Se enseñará vocabulario dando el nombre de prendas de vestir, acciones que realiza la mamá cuando confecciona, arregla, ordena o elige la ropa.
- Las niñas traerán o formarán su costurero.
- Se leerán cuentos infantiles que destaquen el vestido de los personajes (Andersen es muy descriptivo en este aspecto). Hemos seleccionado "Las medias de los flamencos" de Horacio Quiroga. También "Abril florecía", de Antonio Machado.
- Se recordará cómo vestían nuestros indígenas; el traje de la época colonial, en la ciudad y en el campo. Cómo visten los niños en diferentes regiones del mundo.
- Se mostrarán los materiales con que confeccionamos nuestros vestidos y su origen: animal, vegetal, sintético. Algunos como la lana, en distintas etapas de industrialización.
- Se atenderá la expresión plástica realizando títeres y vistiéndolos como el niño lo sugiera.

La vivienda

Objetivos:

- Valorar el trabajo y las conquistas del hombre.
- Destacar las condiciones del medio y la necesidad de adaptarse a él.
- Conducir a la experimentación.

Desarrollo:

En forma de narración y con material seleccionado, se señalará la lucha del hombre para conquistar el medio.

De la misma manera, se describirán los tipos de vivienda que se construyeron en nuestro país a través del tiempo y hasta la época actual:

- 1) Toldería indígena
 - 2) Casa colonial urbana y rural
 - 3) Casa moderna urbana y rural
- Comentar cómo y dónde viven otros niños del mundo. A propósito de este tema existen variadas publicaciones para niños con fotos documentales que despiertan interés.
 - Materiales diversos para la construcción; sus características: solidez, porosidad, fragilidad, transparencia u opacidad, etc.
 - El nivel y la plomada en la construcción de la casa.
 - La rueda, su origen y su aplicación al trabajo del hombre y al juego del niño.
 - La columna, cilíndrica o prismática, sosteniendo la vivienda y sustituyendo al tronco.
 - El hogar, centro de la actividad y la convivencia familiar.
 - Trozos literarios o poemas referidos al hogar.
 - Canciones de cuna, folklóricas y clásicas.
 - Interpretación mímica de escenas hogareñas.
 - Interpretación plástica de las mismas con tierras de colores, crayolas o acuarelas.
 - Realización por plegado de diversos adornos para el hogar.

Coordinación de materias

La técnica de planificar en "Materias coordinadas" difiere de la de "unidades de trabajo". Esta tiende a estudiar un tema amplio a través de múltiples enfoques; de allí resulta la variedad y riqueza del material que se unifica (puede abarcar temas de Historia, Geografía, Ciencias, etc.). De allí resulta también la duración del trabajo que

nunca es menor de una semana, y habitualmente es de quince días.

Al planificar "Materias coordinadas" se parte de una propuesta de menor alcance y se vinculan a ella, algunos trabajos que tienen muy estrecha relación con el tema que motivó la actividad.

La casa de Antón

*Esta es la casa de Antón.
Este grano es del montón
de trigo que en el granero
tenía en la casa Antón.*

*Este es Ric-Ric el ratón
que comía del montón
de trigo que en el granero
tenía en la casa Antón.*

*Este es el gato Ron-Ron
que perseguía al ratón
que comía del montón
de trigo que en el granero
tenía en la casa Antón.*

*Este es el perro Botón
que mordió al gato Ron-Ron
que perseguía al ratón
que comía del montón
de trigo que en el granero
tenía en la casa Antón.*

*Este es el gallo Espolón
que corrió al perro Botón
que mordió al gato Ron-Ron
que perseguía al ratón
que comía del montón
de trigo que en el granero
tenía en la casa Antón.*

*Este es el bueno de Antón
que crió al gallo Espolón
que corrió al perro Botón
que mordió al gato Ron-Ron
que perseguía al ratón
que comía del montón
de trigo que en el granero
tenía en la casa Antón.*

Lectura.

(Folklore español)

Lectura comentada.

Ejercicio de comprensión lectora:

- a) Completa esta oración:
En casa de Antón había muchos animales:
un perro, un gallo, y
- b) ¿A quién le gustaba comer trigo?
- c) ¿Podía Ron-Ron morder al gato?
¿Por qué?
- d) ¿Le gustaría a Antón que le comiesen el
trigo?
¿Por qué?

Ortografía. Estudio de estas dificultades:

- a) Combinaciones (r como líquida): trigo,
grano, etc.
- b) Uso de la "r" en sonido fuerte (ratón,
perro).
- c) Sonido suave de la g (persegúa).
- d) Tildes.

Representación por títeres.

Expresión por la mímica.

Expresión por la pintura.

Polichinela

Actividades sugeridas por una audición musical: Polichinela, de Villa Lobos.

Aspectos del programa a desarrollar:

- Expresión por la música.
- Expresión por la plástica.
- Expresión por el lenguaje.

Objetivos:

- Cultivar la imaginación y la actividad creadora.
- Integrar la expresión por el ritmo con la plástica.
- Enseñar el dialogado enriqueciendo la expresión oral y escrita.

Desarrollo:

- Narrar el origen de Polichinela y sus variaciones según los pueblos.
- Escuchar el tema musical.
- Presencia del personaje en el tema musical.
- Sugerencias del niño en mímica y ritmo para animarlo.
- Ilustración en tizas o crayolas de colores.
- Creación del Polichinela en papel, cartón u otros materiales.
- Completar el títere vistiéndolo.
- Conducir al diálogo entre los títeres, tratando que sea interesante y claro.
- Lograr la expresión en diálogos escritos.

Conversaciones sobre José Artigas

Con este tema reunimos una serie de comentarios sobre la personalidad del héroe integrando sus pensamientos a nuestros ideales de libertad. Relatos, ilustraciones, lecturas sobre la ciudad colonial donde nació.

Así era el campo donde trabajó y luchó.

Así era Montevideo Colonial.

Relatos sobre la campaña oriental de la época; las vastas praderas, muchas de ellas sin divisiones, fauna y flora nativa, el ganado incorporado por el español.

Relatos sobre esclavos, indios, gauchos, hacendados.

Así eran los hombres que con él lucharon.

Relatos sobre los sueños del héroe, sus ideas, sus luchas, a través de lo que informan documentos históricos.

Este es el pensamiento vivo de José Artigas.

Actividades que complementan los relatos:

- Trabajos escritos.
- Realización de un mural.
- Pintar la bandera artiguista.
- Recortar material de la prensa.

El invierno en las letras latinoamericanas

Cuando se quiere realizar el análisis de un texto, se debe procurar hacer una selección que se adecue a nuestros propósitos u objetivos específicos.

Debemos tener claro lo que en última instancia queremos lograr al finalizar el análisis. El objetivo puede ser: lograr que el niño se exprese por escrito; que se exprese a través de la plástica; que ejercite una adecuada comprensión lectora para aplicar en técnicas de estudio, etc..

Análisis comparativo de textos

Como lo piden los programas de lenguaje, el mismo tema puede ser considerado y comparado en diferentes textos de distintos autores, e incluso, en diferentes textos del mismo autor (que traten el mismo tema). Se puede hacer la comparación del tema en distintas épocas e incluso en distintos países. Por ejemplo, el tema "el invierno", que es el que acá ejemplificaremos, puede ser considerado en textos que se refieran a inviernos de zonas geográficas cercanas a la nuestra y también en textos donde se hable de inviernos completamente diferentes, por ejemplo en lugares donde nieva.

Se apreciarán así no sólo diferentes paisajes sino también distintos estilos literarios, diversos giros y modismos de la lengua, costumbres y hábitos que pueden ser semejantes o no a los nuestros, etc..

Por otra parte, ello permitirá a los niños ponerse en contacto con autores nacionales y extranjeros enriqueciendo así su bagaje cultural.

Es aconsejable seleccionar textos de autores de habla hispana (si lo que perseguimos es el estudio de nuestra lengua). En caso de autores de otras lenguas no se puede ser completamente fiel al texto original dado que las traducciones no siempre pueden ajustarse al sentido que el autor quiso darle al texto.

FORMA DE TRABAJO

Al realizar el análisis de un texto el maestro debe ser respetuoso de las interpretaciones personales de los alumnos. Es posible que cada alumno tenga interpretaciones diferentes a las de los

demás y a las del maestro, aunque estén utilizando el mismo texto. Algo similar pasa cuando varias personas observan una obra de arte, por ejemplo en pintura. Cada uno expresará lo que interpreta. Se llegará así a un riquísimo intercambio de ideas acerca de las opiniones personales y de aspectos poco claros o confusos.

El maestro tendrá el papel de moderador sin imponer sus propias interpretaciones, pues éstas no tienen por qué ser las únicas válidas.

De acuerdo a esta forma de trabajo no corresponde que ante las explicaciones de los niños, el maestro diga que "está muy bien", que "está mal" u otras expresiones similares. Será más apropiado preguntar: "¿Por qué opinas así?". Luego se consultará a los demás para ver si opinan o interpretan lo mismo o algo diferente. De esta manera todos podrán intervenir sin temor a que sus opiniones estén mal porque no coinciden con las del compañero al que la maestra le dijo que estaba "muy bien". En realidad toda interpretación debe ser válida.

Cuando todos hayan expuesto sus opiniones, aclarado sus dudas (por ejemplo en lo que se refiere a vocablos desconocidos, poco frecuentes, difíciles, etc.) se hará un redondeo final. Esto lo podrá hacer el maestro aportando, si es necesario, elementos que pueden no haberse tenido en cuenta y que contribuyen a ampliar el nivel de comprensión.

ASIGNATURAS QUE SE COORDINAN

Fundamentalmente se trabajará en el área del Lenguaje: Lectura, Expresión Oral, Expresión Escrita, Ortografía, Conocimiento Gramatical. Pero también se trabajará en Expresión Plástica: dibujos, colages, títeres, etc..

Si el texto así lo requiere se puede trabajar o complementar con actividades de Historia, Geografía, Educación Moral, Ciencias Naturales.

ACTIVIDADES SECUENCIADAS

1. Primera jornada de trabajo

- 1.1. Lectura del texto por parte del maestro.
- 1.2. Noticia del autor y ubicación en el contexto histórico-geográfico.
- 1.3. Comentario colectivo del sentido general y estudio particular de los distintos aspectos del texto.
- 1.4. Búsqueda de vocablos en el diccionario para clarificar la comprensión; vocablos de uso desconocido, poco frecuente o difíciles. Los mismos niños podrán ir señalándolos en el texto para luego ir buscándolos.

2. Segunda jornada de trabajo

- 2.1. Lectura en silencio por parte de los niños.
- 2.2. Lectura individual. Si se trata de un texto en verso es importante la memorización. Este recurso, a veces despreciado, sirve a muchos y valiosos fines, entre ellos: seguridad de la lectura, fijación de vocablos y expresiones, correcta pronunciación, etc..
- 2.3. Realizar una pequeña prueba a los efectos de comprobar si cada alumno tiene una interpretación propia del texto.
- 2.4. Separar estrofas (o párrafos) y oraciones.

3. Tercera jornada de trabajo

- 3.1. Ubicar el espacio y el tiempo en el que se realiza la acción.
- 3.2. Señalar con un color el personaje principal, con otro color, los personajes secundarios, con otro las acciones que realiza cada uno, ubicando el lugar, el tiempo y el modo cómo las realiza.
- 3.3. Conviene hacer listas colectivas o cuadros de doble entrada para anotar lo anteriormente señalado.
- 3.4. Señalar las imágenes sensoriales (visuales, auditivas y otras) que se desprenden de la lectura del texto. Se pueden ir anotando.
- 3.5. Indicar los sentimientos y emociones que provoca la lectura del texto.

4. Cuarta jornada de trabajo

- 4.1. Con el personaje principal piensa y escribe una pequeña historia.
- 4.2. Cambia el espacio y el tiempo.
- 4.3. Cambia también los personajes secundarios.
- 4.4. Inventa un título adecuado y escríbelo.

Variación

- 4.1. Inventa un personaje principal.
- 4.2. Agrega dos o tres personajes secundarios.
- 4.3. Ubícalos en un espacio y en un tiempo determinado.
- 4.4. Escribe, ahora, una pequeña historia.

5. Quinta jornada de trabajo

- 5.1. Vuelve a leer el texto con atención.
- 5.2. Subraya los colores que aparezcan indicados por el autor.
- 5.3. Haz una lista con los colores indicados y con los que se sugieren.
- 5.4. Teniendo en cuenta lo trabajado hasta aquí, haz un dibujo que sea representativo del texto.

Variación

- 5.1. Vuelve a leer el texto.
- 5.2. Trabajando en equipo, crea algunos títulos que representen los personajes del texto.
- 5.3. Siempre trabajando en equipo, escribe un pequeño argumento dialogado para estos personajes.

NOTA ACLARATORIA

Estas jornadas se realizarán en forma similar o con variantes en cada texto que se va a estudiar. Se podrán hacer muchos de los pasos o todos en forma colectiva (excepto algunos en los que se refiere comprobar la comprensión individual). Lo importante de estos trabajos es la evaluación formativa que no persigue la obtención de una calificación sino que el niño forme hábitos de análisis, de crítica, de estudio, etc.

Al finalizar el estudio de por lo menos tres textos que traten el mismo tema (si el fin último es la comparación de textos), se hará una jornada final, analizando comparativamente los textos ya tratados.

JORNADA FINAL

- 1. Comparación oral, con los textos a la vista (alguno puede estar memorizado).
- 2. Reconocer los elementos comunes y diferentes de los textos; apreciar giros distintos en el lenguaje utilizado (este trabajo ya se va realizando a medida que se dan los diferentes textos, aquí se redondea).
- 3. Cuadro donde se anotarán los elementos y se verá con claridad lo semejante y lo distinto:

	PRIMER TEXTO	SEGUNDO TEXTO	TERCER TEXTO
ELEMENTOS			
Tema			
Espacio			
Tiempo			
Personaje principal			
Personajes secundarios			
Colores que se destacan			
Sensaciones: visuales			
auditivas			
otras			
Emociones			

4. Cada niño se inclinará por uno de los textos y explicará las razones de su elección. Lo puede hacer sólo en forma oral o también puede hacerlo por escrito.
5. Puede continuarse el estudio comparativo y hacerse todo lo exhaustivo que se considere necesario (mucho dependerá del tema y del grupo).

- 2.3. Ubicación en el espacio y en el tiempo en forma oral.
- 2.4. Confeción de un cuadro de doble entrada donde se anoten los elementos estudiados:

	ACCIONES	ESPACIO	TIEMPO
Personaje principal			
Personajes secundarios			

Nota: Se pueden hacer cuadros similares o diferentes de acuerdo al giro que puede tomar la clase.

ESTUDIO DE UN TEXTO PARTICULAR

JULIO: EL AROMO DE ORO Isidro Más de Ayala

"Es pleno invierno y el viento frío que sube del mar arranca, como un peine de plata, todas las hojas de los árboles. Reduce las ramas de los paraísos a esos manojos de bolitas amarillas que resumen como aforismos de un viejo —son también sus semillas— toda la esencia de la vida. Y entonces, cuando todos los árboles duermen retirando su savia de las ramas heladas, los aromos se van cubriendo de recimos de oro espumoso. En medio del invierno, este árbol florecido en oro, es el único baluarte de la alegría vegetal".

(Fragmento)

1. Primera jornada de trabajo

- 1.1. Lectura del texto por parte del maestro.
- 1.2. Breve noticia del autor y ubicación en su contexto histórico-geográfico.
- 1.3. Investigar el significado de: baluarte, manajo, aforismo, esencia, savia y otros vocablos que los niños consideren desconocidos.
- 1.4. Comentarios orales e interpretaciones personales. Intercambio de ideas, discusión.

2. Segunda jornada de trabajo

- 2.1. Volver a leer el texto con atención.
- 2.2. Indicar y subrayar con rojo el personaje principal, con azul los secundarios y con verde las acciones que realizan.

3. Tercera jornada de trabajo

- 3.1. Busca y anota algún dato del autor.
- 3.2. Trata de resumir en una sola oración el contenido de la lectura y su mensaje.
- 3.3. Explica con tus palabras esta expresión: "... este árbol florecido en oro es el único baluarte de la alegría vegetal".

4. Cuarta jornada de trabajo

- 4.1. Cuenta cómo se ven los árboles en tu ciudad durante el invierno.
- 4.2. Haz la descripción de una calle, plaza o parque durante el invierno.
- 4.3. Señala en la descripción los colores que observó el autor y otros que tú hayas observado en la naturaleza, en esa época.

5. Quinta jornada de trabajo

- 5.1. Vuelve a leer el fragmento con atención.
- 5.2. Subraya los colores que aparecen indicados.
- 5.3. Teniendo en cuenta todo lo trabajado anteriormente haz un dibujo inspirado en el texto. (La técnica del dibujo puede ser libre, pero es importante que el niño tenga en cuenta los elementos estudiados y los colores que se han destacado).

CARMEN CAAMAÑO DE CARBIA

BIBLIOGRAFIA

- 1) Curso de Idioma Español de la Universidad de la República, 1986.
- 2) Curso de técnicas de estudio, profesora María Camino.
- 3) Enseñanza de la lengua, Martha Salotti.
- 4) Expresión oral y escrita, Benjamín Sánchez.

Selección de prosa y poesía

*¿Dónde se han escondido los colores
en este día negro y blanco?*

Juan Ramón Jiménez

PRECIOSA Y EL AIRE

*Su luna de pergamino
Preciosa tocando viene.
San Cristobalón desnudo,
lleno de lenguas celestes,
mira a la niña tocando
una dulce gaita ausente.
Niña, deja que levante
tu vestido para verte
Abre en mis dedos antiguos
la rosa azul de tu vientre.
Preciosa tira el pandero
y corre sin detenerse.
El viento-hombrón la persigue
con una espada caliente.*

.....
*Preciosa llena de miedo
entra en la casa que tiene,
más arriba de los pinos,
el cónsul de los ingleses.*

.....
*Y mientras cuenta, llorando,
su aventura a aquella gente,
en las tejas de pizarra,
el viento, furioso, muere.*

Federico García Lorca

SOL DE INVIERNO

*Es mediodía. Un parque.
Invierno. Blancas sendas;
simétricos montículos
y ramas esqueléticas.*

*Bajo el invernadero,
naranjos en maceta,
y en su tonel, pintado
de verde, la palmera*

*Un viejecillo dice,
para su capa vieja:
"¡El sol, esta hermosura
de sol!..." Los niños juegan.*

*El agua de la fuente
resbala, corre y sueña
lamiendo, casi muda,
la verdinosa piedra.*

Antonio Machado

CANCION DE INVIERNO

*Cantan. Cantan.
¿Dónde cantan los pájaros que cantan?*

*Ha llovido. Aún las ramas
están sin hojas nuevas. Cantan. Cantan
los pájaros. ¿En dónde cantan
los pájaros que cantan?*

*No tengo pájaros en jaulas.
No hay niños que los vendan. Cantan.
El valle está muy lejos. Nada...*

*Yo no sé dónde cantan
los pájaros que cantan, cantan,
los pájaros que cantan.*

Juan Ramón Jiménez

CREPUSCULO DE INVIERNO

*La muerte lenta de la tarde fría
llena la estancia de melancolía.*

*Los leños encendidos de reflejos
salpican muebles y tapices viejos.*

*Un reloj soñoliento da la hora:
las cinco; y cada campana llora.*

*Junto al hogar un galgo; no se mueve;
sus costillas se acusan en relieve.*

*Alza de pronto la cabeza fina:
se ha movido el carmín de una cortina.*

*Da paso la cortina blasonada
a un hidalgo de ascética mirada.*

*Se sienta en un sillón de tonos rojos.
El perro fija en él sus vítreos ojos.*

*¿Qué viejas cosas recordarle quiere?
Se carboniza un leño. El día muere.*

Enrique Díaz Canedo

INVIERNO

*Campos anegados
cielos cenicientos.*

*Y en las ramas grises
gordos tordos negros.*

*En los pobres ranchos
la lluvia y el viento.*

*Y en las ramas grises
gordos tordos negros.*

*Choclos y zapallos
encima los techos.*

*Y en las ramas grises
gordos tordos negros.*

*Arde en las cocinas
el amor y el viento.*

*Y en las ramas grises
gordos tordos negros.*

Baldomero Fernández Moreno

MADRUGADA BLANCA

*Escarcha,
escarcha por todos lados.*

*La madrugada es crespá,
la madrugada es blanca
como espuma de leche
recién ordeñada.*

*Los árboles amanecieron cristalinos:
en sus ramas se posa la luz del sol nuevita,
pero no hay un pájaro que cante
en la mañana fría.*

*Escarcha,
escarcha por todos lados.*

*Durante la noche,
las lavanderas lavaron
la ropa blanca
de todo el pago.*

Fernán Silva Valdés

LA HOJA PERDIDA EN EL RIO

*El duro invierno viene
con sus heladas lanzas.
¡Todo el dolor del bosque
en las vacías ramas!
El hacha de los vientos
corta las grises ramas.
Los troncos se contemplan
desnudos en el agua.*

*Cae una hoja marchita
en la corriente clara
las ondas son caballos
con las crines de plata.*

Ernesto Pinto

INVIERNO EN EL SUR CHILENO

Las casas del sur eran destartaladas, apresuradamente hechas de maderas recién cortadas y techos de cinc.

Las grandes lluvias eternas eran la música en el techo. A veces, en la mañana, la casa del frente se despertaba sin techo. El viento se lo había llevado a doscientos metros de distancia.

Las calles eran grandes ríos de barro. Las carretas se empantanaban.

Por las veredas, pisando en una piedra y en otra, con frío y lluvia, andábamos hacia el colegio. Los paraguas se los llevaba el viento. Los impermeables eran caros, los guantes no me gustaban, los zapatos se empapaban.

Siempre recordaré los calcetines mojados junto al brasero y muchos zapatos echando vapor, como pequeñas locomotoras.

Luego venían las inundaciones, que se llevaban las poblaciones donde vivía la gente más pobre, junto al río.

Pablo Neruda

LOS HILOS TRANSPARENTES DE LA LLUVIA

Lluvia amiga de los soñadores y los desesperados, compañera de los inactivos y los sedentarios: agita, triza tus mariposas de vidrio sobre los metales de la tierra; corre por las antenas y las torres; estréllate contra las viviendas y los techos, y ayuda a la soledad de los que tienen las manos en la frente detrás de las ventanas.

Conozco tu rostro innumerable, distingo tu voz y soy tu centinela, el que despierta a tu llamado en la aterradora tormenta terrestre y deja el sueño para recoger tus collares, mientras caes sobre los caminos y los caseríos, y sueñas como persecuciones de campanas, y mojas los frutos de la noche, y sumerges profundamente tus pálidos viajes sin sentido y bailas, sosteniéndote entre el cielo lívido y la tierra como un gran huso de plata que das vuelta entre tus hilos transparentes.

Pablo Neruda

INVIERNO EN EL CAMPO

El invierno entró sacudiéndose como un potro recién agarrado. Se sucedieron temporales de semanas enteras, ventarrones ululantes, agua y agua. Hasta aquel río casi arroyo de tan manso, que allá al suroeste se recostaba al pueblo como un animal doméstico, se empezó a poner desconocido. Las aguas de las crecientes marcaron cotas nunca vistas.

Días lagrimientos y pegajosos, punteados de largo a largo por el silbido de las perdices ateridas. Noches espesas de tan negras, rebosantes de ranas atoradas de agua. Cielos sucios cruzados de nuberíos enloquecidos por el viento desbocado. Empapada, oscura y fría; la tierra hacía temblar de desolación. Como todos los inviernos—más que todos los inviernos— aquel invierno vació los campos de gente. Gente sin tierra y sin trabajo, en su mayoría; huyéndole a la tierra flaca y al trabajo enflaquecedor, el resto. Por todos los caminos que llegaban al pueblo se vio desfilar familias enteras al costado o adentro de carritos "atopados" de guri-ses, cachivaches.

Era con esa gente que el pueblo crecía. Crecía horizontalmente; se desparramaba. Y ya al terminar aquel invierno, las avanzadas de la marcha habían prácticamente rodeado la chacra de Carmona. Tal cual si se hubiese desbordado por las laderas de la lomita del sur bajo el empuje de los grandes temporales.

Julio C. da Rosa

domingo 10 de mayo de 1987

Gran demanda fronteriza por combustible uruguayo

ARTIGAS, (Especial para EL DIA). — Los "fregueses gaúchos", volvieron a las estaciones de servicio uruguayas, luego de haberse anunciado en el Palacio del Planalto en Brasília, la nueva lista de precios de combustibles que se en el territorio brasileño.

El impacto fue tan grande que las dos únicas empresas que comercializan carburantes en Artigas, en menos de 24 horas superaron los 10.000 litros de nafta común, que seguía desde hacía días sumando pérdidas diarias. El mercado negro se está montando y las ventas de esas de venta de nafta también sufrió los efectos del listado, calificando a la economía para la economía desde la semana pasada.

Brasil importará manteca uruguayo

Se anunció desde Porto Alegre que Brasil importará más de 500 toneladas de queso de países sudamericanos y europeos, a abastecimiento de su mercado interno. El presidente del dicato de las Industrias Lácteas y Productos Derivados, Zildo Marchi, dio cuenta que los embarques del producto empezarán el próximo 31 de octubre de Argentina, Uruguay, Alemania y Brasil se debe a que el consumo de leche en el mismo período del año anterior apenas un 30 por

precio de la carne que perciben los productores que pagan los consumidores, tras el tizar el abastecimiento. El anuncio fue hecho por el Funaro, tras una reunión de trabajo con los productores en la que se puso a que "la carne regrese". Según el acuerdo a que se elevarán el precio de la arroza (dólares) en las ventas a los consumidores en 215 cruzados.

son automovilistas de Brasil quienes

MARTES 10 DE MARZO DE 1987

U\$S 580 MILLONES

Graves daños por los sismos

QUITO, (Agencias).— Los daños sufridos en Ecuador por los últimos sismos suman un equivalente de 583 millones de dólares y representan el problema económico más grave en la historia del país, afirmó el Presidente León Febres Cordero.

El mandatario se preocupó por la cadena nacional de televisión para

Febres reiteró llamamiento a una política y dijo que "mano a todos tan difícil". Expresó agradecimiento a la Unión de Lucinchi por la relación de problemas internos de Ecuador. Dio a conocer que Venezuela enviará millones de barriles de petróleo que sean re-

Recientes lluvias afectan trigo

El estado de los cultivos de invierno, en general es bueno, aunque se ha reportado un cierto amarilleamiento en cierto la zona de Sarandí Grande a causa de exceso hídrico y descenso brusco de temperatura. Así lo establece la Dirección de Meteorología Agrícola, al referirse a las precipitaciones ocurridas entre el 11 y 20 de setiembre, a las que considera como superiores a los requerimientos hídricos de los vegetales al Sur

Este del territorio. También expresiones de zonas se han manifestado en las dificultades en la ración de tierras) y peso de los animales (p peso). Concluye señalando que la zona vitícola del Sur comenzado los tratamientos preventivos contra excarantocosis.

en la Refinancia para abonar la mensualidad del 31 de marzo de cada año, y la entidad fundada, el pedido de diferir hasta el 31 de mayo de cada año, y el 50% de la media renta. Este planteamiento sol

La prensa en la escuela y el liceo

Tal vez lo más rápido y directo para introducir la prensa en las aulas, sea simplemente llevar el periódico a la escuela o el liceo. Ello supondría terminar con herencias de malsanos temores y asumir que cualquier tema puede ser analizado en forma objetiva y científica.

Pero podemos realizar diversas propuestas de actividad, adecuadas a los diferentes niveles y medios, así como promover e imaginar otras actividades nuevas.

Aquí propondremos cinco formas de acercamiento de nuestros jóvenes al tema de la información y la prensa. Ellas son:

- 1) Fichas de comprensión de noticias publicadas.
- 2) Visita al local de un periódico.
- 3) Confección de un fichero de noticias.

4) Análisis de una noticia en diferentes medios de comunicación.

5) Confección de un periódico en clase.

1) FICHAS DE COMPRENSION DE NOTICIAS PUBLICADAS

Se trata de ejercicios de comprensión lectora de avisos o noticias publicadas en la prensa.

Damos como ejemplo de esta actividad, una de las fichas confeccionadas por el maestro Walter Santiago León, quien nos dice que "al movernos dentro de los agentes de información y propaganda, es importante entender el mensaje que conllevan.

El docente trabaja sobre un material que está "a mano", pero además, por utilizar temas de actualidad despierta el interés de sus alumnos y crea constantemente nuevas situaciones para trabajos que cubren multitud de áreas (Geografía, Historia, Economía, Arte, etc.).

Desde Young Exportan Citrus Hacia Canadá

YOUNG. (Por Alvaro Javier Stevenson). — Producción citrícola uruguaya marcha en estos momentos hacia Canadá, de acuerdo con lo confirmado a EL DIA, por el señor Alberto Gramont, titular de la firma Citrus Young Limitada de esta zona.

Se han logrado concretar dos operaciones, una que ya se está realizando por un total de 50 000 cajas, mientras que un segundo embarque se habrá de efectivar el próximo primero de setiembre por un total de 80.000 cajas.

- 1) Ubica la población de Young y expresa a qué departamento pertenece.
- 2) El envío de esta exportación se hace por:
 - a) vía terrestre?
 - b) vía aérea?
 - c) vía marítima?
- 3) Investiga si estos citrus además de enviarse en cajas van protegidos de alguna otra forma.
- 4) Entre los productos que nuestro país exporta ¿el citrus se puede considerar producto de exportación tradicional o no? ¿Por qué?
- 5) Investiga y expresa cuál es la zona citrícola de nuestro país y por qué.
- 6) Canadá resulta ser un buen comprador de citrus en esta oportunidad, porque . . .
 - a) allí no se produce citrus.
 - b) lo que allí se produce no alcanza para el consumo.
 - c) es un gran industrializador de citrus para producir bebidas, licores, etc.

Marca con una cruz la terminación correcta.

2) VISITA AL LOCAL DE UN PERIODICO

Actividades Preliminares.— Redacción colectiva de una carta a la Dirección del periódico solicitando permiso para visitarlo y, en caso de que fuera aceptada la solicitud, día y hora de la visita.

Se nombran los distintos diarios de la ciudad: sus características, ideas filosóficas o políticas a las que responden. La prensa independiente.

Discusión acerca de la libertad de prensa, consagrada por la Constitución vigente; lo que ella significa dentro de una democracia.

Señalar las secciones más importantes de un diario. Cómo el niño las ordenaría para dar al diario mayor interés o cuáles son las secciones que él prefiere.

Desarrollo.— Organizar la visita formándose grupos, que investigarán diversos aspectos.

- a) *La sala de redacción:* los distintos cronistas, sus funciones. El trabajo del Director de un diario y del Secretario de Redacción. Recepción de noticias: la teletipo.
- b) *La composición, diagramación y corrección* de pruebas. Las matrices.
- c) *La impresión:* la rotativa.
- d) *La distribución* del diario a las paradas de los canillitas y al interior del país;
- e) *El suplemento infantil.* De dónde y en qué forma reciben las historietas, cómo se imprimen en colores, etc.
- f) *El presupuesto del diario.* Este equipo se encarga de requerir datos de tiraje, cantidad de empleados y sueldos; de costos de las bobinas de papel; sus dimensiones. La tarifa de avisos, gastos aproximados de electricidad, plomo, tintas, etc.

Cada grupo prepara preguntas, para que el resultado de la visita sea más eficiente.

Algunas posibilidades de interrogantes son las

siguientes (tomadas del C. de Pedagogía No. 144):

- ¿Qué tipo de edición es la de su periódico: sensacionalista, descriptivo, gráfico . . . ?
- ¿Usted cree, por ejemplo que un niño de 10 años entiende el lenguaje del periódico?
- ¿Cuántos géneros periodísticos se usan en el periódico: artículos, editoriales, reportajes, fotografías, encuestas, entrevistas, gráficos . . . ?
- ¿Cuáles son los más frecuentes y por qué?
- El periódico ¿es un centro de documentación y consulta como una biblioteca pública? ¿Te dan información si la pides?
- ¿Cuántas personas pertenecen, por ejemplo, a la plantilla de este periódico?
- ¿Está bien pagado un trabajador en el periódico? ¿Mejor o peor que en otros sitios?
- ¿Se paga mucho a los que colaboran y escriben artículos en el periódico?
- ¿Qué horarios suele tener una persona que trabaja en el periódico? ¿Es verdad que se tienen que pasar la noche allí?
- ¿En qué se diferencia redactor y periodista?
- ¿Cada sección del periódico (deportes, internacional, etc.) tiene un redactor-jefe?
- ¿Cómo se hace uno periodista? ¿Qué carrera sigue?
- ¿Es verdad que los periodistas no tienen horario y tienen que ir urgentemente adonde se produce la noticia?
- ¿Es mejor comunicación la que hace el periódico o es mejor la radio y televisión? ¿En qué se diferencian?
- ¿Por qué le llaman a la prensa el “cuarto poder”?
- Si el periódico dice una mentira, ¿quién es el responsable? ¿Lo pueden juzgar, meter en la cárcel?
- ¿Qué quiere decir eso de libertad de prensa? ¿Son libres los periódicos para decir lo que quieran?
- ¿Es lo mismo director que editor? ¿En qué se diferencian?
- ¿Quién marca la ideología de un periódico?
- A veces se muere alguien, y al día siguiente, sacan dos hojas sobre su vida. ¿Quién le da al periódico esa documentación?
- ¿De qué hay archivos en el periódico: fotos, artículos . . . se almacenan los periódicos enteros?
- ¿Cuándo se inventó el periódico?
- ¿Cuándo se fundó este periódico: ¿Cómo fue? ¿Por qué? ¿Quién?
- ¿Qué otros periódicos hay en la ciudad editados aquí?
- Si yo quiero comunicar algo a través del periódico, ¿qué tengo que hacer?
- ¿Cuánta publicidad tiene que tener un periódico para que sea rentable?
- ¿Cuánto vale, por ejemplo, un anuncio de una página entera, de media o de un cuarto?
- ¿Si yo quiero poner una esquela, cuánto me

cobran?

— ¿Cuánto vale el papel? ¿De dónde viene?
¿Cuánto papel se gasta cada día?

— ¿Los periódicos reciben algún apoyo económico oficial?

— ¿Cuánto cuesta recibir noticias?

— ¿Qué agencias de noticias hay importantes?

— ¿Cómo se sabe si la agencia dice la verdad?

— ¿Las agencias de noticias son del Estado, son privadas?

— ¿Cuál es la tirada de este periódico? ¿Cuánto vende?

— ¿Hasta dónde llega y cómo lo hace: coches, horarios, tren, avión, suscriptores, correos, ... cómo funciona todo eso?

— ¿Cuánto gana un vendedor de periódicos?

Se hace posteriormente, la redacción de los informes obtenidos. Cada uno de los equipos deberá presentar un álbum ilustrado, los que serán intercambiados y utilizados para su lectura en clase.

Estos informes se completan con dibujos, recortes, e informaciones relacionadas.

Para estas informaciones buscan, en sus libros de historia, noticias referentes a "La Estrella del Sur" (primer diario editado en el Uruguay, en la época de las Invasiones Inglesas del cual se pueden apreciar ejemplares en el Museo Histórico Municipal del Prado).

Copian la biografía de Gutenberg analizando la enorme importancia de su invento con todas las consecuencias culturales que trae, en primer término, la Reforma religiosa y el progreso de las Universidades.

Buscan otros datos históricos de esta invención, entre ellos, las ideas de Leonardo de Vinci que llegó a construir una imprenta rudimentaria.

Cada niño redacta una tarjeta, en tercera persona, agradeciendo al Director del diario todas las atenciones.

Se estudia la ortografía de las nuevas palabras: linotipo, teletipo, tipógrafo, fotógrafo: sección, aleación, invención; lectura, trayecto, corrector, director, redactor; historieta, higiene, huecograbado; impresión, imprenta: matriz, matricero.

En cuanto al aspecto científico, se observa el material que usan las linotipos: es una aleación de plomo y antimonio. Se da noción general de aleaciones y los niños indican otras que ellos conocen.

Hablar de las condiciones higiénicas que debe reunir un local industrial de esta índole. Cómo la ley prevee y protege al obrero de industrias insalubres, obligando a la mantención de locales, dentro de ciertas condiciones, que evitan las llamadas enfermedades profesionales, en el caso de las imprentas, el saturnismo.

En base a los datos solicitados por el equipo especial, el maestro y los niños plantean gran cantidad de problemas.

3) CONFECCION DE UN FICHERO DE NOTICIAS

(Sobre una sugerencia de la revista C. de Pedagogía No. 144)

El objetivo del fichero puede ser doble:

* acumulación ordenada de contenidos;

* función *indirecta* de aprendizaje: esto es, además de archivar noticias, dinamiza al alumno en la recolección de noticias y su clasificación, de tal forma que ese mismo hecho le sirve de aprendizaje.

Clasificación de noticias

* *Clasificación por asignaturas:*

A un niño de liceo le bastaría recordar las asignaturas que tiene, y en cada una colocar el apartado correspondiente a Noticias (Lengua - Matemáticas - Naturaleza - Sociales - Educación Artística - Educación Física - Idioma). Es una clasificación fácil, que luego puede subdividirse por temas que suelen sugerir los títulos de cada lección del libro de texto.

* *Clasificación por secciones del periódico:*

Tiene, sin duda, el inconveniente de que muchos temas (accidentes, ecología, educación ...) pueden darse tanto en nacional como en internacional, pero, con una buena subdivisión interior por temas, centra la noticia en relación con el periódico y enseña a leerlo.

* *Clasificación decimal:*

Es un sistema importante, que puede encontrarse en toda Biblioteca si se siguen sólo los capítulos generales. Tiene la dificultad de ser demasiado extenso.

* *Clasificación temas-clave-periodísticos:*

Si te fijas en los índices de los Anuarios que publican los periódicos importantes, podrás encontrar los temas clave que pueden servir de índice a tu Fichero: Política/ Economía/ Autonomías/ Educación/ Justicia/ Población/ Consumo/ Religión/ Medio Ambiente/ Ciencia/ Medios de Comunicación/ Accidentes/ Literatura/ Artes Plásticas/ Teatro/ Música/ Danza/ Fotografía/ Cine/ Toros/ Ocio/ Viajes/ Filatelia/ Numismática/ Gastronomía/ Juego/ Jardinería/ Animales/ Motor/ Deportes/ Gente ... etc. Esto tiene la ventaja de que formalizas el Fichero en función de la prensa.

* *Clasificación por palabras-vivas:*

Más que en temas generales, se fija en las palabras que están de moda y que llaman la atención: paz/ espacio/ guerra de las galaxias/ apartheid/ movida/ elecciones/ droga/ paro ... etc. Es una clasificación más vital, que permite, además, el que se vaya haciendo, poco a poco, entre los

alumnos y el profesor, según se van registrando los acontecimientos.

* Confección del fichero

* *Ficha/recorte*: simplemente, se recorta la noticia o el gráfico del periódico y se archiva con un número y su título encima.

* *Ficha/recorte/actividad*: se pega el recorte en papel y se escriben en él las actividades que, de acuerdo profesores y alumnos, se vean útiles para cualquiera que en el futuro pueda usar la ficha.

* *Ficha/recorte/informe*: se recorta la noticia, se pega en un papel y se le añade al informe de trabajo que han realizado sobre el tema varios alumnos, seleccionando previamente todo lo que ha de pasar al fichero.

* *Fichas pedidas*: suele llamarse así a fichas que reclaman ayuda "porque no hay nada sobre ese tema... y es muy importante"... "¿Alguien tiene algo de esto?"... Es como un reclamo, una llamada de atención... para que los alumnos se fijen, o ellos mismos expongan sus necesidades e intereses ("¿Quién tiene en casa una revista que trate del dolor de muelas? ¡Lo necesito urgentemente!").

* *Fichas-guía*: cuando el fichero aumenta pueden hacerse fichas-guía o índice para saber, dentro de un tema, en qué apartados encontrar los subtemas diferentes, los subtemas interdisciplinares... logrando así conectar las materias ya que todas tienen sus interconexiones.

* *Fichas/documento*: se trata de recortar noticias, fotos, gráficos sobre un tema determinado que luego sirvan para documento o investigación, pero sin que previamente se haya realizado ningún trabajo escolar sobre el tema. Luego, cuando llegue el caso, cada cual lo usa como le conviene.

* *Fichero/libreta*: en cuadernos/libreta grandes se van pegando las fichas/recorte. Tiene la ventaja de su conservación y la desventaja del gasto. A cada página se le pone su título y en las primeras hojas de la libreta figuran las palabras-clave haciendo referencia a los recortes que existen dentro de la libreta sobre ese tema. Así, por ejemplo, ecología (págs. 20, 65, 84...).

* *Fichero/bolsa/colgante*: Es de lo más práctico, pero necesita un mueble de ficheros o una caja grande en la que la bolsa pueda colgarse de ambos lados. De todos modos, resulta imprescindible que cada profesor idee la manera más barata y práctica para que los alumnos mismos puedan construirlos, siguiendo dos guías: primero, ver ti-

pos de fichero en una casa de material de oficinas, y, segundo, leyendo, por ejemplo, algún libro técnico o aplicado a la escuela.

4) ANALISIS DE UNA NOTICIA EN DIFERENTES MEDIOS DE COMUNICACION

Nuestros jóvenes deben reconocer el carácter selectivo de la información que recogen a través de la prensa. Si comparamos las primeras planas de todos los periódicos del mismo día, podrán apreciar cómo cada medio de prensa jerarquiza una noticia distinta como la principal del día (titular de la página primera) y el mismo hecho que merece tal jerarquía para un medio de prensa, recibe menos importancia en otro periódico o es desconocido totalmente.

Puede realizarse del mismo modo un trabajo de comparación de las diferentes versiones de un hecho, dados por distintas agencias noticiosas.

Hemos seleccionado una actividad adecuada para su desarrollo en Secundaria. El ejemplo transcrito sugerirá a nuestros docentes formas adaptadas a nuestro país, que cumplan la finalidad de reconocer la importancia de acceder a la mayor pluralidad de información. El ejemplo está tomado de "Materiali di lavoro" (Antología italiana per Scuola Media). Traducción de Leonora Madalena, traductora pública y docente de la Scuola Italiana.

Se proporcionan al estudiante la versión escrita de los mensajes irradiados o de las noticias publicadas sobre el mismo tema (1er. aniversario de la muerte del dictador español Francisco Franco), con indicación del medio de prensa que la proporcionó y la fecha de emisión o publicación.

(De GR1 - edición de las 19 hrs., 20 de noviembre de 1976).

(No se da ninguna noticia sobre el aniversario de la muerte de Franco).

(De GR2 - "Radio Sera", 20 de noviembre de 1976).

En un clima de tensión la España post-franquista ha celebrado hoy el primer aniversario de la desaparición del "Generalísimo".

Aparte de algunas manifestaciones de los "ultras" de derecha, no se han verificado accidentes.

Notablemente inferior al previsto fue el número de participantes en una manifestación organizada por los franquistas. Para mayores detalles nos comunicamos con Madrid.

—Hola, ¿Madrid?

—Sí, buenas noches.

El primer aniversario de la muerte de Franco fue celebrado en toda España con una serie de manifestaciones que no han provocado desórdenes de ningún tipo.

En la basílica del Valle de los Caídos, donde está sepultado Franco, se celebró una misa con la presencia del rey Juan Carlos, de todos los representantes del gobierno y de los miembros del Concejo del Reino, que han rendido homenaje a la viuda del "Caudillo", acompañada de sus familiares.

En el centro de Madrid, en la Plaza de Oriente, frente al palacio real, la Federación de Ex-combatientes, dirigida por el ex-ministro de Trabajo Girón, ha reunido una multitud estimada entre las cien y las doscientas mil personas. La manifestación duró menos de media hora y, luego de su disolución, tres columnas de jóvenes falangistas recorrieron las calles que llevan a las Cortes y al palacio de gobierno. Gritaban contra la traición al franquismo y rompieron algunas vidrieras de quioscos y de un teatro donde se estaba presentando una obra del poeta comunista Rafael Alberti.

En el resto del país, dice una agencia, se celebraron miles de misas en honor a Franco y todas las ceremonias se desarrollaron sin incidentes.

Una primera conclusión es de rigor: el balance del temido mes de noviembre, el "otoño caliente" español, parece cerrarse positivamente para el gobierno.

(De TG2 - "Studio aperto", 20 de noviembre de 1976).

Falangistas y ex-combatientes de la guerra civil se reunieron en Madrid en la Plaza de Oriente para conmemorar el primer aniversario de la muerte de Franco.

Después de la aprobación de la ley que prevé la elección de un parlamento con dos cámaras, las fuerzas de la oposición democrática le piden al gobierno y a la monarquía libertad para todos los partidos políticos, supresión de las leyes represivas, televisión y radio abiertas a todas las voces del país.

(De TG1 - Edición de la noche, 20 de noviembre de 1976).

(Sonido de campanas). España ha superado también sin incidentes graves la tercera prueba del "noviembre caliente": después de la huelga general y de la aprobación en las Cortes de la reforma política, el aniversario de la muerte de Franco.

Tuvieron lugar dos celebraciones, de distinto tipo: una, oficial, con la presencia del Rey y de la Reina en la basílica del Valle de los Caídos, y la otra en la Plaza de Oriente, organizada por la Federación Franquista de Ex-combatientes.

Tanto una como otra se desarrollaron sin alteraciones del orden público. (Ruido de multitud que canta consignas).

La misa fúnebre en la cripta donde está sepul-

tado Franco al lado de José Antonio Primo de Rivera, fue celebrada por los sacerdotes de la abadía con la presencia de Juan Carlos, la familia del "Caudillo" y todo el gobierno. El Rey llevaba el uniforme de Capitán General del Ejército. El abad auguró buena suerte y prosperidad en la conducción de España, pronunciando una plegaria para Franco y para todos los caídos en la guerra civil.

En el centro de Madrid la concentración franquista reunió una multitud estimada entre las cien y doscientas mil personas, a la cual dirigió un breve saludo el Presidente de la Federación de Ex-combatientes, el ex-ministro de Franco, Antonio Girón. Desde la Plaza de Oriente, después de la manifestación que duró menos de media hora, algunas columnas de jóvenes falangistas se dirigieron hacia las Cortes y el palacio de Gobierno gritando contra la traición al mensaje franquista y rompiendo algunas vidrieras de quioscos y de un teatro donde se presentaba una obra del poeta comunista Rafael Alberti. (Cantos de la multitud).

(De TG2 - "Stanotte", 20 de noviembre de 1976).

En España, para conmemorar a Franco, se reunieron cien mil personas en la plaza. Manifestaciones similares de la derecha alcanzaron en el pasado las trescientas mil personas. Algo está cambiando en el clima político de España. Una encuesta de la revista "Opinión" dice que el cincuenta coma cinco por ciento de los españoles piensa que el país goza, después de la muerte de Franco, de una mayor democracia.

POBRE MANIFESTACION EN MADRID DE FRANQUISTAS NOSTALGICOS

(De nuestro enviado especial).

Madrid. Eran muchas las preocupaciones por la reunión de los ultas franquistas en la madrileña Plaza de Oriente, en el aniversario de la muerte del Caudillo. Era el evento que cerraba el ciclo de los diez días más tensos del último año en España: primero la huelga general, después la votación en las Cortes de la reforma política y por último, la "gran manifestación". El primero de los tres eventos cruciales se desarrolló tranquilamente, el segundo fue un triunfo de todos los que creen en una nueva España, el tercero transcurrió sin incidentes dramáticos: la España de ayer fue sepultada como su Caudillo.

Los ex-combatientes franquistas habían realizado la reunión en Madrid, ante la desaparición del "Generalísimo", como una especie de desafío al gobierno. Los promotores de la llamada "marcha azul" sobre la capital, les habían prohi-

bido en efecto a sus simpatizantes participar en la ceremonia oficial del "Valle de los Caídos", sobre la tumba de Franco, a la cual asistieron el Rey y el gobierno.

Había entre setenta y cien mil personas. Pueden parecer muchas. Pero España tiene treinta y seis millones de habitantes, y solamente Madrid tiene cuatro millones.

Los autobuses provinciales, llenos de los "muy fieles", eran un centenar. Los organizadores de la manifestación había reservado estacionamientos para mil quinientos.

La "marcha azul" sobre Madrid fue precedida por alguna incursión de los "escuadrones". En un café intelectual del Centro, la noche anterior, doscientos habitués fueron obligados a pararse de pie y a gritar "Viva Franco". Algunos transeúntes tal vez por su actitud irónica hacia los "escuadrones", terminaron en el hospital.

Los altos parlantes primero difundieron música solemne, después la lectura de los testamentos de Franco y de José Antonio, después los himnos falangistas. Entre la multitud de la plaza abundaban los "camisas azules", y los uniformes del tiempo de la guerra. Había también algunos que llevaban brazaletes nazis.

En la parte del testamento del Caudillo en la que se dice "sed fieles al Rey" se elevaron desde la multitud silbidos. Cuando se disolvió la multitud algunos grupos de decenas de personas, especialmente jóvenes, cantaron consignas: contra el gobierno, contra el parlamentarismo y contra los diputados de las Cortes que habían sido "traidores". Los dirigentes del ultra franquismo fueron aplaudidos, se gritó: "el ejército al poder". Eran siempre pequeños grupos de chicos muy jóvenes los que tomaron las calles del Centro. Se pararon frente a la Dirección General de Policía a dirigir saludos fascistas, luego se dirigieron al Palacio de las Cortes y pegaron retratos del Caudillo. Rompieron algún quiosco de diarios. Quemaron los ejemplares de un diario de la tarde, "diario 16", considerado de izquierda y rompieron los vidrios del teatro donde se presenta el "adesio" de Rafael Alberti.

Paolo Bugialli.

(Del "Corriere della Sera", domingo 21.11.76)

MISA FUNEBRE EN EL "VALLE DE LOS CAIDOS" EN UN CLIMA DE TENSION EL ANIVERSARIO DE FRANCO

A la ceremonia asistieron Juan Carlos y el "premier" Suárez.

Masiva presencia de la policía para prevenir eventuales incidentes.

Servicio exclusivo.

Madrid, 20 de noviembre.

El primer aniversario de la muerte de Francisco Franco se desarrolló hoy en España en un clima de tensión. A las ceremonias oficiales debía

enfrentarse, aunque luego no haya sucedido, una manifestación convocada por los partidos de extrema derecha.

La ceremonia oficial tuvo lugar en el Valle de los Caídos. El rey Juan Carlos, acompañado por la reina Sofía, el primer ministro Suárez y la viuda del "Caudillo", Doña Carmen Polo de Franco asistieron a la misa fúnebre.

Cerca del mediodía, en una ciudad extremadamente desierta se reunieron algunos miles de franquistas llegados a la capital en autos y ómnibus con altoparlantes los que difundían por las calles marchas militares.

Aparte de algún episodio de desmesura política, la masiva presencia de las fuerzas policiales aconsejó a los exponentes de extrema derecha que disolvieran la manifestación que, a partir del aniversario de Franco, debería tener un significado de protesta contra el gobierno por la aprobación por parte de las Cortes del programa de reformas constitucionales.

Una prudente acción de prevención por parte de las fuerzas de seguridad se había empezado a producir ya la noche anterior con una masiva pesquisa en las casas de los más conocidos activistas de derecha. A muchas personas, y entre ellas al jefe de los "Guerrilleros de Cristo Rey", Sánchez Covisa, les fue retirado el permiso para portar armas. La acción preventiva no impidió, sin embargo, que se produjeran episodios de violencia política. En esa misma noche algunos adherentes al movimiento de Covisa habían agredido y herido gravemente a un simpatizante de izquierda a poca distancia de la jefatura de policía de la capital irrumpiendo inmediatamente después en el café Gijón, un lugar frecuentado habitualmente por los intelectuales españoles. A la misma hora un centenar de personas se habían reunido bajo las ventanas del edificio en el que vive la viuda del Generalísimo pronunciando en voz alta el nombre del "Caudillo".

E. M.

(de "Il Tempo", domingo 21 de noviembre de 1976)

Fichas de análisis de los materiales anteriores.

1. Lee los textos.

Ellos indican que todas las fuentes de información transmitieron o publicaron la noticia sobre el primer aniversario de la muerte del dictador español Francisco Franco.

Verdadero . . .

Falso . . .

En efecto, si tú hubieras escuchado:

- | | |
|-----------------|--|
| — solamente Gr1 | habrías sido informado de tal hecho |
| — solamente TG2 | no habrías sido informado de tal hecho |
| — solamente TG1 | habrías sido informado de tal hecho |

(Encuentra las tres correspondencias exactas uniéndolas con líneas).

Los diarios, en cambio publicaron todos la noticia en cuestión.

Verdadero ...

Falso ...

() Il Tempo

() Il Corriere della Sera

() TG2 (Studio aperto)

2. Ordena los medios de prensa de la lista que sigue, numerándolas de 1 a 9, empezando por la fuente de información que reportó la noticia con mayor amplitud, hasta llegar a aquella que no trasmitió nada al respecto.

() GR1
() TG1

() GR2
() TG2 (Stanotte)

De este trabajo puedes extraer una primera conclusión: la noticia de los diarios es más amplia que la de la TV o de la radio. menos amplia

3. Analiza ahora más de cerca el contenido de las noticias llenando el cuadro que sigue a medida que lees los distintos textos:

	Corriere della Sera	Il Tempo	GR1	GR2	TG2 Studio Aperto	TG1	TG2
Se celebró el primer aniversario de la muerte de Franco.							
Hubo una manifestación de falangistas en Madrid.							
El número de los manifestantes fue menor con respecto a otras ocasiones.							
Los manifestantes provocaron algún desorden.							
Hubo una celebración oficial en el Valle de los Caídos.							
En toda España se celebraron misas en honor a Franco.							
En un teatro de la capital se representaba una obra del poeta Rafael Alberti.							
Las cosas anduvieron bastante bien para el gobierno.							
En España fue aprobada hace poco una ley para la elección del Parlamento.							
En España existen fuerzas de oposición que presionan para obtener una mayor democracia.							
El Rey llevaba puesto el uniforme de Capitán General del Ejército.							
Después de la muerte de Franco, algo está cambiando en España.							
Durante el último mes en España hubo una huelga general.							
Son reproducidas literalmente algunas consignas de los manifestantes.							
Los franquistas llevaban camisa azul y capucha roja.							
La hija de Franco se asomó a un balcón para responder a las ovaciones de la multitud falangista.							
La policía estaba presente en Madrid en forma masiva.							
La policía no impidió que se registraran algunos incidentes.							
Participaban en la manifestación de Madrid, representantes fascistas de Chile, Argentina e Italia.							
Los manifestantes destrozaron un café, reducto de intelectuales democráticos.							

4. Marca ahora con una cruz, entre los paréntesis están al lado de cada uno de los medios de prensa de la lista precedente, las tres noticias que, según tú, son las más importantes e interesantes y verifica de qué fuentes fueron transmitidas.

Discute luego con el docente y con los compañeros las razones de tu elección.

5. Según tú, son más numerosas las personas:

a) que escuchan solamente noticieros radiales o televisivos.

b) que leen todos los días también los diarios.

¿Te parece suficiente escuchar solamente un noticiero radial o televisivo para tener una idea exacta de un hecho?

sí . . . no . . . tal vez . . .

¿Te parece suficiente escuchar más de un noticiero radial o televisivo?

sí . . . no . . . tal vez . . .

¿Por qué?

¿Te parece suficiente leer un solo diario?

sí . . . no . . . tal vez . . .

¿Por qué?

Cuando hay una noticia de particular importancia, ¿te parece importante leer, ese día, más de un diario y escuchar más de un noticiero radial o televisivo?

sí . . . no . . . tal vez . . .

¿Por qué?

6. ¿Cuál es, por lo tanto, según tú, el modo más adecuado para comprender de verdad el significado de un hecho y poder conocer cómo se desarrollaron realmente los hechos de los que se da la noticia en el diario o en la radio-televisión?

a. Analizar a fondo y con atención las noticias de un solo diario.

b. Escuchar atentamente las noticias del noticiero radial del 1er. programa y compararlas con las del 2o. y 3o. programa.

c. Escuchar las noticias del noticiero televisivo del 2o. canal y compararlas con las del 1o.

d. Escuchar las noticias de los noticieros radiales y compararlas con las de los noticieros televisivos.

e. Comparar entre sí las noticias de varios diarios y de más de un noticiero radial o televisivo.

f. Ir al lugar donde tuvieron lugar los hechos asistiendo a ellos y escuchando los testimonios y las impresiones de los protagonistas de los sucesos.

7. Propone ahora a tus compañeros llevar a clase, mañana, tres o cuatro diarios distintos, y, junto con ellos, elige una noticia que esté en todos los diarios.

Con la ayuda del docente comparen entre sí estas noticias y traten, todos juntos, de reconstruir los hechos lo más exactamente posible.

Si quieren referirse también a los noticieros televisivos y a los radiales tengan presente que, la noticia que en el diario aparecerá mañana, en la radio y televisión puede ser escuchada esta noche.

5) CONFECCION DE UN PERIODICO EN CLASE

Como culminación de las tareas anteriores es frecuente que surja en la clase, la escuela o el liceo, el interés por redactar, imprimir y difundir un periódico con los propios intereses.

Epocas hubo, de mayor auge económico, que permitieron a los docentes, como actividad bastante corriente, organizar el así llamado "periódico escolar", o bien boletines dedicados a temas especiales.

Los niños son los redactores y la impresión se efectúa en el infatigable mimeógrafo.

En general para esta actividad los alumnos se reúnen y forman un equipo editor. La temática refiere episodios escolares, humor, dibujos, conmemoraciones, etc. Las tareas son amplísimas y variadas, desde la del sedentario "matemático" que hace el cálculo y la distribución de espacios, hasta el "artista" que diseña portadas y los "científicos" que preparan o seleccionan trabajos.

Se trata de una interesante forma de hacer algo parecido al periodismo entre los estudiantes, aparte de permitir en el centro educativo un modo de comunicación y autocrítica, así como de incentivar las formas de expresión escrita.

Para viabilizar el aspecto económico, a veces se venden los ejemplares, de modo que con un aporte económico pequeño, todos contribuyen a solventar los gastos.

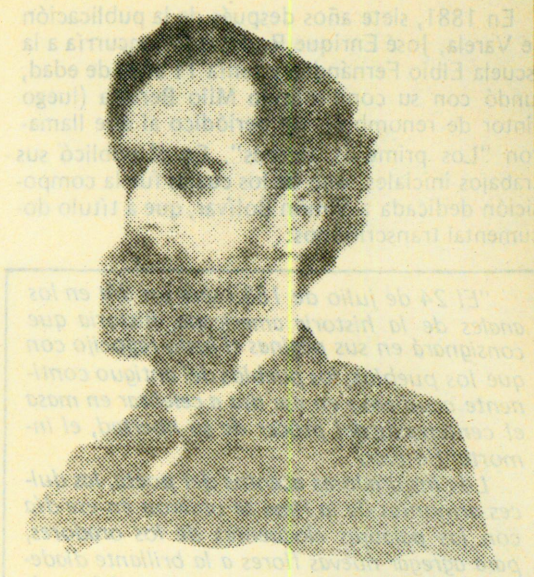
Otra forma de vincular el periódico al aula, son los llamados "periódicos murales", cuya efectividad radica en el entusiasmo y capacidad que el docente transmita a sus alumnos.

El programa escolar vigente para 5o. y 6o. años, propone, dentro de los recursos a utilizarse en Expresión escrita, el "Periódico escolar", así como el "Diario de clase", también éste de elaboración colectiva.

El periodismo escolar uruguayo tiene una vieja historia

Antecedentes y actualidad del tema

Estas páginas escritas hace más de un siglo por José Pedro Varela son demostración de nuestro aserto. ("La educación del pueblo". 1874, Tomo II, página 75)



"En una escuela, conocida del autor, hay una clase digna de mencionarse. Los niños mayores, de los que hay quince ó veinte, preparan el Sábado un resumen de las noticias de la semana, que hacen conocer el lunes siguiente. Un niño se encarga de las noticias extranjeras, otro de las internas, un tercero de las políticas, un cuarto de las literarias, un quinto de las locales. Cuando algún acontecimiento de extraordinaria importancia ha tenido lugar, sea fuera o dentro, se hace de éste, tema de particular examen. Esta es una de las clases regulares de la escuela: sus "lecciones" se "marcan" lo mismo que las demás. El maestro tiene cuidado de crear y mantener el interés entre sus miembros: él mismo se informa bien de las noticias del día y, con algunas palabras de explicación, geográfica, política o literaria, da significación a los hechos y rumores, que de otro modo podrían carecer de interés, y serían difíciles de retener en la memoria.

Para los miembros más pequeños de la escuela, un plan, puesto en operación con éxito por otro maestro, puede agradar al lector. Se prepara un gran libro de recortes, se escoge una comisión de elección, se tiene un tarro de goma pronto, y se invita a todos a contribuir. Todos los días se pegan en el libro los recortes o trozos, traídos por todos los niños, de los diarios y periódicos del hogar. Uno trae una anécdota, otro un suelto interesante, un tercero algún juego aritmético, el cuarto alguna linda o divertida lámina. Estos se presentan a la comisión que decide por mayoría de su inserción; y se pegan los artículos aceptados en el libro de recortes. Las pinturas son casi siempre aceptables: las historias cortas y los

hechos interesantes son muy numerosos: todos se alegran con el crecimiento del libro, y en poco tiempo se forma una gran colección, creándose una fuente de entretenimiento e instrucción. El libro se guarda en una tabla, semejante a las que se usan en las salas de lectura, y todos pueden leerlo. El maestro tiene ahora varios gruesos volúmenes de esta clase.

PERIODICO DE LA ESCUELA

Para alentar la escritura y dar un provechoso entretenimiento a la escuela el maestro puede creer conveniente establecer alguna especie de periódico. Si no se le ocurre un plan mejor puede adoptar el siguiente:

Dóblese un pliego grande de papel de imprimir en la forma de un diario: divídasele en columnas: hágase que los editores, elegidos por votación en la escuela, peguen en los espacios artículos escogidos de los diarios de la semana, junto con material original, escrito en papel que haya sido cortado para adaptarse a los espacios. Con material original y escogido, los editores no se hallarán nunca en dificultades para llenar sus columnas. Hágase que el encabezamiento de la primera página sea un diseño y dibujo original. Avísese para esto, ofreciendo un premio por el que se acepte; y téngase uno nuevo para cada número. Hágase que el maestro aliente la empresa contribuyendo en la forma de buenas transcripciones y de escritos para elogiar o criticar algunos hábitos de los niños. Hágase que el diario permanezca durante la semana en una mesa de lectura, parecida a la indicada para el libro de recortes, y al fin de ese tiempo guárdese para comparación y lecturas futuras".

En 1881, siete años después de la publicación de Varela, José Enrique Rodó, que concurría a la escuela Elbio Fernández y tenía 11 años de edad, fundó con su condiscípulo Milo Beretta (luego pintor de renombre), un periódico al que llamaron "Los primeros albos". En él publicó sus trabajos iniciales, uno de los cuales fue la composición dedicada a Simón Bolívar, que a título documental transcribimos:

"El 24 de julio de 1883 será un día en los anales de la historia americana, historia que consignará en sus páginas el justo regocijo con que los pueblos, los pueblos del antiguo continente acudieron en ese día a celebrar en masa el centenario del prócer de su libertad, el inmortal Bolívar.

Los inspiradores acentos del poeta, las dulces armonías de la rima se unieron en ese día con las palabras elocuentes de los oradores, para agregar nuevas flores a la brillante diadema que ciñe la frente del valeroso héroe de Junín.

Estos tributos pagados por la posteridad al guerrero más grande de su siglo, son honrosos, no solo para él, sino también para los que los dirigen; pues prueban que el reconocimiento es un sentimiento innato, en el corazón de los que se honran en llamarse sus descendientes; de los americanos, en fin.

Sin embargo, ¿quedarán con esto suficientemente pagados los esfuerzos del inmortal libertador?

Creemos que no.

Celébranse en buena hora los festejos tributados a su memoria; pero no basta eso. Continúese la obra por él comenzada —no se desperdicien sus esfuerzos— límense en fin, los hierros que aún sujetan a varios pueblos de América, esclavos todavía de la dominación de un poder extranjero, y entonces podremos decir: "Hemos pagado a Bolívar la deuda con él contraída. Sigamos bendiciendo su memoria".

En las aulas se siguió la tradición del periódico escolar que, aunque dispersa e ignorada en la modesta labor cotidiana, enriqueció creativamente a nuestra escuela. Mucho se leyó el libro de Celestin Freinet "La imprenta en la escuela", que arribó a nuestras orillas como una más de las renovadoras ideas de la así llamada Escuela Nueva.

El enfoque de la prensa en la enseñanza adquiere una nueva dimensión al masificarse los medios de comunicación a nivel mundial: ellos se transforman en un problema y comienza a ser cuestionada su influencia sobre todo en los aspectos formativos de los niños y de los jóvenes. Dicho problema se planteó por primera vez en una reunión internacional de expertos convocada por la UNESCO en Montreal en 1969 en los siguientes

términos: "El flujo de información que los jóvenes reciben hoy en día de los medios de comunicación fuera del marco de su escolaridad normal, cuestiona todo el contenido de los programas escolares. Por otra parte, los participantes en la reunión opinaron que la escuela debería ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes críticas con respecto a dichos medios a fin de que exijan y obtengan programas de un contenido de más alta calidad de los medios de comunicación".

A partir de esta época comienza a incluirse en los programas de los sistemas educativos de algunos países (Finlandia, Francia, Bélgica, etc.) una nueva materia bajo la denominación de "Enseñanza de medios de comunicación de masas".

El análisis crítico de la prensa aparece explícitamente en los programas de Expresión oral de 5o. y 6o. año. Es una actividad de gran valor formativo; permite el desarrollo del juicio crítico, al confrontar opiniones de los emisores, con los hechos mismos y con la propia opinión del receptor; se fortalece con una saludable actitud vigilante ante las diversas estrategias utilizadas para la información. De esta manera, una persona que sepa "leer" un diario, "oír" la radio y "ver" la televisión, está en condiciones de defender sus propios derechos e intereses y de conducir su vida sin dejarse dominar por las ideas de los otros.

"Según cómo se los utilice, los grandes medios de información pueden ser instrumentos de enriquecimiento individual, de cohesión y progreso nacional, y de comprensión y paz entre los pueblos mediante un conocimiento más exacto y más perfecto de la vida de los demás, o transformarse en un nuevo opio del pueblo, degradante de los valores e instrumento de dominación cultural". ("Propuestas para un programa internacional de investigaciones sobre la comunicación", París, UNESCO, 1971).

NANCY CARBAJAL

Directora de Escuela de Prácticas

FUENTES:

- Perspectivas N° 46, UNESCO, 1983.
- "Cuadernos de Pedagogía", N° 144, 1987, España.
- "Fichas prensa", Walter Santiago.
- "Unidades de trabajo", Biblioteca del Movimiento por la Escuela Nueva, 1957.
- "La Educación del Pueblo" (Publicación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, 1874).
- "Genio y Figura de José Enrique Rodó", Mario Benediti, Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1966.
- Programa de Educación Primaria para las escuelas Urbanas Revisión 1986.
- "Materiali di Lavoro" (Antología italiana per Scuola Media); 1. Testi, 2. Schede L. Chiti, M. Cozzoli, E. Lucchesi, H. Mazzarino, 1977.
- "El periódico escolar", Julia B. de Gallardo, Anales de C. N. de E. P. y N., enero/marzo/1959.
- "Materiali di Lavoro" (Antología italiana per Scuola

contenido

La ecuación que debemos comprender	
Editorial	1
¿Cuál es el rol del docente?	
Henri Wallon	3
Henri Wallon: algunos datos biográficos	
Jesús Palacios (Transcripción)	4
La personalidad del niño y el adolescente. Etapas.	
Henri Wallon	6
El papel del "otro" en la conciencia del yo	
Henri Wallon	10
El plan Langevin-Wallon	
Ruiz Pereyra Faget	14
El pensamiento de Angel Díaz Barriga	
Marta Demarchi de Mila	20
Escuela y democracia (III). Más allá de la curvatura de la vara	
Dermeval Saviani	24
Desarrollo económico y planeamiento educativo	
Entrevista a Luis A. Faroppa	34
Entrevista a Israel Wonsever	36
Laicidad: derecho del niño	
Jaime Monestier	38
Los Centros Integrados de Educación Pública (Brasil)	
Resumen del libro de Darcy Ribeiro	42
El preescolar y el mundo de los oficios	
Nydia Richero	49
Planificación anual para 2o. año escolar	
Yolanda Tróccoli y Raquel Larrama	54
Problemas sobre numeración en 2o. año	
Adaptados del libro de Lyda Díaz	58
Unidades de trabajo para 2o. año escolar	
Olga De Marco de Wirgman	60
El invierno en las letras latinoamericanas	
Análisis comparativo de textos. Carmen Caamaño	64
Selección de prosa y poesía. Judith Amado	67
La prensa en la escuela y el liceo	
Nancy Carbajal	70

REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO



En medio de la elaboración del proyecto popular de educación, la Revista aporta numerosos e importantes materiales para la reflexión y la polémica.

La imagen del sabio Henri Wallon abre nuestras páginas y de su inmensa obra científica y social, destacamos el Plan de enseñanza para un país democrático, que elabora conjuntamente con el físico Paul Langevin. Cuarenta años después de su formulación, el Plan Langevin-Wallon sigue siendo hoy un hito de imprescindible consideración en cualquier verdadera reforma que se intente en el campo educativo. Se publican, además, tres trabajos originales de Wallon, de notable vigencia y, por otra parte, de difícil acceso.

El aporte de las corrientes pedagógicas latinoamericanas de honda raíz democrática, está representado por el pensamiento de Dermeval Saviani (3a. parte de su libro "Escuela y Democracia") y el de Angel Díaz Barriga.

Tres destacados universitarios ofrecen nuevas visiones para los temas: Economía y educación y el problema de la laicidad.

Se completa el aporte con la presentación de una experiencia sobre trabajo educativo en áreas marginales: la de los CIEPs en Río de Janeiro, (Centros Integrales de Educación Pública).

La Revista se cierra con renovadores enfoques didácticos sobre: planificación para 2o. año escolar, distintas formas de vinculación de la escuela y el liceo con la prensa; el tema del invierno en la literatura latinoamericana y al mundo de los oficios —a través de tres unidades de trabajo— en la clase Jardinera.

JULIO DE 1987