



**REVISTA DE
LA EDUCACION
DEL PUEBLO**

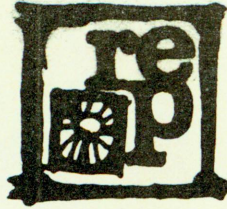
NOVIEMBRE DE 1987

2a. Epoca No.

37



*a Julio Castro, al
Hombre Indestructible.*



2a. época No. 37
Noviembre 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, Néstor Raúl Acosta,
Saverio Casella.

Precio de venta en librerías de la capital: N\$ 280.

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

Sí; cuesta imaginar que un hombre como Julio Castro fuera forzado por otros hombres a morir. Pero los elegidos no fueron los pusilánimes, fueron los combatientes.

Y Julio cayó como un mártir. Oficio de tinieblas, crimen aberrante —y no es sólo el suyo— por el cual todo el género humano podría ser cuestionado.

Exijamos la verdad y la condigna justicia. La verdad para poder llevar junto al dolor, finalmente la paz al corazón inmenso de los familiares de los desaparecidos. Y también la justicia, para no convertirnos en cómplices vergonzantes del olvido y la traición.

HUGO ALFARO

Editorial

Homenaje a Julio Castro

EL HERMANO

Hacía mucho tiempo que los educadores no nos reuníamos en un acto tan fervoroso y multitudinario como el que convocó en su torno la ilustre figura de Julio Castro, arrebatada de nosotros hace diez años.

Hombre pleno de afecto e inteligencia, Castro anduvo siete décadas por todas las tierras de América, y anduvo enseñando lúcida y modestamente.

Ya sin él, nos quedan para siempre sus libros pedagógicos, sus informes y actuaciones en congresos, sus crónicas periodísticas. Estas obras suyas estuvieron presentes en el acto de la Universidad, así como en conferencias dictadas estos días y en libros publicados recientemente en su homenaje.

Pero de alguna manera, también estaban allí el cariño entrañable, el sentimiento irrepetible, ése que tan fácilmente brotaba en torno a Julio y que volvía, una y otra vez, en la anécdota llena de picardía y en el sentimiento transido de dolor.

Porque así era Castro. Baste traer a la memoria, una de sus últimas cartas, en los duros momentos de la dictadura: recordando el parte de un comisario criollo "La pobrecita debe haber muerto barriendo, porque la encontraron con la escoba en la mano", él agregaba la frase premonitrice: "Yo también moriré barriendo".

Porque el hombre que secuestró y mató la dictadura fue un ser humano íntegro, es que Miguel

Soler inició así, su intervención en el acto de homenaje:

"No deseo avanzar en ningún tipo de consideraciones acerca de la personalidad de Julio sin declarar mi condena —y creo estar en el derecho de suponer la de toda persona normal— ante ese hecho monstruoso que con un eufemismo llamamos la "desaparición" de personas y que, en lenguaje llano, no es otra cosa que un crimen con ocultación del cuerpo de la víctima y con la simétrica ocultación de las circunstancias de su muerte y de la identidad de los victimarios.

Vengo, pues, a este acto a protestar personalmente por la muerte de Julio, a acusar a quienes ejercían el poder en este país en la nefasta década de los años setenta por la institucionalización de las formas más abyectas del autoritarismo y por su silencio culposo de años y años ante el reclamo nacional e internacional por la suerte de este amigo. Vengo, igualmente, a expresar mi dolor y preocupación por la presencia en la sociedad uruguayana de criminales, torturadores, encubridores, embusteros e hipócritas, que surgieron en este país hace unos años y que se multiplicaron a un ritmo que, para un educador, no deja de plantear angustiosos interrogantes.

Vengo también a repetir a la compañera y a los hijos de Julio que en todos estos años les he acompañado —ellos lo saben— con dolor auténtico; que he llorado a Julio por lo mucho que le quería y debía y por lo importantes que fueron y son para mí, como para tantos y tantos

compañeros, las cosas que juntos logramos hacer. El día en que Carlos Quijano me llamó a París desde el México de su exilio para comunicarme la incierta suerte de Julio, comencé a transitar ese sinuoso camino que va de la confianza en la supuesta racionalidad de lo humano hasta el advenimiento progresivo de un duelo íntimo, pasando por meses de vaivén cotidiano entre esperanza y desesperanza.

En este proceso estuvieron hermanadas, en cruel aprendizaje, millares de familias rioplatenses para las que llegaría, penetrándolas despacio pero ineluctablemente, la certeza de la muerte de un ser querido.

Nos correspondió esperar mucho tiempo, por la fuerza de la tiranía armada, los días propicios a la investigación, el esclarecimiento, la verdad y la justicia. El 22 de diciembre último se nos dijo que había habido un error, que todos habíamos vivido equivocados, que lo que había parecido un aplazamiento era una cancelación definitiva, que las palabras verdad y justicia quedaban suprimidas de nuestro vocabulario básico, aventadas por otras que sonaban a algo así como pacificación, sosiego, perdón, olvido, silencio.

Las mujeres de este país primero y todos después se levantaron y dijeron: no, no viviremos a oscuras, los asesinos no quedarán impunes, impondremos, con la fuerza de la ley y de nuestro dolor, la justicia que se nos quiere negar.

Y bien, yo he venido también a sumar mi modesta voz a la de quienes no aceptan la impunidad como único cierre de tan doloroso período. Me niego a olvidar, me niego a perdonar. Nos negamos muchos, ya más de medio millón, y cada día somos más. Nos negamos, claro está, por Julio, pero también por todos los demás, por los hombres y mujeres maduros que cayeron, y por los jóvenes y por los adolescentes y por los niños, atropellados indiscriminadamente por la inhumanidad organizada a escala del área de influencia del imperialismo. No admitimos convivir en la sociedad uruguaya ni en ninguna otra sociedad, bajo ninguna circunstancia, con el asesinato, la tortura, la violación, la desaparición, la cárcel como medios de confrontación de ideas.

De modo que mi manera personal de honrar a Julio es pedir que su caso siga abierto hasta que los culpables de su muerte y desaparición sean conocidos y debidamente juzgados.

Y puesto que el daño que padeció nuestro común amigo le fue inferido bajo un régimen militar, he venido a formular votos, en este recinto de pensamiento, de ciencia y de humanismo, por el día en que nuestro planeta haya abolido todos los ejércitos y todas las armas, por el día en que la violencia entre hermanos haya desaparecido, aun en sus más sutiles y solapadas formas, por el día en que en este país nadie pueda dirimir las cuestiones públicas apretando el gatillo. Mientras existan gatillos y dedos en disposición de apretarlos, los que nos ocupamos de educación

deberemos cuestionar implacablemente nuestro trabajo, hasta lograr el desarme de las manos y de las mentes. ¿Es éste un sueño? Claro que sí, pero ¿qué función más alta cabe a la educación que la de sembrar sueños y cultivarlos, paciente y amorosamente, en perspectiva de siglos si es preciso, hasta su fructificación?"

EL EDUCADOR RURAL

Julio Castro nació en La Cruz, localidad del departamento de Florida donde concurrió a la escuela rural. De muchacho se trasladó a Montevideo donde se recibió, muy joven, en el año 27, en el Instituto Normal de Varones.

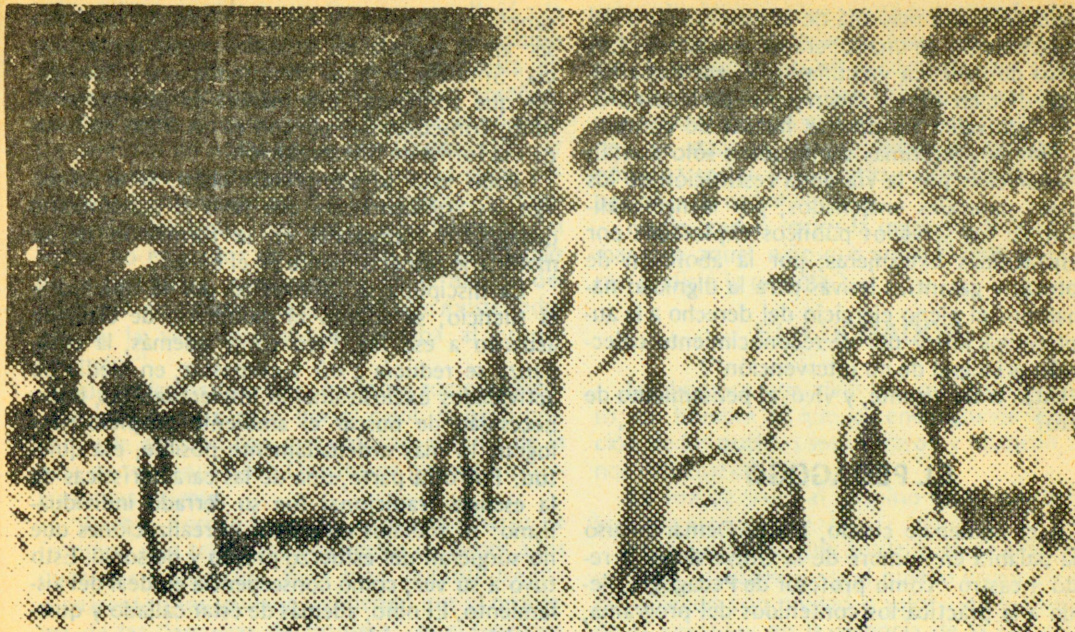
Aunque no fue nunca maestro rural, Castro identificó claramente los problemas de la escuela de nuestro campo, propuso salidas a esa situación y trabajó arduamente en torno a esas soluciones.

En el análisis del proceso de nuestra educación rural que realiza en el libro "Julio Castro, educador de pueblos", Abner Prada señala tres etapas en el período de actuación de Castro:

"En el período histórico que comprende la generación de maestros a la cual perteneció Julio Castro, se pueden señalar tres etapas de la escuela rural uruguaya. Por seguir los acontecimientos históricos y sin que ello implique en todos los casos relaciones de causa a efecto, esas etapas serían:

- Entre el golpe de estado de Gabriel Terra (1933) y el fin de la segunda guerra mundial (1945), una primera etapa que llamaremos de denuncia, que fue asimismo de propuestas y de búsqueda.
- Entre la inmediata post-guerra (1945) y el relevo en el poder de los partidos tradicionales (1959), una segunda etapa de experiencias y realizaciones en la que se concretó una doctrina educativa para el medio rural y cuyo suceso principal fue la aprobación y puesta en operación del Programa para Escuelas Rurales de 1949.
- A partir de 1960, una tercera etapa que llamaremos de la decadencia y que significó el desmantelamiento de los logros anteriores y la persecución a todos quienes lucharon por ellos. Esa etapa se extiende por la década del 60 y luego, a través de un oscuro período de represión en el Uruguay, hasta el retorno de la vida democrática".

Castro fue un protagonista en cada una de esas etapas, no por voluntad propia sino por su claridad conceptual, su espíritu de trabajo. Su libro "La escuela rural en el Uruguay" del año 1944, su intervención en la fundamentación y formulación del programa de escuelas rurales de 1949, su atención permanente a todas las experiencias realizadas en ese campo, su denuncia desde las páginas de "Marcha" del citado desmantelamiento de la Sección Educación Rural ("Entraron los



Recorriendo con maestros y campesinos zonas rurales de Venezuela.

caballos a la huerta" escribió, marcando para siempre a las autoridades de la época y sus consejeros "técnicos", su apoyo permanente al I.C.E.R. (entidad fundada por los maestros rurales) son algunos de los hechos que testimonian ese protagonismo.

Es de Julio Castro, la definición que abre como un pórtico, el programa de escuelas rurales: "La escuela es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo".

Y es fundamentalmente suyo el concepto de "escuela productiva", que el Programa del 49 formuló así: "La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino".

En 1972, el informe Faure ("Aprender a ser") dice: "Si se quiere dar todo su valor educativo a la enseñanza general es preciso preocuparse por armonizar la formación intelectual y la formación manual y mantener una correlación constante entre el estudio y el trabajo".

Veinte años antes Castro lo había impulsado y todas las escuelas rurales del país, lo llevaban a cabo.

EL MAESTRO AMERICANO

"América fue una preocupación constante en Julio Castro" afirmó Rodríguez Varela, en su

conferencia sobre la figura de este educador. "La recorrió viendo, aprendiendo, enseñando, trabajando". Desde el lejano 1943 en que integra la delegación del magisterio uruguayo al IV Congreso Americano de Maestros en Santiago, lo conocen en México, en Venezuela, en Perú, en Bolivia, en Ecuador, en Cuba y deja honda huella en cada lugar.

Su comprensión del drama americano se acentúa en cada viaje, en cada trabajo cumplido. Y al regreso, las notas, los informes, las conferencias nos hacen sentir hijos de la misma patria latinoamericana.

Un memorable ciclo de conferencias dicta en la Asociación de Bancarios en el año 48; ellas se publican con el título "Cómo viven 'los de abajo' en los países de América Latina".

Leemos en la página 9: "Atravesé, en Bolivia, en época de cosecha, alrededor de dos mil kilómetros; en Perú, anduve algo más de dos mil quinientos y a Ecuador lo atravesé todo, desde Guayaquil hasta salir por la frontera colombiana. En toda esa extensión, salvo el último tramo ecuatoriano, no vi en época de cosecha un solo arado de hierro, una sola segadora, una sola trilladora, ni siquiera una carreta o un carro". Y concluye con estas palabras: "Esa es la verdad. Lo otro son palabras. Y quedan, para las gentes que más o menos queremos pensar con nuestras propias cabezas dos soluciones posibles: o vivir bajo el mundo inconmensurable y absurdo de las palabras, o vivir, luchando por superarlo, el triste drama de las realidades".

¿Son o no actuales estas afirmaciones, pronunciadas a viva voz en la Asamblea Latinoamericana de Educadores: "En la coyuntura actual, la satisfacción del sentimiento de nacionalidad e in-

dependencia está más allá de la innovación o del establecimiento de una soberanía estatutaria. Los pueblos de América ya cumplieron esa etapa hace más de cien años y saben por experiencia propia lo que valen las normas huecas de contenidos. Hoy sus legítimas aspiraciones sólo podrán ser satisfechas por la vía de la restitución de los recursos naturales enajenados; por la nacionalización de los servicios públicos explotados por organizaciones extranjeras; por la abolición de hipotecas y garantías lesivas para la dignidad nacional; por el pleno ejercicio del derecho a la autodeterminación y por el reconocimiento colectivo del principio de no intervención”?

¿Está o no vigente, y vivo, el pensamiento de Castro?

EL PEDAGOGO

En el homenaje citado, Marta Demarchi usó de la palabra en nombre de la Universidad. Y recordó a castro “como profesor de Pedagogía, llevando a la práctica los contenidos del programa, dando impulso a las misiones culturales que se transformaron para nuestros estudiantes magistrales en misiones socio-pedagógicas”.

Y lo recordaba “preocupado como profesor de Filosofía de la Educación, en un momento en que primaban los planteos schellerianos, encaminando la investigación social con las siguientes afirmaciones: “Si la investigación busca conocer, determinar simplemente un fenómeno, la actitud del investigador puede ser objetiva, prescindente de las conclusiones a que lleva la investigación. Pero si la investigación lleva implícita la finalidad educativa de conocer para actuar sobre lo conocido, se pueden refundir las actitudes y los métodos a fin de realizar, en cierto modo, las dos tareas a la vez. El aspecto educativo del trabajo sirve así a los fines de la investigación y ésta da, a su vez, los elementos de conocimiento de ambiente y mundo social en que debe basarse la acción educativa”.

Entre sus obras pedagógicas alcanzó gran difusión “El banco fijo y la mesa colectiva”. Recientemente la profesora Yolanda Vallarino analizó este libro, señalando que en él, Castro enjuició el carácter verbalista de nuestra escuela (el libro es del año 1941), a pesar de la renovación vareliana, de los aportes críticos de Vaz Ferreira, las realizaciones de las escuelas experimentales, los congresos, etc.

“Si el banco representa, como dice Dewey, el elemento símbolo de la pedagogía tradicional, la mesa colectiva puede representar, del mismo modo, las tendencias generales de la nueva educación. Los fundamentos de la discusión se encuentran en esos dos conceptos distintos”.

Y más adelante dice Castro: “Creemos que la mesa colectiva debe sustituir al banco fijo, porque entendemos que ese poder de sustitución reside en cuestiones mucho más hondas que el

simple cambio de mobiliario. Este ha resultado ser en la escuela un símbolo y una consecuencia. Símbolo porque comprende en sí elementos que configuran una manera de interpretar al niño; consecuencia, porque es un fruto material de esa forma de interpretación.

Todo esto se comprende claro, si se observan las consecuencias que tuvo el pensamiento pedagógico tradicional en la formación de su mobiliario, especialmente en el banco.

La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adaptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero como además, la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades exclusivamente intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo: ni trabajos en grupo, ni realizaciones que no surgieran del esfuerzo propio y personal. Esto tuvo a su vez, como consecuencia el ideal del aislamiento. El niño, además de estar callado y quieto, debía estar solo.

Toda realización mutua se consideró o una cooperación ilícita, o una fuente de perturbación y anarquía. Los niños —40 o 50 en una clase— debían estar solos, cada cual por su lado.

A ese criterio —todo se enlaza— respondieron los premios de estímulo, los “puntos”, las competencias del mayor rendimiento personal, la “posición de clase”, el sentido de dosificación cuantitativa de la enseñanza de los programas y del contralor de la misma.

Son formas todas de aislamiento; y cuando en la escuela se disponen los bancos como en el tranvía, se busca la misma finalidad. ¡Cuántos maestros —los partidarios de los bancos unipersonales— quisieran que sus alumnos se comportaran en la clase como los desconocidos del tranvía, o en el cine, es decir, atendiendo exclusivamente a lo suyo, o exclusivamente a la lección verbalista que les ofrece el maestro!

Un individualismo exacerbado presidía el espíritu de la escuela. Como el hombre realizaba en el exterior la lucha por la vida, el niño, en la escuela, vivía también en un clima de lucha por su superación, frente a los demás”.

EL PERIODISTA

Y bien, se preguntará el joven lector: ¿Qué fue Julio Castro?

Rodríguez Varela nos ayuda en tan amplio itinerario vital: “¿Maestro, periodista, político, estudioso del problema imperialista en América Latina, sociólogo del medio rural, fino humorista, inclusive, desde el rincón inolvidable de “La mar en coche” o los “7 enanitos” de MARCHA?”.

“En esa multifacética personalidad había una faz de Julio Castro que entendemos fue de total originalidad en el panorama cultural del país: la

del maestro periodista, o viceversa, que llevó a la prensa periódica la problemática de la educación nacional. (...) Julio Castro fue el periodista diferente. Repetidamente escribía sobre enseñanza. Revisando la colección de Marcha se encuentra cantidad de notas en las que Castro, al hacer de los temas de educación nota periodística, ponía inteligentemente en el conocimiento y preocupación del lector corriente, especialmente del lector no educador de profesión, los problemas de la enseñanza, adentrándolo en el mundo del quehacer más grato y más difícil que existe: educar. A la vez, enseñaba y alertaba al propio educador”.

Sus artículos sobre las misiones socio-pedagógicas son de antología, por el calor, la profundidad y la claridad con que enfocan el tema de la vida en los rancheríos. Quede una pequeña muestra de los mismos:

“Pueblo Fernández es un típico rancherío de frontera, con todos los problemas comunes a los pueblitos fronterizos. Pues bien, durante treinta o cuarenta años se viene repitiendo que el problema de las “escuelas de frontera” es el lenguaje. Hay que contrarrestar la influencia y la infiltración del portugués —se ha repetido hasta el cansancio— oponiéndole una sana preocupación por depurar el castellano.

Y el problema es otro. Lo decimos nosotros, que llevamos ya una vida dedicada a la enseñanza

primaria. Hay hambre, suciedad, abandono, promiscuidad, enfermedades. Hay que atacar todo eso. Y mientras eso no se combata, que sigan hablando la jeringonza que hablan. Se entienden y eso basta. Después que se corrijan, o, por lo menos, se ataquen los problemas de carácter económico, social y sanitario, vendrán las preocupaciones de orden cultural.

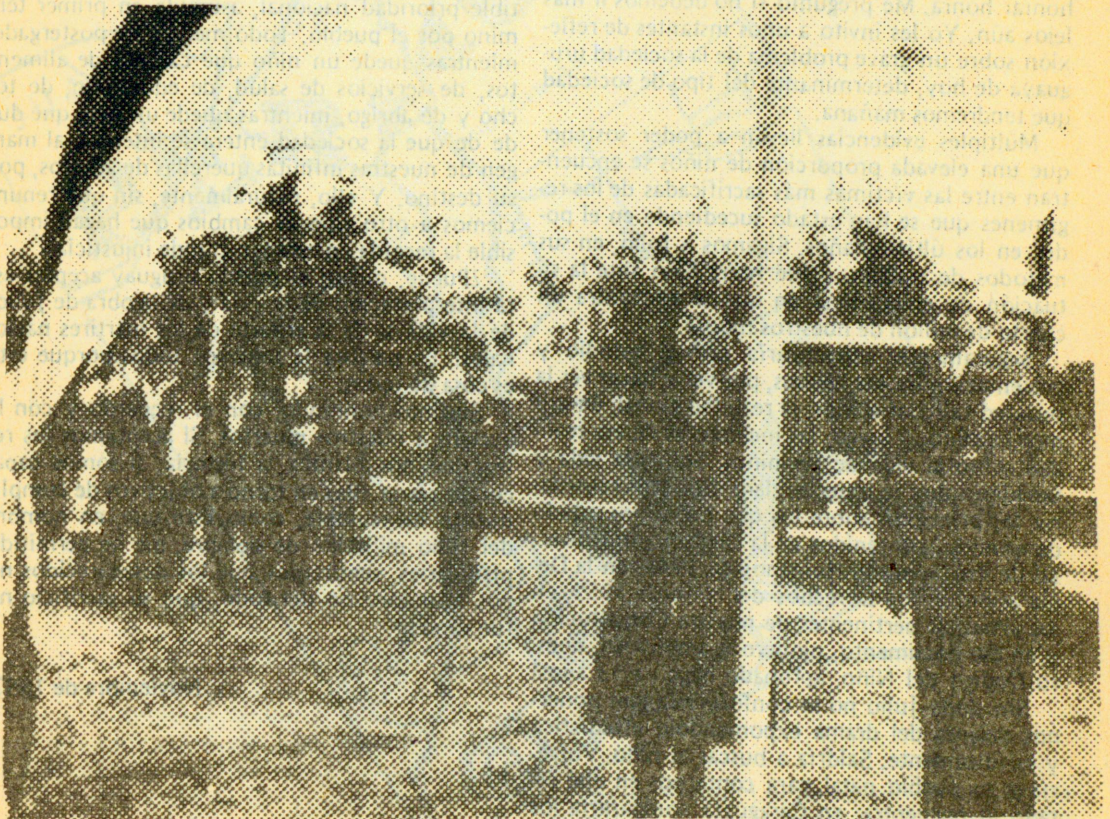
Nadie graduó mejor la urgencia de los problemas que aquel niño que entre el cine y los títeres, prefirió la polenta”.

EL LUCHADOR

Un hombre que vivió así, que construyó tanto, un hombre al que los enemigos de la educación de los pueblos secuestraron y mataron, ¿qué nos reclamaría?

La voz de Soler al término de su conferencia, buscaba ese camino:

“Les propongo una doble línea de acción: por un lado, insistamos —y el pueblo uruguayo lo está haciendo con unidad y valor— en la búsqueda de la verdad y en la vigencia de la justicia; por otro, honremos a las víctimas de la dictadura, quebrando el silencio, venciendo el olvido, abriendo cauces concretos para que vuelvan a estar entre nosotros. Mientras logramos reencontrarnos con sus cuerpos, creémosles espacios espirituales, para que nos sigan acompañando, con la alta au-



Izando el pabellón patrio en la escuela de Villa García.



Carlos Quijano y Julio Castro integraron la dirección del legendario semanario "MARCHA".

toridad que les confiere su condición de mártires.

Respecto a Julio, esto ya se ha estado haciendo: una biblioteca sindical lleva su nombre, una escuela pública ha de denominarse pronto "Maestro Julio Castro", libros y revistas son editados en su homenaje. Bien está. Como decía Martí, honrar honra. Me pregunto si no debemos ir más lejos aún. Yo les invito a unos instantes de reflexión sobre un grave problema de la sociedad uruguaya de hoy, determinante del tipo de sociedad que tendremos mañana.

Múltiples evidencias llevan a poder sostener que una elevada proporción de niños se encuentran entre las víctimas más sacrificadas de los regímenes que se han estado sucediendo en el poder en los últimos años. Sigamos a Julio, en sus métodos de trabajo. ¿Qué haría Julio ante la situación de emergencia en que se encuentra un cuarto de millón de nuestros niños?

Seguramente, comenzaría por el estudio y presentación de los hechos, por ver y hacer ver la realidad tal cual ella es, la realidad global, en primer término, y luego, las incidencias de esa realidad sobre la vida de los niños. Sobre la vida y también sobre la muerte, claro está. Nos recordaría los principios sobre los que habíamos estado de acuerdo, contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en los artículos pertinentes de nuestra Constitución y en ese documento, pionero y ambicioso, nuestro Código del Niño, aprobado hace ya 53 años!

Sin duda Julio no se conformaría con ponerlos delante del drama exponiéndolo estadística y jurídicamente. Saldría a buscar al niño. Volvería a su pueblo natal para contarnos en qué estado lo encuentra; en Caraguatá compararía los niños de hoy con aquéllos que vio en el invierno

de 1945; visitaría escuelas rurales; a unas cuantas las encontraría cerradas, por no ser presupuestalmente "rentables"; de otras tal vez dijera que están muy lejos de ser como él nos las propuso, hace casi medio siglo.

No se olvidaría Julio de los niños del suburbio urbano y se alarmaría y nos alarmaría y subrayaría la gravedad del hecho de que no existan políticas, programas y metodologías para proteger a niños y adolescentes en situación de tan alto riesgo.

Hasta puedo imaginarlo, subido una madrugada a uno de esos carritos basureros y entrevistar al niño auriga, desde el centro hasta el suburbio. Y contarnos, más que su miseria, su resistencia, su madurez de proletario prematuro, su seguro protagonismo en el desconocido Uruguay del siglo XXI.

Y para terminar, nos convocaría, seguramente, a la acción, diciéndonos: no bastan las acciones meritorias aunque fragmentarias, débiles e inconexas que se han emprendido; es hora de unirnos para echar a andar un programa nacional y popular de defensa del niño vulnerado y vulnerable. Nada es tan urgente como detener lo antes posible los enormes daños que afectan a nuestros niños. De aquí en adelante, la reconstrucción de este país, que fue motivo de orgullo para nosotros y de admiración para los extraños, pasa por la defensa del menor, primera e irreductible prioridad nacional, asumida en primer término por el pueblo. Todo merece ser postergado mientras quede un niño que carezca de alimentos, de servicios de salud, de educación, de techo y de abrigo, mientras quede un niño que duela de que la sociedad entera se interesa, al margen de nuestras infinitas querellas de adultos, por su destino. Y ello, naturalmente, sin que renunciemos a otro tipo de cambios que hagan imposible la recaída en esta tan grande injusticia.

¿Puede, quiere el pueblo uruguay aceptar esta interpretación de la vida y de la obra de Julio, de la vida y de la muerte de los mártires nacionales? La palabra la tenemos todos porque ésta es cosa de todos.

Sigamos honrando, con el recuerdo y con la acción, a nuestros muertos. Si aceptamos los retos que nos plantea la historia, si somos capaces de cerrar filas en torno a objetivos de cumplimiento inexcusable, como éste que, en nombre del Julio militante de siempre, me he permitido plantearles, sentiremos que los desaparecidos no nos abandonaron del todo, que su sacrificio no fue vano".

Noviembre de 1987.

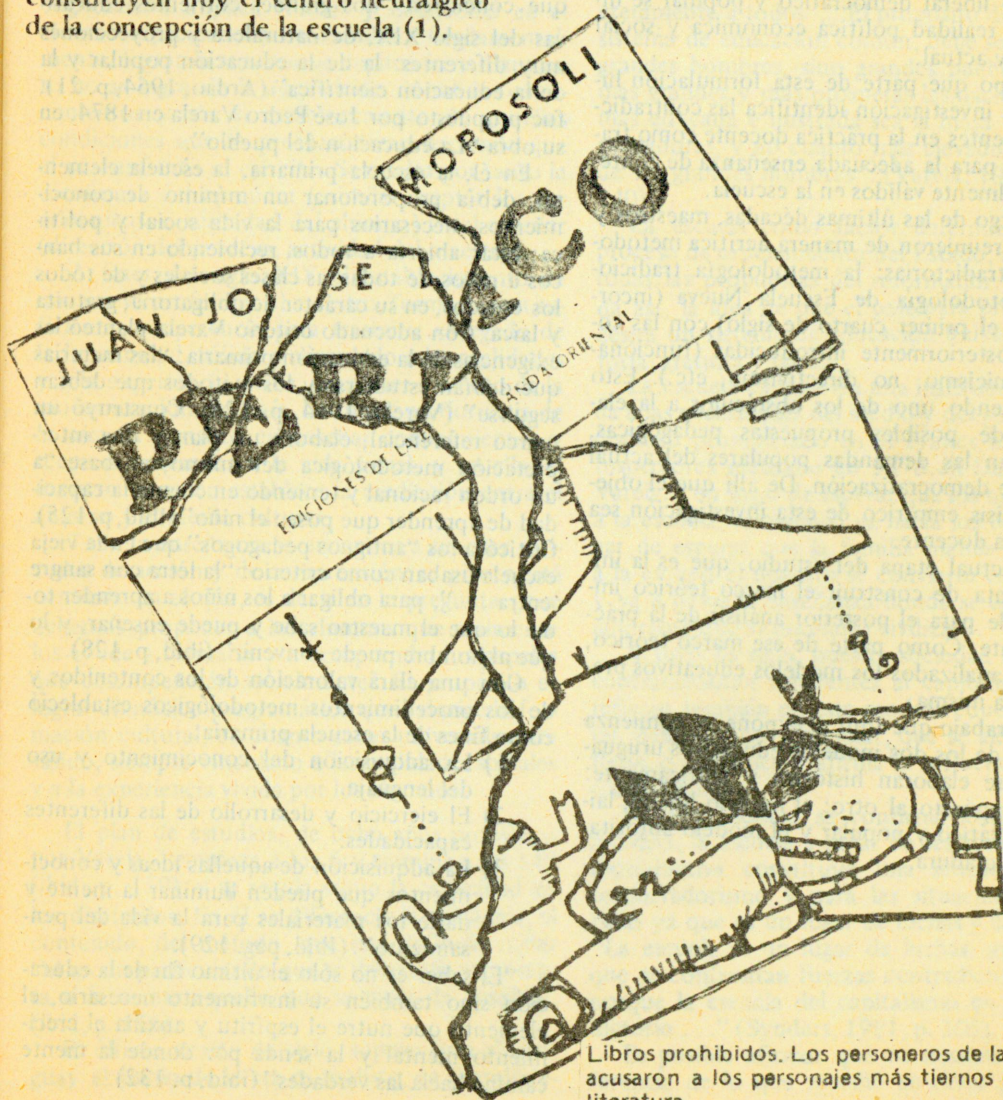
Análisis de dos modelos educativos uruguayos

Esta investigación se realiza en Uruguay a partir de 1985, en momentos en que el país sale de una dictadura de más de 10 años, buscando establecer la vida democrática.

La investigación se guía por la hipótesis tentativa de que la problemática de los contenidos de la enseñanza constituyen hoy el centro neurálgico de la concepción de la escuela (1).

Introducción

A partir de la obra de José Pedro Varela, la escuela uruguaya sintetizó históricamente la valoración de los contenidos científicos universales y básicos de la enseñanza, logrando un singular equilibrio entre métodos y contenidos y un sentido social popular.



Libros prohibidos. Los personeros de la dictadura acusaron a los personajes más tiernos de nuestra literatura.

Ya en la década de 1960, se desarrollan diversas corrientes pedagógicas, tales como funcionalismo, tecnicismo, no directivismo, etc., que por diferentes caminos tienden a vaciar la enseñanza de aquellos contenidos. Cuestionando radicalmente el conjunto del edificio escolar laboriosamente erigido durante casi una centuria, se estructura un nuevo modelo que adquiere consistencia durante la dictadura.

Se entiende que la disputa entre los dos modelos educativos expresa, un enfrentamiento social: por un lado, el anhelo de las clases populares de acceder a la cultura, como paso necesario para la construcción de una alternativa social efectivamente democrática y, por otro, la necesidad de los sectores sociales interesados en el mantenimiento del capitalismo dependiente de frenar ese proceso. En momentos en que se recupera la democracia es necesario elaborar una propuesta que, retomando las mejores tradiciones del modelo liberal democrático y popular se inserte en la realidad política económica y social del Uruguay actual.

Al tiempo que parte de esta formulación hipotética, la investigación identifica las contradicciones presentes en la práctica docente como traba decisiva para la adecuada enseñanza de contenidos socialmente válidos en la escuela.

A lo largo de las últimas décadas, maestros y profesores reunieron de manera acrítica metodologías contradictorias: la metodología tradicional, la metodología de Escuela Nueva (incorporada en el primer cuarto de siglo) con las corrientes posteriormente introducidas (funcionalismo, tecnicismo, no directivismo, etc.). Esto culminó siendo uno de los obstáculos a la elaboración de posibles propuestas pedagógicas, acordes con las demandas populares del actual período de democratización. De allí que el objeto de análisis empírico de esta investigación sea esa práctica docente.

En la actual etapa del estudio, que es la inicial, se trata de construir el marco teórico imprescindible para el posterior análisis de la práctica docente. Como parte de ese marco teórico, deben ser analizados los modelos educativos presentes en la misma.

En el trabajo que aquí se expone, se comienza el análisis de los dos modelos educativos uruguayos que se elaboran histórica y teóricamente: uno contrapuesto al otro: el modelo liberal, laico, democrático y popular y el modelo autoritario de la dictadura.

Modelo educativo liberal, democrático y popular

El primer modelo de educación nacional, al que concurren "dos grandes corrientes educativas del siglo XIX, de naturaleza y proyecciones muy diferentes: la de la educación popular y la de la educación científica" (Ardao, 1964, p. 21), fue propuesto por José Pedro Varela en 1874, en su obra "La educación del pueblo".

En él, la escuela primaria, la escuela elemental, debía proporcionar un mínimo de conocimientos, necesarios para la vida social y política; estar abierta a todos, recibiendo en sus bancos a niños de todas las clases sociales y de todos los creados, en su carácter de obligatoria, gratuita y laica. Con adecuado criterio Varela planteó las exigencias de la educación primaria: "las materias que debían estudiarse y los métodos que debían seguirse" (Varela, 1964, p. 125). Construyó un marco referencial, elaboró un plan y una interpretación metodológica del mismo, en base "a un orden racional y teniendo en cuenta la capacidad de aprender que posee el niño" (Ibid, p. 125). Criticó a los "antiguos pedagogos" que en la vieja escuela usaban como criterio: "la letra con sangre entra . . .", para obligar a los niños a aprender todo lo que el maestro sabe y puede enseñar, y lo que al hombre puede convenir" (ibid, p. 128).

Con una clara valoración de los contenidos y de los procedimientos metodológicos estableció como fines de la escuela primaria:

- 1) La adquisición del conocimiento y uso del lenguaje.
- 2) El ejercicio y desarrollo de las diferentes capacidades.
- 3) La adquisición de aquellas ideas y conocimientos que pueden iluminar la mente y darle los materiales para la vida del pensamiento". (Ibid, pag. 129).

"El saber es no sólo el último fin de la educación sino también su instrumento necesario, el elemento que nutre el espíritu y auxilia el crecimiento mental y la senda por donde la mente camina hacia las verdades" (ibid, p. 132).

"Aprender a usar bien el lenguaje para la adquisición de conocimientos, adquirir esos mismos conocimientos y ejercitar la mente en la aplicación y repetición de esos conocimientos adquiridos, es todo lo que el trabajo escolar puede proponerse" (ibid, p. 132).

Entre las materias seleccionadas para la escuela primaria, se jerarquiza como tal: "Pensar o ejercicio de los poderes mentales", donde se empieza, con los más pequeños, con simples percepciones y observaciones, y se continúa con comparaciones, análisis, clasificaciones, reflexiones y juicios.

"En el trabajo de las lecciones, sobre todo, debe hacerse que los niños ejerciten el pensamiento. La lección se aprende en realidad, no cuando las palabras se estampan en la memoria por medio del número de repeticiones, sino cuando el pensamiento del libro es dominado por el pensamiento del escolar" (ibid, p. 138).

Para Varela, la buena dirección de la actividad cognoscitiva implica formar y desarrollar en el alumno capacidades y habilidades y fundamentalmente, lograr la autonomía cognoscitiva. Pero esto no se logra sin la adquisición de sólidos conocimientos y sin el establecimiento de aquellas condiciones que lo problematizan haciendo que el pensamiento se ejercite. Se resalta por tanto la dicotomía del aprender (asimilar, captar los conocimientos, actividad del alumno) y del enseñar (dirección del proceso, actividad del maestro).

A fines del siglo XIX el establecimiento de una nueva profesión: el maestro, formado con suficiente competencia para transmitir el legado de la humanidad, válido y vinculado a las realidades y a la experiencia vivida, pasa a ser sustento de la modernización del país. La función prioritaria de la escuela consiste en enseñar conocimientos y técnicas necesarias a la vida social, y en ella, el maestro es quien establece la mediación entre el alumno y el medio cultural.

Toda la enseñanza se encamina a suscitar actitudes de acción y de comprensión; su pivote está centrado en el qué, es decir en la pregunta ¿qué debemos proponer a los alumnos que realmente los ayude a formarse y a comprender los papeles que desempeñarán socialmente? El propósito es lograr un núcleo programático que valore la formación cultural, en cuanto saber universalmente válido, siempre vinculado a las realidades sociales y a la experiencia vivida por los alumnos.

El plan de estudios, de ocho años propuesto por Varela, "empieza a los 6 y termina a los 14" (ibid, p. 159), y se regula según la capacidad de los discípulos. En él se diferencia la sustancia, el contenido, del método, que está definido como "el modo particular en que se desarrolla y presenta a la mente aquello que se trata de enseñar" (ibid, p. 166).

El último cuarto de siglo, supuso para el Uruguay el inicio de la era capitalista, de la unifica-

ción nacional, del alambramiento de los campos, de la marcación del ganado, del ferrocarril, etc. Los cambios en la estructura socioeconómica implicaron cambios en las ideas y desde luego en la educación que debía adecuarse a las nuevas coordenadas. A la articulación del Uruguay al capitalismo, impulsada por la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre, corresponde el afianzamiento de la escuela como núcleo básico de modernización y renovación nacional. El capitalismo tuvo en esta instancia un carácter progresista, destruyó viejos modos de producción y desarrolló nuevas fuerzas productivas, pero al mismo tiempo fortaleció la dependencia y el latifundio.

En el modelo liberal, democrático y popular la escuela pasa a ser un instrumento para la transmisión orgánica y sistemática de los conocimientos acumulados por la humanidad.

Dice Varela: "El objeto primordial de todo buen sistema de educación común, no es dar instrucción esmerada a unos pocos, sino educar concretamente a todos". "El propósito de todo buen sistema de educación común, debe ser formar no grandes hombres, sino grandes pueblos: y serán más grandes y más prósperas las naciones cuanto más educada e ilustrada sea la masa total de sus pobladores, y no cuanto más elevado sea el nivel de los grandes hombres". (Varela, 1964, p. 139-140).

La escuela como factor determinante en el proceso de ordenamiento del Estado, se asoma en todas las propuestas del reformador. Se consolida así, la idea de que el país para progresar, necesita un sistema de educación universal, obligatoria, gratuita y laica.

La escuela es también una institución articulada a las necesidades del medio y del pueblo. En el discurso pronunciado en el Primer Congreso de Inspectores realizado en 1878 en Durazno, dice Varela: "en lugar de esperar que los niños vengan a la escuela, el maestro va hacia los niños, en lugar de esperar que la familia mande a los niños a la escuela el maestro se convierte en misionero y va a llevar la enseñanza donde se encuentra el ignorante que es necesario civilizar".

A fines de siglo, nuestra sociedad muestra las contradicciones inherentes al capitalismo que se reflejan también en este modelo educativos liberal, democrático y popular, que se aleja de la influencia hispánica y afirma la influencia francesa y anglosajona.

En este modelo se confirma lo que observa Snyders; la escuela a pesar de ser conservadora y reproductiva constituye una amenaza para el conservadurismo y para las situaciones establecidas ya que es un lugar de luchas y de progreso. "La escuela es un lugar de luchas, un teatro en que se confrontan fuerzas contradictorias y esto porque la esencia del capitalismo es ser contradictorio . . ." (Snyders, 1981, p. 105).

Es posible afirmar que en nuestro país, a diferencia de lo que sucedió en otros países, lati-

noamericanos, las propuestas de la Escuela Nueva, se incorporaron a este modelo liberal, democrático, popular, sin producir un vaciamiento de contenidos, incidiendo específicamente en los aspectos de innovación metodológica. (aplicación de Método Decroly, Plan Dalton, etc.).

Esto fue posible porque la preocupación metodológica existió desde el comienzo, unida a la preocupación por los contenidos. Dice J.P. Varela en "La educación del pueblo": "Hablando precisamente, el método se refiere al modo particular como se desarrolla y presenta a la mente aquello que se trata de enseñar. Es simplemente la forma exterior, mientras que la instrucción es la sustancia, pero ésta determina a aquélla: así que el método debe amoldarse a las vistas que tenemos acerca de lo que constituye la educación".

Si creemos que la educación consiste en comunicar cierto número de hechos, en recargar la memoria sin cultivar las otras facultades, poca atención tenemos que prestar al método, ya que no será fácil obtener el resultado que nos proponemos.

Pero si consideramos la educación como un auxiliar poderoso para el desarrollo de la vida íntima, como un llamamiento a un ejercicio, activo y armonioso de las distintas facultades y poderes con que hemos sido dotados por la naturaleza, y si creemos que ese progresivo desarrollo se muestra en un orden determinado y de acuerdo con ciertas reglas generales e invariables, es de la mayor importancia el método que adoptemos para favorecerlo" (Págs. 166 y 167).

Indiscutiblemente, la preocupación metodológica estuvo presente en este primer modelo; lo confirma J. P. Varela: "La reforma puede estar y está en la introducción de nuevos sistemas, de nuevos programas, de nuevos textos, pero la revolución está en el método..." (1879).

También Enriqueta Compte y Riqué, fundadora del Jardín de Infantes de Montevideo (1892), que funcionó con la concepción y el método de F. Fröebel, señalaba: "Mientras existían en el mundo dos Escuelas Nuevas, el Jardín de Infantes de Montevideo realizaba el fin perseguido por aquéllas, con esta diferencia: el Jardín era una escuela pública, aquéllas eran y son aún, privadas. En aquéllas se educaban niños, que haciendo vida de internado, pagaban alrededor de E150p.año, a la mía acudían niños de todas las clases sociales, niñas y varones, como en todas nuestras escuelas públicas..." (Compte y Riqué, s/f., pág. 226).

En el paradigma educativo liberal, se equilibraron en nuestras escuelas públicas, los aspectos cognoscitivos y el papel profesional del docente, y los aspectos metodológicos que resaltan el papel del alumno como sujeto que conoce.

La inserción del modelo economicista y de la pedagogía tecnicista a partir, aproximadamente, de la década del 60, se enfrentó a una larga tradición de la educación pública nacional y a las re-

sistencias de la población a perder espacios ya conquistados.

El establecimiento del Estado Militar, como forma violenta de imponer un proyecto que se opone a los intereses de la mayoría, supondrá también una reorganización del sistema educativo (Ley 14.101), puesto al servicio de la nueva ideología, la destitución de docentes considerados de "mayor peligrosidad ideológica o de mayor capacidad de liderazgo" (Rama Germán, 1985, pág. 62) y una concepción pedagógica acentuadamente autoritaria.

Modelo autoritario de la dictadura

Esta parte del estudio constituye un primer intento de caracterización del modelo educativo de la dictadura uruguaya en lo que se refiere a los contenidos y a los métodos de la enseñanza.

La investigación está centrada en los documentos que contie nen orientaciones oficiales generales y en los planes y currículos de Moral y Educación Cívica y de Ciencias Sociales de Formación —disciplina del Instituto Nacional de Docencia (INADO). Los planes de estudio y currículos de otras disciplinas fueron consultados en su fundamentación sin realizar un análisis específico, que requeriría la participación de especialistas en cada disciplina.

El estudio se guió por las siguientes hipótesis:

- 1) Frente a la crisis de hegemonía caracterizada por el desarrollo de un proyecto social propio de las fuerzas obreras y populares, en el marco de la crisis histórica estructural de las naciones latinoamericanas dependientes (a partir de fines de la década del 50) y de una nueva fase del capitalismo monopolista de Estado, se pretendió construir en el Uruguay un nuevo orden hegemónico cuyo contenido es la dictadura violenta y desembozada del capital financiero monopolista.
- 2) En el caso de Uruguay, dos características confieren peculiaridades específicas al proceso dictatorial.

Por un lado existía un movimiento popular particularmente maduro que se articuló y dio nueva vida a las sólidas tradiciones liberales, democráticas, laicas y populares de la educación, cuyos contenidos científicos universales fueron de gran valor para la construcción de una concepción autónoma del mundo propuesta por la clase trabajadora, como alternativa democrática y popular.

Por otro lado, la dictadura del capital monopolista no desarrolló las fuerzas productivas y la economía fue violentamente arrasada. Esto transfiere una violencia particular al proceso educativo, que a su vez asume formas peculiares.

La instalación del nuevo orden hegemónico

implicó entonces, arrancar de raíz las tradiciones nacionales en materia de educación e implantar un modelo sustancialmente ajeno a las mismas.

- 3) En materia de contenidos de enseñanza supuso, por un lado, la enseñanza explícita de la visión del mundo y de la moral correspondiente al nuevo orden y la introyección de hábitos de pensamiento y de conducta acordes con el mismo, y, por otro, la exclusión del conjunto de la cultura universal.
- 4) En materia de métodos, se pretendió sustituir la metodología de la enseñanza tradicional y activa por la metodología basada en la psicología skinneriana. Se desarrollaron prácticas autoritarias, con una aparente participación de los alumnos, en el marco del tecnicismo pedagógico.
- 5) En la elaboración y tentativa de instauración del nuevo modelo educativo se observan etapas. Hasta 1975, el objetivo fue construir un orden "de fachada". —acabar con las huelgas, movimientos de masas, etc. A partir de ese año, la propuesta gubernamental fue realizar una reestructura total del sistema educativo, pasando, en lo posible, de lo explícito y externo a la internalización de controles por procedimientos específicamente docentes y psicológicos.

En la etapa inicial en que se encuentra la investigación se trata de precisar las peculiaridades insinuadas en las hipótesis 2, 3, 4 y 5, teniendo la hipótesis 1 apenas como marco de referencia.

3.1. La nueva doctrina

"Debemos entonces estar alerta ante la infiltración foránea, y echar mano sin dilaciones, del arma más firme que para ello disponemos: LA EDUCACION DE NUESTRO PUEBLO". (Soto, 1975, p. 3).

"Esto es desarrollar cultura, cultura occidental, desde luego, que es la única que aceptamos en nuestra condición de uruguayos, y por lo tanto, entendemos al hombre como un ser libre dotado de inteligencia y espiritualidad, esto es, con libertad de ejercicio de su razón aplicada al bien común para alcanzar su destino trascendente en el juego de los valores que encierra el Orden Natural". (Soto, 1975, p. 3).

Un resumen apretado de la forma en que se presenta la nueva doctrina puede sintetizarse de la siguiente manera: El individualismo liberal, con su concepción del individuo como eje y fin del universo, carente de espiritualidad trascendente, acabó alimentando el ateísmo materialista en un verdadero culto que, con el paso de los años, quedaría enmascarado en lo que se llamó laicidad (Soto, 1975, p. 4, 8, 9, 11, 12, 16). Se formaron, entonces, legiones de ciudadanos que, incrédulos del Orden Natural del pensamiento cristiano, quedaron indefensos frente a

los embates del marxismo (ibid, p. 11-2, 16, 17). Este ha llegado a nuestras tierras, con su perversa dialéctica materialista, para destruir nuestra civilización, transformando al individuo en una simple pieza de una mecánica de producción de bienes económicos, dentro de un gran complejo colectivista, sin principios éticos ni morales, sin patria ni nación (ibid, p. 5). Para superar la desagregación material y moral a que llevó la acción subversiva - huelgas, ocupaciones, promiscuidad sexual e inmundicia— y la infiltración ideológica —la mejor arma operativa del marxismo—, se hace necesaria una reforma moral guiada por el Estado y las Fuerzas Armadas (ibid, p. 5, 22). De esa manera será posible volver a las raíces más profundas de nuestra nacionalidad, conformadas por la conquista hispánica, que trajo hasta estas tierras la civilización occidental, expresión de los valores que trascienden del Orden Natural (ibid, p. 3, 4).

Los enemigos explícitos del nuevo orden son: el liberalismo y el marxismo. El primero en sus varias vertientes, desde Rousseau hasta la masonería, asumió en Uruguay la forma laica radical que abrió las puertas al marxismo. La enseñanza tradicional es calificada como esencialmente humanista y libresca, con disciplinas curriculares rígidas, instructivas y carente de contenido esencial moral (ibid, p. 15). El plan de 1957 es un plan de "puro cuño marxista" (ibid, p. 28-1) y el plan piloto de 1963 se encuentra en la misma línea, no exigiendo buenos rendimientos a los alumnos que van a clase para oír y crear con entera libertad de opinión (ibid, p. 24).

En la concepción de la reforma moral y de la sociedad que se quiere, los dirigentes de la educación uruguaya durante la dictadura se inspiraron particularmente en el libro del argentino Carlos A. Sacheri "El orden natural" (Sacheri, 1975) y, en general, en el llamado catolicismo tradicional argentino, que en estos años dominó las orientaciones educativas en la vecina orilla.

Para Sacheri, Dios es el autor del Orden Natural (Sacheri, 1975, p. 155).

Dios creó dos principios: el individuo y el bien común, diferentes cualitativamente y en su naturaleza. De allí que el orden social es accidental o de orden y sea necesaria la autoridad como elemento de cohesión externa a los individuos (ibid, 154, 157).

Cada individuo, cada parte es en sí mismo independiente y anterior al todo, Cada ciudadano es un ser en sí y por sí mismo, (diferentemente a un organismo biológico en que las partes no tienen vida propia y el todo es sustantivo). La persona humana es un ser racional, libre, responsable y digno, verdadera imagen de Dios y centro de la creación material (ibid, p. 31-7, 64, 101-2).

Ahora bien, para que cada individuo alcance su plenitud personal y social, los hombres se agrupan en instituciones que les permitan alcanzar el bien común. El bien común es la finalidad

en virtud de la cual los individuos se reúnen, es la misma ley natural en virtud de la cual el individuo pasa a ser persona. El bien es la clave de todo pensamiento social conforme al orden natural (ibid., p. 145, 146, 149, 151).

Al haber una diferencia cualitativa entre el bien individual y el común, los requerimientos del bien común no pueden verse satisfechos por el mero juego de las acciones individuales de cada miembro. La realización del bien común supone que todas las acciones individuales se ordenen jerárquicamente en función de la finalidad social o bien común. Resulta indispensable que la autoridad pública ordene y subordine unas actividades a otras, controle su ejecución y brinde los medios necesarios para ello. La autoridad política debe introducir un orden normativo justo, "causa formal" que hace que una cosa sea lo que es (ibid., 145, 147, 154).

Para instaurar el orden social se hace necesaria una reforma moral del capitalismo siguiendo las ideas rectoras del Orden Natural; debe ser implantado un orden profesional y un nuevo tipo de Estado.

El capitalismo no es en sí mismo un sistema injusto. En un sentido estricto se denomina economía capitalista aquella economía en la cual los que aportan los medios de producción y los que aportan su trabajo para la realización común de la actividad económica, son generalmente personas distintas. Esto implica asimilar la economía capitalista al régimen del asalariado. (Pío XI, apud Sacheri, op. cit., p. 43). Otro sentido de capitalismo es el capitalismo liberal. Al sistema capitalista se agregó la ideología del liberalismo económico y sobre estas condiciones se ha construido un sistema que considera el provecho como motor esencial del progreso económico. De allí han surgido las mayores injusticias, la lucha de clases y el caos social. (Sacheri, op. cit., p. 43).

Ya que son personas las que animan las estructuras e instituciones y la raíz del mal es de carácter moral e ideológico (el liberalismo individualista), se hace necesaria una reforma moral e ideológica de los hombres.

Es preciso que los hombres se unan, no según el cargo que tienen en el mercado de trabajo, sino según las diversas funciones sociales que cada uno ejerce (Pío XI, apud Sacheri, op. cit., p. 105). Que cada individuo con un oficio especializado, que desempeña con esmero, con la propiedad del oficio, se una e intercambie con los otros, en pro del bien común de la empresa, constituya corporaciones de cogestión obrera y patronal por profesión y éstas se unan formando una organización interprofesional de la economía con carácter consultivo del poder político legislativo. Todos estos grupos intermedios —empresas, profesión, organización interprofesional— a los que se agregan otros, principalmente la familia, son fundamentales porque aseguran los derechos individuales, incorporan el individuo a la sociedad

a través del desempeño de funciones y de una formación moral y le permiten participar indirectamente en la dirección de la sociedad (Sacheri, op. cit., p. 93, 102, 104-11, 133-5, 157-8, 179, 190). Los grupos intermedarios ocupan un lugar entre el individuo y el Estado y aseguran el cumplimiento de los principios de subsidiariedad, en la trama social que va del individuo hasta el Estado los grupos superiores sólo realizan las tareas que no pueden cumplir los inferiores (ibid., 75, 163, 180).

Coronando el orden social se encuentra el Estado y por encima de éste y subordinándolo, la Iglesia. El Estado, es gestor, realizador y procurador del bien común, respetuoso y protector de los derechos individuales y del principio de subsidiariedad, árbitro supremo entre los distintos sectores en conflicto (ibid., p. 49, 75, 88, 102, 107, 111, 131, 147, 148, 165) y único soberano que gobierna al pueblo no como delegado o mandatario de éste, sino con su autoridad derivada de Dios, como procurador del bien común temporal y en el respeto de la ley natural, base de todo derecho positivo (ibid., p. 170, 172, 180). Y la Iglesia atenta al bien de las almas, subordinando al Estado de modo que el orden civil se adecue a los principios naturales emanados de Dios (ibid., p. 9, 14, 49, 186-7).

Si bien Sacheri no hace referencia a la educación formal, es posible deducir su posición ya que afirma que el Orden Natural es evidente pues el hombre lo conoce espontáneamente a través de los sentidos y es revelado por la Iglesia (ibid., p. 9, 14, 22, 25, 31).

Los principales documentos que explicitan en el Uruguay la doctrina educativa del período de la dictadura coinciden en lo sustancial con esta visión del mundo elaborada por Sacheri. En ellos fue, sin embargo, prácticamente suprimida la importancia de la Iglesia (no así la referencia a Dios) así como la propuesta de un orden profesional corporativo. Por otro lado, en estos documentos, el Orden Natural se ve plasmado bajo la forma de un acentuado y estrecho nacionalismo "de raíz ibérica" íntimamente vinculado también a la Doctrina de Seguridad Nacional (Soto, 1974; Alonso, s.f.; C.E.P. 1979, p. 13; C.N.E., 1980, p. 1; C.N.P., 1981, p. 153-62; J.C.J. y E.S.M.A.C.O., 1974).

3.2. Las formas pedagógicas

En la opinión de las autoridades de la enseñanza, la educación es el arma más firme con que cuentan para realizar la necesaria reforma moral del hombre oriental y a ella debe darse una atención prioritaria. (Soto, 1975, p. 3; C.E.P., 1980; J.C.J. y E.S.M.A.C.O., 1974; P.R., 1973). No es un simple cambio de leyes o de fachada lo que ha de enderezar la distorsión existente. La destrucción de las bases de la convivencia social tocó muy hondo, por lo que hay que ir a la esencia

misma del problema: el sentir del ser humano. Por aquí debe comenzar el cambio, cambio de las mentalidades de los hombres que transitan por los recintos de la Educación.

En educación, el concepto de "formación" ocupa un lugar central y articulador del conjunto.

"(...) educar significa proporcionar orientación formativa integral, esto es fortalecer el espíritu de la persona humana, enriquecer su mente y robustecer su cuerpo." (Soto, 1975, p. 3).

"En la vida moral del adolescente deben conjugarse el conocimiento del bien, la obligación de obrar bien y la voluntad intensamente sentida de obrar bien, lo que implica no sólo la formación de una conciencia de responsabilidad moral sino la de una actitud habitual, que lo impulse con fuerza de condicionamiento operante, en forma constante y permanente, hacia la práctica del bien, la justicia y la cooperación social. Sólo de ese modo orientará su conducta en forma coherente con las normas vigentes en la Comunidad." (C.N.E., 1974, p. 364). (Destacados del original).

Se trata de la "formación integral del hombre uruguayo" (1):

- que alcanza el **espíritu, la mente y el cuerpo** y tienen un **contenido filosófico-político exclusivo y excluyente**: nacionalista, uruguayo, de la civilización occidental, que jerarquiza las relaciones humanas en aras del bien común, conforme al Orden Natural del pensamiento cristiano.
- tiene objetivos de carácter **moral, formativo**, no instructivo: el conocimiento del bien; la conciencia activa en defensa de los valores intrínsecos de la nacionalidad, con sentido de la responsabilidad de su familia, su comunidad, la sociedad uruguaya y el culto a la tradición patria; el acceso a las fuentes de la cultura en el orden y la disciplina.
- pretende **internalizarse** profundamente en la persona, formar su **carácter**, transformarse en hábito, práctica, necesidad internamente sentida y anhelada, condicionamiento operante de la conducta.

De ese modo, se aspira superar la enseñanza tradicional libresca, centrada en los contenidos instructivos e informativos y de carácter amoral y la enseñanza activa, libre de exigencias disciplinarias de la conducta (Soto, 1975, p. 15, 20-1). Contribuye a la integración de l individuo y a su ajuste social (C.N.E., 1974, p. 84).

Esos objetivos se alcanzan a través de determinados contenidos curriculares y determinada metodología de enseñanza.

En los contenidos, cabe hacer una distinción entre lo que se enseña y lo que no se enseña, la visión del mundo que es transmitida y la que es escamoteada.

¿Qué se enseña?

- es enseñada la visión del mundo que se aca-

ba de sintetizar bajo el título de "la nueva doctrina".

- es destacada, separada y enseñada explícitamente la moral correspondiente a esa visión(2).
- ocupan un lugar significativo en los planes de estudio de Moral y Educación Cívica los aspectos psicológicos del adolescente, a fin de lograr el auto-análisis o examen de conciencia para racionalizar e interiorizar pautas de conducta (C.M.E., 1974, p. 87-8).
- determinadas habilidades mentales o métodos de adquisición del conocimiento, vinculados a las orientaciones conductistas y tecnicistas, pasan a constituir los contenidos de la enseñanza y ocupan el lugar de los contenidos (3).

Es simple y complejo definir lo que no se enseña. Simple, porque no se enseña lo que está fuera de la concepción de la nueva doctrina o si se enseña se lo hace en períodos menores y hasta minúsculos de tiempo (baste observar el espacio que ocupó Moral y Educación Cívica o el que ocupó la Historia Nacional frente a la Historia Latinoamericana y Mundial) o se lo hace de manera distorsionada (por ej., la cátedra del coronel Alonso en el INADO). Complejo, porque como consecuencia de lo anterior, sería difícil abarcar lo que no se enseña y habría que establecer criterios sobre contenidos socialmente válidos para determinar temáticas curriculares que están ausentes.

La lectura de los diversos documentos parece indicar una evolución en los contenidos de la enseñanza durante la dictadura. Antes de 1975 con excepción de Moral y Educación Cívica, predominan aún las orientaciones anteriores. A partir de 1975 el énfasis es colocado en la inculcación explícita y autoritaria de la nueva doctrina y su correspondiente moral. Posteriormente, contenidos similares a los de la nueva doctrina son también pasados a través de los procedimientos de adquisición del conocimiento bajo la forma tecnicista de conducir la educación y el aula. El qué es pasado a través del **cómo**, de manera más neutra e imperceptible.

En ambas situaciones posteriores a 1975 ocurren algunas coincidencias interesantes:

- la **aprehensión amplia** de la cultura, tal como era entendida en el período anterior, no es un objetivo de la educación y, por caminos diferentes, es excluido.
- si bien el maceramiento ideológico sobre la base de la nueva doctrina, permanece, el contenido central de la enseñanza se va constituyendo progresivamente, por formas, por hábitos y conductas acordes al orden que se quiere instaurar, por la "formación" de determinado tipo de carácter. Alumnos y maestros, son meros ejecutores de pautas establecidas por la autoridad.

Respecto a los métodos de enseñanza, están presentes:

- la postura skinneriana a través de la fijación

- de objetivos de comportamiento, voluntad intensamente sentida de obrar bien, actitud habitual que lo impulse con fuerza de condicionamiento operante, en forma constante y permanente, etc. (C.N.E., 1974, p. 83-4).
- las prácticas autoritarias coercitivas con una variada gama de ejercicio de la violencia: formas "docentes" de castigo/recompensa —como la obligación de responder de determinada manera a las preguntas formuladas—, formas de militarización de los estudiantes, instauración de una disciplina mecánica y de sometimiento jerárquico, con normas detalladas de comportamiento que incluyen la ropa, el corte de pelo, etc., violencia física directa sobre alumnos y profesores, etc.
 - el maceramiento ideológico explícito a través del discurso autoritario del profesor en clases expositivas y por la lectura y memorización de textos.
 - la participación activa del alumno a través de trabajos en equipo, en grupos pequeños o en la simple participación individual oral que, al ser orientada por procedimientos técnicos cognitivos preestablecidos y de determinado tipo, y darse en un clima ideologizado y represivo, conducen necesariamente a conclusiones admisibles por el régimen (4). De ese modo, se conjugan el no-directivismo con el tecnicismo, supuestamente neutros, produciendo desorientación en los alumnos y una sutil pero profunda manipulación.
 - el tecnicismo pedagógico.

Debido a la importancia creciente de esta orientación y al hecho de que ella es dominante en las orientaciones oficiales en los últimos años de dictadura, se hace necesario un análisis más detenido de la misma.

Dando continuidad a las orientaciones introducidas en la década de 1960 y con la Ley de Educación No. 14.101 del 4/I/973, durante la dictadura se trata de estructurar un sistema educativo nacional armónico, coherente, perfectamente integrado y funcional al sistema social (Soto, 1974, p. 7 y 15; C.E.P., 1980, p. 1; J.C.J. y ES.MA.CO., 1974).

Este sistema educativo nacional está constituido por el conjunto de las instituciones educativas debidamente conectadas y jerarquizadas. Dentro de él, dos elementos —las jerarquías administrativas y el currículo— son determinantes específicas de los contenidos y métodos de la enseñanza.

Caracteriza a las jerarquías administrativas la separación de la elaboración y de las decisiones —que corresponden a las autoridades y a los especialistas— de la ejecución —que corresponde al maestro y a los alumnos—.

La construcción del currículo, a cargo de especialistas, sin consulta al docente, sigue una pau-

ta preestablecida, dada, y aparentemente neutra: diagnóstico, planeamiento de los objetivos, de las actividades, de los recursos humanos —ejecución y control— evaluación. (C.E.P., 1980, lp. 3).

El currículo contiene: objetivos generales, por asignatura, "de salida" (los comportamientos finales del alumno), y operacionales (las operaciones que deben llevarse a cabo para observar con precisión la consecución del objetivo), abarcando todos los aspectos del proceso (cognoscitivos, afectivos, psico-motrices); contenidos; actividades para el alumno; sugerencias didácticas para el maestro; formas de evaluación; número probable de clases y cuantificación del tiempo (ibid, p. 1, 4, 5).

Las cosas han cambiado: "Hasta ahora el maestro había obrado por su propio impulso y por las orientaciones que recibía de las autoridades técnico-docentes (...)" (ibid, p. 1) "(...) pero ahora sí hay una diferencia, (...) todos se van a ajustar a las pautas (...)". Además ahora "(...) no todo lo tiene que hacer el Maestro Director y el maestro de aula. Recibe ya un gran porcentaje de su tarea decantada". "(...) las decisiones mayores las más grandes, las más importantes han sido tomadas ya, teniendo en cuenta la Constitución, las leyes, las disposiciones y reglamentaciones vigentes, tanto del Consejo Nacional de Enseñanza como del Consejo de Educación Primaria, Inspección General e Inspectores Departamentales. Cuando llegamos al nivel docente-alumno, estamos prácticamente en la parte ejecutiva del planeamiento (...)". (ibid, p. 3).

Efectivamente, se puede decir que se quiso retirar el saber universal y se manejaron exclusivamente contenidos de la llamada tradición ibérica y del Orden Natural para lograr formas de pensamiento, hábitos y conductas funcionales al nuevo orden. El tecnicismo vino a coronar ese proyecto proporcionando cierta coherencia a la concepción del conjunto del sistema educativo y retirando formalmente a maestros y alumnos el saber hacer, que viene pronto y empaquetado desde las altas esferas.

Ese fue el proyecto; sólo se completó como tal en los últimos años de la dictadura; habrá que investigar hasta qué punto se realizó efectivamente.

Una investigación más detenida deberá precisar mejor la coherencia de este modelo educativo con la nueva doctrina, su forma "sui generis" —la orientalidad, lo ibérico, el Orden Natural— y las necesidades políticas estructurales que plantearon una ruptura tan profunda con las tradiciones nacionales.

Por el momento, la vinculación entre esos elementos parece evidente en su necesidad y funcionalidad. Se entiende también de un modo directo, el odio profundo de las autoridades de gobierno y educativas del período de la dictadura a las tradiciones liberales, democráticas, laicas y populares, que valorizaban la enseñanza activa de la

cultural universal. Gracias a ellas se resistió, logrando que el modelo dictatorial no se implantara plenamente, y de ellas se parte para la reconstrucción del país.

MARTA DEMARCHI
DIANA DUMAR
EMA MASSERA

Docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

- *1) Ponencia presentada al Congreso "Pedagogía 86", La Habana, Cuba, el 31 de enero de 1986.
- 1) La fuente principal de esta caracterización de los objetivos de la educación son los llamados "Principios rectores de la Educación, emanados del Gobierno Nacional". Estos principios aparecen citados en documentos internos pero no se los ha encontrado aún en un documento oficial público. Estos principios se encuentran además fragmentariamente, en Soto (1974), C.N.E. (1974), C.E.P. (1980), J.C.J. y ES.MA.CO. (1974), P.R. (1973).
- 2) Se enseña "lo valioso y lo no valioso", "lo útil, lo inútil, lo neutro, lo nocivo". "La Moral. El derecho. La Educación Cívica", etc. (C.N.E., 1974, p. 87). Se enseña "el bien", "la dirección al bien, a lo deseable de acuerdo al interés general" (ibid, p. 83, 85). Se busca "el ejercicio del Bien, la admiración de la Belleza y el culto de la Verdad" (C.E.P., 1980, p. 13).
- 3) En documentos internos se leen palabras como éstas: la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y almacenamiento del saber, y prestar mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición. Los grandes cambios no deben producirse en el qué, sino en el cómo. La enseñanza escolar debe orientarse hacia una eficacia no orientada en la expansión del conocimiento, sino en el desarrollo de estrategias que lleven a aprender. Los contenidos seleccionados deben favorecer la formación de habilidades socialmente necesarias de acuerdo a los fundamentos filosóficos expresados por el sistema. Ver también C.E.P., 1979, p. 1 y 12.
- 4) "(...) Cada lección se dividirá en dos partes (...). La primera, destinada a la conceptualización y planteamiento sustancial del tema, en forma abierta, sin conclusiones y dirigido a suscitar un interés motivacional (...); la segunda, con la participación activa de los alumnos, a orientar su desarrollo hacia conclusiones valiosas, moral y cívicamente admisibles para nuestra Sociedad y la organización jurídica que nos rige". (C.N.E., 1974, p. 85-6).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALONSO, Edison. Repartido didáctico de la disciplina. Ciencias Sociales de Formación. Montevideo, mimeo, s.f.
- ARDAO, Arturo. Prólogo. In: VARELA, José Pedro. La educación del pueblo. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, T. 1.
- COMPTÉ y RIQUE, Enriqueta. Estudio y trabajo. Montevideo, s.e., s.f., 470 p.
- CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA (C.E.P.). Ciclo de divulgación de apoyo a los programas para

escuelas urbanas y rurales. Montevideo, mimeo, 1980, 6 p.

Programas para escuelas rurales. Montevideo, mimeo, 1979, 18 p.

Seminario Nacional de Inspectores. Montevideo, mimeo, 1981, 162 p.

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION (C.N.E.). Ciclo Básico. Montevideo, Monteverde, 1974, 94 p.
- JUNTA DE COMANDANTES EN JEFE (J.C.J.) y ESTADO MAYOR CONJUNTO (ES.MA.CO.). Política de la República. Montevideo, 1974.
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA (P.R.). Definición de políticas y estrategias del gobierno uruguayo y análisis de la instrumentación del plan nacional de desarrollo. Montevideo, Imprenta Nacional, 1973, 56 p.
- RAMA, Germán. Educación, participación y estilos de desarrollo. CEPAL, Kapelusz, 1984.
- SACHERI, Carlos A. El orden natural. Bs. As. Verbo 1975, 188 p.
- SNYDERS, George. Escola, classe e luta de classes. Sao Paulo. Editores Associados, 1981, 406 p.
- SOTO, Julio R. Proceso de la educación en el Uruguay. Montevideo, CONAE, 1975, 27 p.
- VARELA, José Pedro. La educación del pueblo. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964, 2 v.
- VARELA, José Pedro. La legislación escolar. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964.
- VARELA, José Pedro. Discurso pronunciado en el Teatro Solís, 1879.



El sentido de los programas escolares

La divulgación del discurso pedagógico latinoamericano, iniciada por la Revista con textos de Dermeval Saviani, continúa en este número con textos de Angel Díaz Barriga, pedagogo mejicano cuyo enfoque fue analizado por la Profesora Marta Demarichi en nuestra publicación anterior (Julio de 1987).

Las instituciones educativas son espacios contestatarios, marcados fuertemente por contradicciones. Díaz Barriga estudia en este artículo el programa escolar como "eje de conflictos entre saber docente y propuesta institucional". Desde esta óptica: ¿es el docente organizador de la información o mero operario que ejecuta órdenes del administrador? ¿Es el programa una "garantía contra el caos"?

Son éstas, indudablemente, líneas de discusión que pueden ser fructíferas en todos los niveles institucionales y en todos los espacios de aprendizaje.

Introducción

La elaboración y puesta en marcha de los programas de estudio, constituye uno de los puntos de conflicto de las instituciones educativas. A través del programa la escuela —como institución— establece los aprendizajes mínimos a propiciar en un curso. El programa por tanto refleja la intención de los sistemas educativos y de la misma sociedad como el elemento unitario de las prácticas educativas, a su vez ciertas concepciones pedagógicas defienden esta postura. Más aún, desde una pedagogía de la sociedad industrial se exige a la escuela lograr cierto tipo de resultados de aprendizaje en los estudiantes, tal concepción es sostenida desde ciertos fundamentos que consideran "científicos". Por medio de tales propuestas se pretende garantizar que los docentes "enseñen" lo mismo a través de un curso determinado.

Esta visión, que pretende la práctica unitaria de los docentes en relación a un curso en particu-

lar, origina una fuerte y peligrosa contradicción, al despojar al docente de su papel tradicional como intelectual —y por tanto como organizador de la información— dejándolo únicamente en calidad de un operario que ejecuta órdenes que le son marcadas desde la administración de la institución educativa. En esta situación la misma "institución escolar" (y las propuestas pedagógicas que ella utiliza) establecen las condiciones para la alienación del quehacer docente.

El reconocimiento de tal situación, implica aceptar que existe en la actualidad una contradicción entre las propuestas que surgen de la didáctica, con aquellas que nacen en lo curricular; el programa de estudio es uno de los vértices donde esta contradicción se posibilita. De ahí, la importancia de estudiar la problemática de los programas de las asignaturas desde estos dos enfoques.

En este capítulo, esbozaremos algunas de las problemáticas que existen respecto a los programas escolares. Estas proceden del enfrentamiento de dos modelos pedagógicos: Escuela tradicional y Pedagogía Industrial. Paradójicamente ambos modelos se miden en función de problemas didácticos básicos. Esto es, en distintas condiciones sociales e históricas se plantean preguntas y problemas similares cuya respuesta difiere sólo parcialmente pues guarda el mismo sentido. Dos son quizá los problemas centrales de este debate. ¿Cómo garantizar el orden?, como un orden de enseñanza, pero también como un orden escolar y social y ¿Cómo lograr el control? fundamentalmente de los individuos (alumnos-maestros) y ampliamente de la sociedad.

Notas para una historia de los programas

La elaboración de programas escolares es un punto de polémica actual. En esta discusión se encuentran presentes problemas de diversa índole. En algunos momentos centrales del debate éstos se focalizaron en la formulación de metodologías adecuadas para la construcción de los programas, en otros se buscó una articulación

teórico-metodológica que diera referentes conceptuales para su construcción. Finalmente existieron momentos de total cuestionamiento hacia las posibilidades de un programa, se criticaron como la imposición de modelos lejanos a las referencias de los docentes, como la impostación de teorías para el quehacer cotidiano. Se negó la posibilidad de conformar un programa de acuerdo a determinados lineamientos.

Paulatinamente el debate se ha caracterizado por analizar el papel que compete a la institución educativa y al docente que imparte un curso en la determinación de los contenidos, en la definición de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc. Esta discusión tiene una íntima relación con las condiciones institucionales en las que se aplica el programa, pero indudablemente refleja una teoría sobre el docente que no se puede desconocer.

Por una parte, la institución educativa, que finalmente institucionaliza los programas al aprobarlos, al reconocerlos como "institucionales" (como en el caso de los programas oficiales, frente a otros que no lo son) se erige en la responsable tanto de la elaboración de los mismos (en realidad se trata de la definición de lo que debe ser enseñado en cada curso), así como de las características (elección de formato) que éstos deben tener. Aunque fundamentalmente, la institución educativa se responsabiliza de la "correcta aplicación de los programas" (Los certificados escolares determinan que se cumplieron determinados objetivos en la institución).

Por otra parte, no queda claro cuál es el papel del docente respecto a esta tarea. En algunas instituciones es visto sólo como el ejecutor de un programa previamente establecido (Se le paga por desarrollar un contenido, no por realizar una actividad intelectual). En esta situación se crean estrategias institucionales de control para verificar el grado de cumplimiento de los mismos. Estas van desde la firma de temas u objetivos por sesión de clase, la supervisión directa o indirecta del trabajo, hasta la elaboración de exámenes departamentales. En otras instituciones se le invita a participar en la definición del programa institucional. En estos casos, se establecen cursos de capacitación donde los docentes aprendan ciertas metodologías de elaboración de programas.

Son pocos los casos (quizá sólo en algunos ambientes universitarios, vinculados con el pensamiento clásico) en los que se invita al docente a definir la orientación global de su curso a partir de su formación intelectual.

Docentes e instituciones viven un eterno conflicto: desarrollar un programa óptimo (cuando no la expectativa es de un programa perfecto, cuestión que por supuesto dista mucho de poder ser realizada) que responda a una estructura adecuada del contenido, que establezca las actividades de aprendizaje de tal manera que el programa sea el garante del aprendizaje estudiantil. En estos casos, se omite considerar la experiencia do-

cente, la formación intelectual del mismo. El programa se convierte en una guía de trabajo y no en un espacio de experimentación académica. Así mismo se pierde de vista que todo conocimiento evoluciona, que un programa pre-establecido muchas veces deja fuera aspectos relevantes de discusiones académicas más cercanas al momento de su aplicación.

En algunas instituciones, los docentes que forman parte de una academia o que imparten un programa, discuten la conformación del mismo. No se discuten las grandes orientaciones que debe tener, habitualmente se omite analizar las discrepancias teóricas, ideológicas, políticas que cada docente tiene. Por un efecto negativo de la Dinámica de Grupos (y no habría que olvidar que su origen está en el desarrollo de las empresas en los EE.UU.) se busca llegar a consenso, a un programa único (que supuestamente todos se comprometen a seguir). Lograr la aceptación de tales programas, muchas veces implica grandes concesiones (teóricas) entre los docentes. Visto de esta manera el programa es un espacio permanente de lucha por la hegemonía al interior de una institución educativa.

Desde nuestro punto de vista, el conflicto que se gesta en la relación de quien es responsable de la elaboración de programas tiene que ser visualizado desde el propio desarrollo histórico de la escuela como institución. Primero porque cada situación de la institución escolar refleja condiciones globales de cada momento social (luchas sociales, hegemonías, imposición de puntos de vista de sectores sociales a otros) y segundo, porque la institución educativa conforma en las condiciones históricas particulares su propuesta educativa. Esto es, su visión teórica de la educación y sus prácticas de formación.

El programa escolar: eje de conflictos

El programa se convierte en un conjunto de conflictos, entre:

— **Intereses intelectuales del docente, frente a necesidades institucionales.**

El soporte de los primeros es la necesidad intelectual del docente de conformar su pensamiento, de buscar problemas, de abordar un contenido desde sus posiciones teóricas y políticas, mientras que el soporte de los intereses institucionales están en ser garante de un orden y continuidad en lo enseñado (quizá no en lo aprendido, existe una visión bancaria de alumno, éste es un recipiente que se llena de saberes/informaciones). Este orden del contenido procede de dos órdenes: uno psicológico, qué tiene que ser aprendido antes y otro "social", qué requiere la sociedad.

Ambos órdenes pueden quedar en entredicho:

- a) porque lo psicológico implica la adopción de una teoría psicológica y la exclusión de otras más.
- b) porque lo social no aclara desde qué teoría se examinan las necesidades sociales, qué sectores de la sociedad son los que tienen necesidades (no son las mismas las que tienen los empleadores que las que tiene un desarrollo nacional o las de los sectores desposeídos).

— **Aún en las instituciones que tienen una propuesta progresista e incluso alternativa, el programa es una fuente de conflicto:**

Refleja el conflicto entre saber docente y propuesta institucional. Pero también manifiesta el conflicto de interpretación del proyecto institucional.

En estas instituciones se suele igualmente ser rígido en la exigencia de la aplicación del programa, como garante en este caso del cumplimiento del proyecto universitario. Algunos docentes se convierten en progresistas únicamente por el seguimiento mecánico que hacen de tales programas.

La vida de la institución se centra en discutir "eternamente" cómo rehacer el programa, qué elementos se le deben incluir. En ocasiones adquiere un peso decisivo la propia inercia institucional más que los avances intelectuales y/o científicos de su personal.

— **Distinto significado que tiene el programa para el docente que se inicia y para quién se ha consolidado (o está en proceso de consolidación intelectual).**

En el primer caso, existen más exigencias y más expectativas respecto a que el programa aclare lo que debe ser enseñado, en el segundo caso el programa es sólo uno de los medios de la actividad intelectual, es un espacio más. Permite intentar nuevas aproximaciones, nuevas formulaciones. (No puede separar la idea de búsqueda de problemas y explicaciones científicas con la idea de transmisión).

— **El programa como el garante de un proceso de aprendizaje frente al reconocimiento de carencias metodológicas y/o teóricas en el docente.**

La existencia de un programa es vista como un mal menor frente al reconocimiento de algunas carencias metodológicas y/o teóricas en el docente. Se atribuye a la presencia del programa, que por lo menos los alumnos logran experiencias de aprendizaje adecuadas o el trabajo con contenidos mínimos. Lo grave de la situación es también el argumento "aunque les toque un maestro deficiente". Argumento que refleja una barbaridad que no sería tolerada en otros campos del saber: un instructivo para el médico que no sabe operar, un instructivo para el piloto que no sabe aterrizar, etc.

Esto es factible porque hoy se desprecia la conformación intelectual del docente como espacio real desde el cual se puede establecer una relación pedagógica.

El programa escolar no puede reemplazar ni el saber docente, ni la función metodológica del mismo.

Al final de cuentas el programa no garantiza ni el orden de los contenidos, ni la secuencia de las experiencias de aprendizaje.

— **El programa es la garantía contra el caos.**

Se atribuye a la ausencia de programas la posibilidad de un caos educativo. A través de éstos, el caos se evitará. Se hace coincidir orden externo a orden interno. Actividades exteriores en relación a la información con proceso de aprendizaje, como actividad interna de los individuos.

Se supone que el aprendizaje es fruto del orden. No se busca reconocer la necesidad ni el papel que el desorden pueden provocar en el propio proceso ni en la búsqueda de un orden distinto.

— **El programa como conjunto de informaciones que hay que vaciar en los alumnos, como algo que hay que cumplir, frente al programa como un espacio de aprendizaje.**

Es común ver el programa como el conjunto de informaciones o de actividades que es necesario cumplir. Una vez cumplidas éstas (y en ocasiones se intenta que su cumplimiento sea más o menos demostrable) la institución y el maestro han cumplido con su cometido. Si no se lograron los aprendizajes previstos, no fue culpa de ellos, sino de los estudiantes. El aprendizaje no es visto como un problema metodológico, sino como un cumplimiento de temas y actividades. El docente no es formado para entrecruzar su formación y la transmisión de la misma con los procesos de aprendizaje de su grupo particular. Los aspectos centrales del aprender no se formalizan como aspectos metodológicos, sino como secuencia lineal de actividades que muy lejanamente remiten a problemas metodológicos.

— **Programa como etapas o partes que debe tener y que relativamente garantizan, que promueven el aprendizaje, frente a su puesta en marcha.**

Qué elementos debe tener un programa. La respuesta tiende a ser cada vez más formal en detrimento de pensar que éstos se justifican en tanto existan espacios reales de aprendizaje.

ANGEL DIAZ BARRIGA.

Educación no-formal y sistema educativo

La educación no-formal constituye uno de los nuevos temas que concitan la atención de nuestros docentes. El trabajo del profesor Camors, del cual hemos realizado un extracto, analiza ese tema, situándolo aquí y ahora, sin dejarse tentar por una discusión de modelos educativos de refinada elaboración teórica, pero no necesariamente eficaces en todos los lugares.

Este artículo pretende, a la vez que iniciar una discusión, realizar un análisis para dejar planteadas preguntas, sin establecer rechazos a priori, sino buscando en los diferentes análisis los aspectos convenientes y adecuados a una propuesta educativa nacional y popular, entroncada con la mejor tradición pedagógica nacional y que pueda acompañar un proceso de cambio social, económico y político.

1. Nuestro tema

El tema de la Educación No Formal es muy amplio y complejo, por lo tanto, para esta ocasión y en esta primera instancia nos parece adecuado comenzar el análisis con la fundamentación teórica de un proyecto de ley sobre Educación No Formal (1).

Esencialmente la ley proyectada procura pasar el Consejo de Capacitación Profesional, COCAP, creado por Decreto-Ley No. 14.869 del 23 de febrero de 1979, a la órbita del Ministerio de Educación y Cultura (2).

Dicho proyecto de ley contiene una Exposición de Motivos donde para fundamentar las disposiciones que propone, plantea una serie de argumentos en torno a la necesidad de encarar un "Sistema de Educación No Formal" en el país.

Cabe agregar que el impulso de la Educación No Formal es una de las políticas educativas prioritarias para el Ministerio de Educación y Cultura desde marzo de 1985. Por lo tanto, como una primera aproximación al tema, nos parece interesante comenzar analizando esos planteos teóricos.

2. Principios de la educación

En la introducción, entre los diferentes objetivos que debe tener el sistema educativo nacional, se destaca "una educación permanente y en continua adecuación a los desafíos que plantea el desarrollo del conocimiento científico y técnico aplicado al campo económico-productivo, teniendo como meta el bienestar general de la población".

A esto se agrega el objetivo de la igualdad de oportunidades. Lo que resulta interesante y digno de analizar con más detalle es que se propone actuar en "campos paralelos y complementarios al sistema tradicional formal". Y a continuación se señala que debe ser el Estado quien debe instrumentar y ejecutar una política al respecto. De esta forma se fundamenta la educación estatal no formal.

La primera pregunta que surge es en relación a la propuesta de "campos paralelos y complementarios al sistema tradicional formal". Parece ser,

y más adelante el texto es más claro aún, que se están estableciendo las bases de "otra educación", diferente a la tradicional educación pública.

La segunda pregunta y que complementa a la anterior es que posiblemente no todos tengamos el mismo concepto de Estado. Me temo que en el texto se le identifica con el Poder Ejecutivo, es decir con el Poder Político a cargo del Partido Político gobernante.

Si esto último fuera tal como se acaba de plantear es evidente que se podrían desencadenar múltiples preguntas más, como por ejemplo: si se trata de educación, ¿cómo se asegura la laicidad? Además, ¿por qué el Poder Ejecutivo quiere implementar y dirigir un campo educacional paralelo y complementario al sistema tradicional formal?, ¿acaso la educación pública ya no se encuentra en manos de dos entes autónomos como la ANEP y la Universidad?

Una primera conclusión que podemos extraer es que con respecto a la relación de la Educación y la Sociedad, se observan dos concepciones: por un lado hay sectores que impulsan una más pujante participación, en una Universidad democrática pero obstaculizada por la carencia de recursos para cumplir sus fines; y en relación con la Enseñanza procura su democratización, convocando a las asambleas de docentes, (3) procurando participar en las decisiones, en la elección de las autoridades y efectivizando la laicidad y la autonomía. Por otro lado se puede observar que hay sectores que buscan restar ámbitos educativos al sistema educativo actual, creando "otra educación" y poniendo al frente de ella a personas designadas por el Poder Político de turno.

3. Educación no-formal y necesidades de la población

Otro argumento que se establece en la exposición de motivos está relacionado con las críticas al sistema educativo formal.

Comienza ese capítulo diciendo que ese sistema "no logra satisfacer todas las necesidades de la población". En esto estamos totalmente de acuerdo, y entonces, ¿qué hacemos para que el sistema educativo pueda atender las necesidades de la población?

Podríamos comenzar en primer lugar, en que la población determine cuáles son sus necesidades. Luego, seguramente los docentes de todas las ramas, podrían aportar propuestas concretas, que tendrían que contar con los recursos necesarios para que efectivicen los cambios que esperamos.

Aceptando entonces las carencias que pueda tener el sistema, deberíamos conocer cuáles son los motivos por los cuales no llega a satisfacer todas las necesidades de la población. No pretende-

mos realizar una defensa del sistema educativo por su carácter en sí, sino que en realidad se procura plantear por una parte que las carencias han sido reiteradamente diagnosticadas y las propuestas alternativas han sido planteadas en numerosas ocasiones, pero las trabas a la participación amplia de los docentes en la educación y la falta de recursos, figuran entre las causas principales de las dificultades del sistema.

No quisiéramos afirmar que la problemática de la educación nacional se reduce a esos dos únicos aspectos: el proceso de toma de decisiones y la asignación y administración de los recursos. Pero sí cabe pensar que estos dos elementos son claves en la resolución de los problemas del conjunto, comportándose a modo de válvulas contenedoras o permisivas de aspectos que por más específicos, no son menos importantes. Por ejemplo, todo lo que tiene que ver con la estructura de nuestro sistema educativo, con el planteamiento administrativo y curricular, se frustra frente a un proceso de toma de decisiones que cuando no es arbitrario, se autocensura y restringe su ámbito de acción, o se lo sabotea por recursos que se recortan; o por último todo lo que tiene que ver con los contenidos donde se dificulta enormemente poner a la educación en el medio de la escena nacional, en contacto con la realidad, con sus necesidades y problemas, y es entonces cuando el freno asume distintas formas de discursos, como por ejemplo la "defensa de la laicidad", con el objetivo claro de detener el desarrollo científico de la educación y vaciarla de contenido para los grandes sectores que la demandan.

Volviendo al texto del proyecto de ley, no creemos que sus autores hayan querido expresar que el "sistema educativo formal no llega a satisfacer todas las necesidades de la población", por su modalidad formal. Posiblemente éste sea un tema de fondo para analizar en profundidad.

Los teóricos de la educación no formal, apoyados en la corriente de la desescolarización, basan su propuesta sobre las críticas a la educación formal, escolar y de acuerdo a los resultados que dicen ellos, que no pudo obtener a pesar de la expansión lograda (4).

La tendencia desescolarizante más radical tiene a Iván Illich y a Everett Reimer, como sus principales exponentes.

Plantean un cuestionamiento de la enseñanza obligatoria, que se ha institucionalizado en la escuela, vehiculizando así los valores de la dominación a los miembros de la sociedad, determinando un ser humano alienado y funcional al sistema.

Esta mención a los teóricos de la desescolarización es importante, no para centrar nuestro análisis en ello ahora, sino para tener en cuenta sus planteos teóricos que consideramos puedan subyacer debajo de cualquier crítica al sistema escolar.

La crítica es importante, y no cabe duda que debe anteceder siempre a una propuesta. No des-

conocemos su importancia. Creemos que se deben conocer los cuestionamientos de Illich y Reimer, así como también sus propuestas y la viabilidad de ellas en nuestro medio y en el momento actual.

Consideramos al igual que Nassif, que sus propuestas están impregnadas de un "absoluto pedagogismo", planteando a la educación como "una variable independiente, un elemento causal, en la sociedad", al decir de Illich.

En definitiva, estamos convencidos de la necesidad del permanente análisis crítico de la realidad y del sistema educativo.

Consideramos que debajo de ciertas propuestas existen definidos postulados teóricos, nuevos o renovados, y que es en este sentido que se debería encarar el análisis y la polémica.

Observamos cómo proliferan las consideraciones sobre las insuficiencias de la "educación escolar en América Latina", donde predomina toda una terminología en la cual no se visualiza con claridad, las diferentes causas de los problemas señalados, los responsables, los beneficiarios y los damnificados de tales acciones.

De alguna forma se nos deja entrever que las "soluciones" de la educación no formal permitirían resolver todas las necesidades de la población, y es allí cuando aparecen en América Latina una larga serie de programas orientados a la capacitación técnico-profesional, principalmente (5).

En este sentido queremos dejar planteados algunos temas que un análisis con mayor profundidad acerca de la educación no formal debería dar cuenta. Por un lado el tema de la rebaja del nivel educativo general de la población, su impacto en la organización social y su grado de conveniencia en el futuro. Por otra parte, se propone una "fragmentación" de la acción del sistema, acom-

pañada muchas veces de argumentos de eficiencia, de mayor pragmatismo y ejecutividad.

Entonces no podemos dejar de introducir en el análisis y en la polémica, elementos tales como, ¿quiénes formulan estas propuestas?, ¿a quienes beneficia?

Si se pretende así, resolver las necesidades de la población, ¿cómo se instrumenta su capacidad de propuesta y de decisión? y ¿qué recursos se destinan para efectivizarla?

Por último, queremos agregar el elemento histórico que faltaría en la descripción del marco para el análisis que hemos venido planteando.

Es decir, recuperar las valiosas experiencias pedagógicas realizadas en nuestro país, y la tradicional lucidez que con hechos ha jalonado la historia del sistema educativo nacional, por parte de excepcionales pedagogos uruguayos, en la teoría y en la práctica educativa.

Entonces, no alcanza con decir al pasar que el sistema educativo formal no llega a satisfacer todas las necesidades de la población, sino que a partir de nuestra historia, delinear los canales concretos para estudiar, crear, proponer y decidir, con un nivel de recursos adecuados a las necesidades y posibilidades del país real que tenemos y del que se quiere construir, en adecuada proporción a los gastos del Estado, encomendando a un sector técnico-profesional en particular, y a la población en general, la administración del sistema educativo.

Para terminar, nos parece oportuno dejar planteadas algunas preguntas, que si bien pueden estar inspiradas en el texto del proyecto de ley, tienen vigencia en el análisis de nuestro tema: ¿por qué y para qué el Poder Político de turno quiere implementar otro sistema, que sea dirigido y administrado por un Consejo de tres miembros, remunerados, y designados como cargos de particu-

Población por tramos de edad, por asistencia a la enseñanza.

tramo de edad	total asiste	antes asistió	nunca asistió
6 a 11	291.168	5.180	5.075
12 a 17	296.625	95.916	2.198
18 a 25	336.114	279.219	5.265
TOTAL	923.907	380.315	12.538
		392.853	

Elaborado por el autor.

Fuente: Censo Gral. de Población y Viviendas 1975. Cuadros No. 3 y 4, pág. 7 y 8.

Nota: 923.907 — 100 o/o Población Total
 392.853 — 42,52 o/o Población que estando en edad de asistir a la enseñanza, no asiste en 1975.

lar confianza, en el campo de la capacitación profesional, directamente vinculado al sector empresarial? Esto nos lleva a formularnos otra pregunta: ¿qué tipo de educación, aunque brindada con una modalidad no formal, estarían recibiendo los jóvenes?

4. Educación no-formal y deserción escolar

Más adelante el proyecto de ley plantea como problema, un tema importante como el de la deserción escolar. En este sentido, es interesante observar algunas cifras que ilustran sobre el alcance del analfabetismo, la dimensión de la deserción y dan una pauta del "analfabetismo funcional" que existe.

Con respecto al analfabetismo, en 1975 sobre un total de 2.289.197 personas mayores de 10 años, 130.056 manifestaron no saber leer y escribir.

Lo que constituye una política educativa, de acuerdo a una posible interpretación del proyecto de ley, es cuando dice: "...A esos individuos es necesario captarlos en otro sistema que les brinde la oportunidad de capacitarse para poder obtener una calificación adecuada; el Estado debe tener por población meta ese grupo, al que le brindaría, por medio de la educación informal, una mejor igualdad de oportunidades".

En primer lugar, dos pequeñas precisiones que son necesarias en un análisis teórico como el que se pretende, sobre los conceptos de Estado y de educación informal. Creo que el texto no es claro y puede confundir. Correspondería usar el término "gobierno", o "Poder Ejecutivo" a los efectos de poder explicitar la voluntad política del partido político en el gobierno, de tomar decisiones en el campo educativo, con una estructura propia.

Con respecto al uso del término educación informal, creo que es necesario ubicarlo en el contexto de las diferentes modalidades educativas: formal, no formal e informal.

Y en este sentido creemos que no corresponde usar con indiferencia cualquiera de los términos, sino que cada uno tiene contenido claros y definidos.

Pero lo que queremos señalar, es que los teóricos que se han preocupado en desarrollar esta clasificación han partido de la crítica de la educación formal, escolar, del sistema educativo institucionalizado, muy vinculada a los planteos de los teóricos de la desescolarización.

En este sentido se pueden analizar las definiciones de Coombs y Ahmed Paulston; Cole Brembeck y Callaway (5).

Todos ellos coinciden en considerar a la escuela ineficaz, ineficiente, inadecuada para la gente a

la que se está dirigida, con una jerarquía vertical y mal adaptada a las realidades del empleo y que ha adoptado una orientación que favorece a la población urbana de las clases media y alta. Por tales motivos llegan a concluir que la educación formal no puede garantizar la igualdad de oportunidades (término que también se usa ampliamente en el proyecto de ley).

Nuevamente observamos que debajo de la fundamentación de la educación no formal, subsiste una crítica de la educación formal.

No deseamos, en el fragor del debate, quedar ligados subjetivamente a la defensa de la educación formal, por sus valores en sí, desconociendo la problemática de la educación en su conjunto. Lo que queremos dejar sentado es que deberíamos realizar un amplio y profundo estudio de la realidad educativa, y a partir de sus conclusiones analizar las contribuciones que las diferentes modalidades educativas, puedan significar en el mejoramiento de la educación. No se trata solamente de discutir teóricamente las modalidades formal, no formal, sus respectivas virtudes y la estructura requerida. Sino que en función de nuestro pasado, el tipo de presente que tenemos, definir el futuro a que aspiramos. Y analizar en cada propuesta técnico-pedagógica, los sectores de la sociedad que son beneficiados, atendidos y priorizados.

Coincidimos con el proyecto de ley en que es necesario enfrentar el grave problema de la deserción escolar, las cifras son alarmantes; coincidimos en que nuestra educación debe garantizar la igualdad de oportunidades para toda la población, y en este sentido sería interesante analizar, las propuestas de incentivos y apoyos, si es que las hay, que se le ofrecen a los niños, jóvenes y adultos que integran el sistema y a los desertores, para que reingresen.

Seguramente el nivel de discrepancia se encuentre en el camino propuesto para atender la problemática señalada.

5. Educación no-formal y política educativa

"El Estado es quien puede definir los principios rectores de la educación no formal pues ésta está directamente relacionada con la línea de política global y específica que el país tiene en materia de desarrollo productivo y social, debiendo priorizar sus necesidades curriculares, adecuándola a la política de desarrollo de sus recursos humanos".

Sin embargo, en cuanto a Política Educativa se refiere, la ley No. 15.739 establece que le compete a la Comisión Coordinadora de la Educación, integrada por el Ministro de Educación y Cultura o en su defecto el Subsecretario, el Direc-

tor Nacional de Educación Pública, los Directores Generales de los Consejos desconcentrados de la Administración Nacional de Educación Pública, el Rector y los miembros del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, el Presidente de la Com. Nal. de Educación Física y dos representantes de los institutos privados habilitados, proyectar las directivas generales de la política educacional del país, coordinar la enseñanza pública, evaluar el desarrollo y aplicación de planes y programas, coordinar investigaciones y estudios, entre otras competencias (art. 24).

Y nos completa el cuadro, de los involucrados en el proceso de toma de decisiones en lo que respecta a Política Educativa el art. 11 del Decreto 395/985 de fecha 30 de julio de 1985 que reglamenta la ley 15.739, que dice que las resoluciones se adoptarán por simple mayoría, pero las directivas generales de la política educacional del país, emanadas de la Comisión Coordinadora de la Educación deberán contar con el acuerdo de los delegados del Ministerio de Educación y Cultura, del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República y del Consejo Directivo Central de la ANEP.

En lo que respecta a los canales de participación previstos por la ley 15.739, conviene recordar su art. 19 inc. 8: "... Establecimiento de las asambleas de docentes de los institutos, liceos y escuelas de su dependencia, así como asambleas nacionales de docentes de cada Consejo desconcentrado. Las mismas tendrán derecho de iniciativa y función consultiva y en temas de educación general. Corresponderá su reglamentación al Consejo Directivo Central".

Y cuando el Consejo Directivo Central de la ANEP, con fecha 7 de marzo de 1986, aprueba el Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP, llega a ese punto, dice:

Art. 100: "Establécense las Asambleas Nacionales de Docentes de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional y del área de Formación y Perfeccionamiento Docente, con derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos de la rama respectiva y en temas de educación general.

Serán integradas por representantes de las Asambleas de Docentes de cada instituto, electos por voto secreto y representación proporcional. Corresponderá a cada instituto un número de representantes proporcional a su cuerpo docente. Educación Primaria será objeto de una reglamentación especial a los efectos de fijar la unidad base de representación, en razón del elevado número de escuelas".

Art. 100.1: "Estas Asambleas y las establecidas en el art. anterior serán objeto de una reglamentación especial, por lo cual se integrará una comisión con participación de delegados de todos los sindicatos docentes".

La ley estableció que debería existir una regla-

mentación, y ahora este Estatuto establece que se requerirá una reglamentación especial, y las asambleas no se convocan.

Por su parte la ley No. 15.739 establece esta Comisión Coordinadora de acuerdo a lo dispuesto en el art. 202 de la Constitución que plantea la coordinación de la educación sustentada en la autonomía.

De acuerdo al art. 230 de la Constitución, se establece que el Poder Ejecutivo formulará planes y programas de desarrollo. Así fue que se creó la Oficina de Planeamiento y Presupuesto a los efectos de prestarle asistencia. A tales efectos, "formará Comisiones Sectoriales en las que deberán estar representados los trabajadores y las empresas públicas y privadas".

Volviendo ahora al texto del proyecto de ley, ¿quién deberá definir los principios rectores de la educación no formal? Si por Estado, como se propone, se encubre al partido político gobernante, creo que no. Y si bien deseáramos que la educación del pueblo la definiera el pueblo a través de una amplia y profunda discusión y participación, estaríamos más próximos de tal propósito, si se cumplieran por lo menos, los preceptos constitucionales y legales.

6. Educación no-formal: ¿sustituto o complemento?

"La educación estatal no formal tendría además, efectos redistributivos, en la medida en que, el Estado es el único que puede apuntar hacia ciertas poblaciones metas de escasos ingresos".

"La educación no formal se hace necesaria para sustituir o complementar la educación formal con una intensidad hasta ahora desconocida porque cumplirá una función diferente. Es fundamental como lo expresa Aldo Solari en el artículo "Desarrollo y Política Educativa en América Latina" (Revista de la CEPAL 1er. semestre de 1977) ampliar el sistema no formal en todos los aspectos en que evidencia mostrarse más eficaz y más económico que el formal, particularmente en la capacitación profesional".

Creemos que en esta parte final del proyecto se tocan algunos aspectos teóricos fundamentales del tema de la educación no formal en general, y de esta propuesta en particular. Queremos referirnos a tres cuestiones: la sustitución de la educación formal por la no formal, la función diferente que debe cumplir, y la creación de "otro" sistema para la educación no formal.

Desde el punto de vista teórico quienes se han mostrado partidarios de la educación no formal, han coincidido en proponer nuevos elementos a partir de las carencias de la educación formal.

Pero a partir del diagnóstico primario podede-

mos observar dos posiciones bien definidas: por un lado quienes se inclinan por la desescolarización, y no llegan a formular una respuesta alternativa; por otro lado quienes reconociendo el papel que debe jugar la educación no formal en el sistema educativo, consideran que es necesario implementar acciones complementarias.

A la "sustitución" le debemos contestar con la complementación de todo aquello que enriquezca el proceso educativo y que se encuadre en el cumplimiento de los objetivos previamente definidos.

La historia de la educación uruguaya cuenta con experiencias de haber complementado los aspectos formales educativos, con actividades extrahorario, con los niños y jóvenes, con vecinos, con productores de la zona, con los trabajadores organizados de los barrios, con los padres, donde escuelas y liceos eran un centro en la vida de la comunidad. Y todo esto lo hacían educadores comprometidos, sin preguntarse si la educación que practicaban era formal o no formal.

Proponer la "sustitución" lisa y llanamente, en nuestro país hoy, nos hace pensar en la posibilidad de desconectarnos de nuestra tradición pedagógica, y en una pérdida de la laicidad.

El tema de la sustitución o la complementación de la educación formal y no formal, no es solamente un problema metodológico, que centra la discusión teórica en la modalidad educativa más eficiente, sino que debemos contemplar en su consideración la eficacia pedagógica del sistema educativo, y la efectividad política de la sociedad en su conjunto, en la respuesta educativa que desarrolla. Pensar en la sustitución de la educación formal por la no formal, podría llevar desde el punto de vista estructural-institucional a la fragmentación, a la dispersión, debilitando la capacidad de demanda de los sectores beneficiarios; desde el punto de vista de los contenidos, podría llegar a una rebaja del nivel de conocimientos de la población en función de participar en la construcción y desarrollo de un modelo de convivencia social; desde el punto de vista de la metodología podría implicar una innovación que "refrescaría la relación pedagógica".

Luego se hace una mención a la "función diferente" que debe cumplir la educación no formal.

Si no hay educación para todos, o todos no están en la educación, proponer como salida "una educación no formal" es encubridor de la realidad del país. Aquí nuevamente lo técnico puede ocultar lo político.

Por pensar en la forma más adecuada de llegar a sectores indiferentes, inestables o desiertos del sistema educativo, se piensa en una propuesta que por atractiva en lo metodológico, puede vaciar los contenidos, resultando entonces "una educación de segunda categoría".

En este sentido, vemos que falta explicitar el marco teórico que todo sistema educativo debe

tener como parte de acción.

Es decir, una política educativa que fundamente cuál es la función mínima y general de la educación.

El tema es cómo el sistema educativo, evita la deserción, le proporciona elementos concretos para la vida de los niños, jóvenes y adultos, y se vuelve atractiva y necesaria para la población que construye un país, y una forma de relación entre los hombres.

La propuesta de crear "otro" sistema, está vinculada a poner al frente de él, a personal designado por el Poder Ejecutivo. Por lo tanto, parece evidente que el planteo técnico-pedagógico encubre un objetivo político.

Tendríamos entonces que separar la convención en flexibilizar las respuestas educativas del sistema, de la propuesta de encomendarle al poder político de turno, la conducción de un subsistema.

7. A modo de conclusión

En primer lugar deseamos reiterar que nuestro propósito era, a través de la discusión de la fundamentación teórica de un proyecto de ley, enumerar los distintos sub-temas que deberían estar en el análisis, si se desea estudiar el tema de la educación no formal, aquí, ahora, en el marco de nuestro sistema educativo.

En segundo lugar, creo que el sistema educativo nacional, debe ser único e integral, articulando distintos tipos de respuestas educativas en función de atender las necesidades e intereses reales de la población, teniendo como criterio orientador la elevación del nivel del conocimiento general.

No cabe duda que nuestro sistema educativo requiere reformas, mejoras e innovaciones. Pero todo cambio debe tener definido previa y claramente los objetivos que persiguen, y esto traslada una discusión técnico-pedagógica hacia una discusión de política educativa.

En tercer lugar se observa detrás de una crítica al sistema escolar, dentro de un discurso técnico-pedagógico en torno a la modalidad no formal, a sus ventajas frente a los "frustrantes" resultados de la escolarización, un ajuste de la política educativa, con una política económica. Esto se observa en la necesidad de promover cierto tipo de formación para determinados puestos de empleo y fundamentalmente, orientada hacia el fomento de alternativas productivas medianas y pequeñas, de cuya viabilidad no hay certeza.

En este sentido no se discute la articulación de la educación y el empleo, y su impacto con el sector productivo. Lo que se propone analizar con mayor detenimiento, es la prioridad que se le asigna y el conjunto de medidas educativas y económicas que deben acompañar tales políticas.

En cuarto lugar, resulta claro que en el marco de una propuesta pedagógica, giran propuestas e intereses en torno al proceso de toma de decisiones en el Sistema Educativo. Es evidente que hacia ello apuntan propuestas tales como crear "otro" sistema y poner cierto sector educativo en manos exclusivamente de representantes del Poder Ejecutivo.

En quinto lugar, creo que la educación no formal nos propone una serie de innovaciones que no debemos descartar a priori, siempre que la entendamos como una modalidad complementaria de la formal y en el marco de un mismo sistema educativo armónico, integral e integrador.

El proceso educativo se encuentra inserto en el marco del proceso que vive la sociedad.

En este sentido nuestra propuesta de análisis de la educación no formal, era "desmistificarla" como propuesta técnico-pedagógica, para privilegiar una consideración político-pedagógica.

Detrás de cada propuesta, se encuentra una teoría que contiene una concepción del mundo, de la sociedad y del hombre.

Por lo tanto, intentemos el estudio a fondo de los temas, siendo sumamente críticos, de modo de ser capaces de proponer cambios y salidas. Pero tengamos presente el papel que juega la educación en la sociedad. La educación, ya sea formal, no formal e informal, transmite la "síntesis valórica" predominante en la sociedad, entremezclada con sus tradiciones e historia.

En este sentido es que no vemos una educación más progresista que la sociedad donde ella se desarrolla. Por ello los avances en el conflicto global de la sociedad y la marcha en la resolución de sus problemas, permitirá ir avanzando en la educación, en una interrelación compleja.

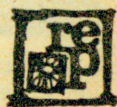
En definitiva, los cambios y las innovaciones que necesita nuestra educación nacional, sin lugar a dudas, si bien se fundamentan en teorías pedagógicas, en estudios y comprobaciones serias, que demandan el mayor nivel teórico, constituyen decisiones que tendrán efecto en el pueblo y su modo de vida. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta, cómo y quiénes participan de tal trascendente discusión y decisión.

JORGE CAMORS

Docente universitario

BIBLIOGRAFIA

1. Secretaría del Senado. Dirección de Comisiones, Comisión de Educación y Cultura. Carpeta No. 609 de 1986. Distribuido No. 379 de 1986.
2. Decreto-ley No. 14.869.
3. Ley No. 15.739.
4. Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). R. Nassif.
5. Educación no formal y cambio social en América Latina. Thomas La Belle.



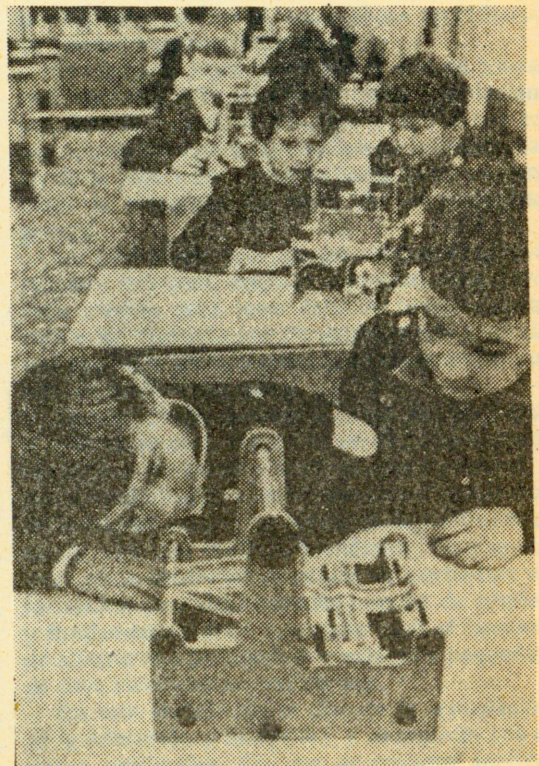
El progreso científico - técnico y la educación

En mayo de 1985 se realizó en Sofía, Bulgaria, la XIII Conferencia Estatutaria de la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza (FISE), con la participación de las principales organizaciones mundiales de educadores como la CMOPE (Confederación Mundial de la Profesión de Enseñanza) y delegaciones de todos los continentes. La primera parte de la

conferencia abordó la influencia de la Revolución Tecno-Científica contemporánea en la sociedad y la educación, sus premisas, sus condicionamientos socioeconómicos, políticos e ideológicos, las tendencias estratégicas de la educación moderna y el papel de la nueva didáctica. A continuación se presenta un apretado resumen de los debates y sus conclusiones.



Alfabetización en los países empobrecidos: la voluntad de aprender.



Educación politécnica en los países desarrollados: el placer de aprender.

ACELERACION VERTIGINOSA DE LOS CAMBIOS TECNICOS Y CIENTIFICOS

Después de 1945 la ciencia y la técnica se han desarrollado con una rapidez que la historia no había conocido. Estos cambios afectan toda la vida de la sociedad, en todos los países del mundo, independientemente de su formación económico-social, de su grado de desarrollo y de su organización social. La vida de la sociedad está influida y la misma técnica está sometida a cambios constantes: los conocimientos se duplican de cuatro a seis años, surgen ramas intermedias en la ciencia y la técnica, y las nuevas tecnologías —como la biotecnología— son interdisciplinarias, abarcando las posibilidades de varias ciencias básicas.

La Revolución Científico-Técnica crea las condiciones para la transformación de los **medios y objetos del trabajo**. Naturalmente que su aplicación y orientación dependerá del grado de desarrollo socioeconómico de cada país, y de su independencia para fijar los objetivos nacionales en beneficio de toda la sociedad. **En los países en vías de desarrollo, las premisas técnicas no bastan para asegurar el progreso social.** El control de los monopolios trasnacionales del equipamiento científico-tecnológico, crea el **peligro de un nuevo tipo de esclavización colonial** con la fuga sistemática de cerebros y la apropiación y traslado al extranjero de superganancias del aparato productivo. **La falta de control social agudizará la desocupación, la discriminación laboral, la intensificación de la explotación del trabajo, y la deshumanización de la sociedad,** con algunos fenómenos que se están ya observando: aumento del alcoholismo, la narcomanía, la delincuencia masiva, el culto de la violencia y el surgimiento de grandes bolsos de marginados en las grandes urbes. En consecuencia, **ningún país escapa a su influencia pero no los afecta de la misma manera,** tanto en la producción material como en la conciencia de los hombres.

La ciencia y la técnica han revolucionado los **medios** de trabajo con la amplia utilización de la técnica electrónica, las computadoras y los microprocesadores, la automatización y robotización de la producción. En la esfera de los **objetos** del trabajo crea posibilidades inmensas en el aprovechamiento de los recursos naturales, en el surgimiento de nuevas fuentes de energía, y en el desarrollo de alimentos y materias primas sintéticas, así como nuevas aleaciones de metales. La quimización y biologización de la producción, a través de la rama de la Biotecnología y el desarrollo de la Ingeniería Genética, abre el camino a nuevas especies de animales y nuevas semillas agrícolas, así como el crecimiento geométrico de los rendimientos de los ciclos productivos de la reproducción animal y vegetal. Objetos y medios tecnológicos de trabajo deberán desarrollarse simultánea y armónicamente.

CONSECUENCIAS SOCIALES DE LA REVOLUCION CIENTIFICO-TECNICA

La electronización de la producción, el procesamiento de la información y las comunicaciones darán un nuevo perfil a la vida comunitaria que algunos definen como "sociedad informática". En los países desarrollados se estima que para el año 2000, el 65-70 o/o de la fuerza laboral estará ubicada en el área de la información y los servicios, el 10-12o/o en el sector industrial y el 2-3o/o en el agro. Gran parte de los trabajadores del sector servicio trabajarán en su casa, en régimen de jornada flexible; la casa electrónica modificará la vida familiar, y la propia psiquis y mentalidad del hombre no escapará a sus efectos. Precisamente, uno de los problemas será la "conservación psíquica del hombre, el tratamiento de la arritmia biosocial", el empleo del ocio, y las nuevas formas sociales de integración y participación comunitaria. La base de la nueva sociedad será la capacidad del hombre para adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos, la necesidad de cambiar varias veces su calificación a lo largo de su vida. La Revolución Científico-Técnica le impondrá, alrededor del año 2000, la necesidad de transformar permanentemente los contenidos y métodos de la educación.

Pero el problema fundamental para el hombre será la conducción consciente de esos cambios y su aprovechamiento en beneficio de toda la sociedad, evitando que el proceso se desarrolle a favor de los poderosos grupos monopolísticos trasnacionales y en desmedro del interés nacional. Este peligro tiene que ser encarado por la educación. El hombre necesitará una gran formación cultural y humanística que le permita comprender la dirección principal de los cambios e introducir las rectificaciones y orientaciones que como sujeto de la historia le corresponden de realizar.

En los países en desarrollo, millones de personas permanecen en la ignorancia y en condiciones de vida subhumanas. Los recursos naturales son extraídos por las compañías multinacionales, dejando como saldo hambre e ignorancia. El progreso científico en los países en desarrollo debería lograrse a través de la aplicación de una política científica que cubra las necesidades de los países del Tercer Mundo **en favor del desarrollo de sus propias tecnologías y no a través de la importación de productos industriales terminados que el propio país puede fabricar.** Los países desarrollados al vender su tecnología a los países en desarrollo, convierten a la misma en un **arma de presión y sometimiento** de los países pobres: utilizan los organismos de financiamiento internacional, y sus líneas de créditos están destinadas a favorecer la expansión de la producción de los países centrales. **El uso de tecnología presupone una adecuada economía y una estructura social, así como un alto nivel de eficientes especialistas.**

La pobreza de los países en desarrollo impide la introducción de alta tecnología, cuando los presupuestos educacionales no dan respuesta a las necesidades básicas de la población. (Hafid Boualeb, Marruecos).

FINES Y ESTRATEGIAS DE LA EDUCACION

El derecho a la educación es un derecho fundamental que debe alcanzar a todos los hombres, por su condición de tales. El derecho a aprender no puede ser limitado a determinados grupos de la humanidad, no puede ser el derecho exclusivo de los hombres o de los países industrializados, o de las clases ricas, o de esos jóvenes que tuvieron la suerte de recibir una educación. El derecho a aprender significa: el derecho a leer y escribir; el derecho a preguntar y analizar; el derecho a imaginarse algo y a laborar de forma creadora; el derecho de estudiar el propio mundo y ayudar a escribir la historia; el derecho a tener acceso a la riqueza de la educación; el derecho a desarrollar las capacidades individuales y colectivas. "El derecho de aprender no es un lujo cultural que debe de ahorrarse en un tiempo futuro. No es un derecho que se pondrá en el orden del día cuando ya se haya decidido la cuestión de la supervivencia. No es ningún paso que se dará cuando se hayan satisfecho las necesidades fundamentales. El derecho de aprender es un instrumento indispensable para la supervivencia de la humanidad" (4ta. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Unesco-París, 1985).

Esta característica de masas de la educación exige adecuados recursos materiales y humanos. Es un deber de la escuela unir sus objetivos, estructuras y programas a la capacidad, necesidades y medios económicos del medio social y coordinar su filosofía y metas con las orientaciones y aspiraciones de la sociedad. La construcción de una sociedad avanzada confirma la necesidad de desarrollar una generación consciente que piense en términos científicos, que esté armada de los conocimientos y la ética que le permita estudiar y trabajar conociendo el proceso de desarrollo civilizado, aplicando la ciencia en todas las esferas de la vida y considerando el trabajo como un elemento básico de la actividad de la civilización humana y del progreso de la sociedad.

El sistema educacional debe tomar en cuenta las habilidades, los deseos, las inclinaciones y motivaciones de los estudiantes. Para ello hay que profundizar el conocimiento del proceso de aprendizaje del individuo. La ciencia interviene en el proceso educativo para desarrollar la personalidad de los niños y los jóvenes y para responder a las necesidades sociales; une la educación al desarrollo económico y confía en sus conquistas para resolver los problemas que enfrenta la sociedad y la humanidad (Karina Jasim-Irak). El objetivo general de una educación democrá-

tica es desarrollar un complejo de cualidades en la persona en oposición a la tradición secular que divide sus funciones según los grupos sociales (científico-intelectuales, artístico-culturales, laboral-productivos). El planteamiento teórico del pensamiento educacional avanzado contemporáneo es desarrollar en forma armónica todas las cualidades puestas en la personalidad. Para ello se plantea como tarea práctica elevar la educación general y masiva de la población hasta el nivel de la educación media, como parte del proceso de incremento de nivel cultural y educacional general.

Con la Revolución Tecno-Científica, las Ciencias Naturales y la Matemática adquieren creciente importancia. La técnica incorpora siempre nuevas formas de movimiento de la materia. Esto resulta particularmente evidente en el ámbito de la producción de energéticos, en la producción biológica, en la informática, etc. El desarrollo de las ciencias y la producción requiere una sólida educación fundamental de las Ciencias Naturales y la Matemática.

La computadora no sustituye la formación matemática. Por el contrario, la capacitación lógico-matemática del usuario, particularmente su capacidad de construir modelos matemáticos de los procesos reales, es lo que permite el uso pleno de la computadora. (Prof. Heinz Frankzewicz, RDA).

En consecuencia, la educación general debe promover una elevada actividad mental del educando, así como originalidad y productividad del pensamiento, impulso para investigar, actitud emprendedora para descubrir. En esta concepción juega un papel principal, aparte de las asignaturas obligatorias, el sistema de actividades facultativas como por ejemplo sobre electrónica, matemáticas prácticas, microbiología, ecología, física de los sólidos, informática, etc. (H. Frankzewicz, Ibidem).

Los centros docentes adquieren una nueva función. Los estudiantes deben acceder a la base técnico-material más moderna, estrechar sus vínculos con el mundo del trabajo (físico y social), la ciencia, la cultura, el deporte, la recreación. Las escuelas y liceos deben salir de sus cascarones para entrar en la vida, conocerla, comprenderla y prepararse para transformarla.

LA NUEVA DIDACTICA

No es posible la enseñanza moderna sin buenos edificios, laboratorios, y material técnico apropiado. La computadora, como producto superior de la Revolución Científico-Técnica está penetrando todos los niveles de la sociedad y, desde luego, en la organización educacional. Este desarrollo es considerado por muchos como la tendencia característica principal de la revolución científico-técnica. La evolución rápida de la educación se logrará si se amplía la enseñanza de ma-

temática, física moderna, mecánica, electricidad, electrónica y ciencias naturales y se multiplican los talleres, laboratorios técnicos y todos los medios educativos y de enseñanza que se nos ofrecen. Este método de educación creará en los jóvenes un **razonamiento tecnológico**, hará posible una comunicación rápida de la información a los alumnos y un proceso de aprendizaje basado en el **razonamiento metódico, con autoenseñanza programada**. De los aparatos técnicos disponibles, el más revolucionario es la computadora y el microcomputador. La importancia de este revolucionario ingenio tecnológico es que no sólo imita determinadas funciones mentales, sino que perfecciona cualidades como son la rapidez, la precisión, y la posibilidad de servirse individualmente en el momento del aprendizaje. Ofrece las informaciones, inscribe las respuestas y genera nuevas unidades. Su utilización es particularmente importante en las disciplinas científicas que exigen múltiples ejercicios y correcciones inmediatas.

El papel del computador se completará, en el proceso de la enseñanza, por otras técnicas como el libro, los aparatos de proyección, la televisión, la radio, el cine, los laboratorios de idiomas, el satélite de comunicaciones. Su rendimiento será mejor cuando cualquier persona que tenga un computador pueda, en la rama de su especialidad, comunicarse con el centro principal de informaciones o el computador madre, y obtener informaciones directas. (Yahya Rustom, Damasco, Siria).

No obstante, la aplicación de la computadora en la enseñanza es objeto de grandes discusiones entre los pedagogos por los problemas y consecuencias que origina: hay que definir con precisión su campo de aplicación en un proceso docente completamente nuevo; es una tecnología muy cara y hay que evaluar sus resultados antes de decidir la inversión que es cuantiosa; requiere la preparación previa de especialistas. **La mayor parte de los pedagogos aconseja una actitud prudente**, procediendo a través de centros pilotos donde se ensaye la nueva tecnología. Realizada esta evaluación previa de sus posibilidades, los nuevos medios deberán alcanzar a todos los individuos, evitando así el surgimiento de circuitos diferenciados dentro del sistema educativo, que conspiran contra el principio democrático fundamental de igualdad de oportunidades.

El Prof. Frankzewicz, de la República Democrática Alemana, previno al Congreso contra una acción precipitada: "No nos sentimos particularmente atraídos por dar pasos precipitados. Nosotros hemos comenzado a desarrollar investigaciones de largo aliento sobre este problema. Son investigaciones de orden complejo, que integran pedagogos, psicólogos, médicos, especialistas de la teoría de aprendizaje, de la metodología de la enseñanza, especialistas científicos y técnicos. En nuestra opinión, **el empleo conveniente de las computadoras como elementos de la enseñanza**

presupone un esencial desarrollo y progreso en el terreno de la psicología del aprendizaje, de la metodología y didáctica de cada disciplina. Exige además un altamente calificado "software", **determinado por los elementos teóricos del aprendizaje y su metodología especializada**. Las computadoras permitirán un alto nivel de actividad mental del escolar. Sin embargo nuestras investigaciones al respecto aún no están acabadas".

El empleo de las nuevas tecnologías, de una amplitud universal, nos plantea el problema de sus límites, pues al desarrollar la eficacia y la habilidad dejan al mismo tiempo de lado otras capacidades de creación. "La preeminencia de una lengua científica universal, necesaria al futuro de la humanidad, **corre el riesgo de marginar o de reducir el papel del aprendizaje de las lenguas a través de las cuales los pueblos redescubren su cultura y hacen la experiencia, a veces difícil, de las sociedades multiculturales**". (Jean Petite, Secretario General de la Federación Internacional de Profesores de la Enseñanza Oficial (FIPESO), afiliada a la CMOPE).

En los países socialistas, a partir de la Revolución Rusa de 1917, el sistema escolar se apoya en tres principios: Escuela Unica, Escuela del Trabajo y Enseñanza Politécnica. La Escuela Unica garantiza el acceso de todos los niños a una enseñanza común general hasta el nivel medio. La Escuela del Trabajo se apoya en el principio de que "el trabajo creó al hombre y el hombre debe trabajar mejor en la creación de un nuevo tipo de personalidad". La actividad laboral en la educación se planifica de acuerdo a los rasgos específicos de cada edad. **El principio politécnico adquiere especial actualidad** con la Revolución Científico-Técnica, cuando se registran cambios rápidos en las tecnologías de todas las producciones, cuando un obrero tiene que adecuarse en un plazo relativamente breve a las nuevas condiciones de la producción.

El torrente de nuevos conocimientos plantea el problema de la **selectividad y ordenación del currículum**. "Es muy importante **desglosar los conceptos e ideas centrales de las asignaturas**, fortalecer la orientación científica, ideológica, politécnica y práctica del sistema educativo. Queda la tarea de definir para cada asignatura y cada grado el volumen óptimo de capacidades y habilidades, indispensables para el alumnado, **desembarrándolos de todo material complejo y secundario**" (Yuri Babanski, URSS).

IMPORTANCIA DEL EDUCADOR

Los equipos técnicos por sí solos no bastan. **El eslabón clave del proceso educacional sigue siendo hoy como ayer el maestro**, el poder de su personalidad, sus cualidades morales, su posición frente a la problemática social, su actitud frente a los problemas que plantea la juventud, su ejemplo personal, **su saber y su interés hacia lo nuevo**

y progresista. **"La premisa fundamental es la buena preparación del profesorado.** Se trata de crear las condiciones indispensables para dar preparación especial a todos los maestros de todas las asignaturas y especialidades. Esto conlleva la necesidad de cambiar los programas, métodos, formas y medios educacionales destinados a la formación docente" (Dr. Ladislav Halberstat, Checoslovaquia).

Un docente, dotado de alta calificación técnica, debe tener la **libertad suficiente para escoger el método apropiado**, en función de las necesidades del medio y de los intereses de sus alumnos.

La Revolución Científico-Técnica y las múltiples especulaciones alrededor de su esencia y sus consecuencias sociales conducen a "teorías" diversas en cuanto a la decadencia de la profesión de maestro. Rápidamente toda la sociedad se da cuenta de que éstas son fantasías, falta de comprensión, subestimación del trabajo de los educadores. Por el contrario, la demanda de docentes será cada vez mayor, en todas las ramas del sistema. Las funciones principales del educador en la etapa actual son: 1) Orientación en la visión del mundo; 2) Eficiencia pedagógica; 3) Habilidad de adaptación. La selección, preparación y calificación de los docentes dependerá de las condiciones socio-económicas en que se desarrolla la educación. En los países en vías de desarrollo, los educadores luchan contra una tendencia a desvalorizar su trabajo, por los bajos ingresos que se le imponen, por la extensión de sus jornadas laborales que abarca el trabajo domiciliario y los días de descanso, por el estado muchas veces ruinoso de sus escuelas y liceos, por la superpoblación de sus clases, por la falta de los medios didácticos más elementales, por la falta de estímulos materiales y morales de la política estatal. Una de las tareas fundamentales de las organizaciones sindicales de educadores es desarrollar la conciencia de los maestros y profesores en sus altas responsabilidades en las nuevas condiciones de la educación, organizando sus acciones en el seno de la lucha general del pueblo por mejores condiciones de vida, contra los flagelos que traban el progreso.

La preparación del educador debe "adelantarse" a las influencias de la Revolución Científico-Técnica. Las nuevas condiciones de la educación requieren un proceso organizado y metodológico de homogenización del profesorado, con alta calificación pedagógica. Los contenidos de su formación deberán incluir un conocimiento profundo del educando, de los mecanismos del pensamiento y los múltiples problemas sociales interrelacionados.

"El compromiso de los docentes está fundado en la negación de la fatalidad y de lo ineluctable. Más que nunca nos pertenece apropiarnos del cambio con el fin de volver a anudarlo con nuestro objetivo y nuestra esperanza de contribuir a la edificación de un mundo más libre y más democrático, sin las ataduras que procuran im-

poner las estrategias internacionales del capital y los nuevos esquemas de la división internacional del trabajo" (Serge Levesque, Quebec, Canadá).

Esta lucha es por esencia análoga, similar y tal vez una nueva forma de la lucha por una escuela civil a finales del siglo XIX, una lucha por la democratización de la educación en la segunda mitad de nuestro siglo, la lucha por la alfabetización de todos, por borrar las huellas de la opresión colonial, del racismo, del apartheid, y las expresiones de neocolonialismo a través de los desiguales mecanismos de las relaciones comerciales, financieras y del endeudamiento asfixiante de los países en vías de desarrollo.

Los condicionamientos internos y externos que se le imponen al sistema educativo sólo pueden modificarse mediante una poderosa acción solidaria nacional e internacional de los docentes y del conjunto de las fuerzas laborales. Aún en las condiciones más duras de las dictaduras y del oscurantismo, la actividad consciente y organizada de los maestros y profesores ha demostrado ser un factor importante en el restablecimiento de la democracia, y en la afirmación de los ideales humanistas que regulan la vida civilizada.

RESOLUCION DEL CONGRESO

La Revolución Científico-Técnica actual se manifiesta como un proceso caracterizado por una acumulación rápida y brusca de los conocimientos científicos y técnicos y la reducción del plazo entre los descubrimientos y su aplicación en la vida, por modificaciones en la infraestructura y la tecnología.

La Revolución Científico-Técnica crea premisas objetivas para el desarrollo progresista de la humanidad, para la victoria del hombre sobre el hambre, la miseria, las enfermedades, el analfabetismo y la ignorancia.

Sin embargo, sus consecuencias son diferentes según las condiciones sociales, económicas y políticas:

- 1) Puede ser utilizada para tareas pacíficas o de destrucción;
- 2) Puede emplearse para elevar y aliviar el trabajo o agravar el desempleo;
- 3) Puede asegurar el dominio de la sociedad sobre la ciencia o dejarla en manos de una "elite" tecnocrática;
- 4) Puede permitir que los países del Tercer Mundo se beneficien enteramente del progreso científico-técnico, impidiendo que se ahonde el abismo tecnológico entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.

La revolución Científico-Técnica impone nuevas exigencias cualitativas a la fuerza de trabajo. La mecanización y la automatización de la producción provocan rápidas modificaciones en la

estructura intelectual de la sociedad, en la organización de todos los sectores de la vida y en los contenidos de la formación. **La aptitud para adaptarse en el plano profesional se convierte en el problema fundamental del trabajador.**

La Revolución Científico-Técnica plantea nuevas exigencias a las políticas educativas en el mundo entero. Estas políticas están condicionadas por el desarrollo social y económico, por la organización de la sociedad, por la herencia histórica en los distintos países, por la participación de los trabajadores en la dirección del país. El objetivo rector de la enseñanza tiende al desarrollo multidimensional y armonioso del ser humano, de su personalidad.

El progreso científico y técnico impone nuevas exigencias cualitativas a todos los elementos de la enseñanza: organización y gestión, contenido escolar, infraestructura y cuadros. La tendencia al perfeccionamiento de la estructura organizativa va acompañada de la prolongación de los

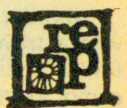
estudios generales; exige por un lado, una formación global más profunda y, por otro, la ampliación del abanico de disciplinas facultativas y las formas de trabajo extraescolar.

El contenido escolar tiende, por doquier, a organizarse sobre el principio politécnico, al igual que se profundiza la introducción de las matemáticas en todos los campos del saber. La educación cívica y social debe estar orientada hacia los ideales de la paz y la democracia. Los medios didácticos y técnicos modernos deben servir a los grandes objetivos de la educación, evitando que la escuela se convierta en un nuevo mercado para las empresas capitalistas.

RUIZ PEREYRA FAGET

Docente de Educación Secundaria y de la Universidad.

Fuente: Publicación Especial del Congreso. Sofía, mayo, 1985.



Un precursor de las ciencias sociales modernas

Damos a conocer a nuestros lectores la **Introducción** y un capítulo de un interesante libro de próxima publicación: **"GRAMSCI, INTERPRETE DE UNA CONTROVERSIA DE SIGLOS: EL CASO DE MAQUIAVELO"**, del profesor Mario Dotta, docente del Departamento de Historia Universal de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Dicho trabajo, formó parte de una ponencia presentada en el **Convegno Internazionale di Studi sul Cinquantesimo anniversario della scomparsa di Antonio Gramsci**, organizado por el **Consiglio Regionale di Sardegna (Cagliari, 23 et 24 ottobre 1987)**.

El autor entiende que se han delimitado mucho las concepciones del controvertido filósofo, en lo que tiene que ver con lo político y lo histórico, y que un rastreo de las fuentes originales, puede llevar a plantearse la idea de estar delante de un precursor de las ciencias sociales modernas.

Puesto a optar entre las múltiples interpretaciones que se han realizado del pensador florentino, Dotta considera como la más válida, la de otro gran filósofo italiano: Antonio Gramsci, intelectual revolucionario que murió en las cárceles de Mussolini, en 1937, acusado de conspirar contra el Estado fascista y promover la toma del poder por el proletariado. Las inhumanas condiciones a las que fue sometido Gramsci no le impidieron continuar la lucha desde la prisión, habiendo sido su legado más de tres mil páginas manuscritas, estudios que se caracterizan por su permanente vinculación con la realidad y la constante utilización del materialismo histórico como clave interpretativa de esa realidad.

El tratamiento que se hace en este trabajo del diálogo entre el pasado y el presente y su relación con el futuro, ejemplifica un enfoque metodológico que hace de la Historia una ciencia que, sacudiéndose el polvo de los anaqueles, entra en contacto directo con la vida.

Introducción

Abordar el tema del pensamiento de Maquiavelo a través de sus propias obras, siguiendo en forma crítica el de otro gran pensador italiano como lo es Antonio Gramsci, no es para nosotros tarea menuda.

El tema maquiaveliano, tan controvertido, llevado y traído, utilizado y manoseado, nos llevó a analizar el asunto con pasión, pero sin prejuicios. Luego de pasar revista a los diferentes momentos en que se fue desarrollando la controversia a partir de la muerte de Maquiavelo, a través del pensamiento del absolutismo, de la burguesía liberal,



Nicolás Maquiavelo: la Historia se sacude el polvo de los anaqueles.

para terminar en el pensamiento conservador del liberalismo de fines del siglo pasado, desembocamos en una senda en que se respiraba el hálito fresco, aunque riguroso, de una interpretación profundamente realista de las concepciones históricas y políticas del gran florentino: los escritos sobre Maquiavelo de Antonio Gramsci.

Si hay algo que une a ambos pensadores, a pesar de los cuatro siglos que los separan, es esa vivencia de políticos activos, esa experiencia de práctica y teoría simultánea.

Maquiavelo, luego de caer en desgracia ante el retorno de los Médici al gobierno de Florencia, mezclado en la conspiración de los Boscoli, supo lo que fue la cárcel y la tortura a través del suplicio de las seis cuerdas, luego de lo cual se retiró a sus modestas posesiones en Sant' Andrea in Percussina, en la que dio forma a muchas de sus obras capitales, fruto de su praxis como ser político, con la experiencia acumulada de muchos años por haber ocupado el cargo de Secretario de la Cancillería florentina. Pero su retiro no significó un enclaustramiento separado de la vida social y política. En la correspondencia a Francisco Vettori nos da relación de su existencia: de mañana al trabajo; de tarde a la taberna "... donde se pelea por un cobre y con frecuencia se nos oye gritar desde San Casciano ...", en compañía del carnicero, dos ladrilleros, un molinero. Nos informa que se encamina a la hostería y expresa: "... hablo con los que pasan, les pido informes sobre lo que acontece en sus pueblos, escucho diversas cosas, y observo la variedad de gustos y fantasías de los hombres ..." Por la noche, despojado del traje cotidiano "... lleno de fango y de lodo ...", se dedica a reflexionar y escribir.

Emotivo relato de como Nicolás sabía sobrelle-

var su infortunio, no renunciando nunca a vivir, a regresar, a incidir.

Tampoco Gramsci se dejó vencer por las diversas circunstancias, por la cárcel, por todas las formas brutales y refinadas de tortura, que aplicaba el régimen fascista. Supo asumir la tarea de un verdadero intelectual de su época, al hacer suya la ideología incuestionablemente revolucionaria hasta el fin, del proletariado, eliminando esa dicotomía idealista que intentaba, y aun intenta, separar la teoría de la práctica; rebajar el inmenso rol de aquella como componente esencial de la praxis misma. Para Antonio Gramsci, fundador del Partido Comunista Italiano, la práctica no cesaba tras las puertas de las cárceles, probando que la teoría es práctica esencial de todo verdadero revolucionario.

De ahí que el fascismo, dominación mucha más retrógrada que la de los Medici, con sus teatrales y farsescos componentes restauradores de una antigüedad muerta, no pudiera impedir que Gramsci siguiera viviendo, pensando y laborando, aun detrás de las rejas de su celda.

No fue pues casual que Gramsci se sintiera llevado a repensar toda la cuestión maquiaveliana. Sin duda encontró en las concepciones del florentino, elementos vigentes, todavía vivos, para explicarse la evolución de Italia en un ciclo extenso de su historia, y aun otros que pudieran servir como componentes dinámicos aplicables a diversas latitudes.

Pero posiblemente lo que más uniera a Gramsci con la obra del Secretario de la Cancillería florentina, era la condición común de ser hijos de experiencias concretas, frutos de la vida y no de elucubraciones metafísicas de gabinete.

La Historia al servicio de la Historia y los arbitros de la fortuna

Muchísimos escritos de Maquiavelo, por no decir la mayoría, contienen abundantes citas al pasado que, generalmente, le sirven al florentino para construir una arquitectura reflexiva que apuntala y remata con una sentencia que pueda servir a su presente y aún al futuro.

No se trata de afirmar aquí que Nicolás realizaba aquello que —palabra despectiva de moda— se denomina "futurología", lugar común, generalmente más propio del periodismo (sin desmerecer a éste), o de aficionados a la Historia, que de trabajadores científicos al servicio de la misma. Existen en el campo de la Historia, quienes se acostumbraron a verla solo como pasado, muchas veces negándola como presente y restándole por lo mismo toda ingerencia en el futuro, desdeñando la integración con elementos auxiliares, absolutamente científicos (cálculo de probabilidades, de posibles variables, estadística, etc.), que per-

mitirían prever o probabilizar el mismo. Son los que hablan de poner distancia con los hechos para poder ser más "ecuanímenes", más "neutrales", en fin, más imparciales. Ocurre a veces que esa posición conlleva a resultados históricos (y me refiero a libros concretos y manuales) inodoros, incoloros, desprovistos de vida, por estar el historiador en posición, precisamente, de creerse imparcial, y por ello alejado de la misma.

Por nuestra parte, creemos que el hecho científico no debe situarse en los marcos de lo "parcial" y lo "imparcial", sino en el campo de la metodología, que permita analizar y transmitir el transcurrir mismo de la vida como hecho histórico. Sustentamos una posición muy firme en cuanto a sostener, que la más "imparcial" de las interpretaciones históricas puede ser la más parcial y/o hipócrita, pues siempre estará al servicio de la clase dominante. Sólo en una sociedad sin

clases, sería posible, y luego de muchos años de decantación, la aceptación del hecho científico sin la carga de supersticiones y elementos irracionales. Y mientras tanto, la más "parcial" de las Historias, (admitamos por lo menos la posibilidad), puede ser la más imparcial y científica.

Generalmente los que conciben la Historia como "neutrales", caen en la paradoja de visualizar la misma como contenedora de estructuras compuestas de elementos más o menos estables, confundiendo cambios coyunturales con otros de más permanencia, cayendo en concepciones estáticas; característica —la más visible— de los espíritus conservadores.

La inmovilidad no existe en lo real, y menos en las formaciones económicas y sociales. De ahí el peligro de la generalización, que acecha a quienes olvidan que las ciencias sociales sólo obedecen a las leyes más generales de la naturaleza.

Por lo mismo se deberá tener en cuenta la instrumentación de una metodología, que posibilite interpretar esa característica de la movilidad de las estructuras en el espacio y en el tiempo, de diferentes ritmos, por dos razones que nos parecen fundamentales: 1) Las estructuras son sistemas compuestos por elementos estables entre sí, pero factibles de combinación en multifacéticos procesos endógenos (no excluyentes de los exógenos si existen), que generan movilidad y cambio, y que en las estructuras sociales, poseen ritmos de avance o retroceso involutivo más acelerados, generalmente, que en otras estructuras pertenecientes al área de las Ciencias Naturales. 2) Porque "únicamente el hombre ha logrado imprimir su sello a la naturaleza, la producción..." (1) y ésta tiene ritmos diferentes en la medida de su capacidad de liberarse, y/o utilizar a su favor las leyes más generales del universo, debiéndose estudiar entonces lo más concienzudamente posible los momentos de transición, de pasaje de un modo de producción a otro.

La Historia no se repite, y a nuestro modo de ver se ha exagerado en lo que tiene que ver con las concepciones de Maquiavelo a este respecto, haciendo hincapié en que el florentino se apoya en los historiadores antiguos tomando la idea de Polibio en cuanto a los ciclos (Gobiernos monárquicos-gobiernos aristocráticos-gobiernos democráticos, para rehacer nuevamente el ciclo). En Maquiavelo (si lo tomamos como regla absoluta para el conjunto de su obra) veríamos que tal concepción no es predominante, además de ser contradictoria con la actitud "tergiversadora" y "selectiva" que para sus fines realiza de los textos de la Antigüedad, lo que hace caer en el error a los que toman como axiomática en Maquiavelo la teoría de los ciclos en los que la historia se repetiría.

Compartimos en ese sentido la opinión anteriormente expuesta de Antonio Gramsci. El mismo Nicoló —a veces contradiciéndose— nos da la idea de cómo cambian los tiempos, y de la irre-

petible fenomenología de los hechos históricos. Cuando se refiere a las condiciones humillantes que el Papa impuso a Enrique II de Inglaterra a raíz de la muerte del Beato Tomás, Obispo de Canterbury dice: "... Todas las condiciones las aceptó Enrique, sometiéndose un rey tan poderoso a un juicio al que no se sometería hoy, sin avergonzarse, un simple particular..." (2), marcando precisamente cuánto habrían cambiado los tiempos, y añadiendo una observación propia de un italiano: "... Y mientras el Papa gozaba de tanta autoridad con los príncipes lejanos, no podía hacerle obedecer de los romanos ni conseguir de ellos que le permitieran vivir en Roma, aún prometiéndoles que sólo se ocuparía del gobierno eclesiástico..." (3). Y en un afán desmitificador —que haría reflexionar a aquellos que creen que tiene que haber distancia entre el historiador y el hecho histórico— termina el pasaje expresando: "...; Tan cierto es que las cosas que asustan son más temidas de lejos que de cerca..." (4), juicio que parece el estímulo para la acción propio de un manifiesto.

Para Maquiavelo cada tiempo tiene su peculiaridad. Podría contestarse a esto que eso no excluye el retorno superestructural de los ciclos anteriormente expuesto; pero ello sería negar la interrelación dialéctica entre estructura y superestructura, negándose a ver los cambios en los modos de producción. Por lo pronto en Maquiavelo el hecho histórico tiene su particularidad y si bien "... Podría extraerse de su obra infinidad de sentencias cuya verdad todo el mundo comparte en cualquier tiempo..." (5), "... sería un error sacar de allí normas preceptivas siempre valederas ya que sostiene incansablemente que la práctica política debe adecuarse a las circunstancias. Hay en esto un agudo sentido historicista y antidogmático..." (6).

Tan lejos estaba Maquiavelo de una concepción estática de la vida que sostiene que "... Los hombres deben ajustar su conducta sobre todo en las grandes acciones, a la condición de los tiempos..." (Discorsi, III, 8). "... El que menos se equivoca y goza de más próspera fortuna es quien acomoda sus acciones al tiempo en que vive y procede aprovechando las circunstancias..." (Discorsi, III, 9) (7). Por eso frente a las vicisitudes de la historia, una de las cualidades que debe desarrollar el hombre es el de la previsión, pues la fortuna, muchas veces puede ser adversa.

Pero Maquiavelo jamás cae en el fatalismo y critica a aquellos que se resignan; pues "... Con arreglo a semejante fatalismo, llegan a juzgar que es en balde fatigarse como en las situaciones temerosas, y que vale más dejarse llevar entonces por los caprichos de la suerte..." (8) "... Esta opinión goza de cierto crédito en nuestra época a causa de las grandes mudanzas que fuera de toda conjetura humana, se vieron y se verán cada día. Yo mismo reflexionando sobre ello, me incliné de alguna manera a la indicada opinión. Sin

embargo, como nuestro libre albedrío no queda completamente anonadado, estimo que la fortuna es archivo de la mitad de nuestras acciones, pero también que nos deja gobernar la otra mitad, o, a lo menos, una buena parte de ellas . . .” (9). A confesión de parte relevo de pruebas. Para los que sostiene otras concepciones en Maquiavelo los enfrentamos a estos fragmentos de una obra capital entre las suyas, una especie de testamento político, resumen de su madurez: “El Príncipe”.

La fortuna es aquello que escapa a la voluntad del hombre, la parte de azar o de leyes naturales aún no dominadas, pero no necesariamente avasalladora si el hombre usa la previsión y la lucha contra las situaciones adversas. De ahí que el Maquiavelo historiador, se sirva de la Historia y de la historia (tomamos esta palabra en el sentido de devenir y no en el sentido de la ciencia o disciplina que estudia el mismo), para prever; la Historia entonces se proyecta hacia el futuro, con lo que podemos considerarlo un adelantado para su época. Así pudo conjeturar una unidad italiana que se plasmaría tres siglos después.

No estamos de acuerdo con aquellos que pretenden maniatar la Historia desvinculándola del futuro, haciendo de ella un cuerpo necrosado donde estudiar una anatomía sin vida, pues ello impediría, por ejemplo, a los historiadores que usan la metodología del materialismo histórico, sostener que al modo de producción capitalista le sucederá indefectiblemente, el modo de producción socialista.

Pues bien, Maquiavelo propone una actitud dinámica y previsora frente al futuro, a pesar de la adversa fortuna, la cual “. . . me parece comparable a un río fatal que cuando se embravece inunda llanuras, echa a tierra árboles y edificios, arranca de un paraje para llevarle a otro. Todos huyen a la vista de él y todos ceden a su furia, sin poder resistirle. Y, no obstante, por muy formidable que sea su pujanza, los hombres, cuando el tiempo está en calma, pueden tomar precauciones contra semejante río construyendo diques y esclusas, para que al crecer de nuevo se vea forzado a correr por un canal, o, a lo menos, para que no resulte su ferosidad tan anárquica y tan dañosa. Pues con la fortuna sucede lo mismo. No ostenta su dominación más que cuando encuentra un alma y una virtud preparadas, porque cuando los encuentra tales vuelve su violencia hacia la parte que sabe que no hay muros ni otras defensas capaces de contenerla . . .” (10).

Lo que antecede es un claro estímulo a la acción, a la resistencia, a la lucha y un rechazo categórico del fatalismo. Por lo mismo se queja que Italia sea “. . . una campiña sin diques” . . . (11); de ahí que sirviera de campo de batalla para los ejércitos extranjeros.

Las condiciones materiales pueden y deben ser cambiadas por los hombres, pero esos cambios deben operarse teniendo en cuenta las con-

diciones concretas, objetivas y subjetivas, para lo cual el hombre debe ser un ser racional que sepa acompañar esos cambios con flexibilidad —que no demagogia ni claudicación. Esto constituye la virtud, el estar en dominio del arte y/o ciencia de la política. En ese sentido reflexionando sobre la realidad concreta observa “. . . que cierto príncipe que prosperaba ayer se encuentra caído hoy, sin que por ello haya cambiado de carácter ni de cualidades. Esto dimana, a mi entender, de las causas que antes explané con extensión al insinuar que el príncipe que no se apoya más que en la fortuna cae según ella varía. Creo también que es dichoso aquél cuyo modo de proceder se halla en armonía con la índole de las circunstancias, y que no puede menos de ser desgraciado aquél cuya conducta está en discordancia con los tiempos. . .” (12)

Por su parte, lo concreto real transcurre acuciado por las necesidades humanas. Pareciera que el destino del hombre no es simple designio fatal. En su “Historia de Florencia”, Maquiavelo, cuando relata que en medio del peligro para Italia de la agresión turca, el rey de Nápoles, necesitando cerrar frentes de lucha y atraer aliados, devuelve las fortalezas sustraídas a Florencia para no malquistarse con ella, expresa: “. . . Véase, pues, que la fuerza y la necesidad hacen a los príncipes más fieles a sus promesas que los tratados y compromisos escritos. . .” (13)

Maquiavelo destaca en el devenir un factor esencial: el hombre debe luchar incluso más allá de su propia mala fortuna pero previendo, es decir que implica un elemento subyacente: la organización. No se puede prever sin planificar, sin organizar.

Pero no puede darse la espalda a la lucha: refiriéndose a la difícil encrucijada en que se hallaba el Conde Sforza hacia 1447, expresa: “. . . Determinó, sin embargo, arrostrar la mala fortuna y dejarse guiar por los sucesos, porque en la actividad se encuentran oportunidades que en la quietud nunca se hallan. . .” (14). Verdadera propuesta de táctica para neutralizar, o hallar elementos para hacerlo, con respecto al azar, o aquella parte de la fortuna no previsible. En la acción pues también se encuentran caminos no previstos de salida que “. . . en la quietud nunca se hallan. . .”.

La fortuna deja en parte, pues, de ser dominio del azar para pasar —por medio de la acción— a ser producto de las actuaciones humanas. En un pasaje que hoy podría zaherir nuestra sensibilidad, porque la sociedad es distinta de la de su época, y la mujer concurre en el devenir a ocupar el puesto que le corresponde, Maquiavelo insiste, no sólo en luchar contra los avatares de la fortuna, sino en ser despiadado con ella “. . . porque la fortuna es mujer y por ello conviene, para conservarla sumisa, zaherirla y zurrarla. En calidad de tal se deja vencer más de los que la tratan con aspereza que de los que la tratan con blandura. Por otra parte, como hembra, es siempre amiga de los

jóvenes, porque son menos circunspectos, más irascibles y se les imponen con más audacia..." (15). La fortuna no es pues —como dijimos— en una gran área sino producto de las acciones humanas, y en la restante hay que enfrentarla con acción y lucha enmarcados en el plano de la política.

Así Maquiavelo se nos acerca; pareciera que en cada época tuviera algo que decir. Por ello compartimos la aguda observación de Edmundo González Blanco cuando dice que, al compararse a Maquiavelo con los hombres de la Edad Media e, incluso, con los de su propia época, "...advirtiéndose en seguida que se diferencia de ellos en inhibirse de los elementos sobrenaturales y sobrehumanos de la vida, para poner el fundamento de ésta en la patria. Cuando se le compara con los hombres del Renacimiento nótese sin esfuerzo que su humanismo no es, como el de éstos, puramente doctrinal y erudito, sino eminentemente político y práctico..." (16)

Por eso "El Príncipe" "... no consiste en ser un tratado sistemático, sino un libro 'viviente', en el que la ideología política y la ciencia política se fundan en la forma dramática del 'mito', entre la utopía y el tratado escolástico, formas bajo las cuales se configuraba la ciencia política de la época..." (17).

Es ese carácter de "viviente" que hace insoslayable por lo menos el atender el planteo de Gramsci sobre qué carácter y qué forma adoptaría ese "mito" lleno de cualidades imposibles que es "El Príncipe", en la época contemporánea.

Es ese carácter "viviente" lo que hace que, por medio de la Historia, los hechos puedan probabilizarse porque "... Si los hechos sociales son imprevisibles y el mismo concepto de previsión es puro sueño, lo irracional no puede menos que dominar y toda organización de hombres es antihistórica, es un "prejuicio". Sólo corresponde resolver en cada caso y con criterio inmediato, los particulares problemas prácticos planteados por el desarrollo histórico y el oportunismo es la única línea posible..." (18).

En Maquiavelo la Historia termina resolviéndose en una orientación hacia el futuro. De ahí sus "tergiversaciones", su "mal uso", su "irreverencia" ante la Historia del pasado. Pero para esa proyección era vital conocer el pasado, vivir el presente con toda la intensidad, tanto humana como política (así fue su vida), arrojando la destitución, la cárcel, la prescindencia de su talento, luego de haber sido Secretario de la Cancillería. Ninguno de esos hechos influyó para que se encenagara en la adulación o en la pérdida de principios.

El rastreo histórico lo lleva a resumir a veces en una frase, síntesis que explicaban los problemas políticos de su momento, pero que por su carácter de principios, se proyectaron al futuro plasmándose en la acción.

En Maquiavelo la Historia se pone al servicio de la Historia, y ésta, en él, da un paso de gigante hacia las ciencias sociales que serán.

MARIO DOTTA

Docente universitario.

Director de liceo de E. Secundaria.

- (1) Engels, Federico: en Obras Escogidas de Marx-Engels, Ed. Progreso, Moscú, 1955, Tomo II, pág. 66.
- (2) Maquiavelo Nicolás: "Historia de Florencia", Ed. Librería de la Viuda de Hernando y Cía., Madrid, 1892, tomo I, pág. 40.
- (3) *Ibidem*: Como acotación al margen, recordaremos que la obra a la que pertenecen estos pasajes fue realizada por encargo de los Médicis y está dedicada al Papa Clemente VII. Podemos comprender los motivos por los que a Maquiavelo se le mira con recelo y se le asignaban tareas menores: sus juicios aparecían como demasiado peligrosos.
- (4) *Ibidem*.
- (5) Bentancourt Díaz, Jesús: "Maquiavelo, su concepción de la historia". Edit. por la Fdad. de Humanidades y Ciencias, Montevideo, 1969, pág. 11.
- (6) *Ibidem*.
- (7) En "Maquiavelo: su concepción de la Historia" (Extractos) Universidad de la República FHC, ob. cit., ("Discorsi" III,8).
- (8) Maquiavelo, Nicolás: "El Príncipe", Ed. Ibéricas, Madrid, 3a. ed., s/f, pág. 399.
- (9) *Ibidem*, pág. 399-400 (el destacado es nuestro).
- (10) *Ibidem*, pág. 400.
- (11) *Ibidem*.
- (12) *Ibidem*, pág. 401.
- (13) Maquiavelo, Nicolás: "Historia de Florencia", ob. cit., tomo II, pág. 179.
- (14) *Ibidem*, pág. 26.
- (15) Maquiavelo, Nicolás. "El príncipe". Ob. cit. Pág. 404.
- (16) González Blanco, Edmundo: "Introducción a 'El Príncipe' de Maquiavelo", Ed. Ibéricas, Madrid, s/f, pág. 45.
- (17) Gramsci, Antonio: "Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno". Ed. Nueva Visión, Bs. As., 1984, pág. 9.
- (18) *Ibidem*, pág. 11.

La escuela de Nuevo París

Transitamos el tercer año desde que, pletóricos de iniciativas y proyectos retomamos la vida democrática. Poco tiempo para cambiar el desastre que dejó la dictadura en la Enseñanza Primaria, pero suficiente para ir calibrando las dificultades de retomar un sistema abruptamente cortado en el 72 (Con la infame Ley de Educación del entonces Ministro Sanguinetti) y conducirlo por rumbos adecuados a este tiempo, a estas circunstancias, hacia la satisfacción de las expectativas que la sociedad ha depositado en la Enseñanza Pública.

Es tiempo de analizar la rica experiencia de 100 años de Escuela Pública Vareliana, y, sin nostalgias, tomar lo que nos sirva para hacer pie y saltar al futuro.

Han aparecido ultimamente publicaciones de valiosos análisis de experiencias en educación que dejaron de ser personales y pertenecen al aporte nacional a una Pedagogía Latinoamericana.

En ese marco de referencia, sin esperar comparaciones, nos parece oportuno traer a la memoria de unos docentes, y al conocimiento de otros más jóvenes la acción desarrollada por el Movimiento por la Escuela Nueva (M.E.N.) entre los años 1954 y 1959.

MARCO TEORICO

Si bien los aportes de la Nueva Pedagogía que estudiábamos los maestros de la década del 50, se nutrían fundamentalmente en las corrientes humanistas y pragmatistas, el Movimiento por la Escuela Nueva de Montevideo, tuvo desde su Declaración de Principios un enfoque nacional y distinto.

- 1) Toma como fines de la Educación el Art. 26 de la Declaración de los Derechos Humanos aprobados por la U.N.: "La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos del Hombre y a las libertades fundamentales".
- 2) Señala como contenidos de la acción educativa "Capacitará al niño para la utilización de los instrumentos culturales básicos (el lenguaje en todas sus formas y el instrumento matemático) y para el aprendizaje de técnicas cada vez más complejas.
"Se le dotará de un caudal de conocimientos imprescindibles para la vida actual que trasuntan una verdadera comprensión del mundo natural que lo rodea y del mundo social en que vive.
"Todos los contenidos serán fermentales, de modo que impulsen al niño a buscar nuevas fuentes de cultura. El proceso educativo no termina en la Escuela.
"Para que la actividad escolar pueda encararse con las mayores posibilidades de éxito será necesaria una atención continua por el mantenimiento de la normalidad del desarrollo somatopsíquico del niño".

3) Indica como recursos apropiados:

“Todos los procedimientos activos: unidades de trabajo, proyectos, u otros que se consideren convenientes”

“Se partirán del niño y su realidad actual para de allí ampliar su experiencia según las posibilidades de su desarrollo mental y la duración de sus intereses.

“Consideramos de tanta importancia como el método que se use, la actitud con la que el maestro se coloca junto al niño; actitud que ha de ser estímulo y cooperación, de respeto y confianza en él”.

4) En cuanto a la relación Escuela-Medio toma como base los Fundamentos del Programa para Escuelas Rurales, en especial:

“Dar participación al grupo social en las actividades de la escuela a fin de estrechar los lazos con el medio”.

“Crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la Escuela y como sede el local escolar”.

“Iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que estas se realicen por colaboración del esfuerzo común”.

“La escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social debe ser el edificio escolar; el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie. Para ello es fundamental que el vecino se acostumbre a ver la escuela como si fuera parte de su propia casa”.

RESUMIENDO

Podríamos decir que las líneas de acción del Movimiento por la Escuela Nueva de Montevideo

se manifestaron:

Individualizadoras, en relación al proceso enseñanza-aprendizaje y el vínculo maestro-niño.

Socializadoras, en relación al desarrollo de conductas de interacción y participación entre alumnos, maestros, medio familiar y social.

LA HISTORIA

LOS FUNDADORES

El M.E.N. fue creado por un grupo de maestros jóvenes salidos de los Institutos Normales, entre los años 1947 y 54.

Formados por maestros de la talla de María Orticochea, Jesualdo, Julio Castro, Petit Muñoz, González Penellas, Paco Espínola, Reina Reyes, Mazella de Bevilacqua, Carbonell de Grompone, Elida Tuana, Yolanda Vallarino, Luis Gil Salguero, y otros muchos cuya omisión no significa olvido, ingresamos a la docencia aceptando la responsabilidad de ser trabajadores sociales.

Sentíamos el desafío planteado por las nuevas corrientes educacionales; teníamos la intuición de que estábamos en el filo de grandes transformaciones tecnológicas a nivel mundial; como en la duerme vela que anuncia el despertar de la conciencia política de los pueblos colonizados que se organizaban como Tercer Mundo. Después de la guerra del 45, nada sería igual a nada; se definieron zonas de influencia, se inició la guerra fría, se creó la U.N. con sus organismos internacionales, UNESCO elaboró planes de Educación Fundamental, el Proyecto Principal de Educación para América Latina.

En ese encuadre, en 1954, con el propósito manifiesto de dar unidad mediante una organi-



Integración de padres y maestros de la escuela de Nuevo París para mejorar la infraestructura escolar.

zación teórico-práctica a los esfuerzos individuales, este grupo de maestros creó el Movimiento por la Escuela Nueva (M.E.N.).

Muchos de nosotros teníamos experiencia en Misiones socio-pedagógicas y en escuelas rurales; otros influenciados por las ideas de Decroly, Claparède, Montessori, así como la corriente norteamericana que delineaba la escuela activa; admiradores de Clemente Estable, de los ensayos de las escuelas experimentales de Las Piedras, Progreso y Malvín, iniciamos un ensayo de trabajo en grupo como método para lograr algunas respuestas y formularnos nuevas hipótesis.

Discusiones fraternales y profundas, ensayos organizativos, acciones de conjunto desmenuzadas hasta lo exquisito en busca de los por qué y los cómo en la Escuela, llenaron nuestras necesidades de crecimiento en lo profesional y personal, en medio de las peripecias de los salarios insuficientes y los problemas económicos crónicos de la Escuela Pública, que aunque no de la gravedad de los actuales, siempre existieron.

PRIMERAS ACCIONES

Entre los años 1954 y 58, el M.E.N. organizó:

Conferencias sobre:

Aprendizaje; su planificación; Influencia de las escuelas experimentales; Los títeres en la educación.

Cursos para maestros:

Ciencias Naturales; Técnicas de enseñanza; Orientación musical.

Paneles

Nuestra realidad educativa; Aspectos de la Expresión infantil.

Publicaciones

3 Boletines informativos; "Unidades de Trabajo"; libro editado por el equipo; Artículos de divulgación.

Encuestas a los maestros

Sobre trabajo fuera del horario escolar; Sobre las actividades realizadas por el MEN.

Exposiciones

Muestra de plástica Infantil, en los I.I.N.N. y en Cinematografía y Fonografía escolar.

Actos para niños:

Funciones de teatro, de títeres, de difusión del folklore, de intercambio entre Escuelas Públicas.

Actos de niños para adultos

En el Hogar Femenino del C. del Niño; En la Escuela para Obreros de Funsal.

Algunas de las publicaciones mencionadas, documentan estas actividades.

La faz experimental, donde poníamos a prueba las hipótesis surgidas de la discusión, y que nos permitió elaborar muchos de nuestros conceptos fundamentales, se desarrolló entre el año 1954 y el 57, los sábados de tarde, en 9 locales escolares.

Se ensayaron dos formas de ejecución:

- 1) En cada uno de estos locales escolares un pequeño grupo (dos o tres maestros, aglutinados) realizaba tareas según el medio social: expresión por el dibujo, la pintura, el modelado; manualidades, títeres, música y danza, teatro, biblioteca, actividades de huerta.
- 2) Otra modalidad fue ensayada en la Escuela No. 69. Se reunió la totalidad del equipo en esa Escuela durante todos los sábados, realizando las tareas ya señaladas, dentro de las mismas propuestas sociopedagógicas: el cultivo de la expresión en todos sus aspectos; interiorización, creación, comunicación y la acción social de la escuela ejercida fuera del horario escolar, dirigida a la sustitución de los vicios callejeros por actividades compartidas con gusto y alegría.

Esta actividad, también está documentada en informes de varios Inspectores que nos visitaron, observaron y opinaron sobre esta labor.

Muchas críticas podríamos hacer a la orientación y los productos del MEN. Muchas críticas recibimos y algunas muy bien fundamentadas.

Pero aún hoy, con muchos años de docencia en mi haber, sigo creyendo que fue un intento serio de adecuar a nuestro medio social urbano y suburbano los procedimientos de la escuela activa y fundamentalmente en los aspectos sociales, una Escuela obrando en su medio concreto.

De las objeciones recogidas que fueron muchas y de distinto nivel de validez, recojo dos:

- 1) *Es ingenuo pensar que los cambios sociales se logran por la educación;*
- 2) *El nivel de exigencia en tiempo y esfuerzo que el MEN le planteaba a los maestros era exagerado.*

Debo reconocer que estas dos afirmaciones son ciertas, pero sigo dispuesta a discutir la validez de la adecuación de ellas en aquellas circunstancias.

LA EXPERIMENTACION PEDAGOGICA: ESCUELA No. 177 DE NUEVO PARIS

El punto más alto de la actividad del MEN se desarrolló en el año 1958, en el Ensayo Pedagógico realizado en la Escuela No. 177 de Nuevo París.

Con el expediente No. 1142 del año 1954, iniciamos ante el Consejo de Eza. Primaria la solicitud de una escuela donde reunirnos, y desarrollar un ensayo educativo con criterios experimentales.

El 13 de marzo de 1958 finalmente lo logramos.

En la sesión de ese día, el Consejo dispone: "radicar seis cargos de maestros en la Escuela



No. 177 y destinar a ellos en carácter precario, maestros del M.E.N. debiendo la Inspección Departamental informar, al finalizar el presente año lectivo la conveniencia o inconveniencia de proseguir el ensayo pedagógico”.

La Escuela No. 177 estaba formada por cuatro salones prefabricados en medio de un extenso predio municipal destinado al Servicio de Necrópolis Animal. Restos de maquinarias y el antiguo horno crematorio la rodeaba. En cuanto al barrio, decía el No. 3 de “NOTICIAS” –boletín de comunicación de la escuela con los hogares– “En Nuevo París hay muchísimos problemas; hay muchas personas sin trabajo, no hay alumbrado, falta agua en muchos sectores, no hay Biblioteca ni Comedores Populares.

Por otra parte, hemos visto que todos los vecinos tienen buenas ideas para mejorar el barrio”.

El 14 de marzo se realiza la primer reunión del Consejo de Maestros de la Escuela No. 177 de 1er. Grado, en los I.I.N.N. Ese día se inicia su Libro de Actas, con el detalle de la organización de la Escuela, y las características de funcionamiento del Consejo de Maestros. Este estaría integrado por todo el personal docente, con funciones deliberativas, resolutorias, y de control de la ejecución de lo resuelto. Estaría presidido por la maestra-directora, quien conservaba las funciones administrativas, delegando en este organismo colectivo la dirección técnico-docente.

Nació la Escuela Coordinada en todos los aspectos del quehacer escolar y periescolar: todo pasaba por este organismo colegiado, todos ajustábamos nuestras conductas a lo resuelto en ese ámbito.

En el acta del viernes 30 de abril se propone el temario de sesiones del primer semestre:

“El programa aprobado es el siguiente:

- 1) Lectura y comentario de la planificación de cada maestro respecto a las unidades de trabajo y la enseñanza de las técnicas.
- 2) Discusión de finalidades del ensayo.
- 3) Planificación de las actividades extraescolares;
 - a) en la Escuela con niños y adultos;
 - b) en el barrio: censo y servicio social.
- 4) Disciplina: su orientación, clínica psicológica; ficha acumulativa individual.
- 5) Discusión del problema “Expresión”.
- 6) Discusión sobre Educación musical.
- 7) Discusión sobre aspectos de educación sexual.
- 8) Decoración escolar.

Puedo asegurar que paso a paso, todos los viernes de 19 a 21 horas, ahí estábamos, elaborando, corrigiendo, comparando.

Un recurso interesante para desarrollar el espíritu colectivo y la integración participativa de docentes alumnos y padres, fue la coordinación de actividades.

Dice el acta del 19 de abril:

“Como primer tema de coordinación se tomará el mejoramiento del local escolar. Los maestros eligen aquellos aspectos que pueden enfocar con su clase y que responden a actividades programáticas. De esta manera, los 1os. años quedan encargados de iniciar la conejera y el palomar, para luego tomar la huerta; 2o. año tomará a su cargo la colocación de jardineras en el corredor y la plantación de cercos que separen de la propiedad lindera. Los 3os. y 4os. construirán un largo jardín en todo el frente de la Escuela. Posteriormente, 3o. se encargará de terminar el corralito iniciado por los niños de 1o.

Esta forma de encarar la tarea, fortalecía los vínculos afectivos de todos con todos; el cuidado de los bienes sociales socializaba las conductas.

Cuando iniciamos las clases, era común que grupos de adolescentes organizaran juegos de dados en la vereda. Eso nos hizo gestionar la instalación de un curso para adultos. Se obtuvo, y comenzó a funcionar.

Cuando planificamos las tareas fuera de horario les dimos la denominación de “Clubes”, Con sus reglamentos aceptados, carnés de socios, elegidos de acuerdo al gusto de cada uno, los clubes estaban orientados por los maestros en horarios complementarios, y una vez elegidos por los niños debían cumplirse sus actividades. Hacia el final del año, todos los alumnos realizaban, además dos horas de trabajo voluntario al mes, en las múltiples tareas que rodeaban la escuela; arreglo de muebles y útiles, cuidado del patio jardín y huerta, etc.

Los clubes se organizaron con estas actividades: Recreación, Deportes y juegos de salón, Construcción y manejo de títeres, Modelado; Pintura; Construcción y arreglo de juguetes; De ciencias físico naturales, De exploradores; De actividades del hogar.

La Comisión de Vecinos y la Comisión de Fomento, eran informadas sencillamente de los propósitos y finalidades de nuestra tarea; eso permitía un nivel de comprensión y apoyo muy peculiar. Con ellas se realizaron las "jornadas de trabajo" que se cumplían en sábado o domingo: el local y su entorno era fuente inagotable de inspiración: todavía hoy se entra a la Escuela caminando sobre las losas que maestros y vecinos colocamos en un domingo memorable de trabajo, fraternidad y talleres.

En el mes de junio, habíamos logrado "un lugar" en el barrio. El acercamiento del maestro a cada uno de los hogares de sus alumnos había roto el esquema de escuela aislada; se empezaban a ver actitudes distintas en niños y padres.

Dice el Libro Diario de la Escuela, el día 20 de junio: En el día de ayer se izó por primera vez el pabellón patrio en el mástil colocado por los padres de los niños. Se soltaron 50 palomas mensajeras y el izamiento se hizo con el toque de diadna dado por un oficial de la Guardia Metropolitana. Concurrieron los miembros de la Comisión de Fomento y numerosos padres y vecinos".

Maestros de otras escuelas públicas nos visitan aportando sus ideas, llevándose las nuestras; Miguel Soler nos escribe desde La Mina, alentándonos; la Escuela de Servicio Social Universitaria crea un centro de prácticas en nuestra escuela; desde Córdoba se interesan por nuestro ensayo; el Centro de Misiones Sociopedagógicas considera la posibilidad de organizar actividades en nuestro medio suburbano; la F.U.M. nos pide un informe sobre fines y objetivos de nuestra tarea, para su discusión a nivel nacional.

Sin embargo, no pudimos interesar a ningún Inspector de Zona, para que tomara a su cargo la fiscalización de nuestra tarea.

Cambiamos de Inspector dos veces en el año, solicitamos reiteradamente al Departamental su presencia, propusimos la formación de una terna calificadora, ya que aducían la complejidad de la tarea. Lo cierto es que nadie asumió la responsabilidad y llegamos a fin de año sin cumplir la condición del Consejo: el informe de la Inspección.

Cuando el 31 de octubre de 1958, se realiza la inauguración oficial de la Escuela, las autoridades de la enseñanza presentes, vierten sonoras frases laudatorias: ingenuamente creímos superada la etapa de prueba. Pero... "las palabras son aire y van al aire".

En síntesis:

Podríamos decir que el accionar del M.E.N. desarrolló en la Escuela No. 177 dos aspectos de la misma tarea:

La capacitación docente, a través de las lecturas, discusiones y elaboraciones realizadas en el Consejo de Maestros; que sesionaba semanalmente, con orden del día establecida sobre temas de organización y administración escolar y temas técnico-docentes.

He realizado la lectura de las actas de las 45 reuniones del Consejo de Maestros, tratando de reconstruir el espíritu que nos animaba. Luego he tratado de despojarme de toda afectividad para realizar su análisis objetivo.

Pese a todo ese prolijo ejercicio, solo puedo ver un intento serio de introducir modificaciones en la organización del sistema escolar, afirmando el papel fundamental del maestro en la Escuela Pública, como uno de los factores activos de cambio social, mediante la participación de padres y vecinos organizados para la búsqueda de soluciones a los problemas del medio.

La experimentación pedagógico-social.

Este aspecto debe ser el más destacable: en un país donde no se estimula la investigación en el área docente, y hasta el día de hoy no se forman investigadores ni en los Institutos Normales ni en el I.M.S., el Ensayo realizado en la Escuela No. 177 de Nuevo París debe analizarse detenidamente con sus méritos y sus errores.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Extractamos del Informe Final del Ensayo Pedagógico-Social realizado por el M.E.N.:

"A) La Escuela No. 177 a nueve meses de su apertura, está al nivel de organización de cualquier escuela pública, siendo dos las bases sobre las que se asentó esta organización: la funcionalidad y la coordinación.

Este hecho se debe a la organización del personal docente estructurada, en la que todos los maestros, como integrantes del cuerpo directivo— técnico de la Escuela, están investidos de la mayor responsabilidad con respecto a la totalidad de enfoque y aconteceres en la labor docente.

Ta. CONCLUSION

El Consejo de Maestros es un organismo útil al progreso escolar al crear y fortalecer la unidad pedagógica y metodológica de los maestros de la Escuela".

"B) En la marcha general de la Escuela No. 177 tuvo gran importancia la actividad desplegada por maestros y alumnos en horario extraescolar en núcleos integradores y socializadores en las que primaron ya las informaciones y actuaciones, ya las apreciaciones, ya la formación de actitudes.

2a. CONCLUSION

La extensión del horario escolar es necesario en todas las escuelas e imprescindible en las ubicadas en zonas con problemas sociales agudos, para el desarrollo de actividades, especialmente

cuando estas son organizadas en pequeños grupos".

"(C) Ubicada en una zona de población heterogénea la Escuela No. 177 estableció contacto con todas las familias del alumnado y con algunas otras de la vecindad. La continuidad de estas relaciones nos permitió identificar los problemas generales y particulares más graves que afectan al vecindario, de modo que nuestra acción futura se basará en los datos precisos obtenidos y en su tratamiento estadístico.

3a. CONCLUSION

La labor social de una escuela ubicada en un medio suburbano debe ser precedida de un detallado estudio de las características sociales y sus causas para deslindar cuales son los problemas que la escuela en función de Educación Fundamental- puede atacar".

CREEMOS...

Que el ensayo del M.E.N., en Nuevo París, sin traslados mecánicos, valorando las diferencias que social y políticamente separan el ámbito de actuación de la Escuela Pública actual, de la de hace 30 años, puede ser, de todos modos, un antecedente a tener en cuenta a la hora de planificar la Educación que el país espera y con urgencia necesita.

GLADYS MENDEZ DE ROSAS

Maestra-Inspectora de Zona de Montevideo.



Fiesta de fin de cursos: emoción, flores, gratificaciones, alguna frustración apenas asumida. Yo era maestra de 3er. año. Walter era uno de mis alumnos más difíciles: 14 años de edad; unos espléndidos dientes en la cara más negra; enorme. Seis años de escolaridad en varias escuelas, sin haber completado ninguno.

De pronto me abraza, como un oso, y me dice "La felicito, maestra!" ¿Por qué?, pregunto.

"Primera vez que termino un año en una escuela" dice y se ríe con algo superior a la alegría.



Los cambios en *Biología*

¿Cómo prepararnos para transmitirlos a los estudiantes?

Nadie puede dudar del carácter dinámico de las ciencias, pues se basan en los conocimientos que el hombre va generando y acumulando y también en el espectro de aplicaciones tecnológicas que dichos conocimientos producen.

La Biología no escapa por supuesto a esta característica de dinamismo, muy por el contrario, por ser una de las ciencias básicas relativamente "joven", ha tenido una evolución rápida y creciente en los últimos 120 años.

La Biología, ha pasado como otras ciencias, por la fase analítica, de observación y sistematización, que todavía continúa hoy, y que se puede ejemplificar, en las clásicas "ciencias naturales", aunque no sea exclusivamente eso, que conociéramos en nuestra juventud, seguida por una fase experimental, posible en la mayoría de las subáreas de la Biología, que condujera a un cambio de actitud en los investigadores. Estas dos etapas coexisten hoy con una fase sintética, que es la etapa de manipulación de moléculas, genes, células y tejidos, es decir con una verdadera ingeniería biológica.

El desarrollo del patriotismo de conocimientos de la Biología, como el de otras ciencias, tiene usualmente un avance "saltatorio", función de los avances tecnológicos de la investigación, que permiten abrir nuevas sendas de investigación, y de la proyección de concepciones intelectuales, que permiten cambiar la perspectiva de los investigadores y lograr aportes significativos en su campo.

La Biología ha vivido, vista en perspectiva, tres "procesos revolucionarios": el primero, generado por la Teoría de la Evolución, resultado del trabajo intelectual convergente de Darwin y Wallace, a mediados del siglo pasado, proceso que cambió en forma profunda la perspectiva de análisis de los seres vivos, y que originara una catarata de nuevos conocimientos; el segundo, más difuso en el tiempo, que diera origen a la teoría génica y cromosómica de la herencia, producto del aporte, no comprendido de Mendel, de su redescubrimiento a principios de siglo, del trabajo de Morgan y colaboradores respecto a las bases cromosómicas de la transmisión de los caracteres hereditarios; finalmente el tercero que

por acuerdo tiene un origen concreto en la publicación de la estructura del ADN y su forma de duplicación, por Watson y Crick en 1953, y que a lo largo de 35 años, ha dado origen a una expansión exponencial de los conocimientos en la Biología.

Esta expansión exponencial de la Biología no es casual, se dio porque estaban maduras, o lo fueron estando, áreas enteras de la Biología que tuvieron también un desarrollo espectacular, y porque se dio la confluencia progresiva de disciplinas que, como la Biofísica, la Bioquímica, la Biología Celular, la Microbiología, etc., teniendo individualidad, sin embargo son cada vez más integradas a nivel molecular, en el proceso vital.

Si tomamos como parámetro de desarrollo científico, la velocidad de duplicación del conocimiento científico existente, ciertas áreas de la Biología, como la Biología Molecular, están hoy en primera línea, junto con la microelectrónica y la informática, con una velocidad de duplicación entre diez y cien veces mayor que otras áreas de la ciencia.

Es muy frecuente entre nosotros, y por razones muy fáciles de comprender, tener una tendencia a conservar una imagen "congelada" de la disciplina que estudiamos, vinculada con la etapa en que se encontraba la misma en el momento de nuestra formación. No es posible hoy, tanto para el ejercicio profesional de la investigación, como para la docencia de la Biología, aceptar una formación "congelada", ya sea ésta de 10, 20 ó 30 años atrás. Como en otras ciencias, debemos entender por formación, un proceso dinámico y permanente, que se acompañe con la evolución temporal de la disciplina en cuestión.

Uno de los defectos evidentes de nuestra formación universitaria, es la masiva desconexión de los profesionales con las fuentes de conocimientos e instituciones formativas, una vez alcanzada la graduación.

La estrategia obvia para subsanar este defecto en nuestro proceso educativo, (presente a todos los niveles de nuestra enseñanza, y no solo a nivel universitario), es la concepción del "reciclaje" periódico de docentes y profesionales. Es muy claro que este proceso de reciclaje, ya sea periódico o permanente, es, en disciplinas como la Biología, tanto o más importante que el proceso inicial de nuestra formación.

La posibilidad real de poder instrumentar esta estrategia de reciclaje, no solo depende de las posibilidades materiales de montar los cursos o actividades de actualización, sino sobre todo de cambiar nuestra actitud individual, aceptando con humildad la imprescindible necesidad de participar en este proceso.

En el caso concreto de la Biología, ese proceso de reciclaje debe comprender varios aspectos, entre los que parecen los más evidentes el conocimiento de las nuevas metodologías de investigación, las nuevas áreas que se van generando, y de

la repercusión social, económica y hasta ética de las posibles formas de aplicación de los conocimientos de la disciplina.

Una de las formas más importantes de actualizar nuestra capacidad docente en Biología, es la relacionada con la mejoramiento de nuestra habilidad para presentar a los estudiantes, no ya una visión estática de las diferentes áreas de la Biología, sino de lograr transmitirles el proceso dinámico y apasionante en el que nos encontramos, correlacionando las bases académicas con la aplicación de los conocimientos, estableciendo claramente la estrecha relación entre el conocimiento generado y su aplicación, ejemplificando en las biotecnologías actuales y en desarrollo, vinculando los conocimientos con actividades de investigación realizadas en el país o en la región: la proyección de la aplicación de biotecnologías a los principales problemas sanitarios, de producción industrial, energéticos y de contaminación de nuestro país.

La presentación de la Biología, no como un proceso estático, sino como una ciencia en pleno desarrollo, en el inicio de una etapa creativa de profundísima potencialidad práctica en las próximas décadas, contribuirá a despertar interés en los estudiantes, descubriendo motivaciones que conduzcan al educando a considerar la posibilidad de formarse en disciplinas que estén vinculadas a la Biotecnología y sus campos de aplicación en la problemática socio-económica del país.

En el análisis de los posibles caminos para lograr que los estudiantes tengan una visión de la Biología que sea más acorde con la realidad, y su repercusión práctica, nuestro reciclaje como docentes, parece como una instancia inevitable y de la mayor importancia. Entre las formas de contribuir a este reciclaje, deberemos instrumentar la realización de cursos regulares de actualización, el contacto con publicaciones técnicas y de divulgación, la participación en seminarios técnicos, y la creación de instancias de comunicación y discusión del proceso de la disciplina, como mesas redondas, o la participación en las contadas reuniones científicas que se producen en nuestro medio.

En un segundo trabajo, analizaremos algunos de los puntos específicos que, a nuestro juicio personal, deberíamos incluir rápidamente en el proceso de actualización de nuestra capacidad docente en Biología.

RODOLFO WETTSTEIN

Investigador Jefe de la División Biológica Molecular. Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable.

Miembro del Consejo Directivo del IIBCE.

Integrante del Comité Nacional de Biotecnología.

Integrante de la Comisión Directiva del Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas (PEDECIBA).

El maestro de clase y el niño con dificultad para aprender

La dinámica de la cultura actual exige cada vez más al maestro en cuanto a su capacitación para el conocimiento del escolar y para la práctica de la enseñanza. Constantemente debe ampliar su información y adecuar su conducta didáctica a los nuevos impulsos metodológicos y a la vez emplear estrategias que le permitan conocer al niño, sus posibilidades, y las motivaciones que sean más efectivas para que se produzca la apertura hacia el aprendizaje.

El estudio de los errores y las dificultades con las que tropieza el educando debe ser el punto de partida para buscar alternativas de trabajo que nos permitan lograr un mejor rendimiento del grupo.

En general, la instrucción magisterial tiende a preparar al maestro partiendo de la base de que todos los niños aprenden igual y sabemos que no es así. A medida que ejercemos vemos la desigualdad entre ellos. Esa diferencia puede ser tanto en su aspecto global, en cuanto al desarrollo mental, como de aptitudes, que van desde la capacidad perceptiva, las posibilidades de comprensión y utilización del lenguaje, hasta la organización de la personalidad. Por cierto que no podemos dejar de nombrar la desigualdad socio-cultural y al asistencial o carencia del apoyo familiar.

Somos conscientes de la necesidad formativa sistemática a través del ejercicio de la práctica docente. Dice Sixten Marklund, investigador y profesor sueco (Perspectivas - UNESCO - 1981), que es necesaria "la formación continua del personal docente". Lamentablemente, en el maestro uruguayo, esa continuidad está basada casi exclusivamente en la intuición, el interés personal por información y las posibilidades que cada uno tenga para llevarlo a cabo. Al respecto de la información que podamos tener, nos parece muy acertada la opinión de De Quirós y Schrager (Centro

Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas de Argentina), con relación al concepto sobre discapacidades de aprendizaje. Reconocen discapacidades PRIMARIAS y SECUNDARIAS. Engloban, dentro de las primeras, a las manifestaciones anormales que se dan en el niño sin ser consecuencia de otras anomalías y en las segundas, a aquellas que son ocasionadas por causas que pueden ser bien identificadas. Demos ejemplos. Un niño con parálisis cerebral o con retardo mental, presentará dificultades de aprendizaje como causa secundaria, originada a partir del trastorno primario, que es la parálisis o el retardo. Otro niño, aparentemente normal, no logra las habilidades propias del aprendizaje humano: lenguaje oral, lecto-escritura, cálculo matemático. Sería portador, entonces, de causas primarias. La disfasia, dificultad para adquirir el lenguaje, y la dislexia, dificultad para adquirir el reconocimiento simbólico que hace posible la lecto-escritura, se encuentran dentro de las discapacidades primarias de aprendizaje.

Si tomamos como muestra un grupo escolar perteneciente a una escuela común de una zona urbana de Montevideo, vemos al maestro enfrentado a un cuadro como éste:

35 niños que al ser estudiados presentan las siguientes características:

13 sin ninguna dificultad de aprendizaje.

3 con retardo mental. Dos repiten el grado por tercera vez y el otro revela en el E.E.G. una actividad epileptógena generalizada, de origen subcortical. Proviene de Jardinera. Fue testado en la sociedad médica a la que pertenece y la psicóloga indica que "Su lenguaje es indescifrable y la falta de proyección gráfica limita la interpretación de su capacidad intelectual, por lo que no se puede tener una evaluación cuantitativa exacta". Asiste a psicoterapia y reeducación psicomotriz.

El resto de los niños (19), han presentado, en lo que va del año, dificultades variables que podemos agruparlas más o menos así:

NIÑOS INMADUROS: Varios de ellos cumplen la edad correlacionada al grado, ya iniciado el curso. Acusan inmadurez en diferentes áreas: funciones perceptivas, motricidad, lateralidad.

NIÑOS CON ALTERACIONES DE LA AGUDEZA VISUAL Y AUDITIVA: Una niña miope (se detectó el problema en clase); y un niño hipocúsico que posee un lenguaje articulatorio borroso y defectuoso.

NIÑOS CON TRASTORNOS ATENCIONALES: Es uno de los más serios problemas porque implica un abanico de casos. Allí se ubican tanto los "lentos", que se entretienen motivados hasta por el color de la goma, o los que "miran sin ver" y obligan al maestro a emplear recursos didácticos dignos de verdaderos actores.

NIÑOS CON TRASTORNOS DE LENGUAJE ORAL: Presentan dislalias, algunos con evolución positiva, otros con persistencia en la alteración. Sólo uno recibe atención fonoaudiológica.

NIÑOS QUE LEEN MAL: Tienen un desempeño aceptable en las demás áreas pero muestran gran dificultad en la descodificación, lo que disminuye fundamentalmente su nivel de lenguaje lectoescrito.

NIÑOS CON DIFICULTAD PARA EL CALCULO ARITMETICO: Casi todos con alteraciones en la organización espacio-temporal. Confunden cifras, ordenan mal los sumandos, comienzan a operar por la izquierda.

NIÑOS CON TRASTORNOS EMOCIONALES: La gama es amplia: desde el tímido que no quiere pasar al pizarrón o prefiere callar antes que consultar, al sobreprotegido audaz, que no duda en decir cualquier disparate con tal de intervenir. Dos niñas succionan el pulgar continuamente.

¿Es un cuadro amplio y heterogéneo, verdad? Pero es real, y estoy segura que bastante común en nuestra primaria. Sin embargo, de estos niños, sólo tres tienen comprometida su promoción pues culminarán el año con una adecuada instrumentación de las técnicas. Pero ellos requerirán del maestro una atención que debe estar basada en el conocimiento de las causas que motivan las dificultades.

Es difícil continuar haciendo un apoyo individualizado a los que tienen dificultades cuando media clase terminó el trabajo y exige atención. Algunos fundamentarán que hay recursos, ¡claro que los hay!, pero realmente es complicado ponerlos en práctica durante nueve meses y llegar a fin de año sanos, mental y físicamente.

De allí que insista en la necesidad de una mayor asistencia técnica al docente y en la disminución del alumnado por grupo.

JACQUELINE LAMOTHE MAUTONE

Maestra especializada en reeducación de niños con dificultades de aprendizaje.

Planificación anual para 4o. año escolar

MARZO Y ABRIL

EXPRESION ORAL (Todo el año)

Habla espontánea y ordenada: temas cotidianos, temas programáticos.

Cultivo de la imaginación.

Descripción.

Recreación de textos y poemas breves.

Recitación.

LECTURA (Todo el año)

Lectura corriente y expresiva.

Lectura en silencio.

Ampliar el nivel de comprensión: conceptos fundamentales e ideas secundarias.

Reconocer: descripción y retrato.

Interpretar sencillas instrucciones de juegos, manualidades o actividades plásticas.

Técnicas de estudio.

ESCRITURA (Todo el año)

Letra cursiva.

EXPRESION ESCRITA (Todo el año)

Técnica de la descripción.

Registro de observaciones y experimentos.

ORTOGRAFIA

Enseñanza sistemática de la "h" en todos sus usos.

Abreviaturas y símbolos matemáticos.

Abecedario: Uso del diccionario y guías (continúa todo el año).

Automatización del vocabulario mínimo. Vocabulario ambiental, funcional, programático.

CONOCIMIENTO GRAMATICAL

La oración: estructuración.

Separación de oraciones.

EXPRESION POR LA PLASTICA (Todo el año)

Expresar por el dibujo, el color y la forma.

Juegos y construcciones con volúmenes.

INTRODUCCION AL LENGUAJE

CONJUNTISTA

Aplicar el lenguaje conjuntista conocido de años anteriores.

NUMERACION

Decena de mil.

Valor absoluto y posicional de las cifras.

Equivalencias entre los diferentes órdenes del sistema de numeración decimal.

OPERACIONES

Sustracción.

Invariabilidad de la diferencia entre dos cantidades, si se suma el mismo número a ambos términos.

Sustracción por "compensación".

GEOMETRIA

Prismas de base triangular y de base cuadrilátera.

Cilindro.

MEDICIONES

Medidas de longitud, capacidad y masa.

APLICACION DEL CONOCIMIENTO

Situaciones problemáticas empleando unidades de medida usuales.

GEOGRAFIA

Lenguaje cartográfico.

Escala.

Interpretación de la esfera terrestre y el planisferio.

El país y el mundo.

Uruguay en el continente (1).

(1) Esta ordenación de temas geográficos tiene por finalidad preparar para los temas de Historia referidos a los viajes de los siglos XV y XVI, llegada de los europeos a América, etc.

La ordenación más común presenta como primer tema: El departamento en la región, en coordinación con el tema "Nuestros indígenas" y deja los temas "El país y el mundo", "Uruguay en el continente", "Masa continentales" y "Océanos y mares" para los últimos meses del año.

HISTORIA

Nuestros indígenas.

Localización de los principales grupos.

Principios de organización.

EDUCACION MORAL Y CIVICA

Los que trabajaron y trabajan por legarnos una tierra de libertades.

Homenaje a la Patria y sus héroes.

CIENCIAS NATURALES

El agua en la naturaleza.

Agua ambiental y agua constitucional.

MAYO

LECTURA
 Ordenar ideas y secuencias temporales.

EXPRESION ESCRITA
 Sinonimia. Enriquecimiento de vocabulario.

ORTOGRAFIA
 Silabeo.
 Símbola tónica.

CONOCIMIENTO GRAMATICAL
 La oración: Identificación de sus clases por la actitud del hablante.

INTRODUCCION AL LENGUAJE CONJUNTISTA
 Inclusión. Diagrama de inclusión.

NUMERACION
 Decena de mil: afirmación.
 Valor absoluto y posicional de cada cifra en una cantidad de cinco cifras. Se trabajan cantidades hasta 20.000.
 Fracciones. Comparación con la unidad.
 Centésimos.

OPERACIONES
 Multiplicación por tres cifras.
 Multiplicación con uno de los factores terminado en cero.
 División entre 10.
 División por dos cifras.

GEOMETRIA
 Instrumento geométrico: el compás.
 Triángulos: lados o bases y alturas.
 Trazado de triángulos con regla, escuadra y compás.

MEDICIONES
 Centésimo de metro, litro y gramo.
 Múltiplos y submúltiplos en el sistema métrico decimal (Se continúa todo el año).

APLICACION DEL CONOCIMIENTO
 Promedios.
 Cálculo oral y por aproximación (se continúa todo el año).

GEOGRAFIA
 El país y el mundo.
 Masas continentales, océanos y mares.
 Tiempo atmosférico.
 Tiempo y clima. Elementos.

HISTORIA
 Avances científicos que posibilitaron los grandes viajes.
 Los descubrimientos de los europeos.
 Consecuencias: el comercio y la integración de culturas.

EDUCACION MORAL Y CIVICA
 a) Los que trabajaron y trabajan por el bienestar general.
 Exaltación de todas las formas del trabajo.
 Día de los trabajadores.
 b) por la cultura.
 Juana de Ubarbourou, Eduardo Fabini.
 c) por legarnos una tierra de libertades.
 Efemérides.
 La Patria y sus símbolos. Su uso.

CIENCIAS NATURALES

Estados de agregación del agua.
 Ciclo del agua en la naturaleza.

JUNIO

LECTURA
 Resumir oralmente un texto leído.

ORTOGRAFIA
 Continuar estudiando los usos de la "h".
 La "b" en las terminaciones verbales.
 Tilde en las palabras graves y agudas.

CONOCIMIENTO GRAMATICAL
 Oración articulada.
 Reconocimiento del verbo.

INTRODUCCION AL LENGUAJE CONJUNTISTA
 Inclusión. Estudio de sus propiedades: reflexividad, antisimetría, transitividad.

NUMERACION
 Numeración hasta 30.000. Ejemplos de la vida real: precios, habitantes, etc.
 Valor absoluto y posicional de cada cifra.
 Fracciones.
 Idea de milésimo.

OPERACIONES
 Multiplicar por 100 y 1000.
 División por 10, 100 y 1000.
 Nuevos casos en la división por dos cifras.
 Adición y sustracción de números decimales con dos y tres cifras decimales.
 Multiplicación de un número decimal por un número natural.
 Multiplicación de un número natural por un número decimal.

GEOMETRIA
 Continuar el trazado de triángulos con regla, escuadra y compás.
 Suma de los ángulos interiores de un triángulo.
 Cuadriláteros. Reconocimiento y trazado.

MEDICIONES
 Medidas de longitud, capacidad y masa: centésimo y milésimo de las unidades respectivas.
 Múltiplos y submúltiplos: Sus relaciones en el sistema.
 Sistema monetario.
 Medida de ángulos con unidades arbitrarias y convencionales.

APLICACION DEL CONOCIMIENTO
 Se continúa presentando situaciones problemáticas, empleando unidades de medida usuales.
 Cálculo oral y por aproximación.

GEOGRAFIA
 El Uruguay: situación, límites, extensión.
 Paisaje geográfico. Elementos naturales: suelo, forma de relieve, hidrografía, vegetación, fauna, etc.
 Variaciones atmosféricas en nuestro país.
 Pluviómetro.

HISTORIA

Los descubrimientos en el Río de la Plata.

Biografía de José Artigas.

EDUCACION MORAL Y CIVICA

Exaltación de la figura de nuestro héroe.

CIENCIAS NATURALES

Agua potable, no potable, destilada.

Contaminación del agua.

Recursos alimenticios que provienen del medio acuático.

JULIO

ORTOGRAFIA

Escritura literal de números cardinales y ordinales.

CONOCIMIENTO GRAMATICAL

Oración articulada: el verbo. Tiempos fundamentales del verbo

INTRODUCCION AL LENGUAJE

CONJUNTIVISTA

Par ordenado.

NUMERACION

Numeración hasta 40.000, afirmando el concepto de valor absoluto y posicional de cada cifra, y la equivalencia entre los diferentes órdenes de unidades del sistema de numeración decimal.

Fraciones.

OPERACIONES

Afirmación de los temas presentados.

División:

- Número decimal por número natural,
- Número natural por número natural, con cociente de hasta tres cifras decimales.

GEOMETRIA

Cuadriláteros: clasificación por el paralelismo de sus lados en paralelogramos, trapecios, trapecoides.

Estudio en los paralelogramos de: lados o bases, alturas, paralelas medias, diagonales.

Trazado. Noción de contorno.

Instrumento geométrico: el transportador.

MEDICIONES

Medida de ángulos: grado sexagesimal. El uso del transportador (se continúa todo el año).

APLICACION DEL CONOCIMIENTO

Situaciones problemáticas que requieren como paso previo el cálculo unitario.

GEOGRAFIA

Elementos naturales del paisaje: hidrografía, vegetación, fauna.

Paisaje humanizado.

HISTORIA

Se finaliza el tema: Los descubrimientos.

EDUCACION MORAL Y CIVICA

Organización político-social de nuestro país.

Autoridades locales: principales funciones.

CIENCIAS NATURALES

El agua en la vida.

El agua como conductora de alimentos.

Osmosis.

AGOSTO

EXPRESION ORAL

Dramatización.

ORTOGRAFIA

Voces usuales de los verbos: haber, hablar, oír, ir.

Uso de la tilde en palabras graves y agudas.

EXPRESION ESCRITA

Antonimia. Enriquecimiento de vocabulario.

CONOCIMIENTO GRAMATICAL

Pronombres personales.

Se continúa el reconocimiento de la articulación en la oración.

INTRODUCCION AL LENGUAJE

CONJUNTISTA

Relación de orden. Seriar con varios criterios los elementos de un conjunto dado.

Descubrir la antisimetría y la transitividad en la relación de orden.

NUMERACION

Numeración hasta 50.000. Trabajo de acuerdo con los criterios establecidos anteriormente.

Fraciones: comparación con la unidad.

OPERACIONES

Se continúan casos de la multiplicación y de la división con números decimales.

GEOMETRIA

Atención a los ángulos de un paralelogramo, para destacar los de 4 ángulos rectos, iguales: rectángulo y cuadrado.

Atención a los lados de un paralelogramo, para destacar los de 4 lados iguales: rombo y cuadrado.

MEDICIONES

Perímetro de cuadrilátero, como suma de lados.

APLICACION DE CONOCIMIENTOS

Situaciones problemáticas que incluyan el cálculo del perímetro de un cuadrilátero.

GEOGRAFIA

El Uruguay. Acción del hombre:

— división política,

— centros poblados,

Sistemas de explotación de la tierra. Areas productoras.

Higrómetro.

HISTORIA

La conquista.

Características del conquistador.

Caracteres generales de la conquista en el Río de la Plata.

EDUCACION MORAL Y CIVICA

Los habitantes del país. Nacionales y extranjeros.

Habitantes y ciudadanos.

CIENCIAS NATURALES

Absorción, transporte de agua y transpiración en los vegetales.

Organos relativos a dichas funciones.

Ecosistema acuático:

espacio físico, componentes vivos.
Cadenas alimentarias en las comunidades acuáticas.

SEPTIEMBRE

EXPRESION ORAL

Narración: experiencias personales, actividades de clase. (Se continúa hasta final de año).

LECTURA

Reconocer descripción, retrato, narración, diálogo y monólogo (Se continúa todo el año).

ORTOGRAFIA

Se continúan estudiando las voces usuales de los verbos haber, hablar, oír, ir (hasta final de año).

Tilde de las palabras esdrújulas.

Hiato.

Palabras derivadas.

EXPRESION ESCRITA

Técnica de la narración. Reconocimiento de estos elementos en un relato: narrador, personajes, acción, ubicación - espacio y tiempo, signos de puntuación (coma; punto, dos puntos, puntos suspensivos).

Diferentes formas de la comunicación escrita: escuela, carta familiar, tarjeta de saludo.

CONOCIMIENTO GRAMATICAL

Sujeto y predicado.

Sujeto expreso y no expreso.

INTRODUCCION AL LENGUAJE

CONJUNTISTA

Relación de equivalencia. Constituir clases con elementos que presentan una misma propiedad.

NUMERACION

Numeración hasta 65.000.

OPERACIONES

Se continúan ejercitando los distintos casos de división.

Fraciones de igual denominador: suma y resta.

GEOMETRIA

Suma de ángulos interiores de un cuadrilátero.

Simetría en los paralelogramos.

MEDICIONES

Perímetro del cuadrado y del rombo.

GEOGRAFIA

Contaminación ambiental.

Turismo.

Variaciones atmosféricas en nuestro país.

HISTORIA

La colonización.

EDUCACION MORAL Y CIVICA

Gobierno departamental: principales funciones.

CIENCIAS NATURALES

La alimentación en los seres vivos.

Los alimentos: clasificación, importancia y conservación.

OCTUBRE

ORTOGRAFIA

Reafirmar el uso de la tilde en las palabras: graves, agudas, esdrújulas y en los casos de hiato.

Continuar la búsqueda de palabras derivadas.

CONOCIMIENTO GRAMATICAL

Género y número del sustantivo.

El artículo como anunciador.

INTRODUCCION AL LENGUAJE

CONJUNTISTA

Reconocer las propiedades reflexiva, simétrica y transitiva que caracterizan una relación de equivalencia.

NUMERACION

Numeración hasta 80.000.

Signos de la numeración romana: D y M.

OPERACIONES

Afirmar el cálculo operatorio con números naturales y racionales en los casos estudiados.

GEOMETRIA

Estudio de la simetría en los paralelogramos.

MEDICION

Perímetro del rectángulo y del paralelogramo-tipo.

APLICACION DEL CONOCIMIENTO

Razones: uno a dos, uno a cuatro y tres a cuatro.

GEOGRAFIA

La región: aspecto físico y actividades humanas.

HISTORIA

La Banda Oriental como frontera entre los dominios de España y Portugal.

Fundación de la Colonia del Sacramento.

Proceso fundacional de Montevideo.

Surgimiento de otros centros poblados.

José Artigas. La familia Artigas en la Banda Oriental.

La vida de Artigas antes de 1811.

EDUCACION MORAL Y CIVICA

Efemérides: Llegada de los españoles a América

CIENCIAS NATURALES

Función digestiva. Higiene de la alimentación.

NOVIEMBRE

CONOCIMIENTO GRAMATICAL

Adjetivo como complemento del sustantivo.

Concordancia: artículo, sustantivo y adjetivo.

NUMERACION

Numeración hasta 99999.

GEOMETRIA

Círculo. Líneas en el círculo: circunferencia, radio, diámetro, cuerda.

APLICACION DEL CONOCIMIENTO

Porcentajes: 50 o/o, 25 o/o y 75 o/o.

GEOGRAFIA

Realización de excursión geográfica. (Visita

a una industria o zona geográfica de interés).

HISTORIA

Principios de organización política y económica en el Rfo de la Plata.

El régimen hispánico. Autoridades residentes en España y en América.

Los Cabildos y sus funciones.

El mercantilismo, el monopolio comercial y el contrabando.

Incidencia de este régimen en la economía oriental.

Los grandes centros del dominio colonial español.

EDUCACION MORAL Y CIVICA

Cooperativismo.

CIENCIAS NATURALES

Aparato circulatorio; relación con la función digestiva.

EQUIPO DE MAESTROS DE 4o. AÑO

ADEMU - PAYSANDU

UNA NUEVA ETAPA

Veinte años de existencia es un buen momento para hacer un balance. Cuando apareció la Revista en 1968 su propósito era estar alerta a toda investigación y toda teoría que enriqueciera la visión de nuestros educadores, a la vez que se priorizaba la colaboración de los docentes uruguayos, para que sus concepciones y sus experiencias encontraran la difusión que hiciera posible el análisis crítico por todos.

Creemos que esos principios siguen siendo válidos, y que ese enfoque debe ser reafirmado. Pero la receptividad que encontramos en el cuerpo docente nos obliga a buscar una renovación en distintos aspectos: un enfoque más totalizador de la enseñanza, tratando de abarcarla en todos sus niveles, un tratamiento pormenorizado de las distintas disciplinas, una comunicación frecuente con distintos países a través de corresponsales de gran jerarquía y la presencia permanente de dos vertientes insoslayables: los educadores del interior y los educadores jóvenes, tales son algunos de los propósitos que hoy hacemos públicos.

Por supuesto que para ello es imprescindible el acercamiento de mucha gente, que no se limite a saberse lector de la Revista, sino también a sentirse hacedor de ella. Esto es pues, una noticia y a la vez, un llamado.

CONSEJO DE REDACCION

Temas geográficos de 4o. año escolar

Tres propuestas sobre temas de Geografía.

Objetivos: a) Proporcionar los conocimientos geográficos que lo capaciten para descubrir la inter-acción del hombre, el medio y sus relaciones socio-culturales.

b) Adquirir el adecuado conocimiento de la realidad físico, humana y económica del país.

A manera de prólogo: Estas son algunas sugerencias concretas, que sólo incluyen parte de los contenidos del programa las que han sido priorizadas por entender que son básicas para el inicio del estudio del país.

Cada maestro buscará otros caminos sin apartarse del enfoque básico que significa: 1) participación del niño; 2) acercamiento a la realidad nacional; 3) incorporación de vivencias que le permitan interpretar la relación hombre-medio para adecuar su vida a ella.

3) Tres propuestas de trabajo

- 1) Propuesta para el trazado del mapa de Uruguay.
- 2) Propuesta para demostrar cómo pudo haberse formado el relieve.
- 3) Propuesta para la investigación de rocas de nuestro territorio y su aplicación a la economía nacional.

Propuesta 1a.

Trazado del mapa del Uruguay

- a) Repaso de orientación. Orientación del salón de clase, de la escuela, del barrio y sus calles y/o rutas fundamentales.
- b) Estudio de escala. Trazado del salón a escala. Trazado de la manzana (trabajo colectivo).
- c) Noción de Km. Constatar en la práctica cuantos pasos corresponden a un m a un dam y a un kilómetro. (en lo posible caminarlo).
- d) Punto de referencia. Tomar a Montevideo como punto de referencia y determinar las distancias (aproximadas) a: Colonia, Fray Bentos, Salto, Bella Unión, Rivera, Melo, Rocha, Punta del Este.

Distancias aproximadas.

Entre Montevideo y Colonia	— 180 km.
" "	y Fray Bentos — 300 km.
" "	y Salto — 500 km.
" "	y Artigas — 630 km.
" "	y Rivera — 520 km.
" "	y Melo — 380 km.
" "	y Rocha — 210 km.
" "	y Piriápolis — 120 km.

- e) Conocimiento global y general de los límites del país.

Para la representación gráfica atender a la escala conveniente, sea patio, cuaderno, pizarra. Recordar que existe una relación de cada parte con el todo, **insistiendo**, que cada salón es parte de la escuela, la escuela del barrio, el

barrio del dpto. y así sucesivamente hasta donde pueda llegar el niño.

Sugerimos dos valores de escala que en la práctica dieron buen resultado:

40 k 1 cm (trazado en el cuaderno)

200 km 1 m (trazado en el patio)

Para el trazado en cartulina el niño buscará la escala.

Ahora trazar el mapa en el cuaderno siguiendo los pasos previos detallados.

f) Trazado del mapa en el patio de tierra

Recalcamos que el trazado del mapa en el patio, con los conocimientos ya adquiridos (enumeración de límites, distancias, escala, orientación, etc.) es una tarea **elaborada totalmente** por el niño, que le permite incorporar con certeza la noción de distancia, ubicación de lugares, incentivar su creatividad y adquirir conocimientos con mayor naturalidad.

Desde ahora el niño trabajará en el patio, junto al mapa, a medida que se vayan incorporando nuevos conocimientos.

Propuesta 2a)

Demostrar cómo pudo haberse formado el relieve.

- Conocimiento teórico que parte del criterio del Prof. Chebataroff que dice "el suelo del Uruguay es un escudo de rocas antiguas y cristalinas, hoy resistentes a los factores erosivos".
- Observación detenida de un mapa de relieve, de Uruguay.
- Tarea práctica: Los niños **distribuirán** pedregullo de distintas dimensiones, en las zonas indicadas con relieve en el mapa observado. Luego **cubren con arena** todo el mapa (la capa debe cubrir totalmente el pedregullo).
- Tornan una regadera con agua y desde una altura aprox. a 1 ml/2 riegan imitando lluvia. Se repite la operación hasta modificar o cambiar la posición de la arena.

Observaciones

- El material blanco (arena) es el primero que se desplaza por la acción del agua (agente erosivo).
- Ese material se desplaza hacia las zonas planas (origen de las corrientes de agua).
- El pedregullo fino, luego de mucha caída de agua se desplaza; pero aquellas piedras duras permanecen firmes. (noción de diversidad de rocas).

Mil observaciones pueden sugerir los niños o el maestro y siempre se incentivará a buscar información, ya sea geográfica, literaria u otra para relacionarla con la experiencia vivida y el propio país.

Finalmente, debe procurarse que la clase, por equipos, confeccione sobre durabor o madera un mapa con plasticina o arcilla, a semejanza del an-

terior y usando en lo posible colores convencionales.

Propuesta 3a)

Investigación de la diversidad de rocas de nuestro país y su aplicación a la economía nacional.

- Ubicación de los departamentos en el mapa. Nociones muy elementales sobre la clasificación de minerales metálicos y no metálicos. Productos que consumimos de origen mineral.
- Correspondencia con escolares de diversas zonas del país donde existen yacimientos de ágatas, calizas, arenas negras, talco, mármol, limos, granitos en procura de intercambio de esos materiales, conocimiento de la zona de comunicación y transporte.
- Búsqueda de literatura geográfica nacional que ayude a una expresión oral y escrita relacionada con el mundo de nuestra gente del interior. (paisaje humanizado).
- Selección de uno o dos recursos minerales (de los recibidos) y con ellos estudiar su aplicación en la economía nacional, y su uso local. (Ejemplos: calizas y arcillas para fabricación de cemento o amatistas para joyas).

En todo momento se procurará relacionar al hombre con su medio, destacando que al mismo tiempo que se crean paisajes humanizados, los minerales dan lugar a movimientos comerciales regionales y nacionales.

BIBLIOGRAFIA

- Técnicas vivas de la clase No. 12
- Antes que el mapa
- Barboza y Giordano
- Cuaderno pedagógico No. 28. Localización espacial de Mirta S. T. de Montoya.
- Nuestra Tierra
- Fascículos Nos.
- 3 Relieve y costas - Jorge Chebataroff.
- 30 La Producción - Pablo Fierro Vignoli.
- 36 Ríos y lagunas - Raúl Praderi - Jorge Vivo.
- Uruguay, síntesis geográfica
- Liguera y otros

CRISTINA HAYDEE KLEEFELD
GLADYS ESCALANTE DE RODRIGUEZ

Colaboró la Inspectora María A. Tierno Acuña

Unidad de trabajo

La cuenca del Río de la Plata

OBJETIVOS

A) Generales

Adquirir conocimiento integral de la realidad física, humana y económica del país, atendiendo al equilibrio ecológico.

Inducir la influencia de los factores geográficos y climáticos en la producción del país.

Promover en el niño el interés por conocer el ambiente en que vive.

B) Específicos

Proporcionarle conocimientos geográficos.

Hacer inducir la relación entre el medio y las actividades humanas.

CONTENIDOS

Aspecto histórico

- 1) Descubridores y exploradores del río: Solís, Magallanes, Gaboto.
- 2) Nombres con los que se le identificó en el correr de los años y su significado.
- 3) Importancia del Río de la Plata en la época de la Conquista.
- 4) Fundación de Colonia del Sacramento y Montevideo.

Aspecto geográfico

A) Geografía física

- 1) Extensión. Límite marítimo.
- 2) Denominación: estuario.
- 3) Costas.
 - 3.1 Diferencias en ambas márgenes.
 - 3.2 Distintas formaciones: puntas, barrancas, barras, flechas, dunas, cordones arenosos.
 - 3.3 Esteros y bañados.
- 4) Islas.
- 5) Bancos, señalización.
- 6) Tributarios: el río Santa Lucía.

B) Geografía humana y económica

- 1) El Río de la Plata como vía de comunicación. Puertos. Intercambio comercial:
 - a) importación (materia prima, maquinaria, productos manufacturados).
 - Petróleo: boya petrolera.
 - b) exportación (productos agropecuarios, no tradicionales).
 - c) ubicación en el planisferio de países que mantienen intercambio comercial con nuestro país.

- 2) Industria pesquera.
- 3) Turismo.

El Río de la Plata visto por artistas nacionales.

1) En las letras.

Canción al Paraná-Guazú. Fernán Silva Valdés. "El río como mar . . ." de "El sermón de la paz" de Juan Zorrilla de San Martín.

2) En la plástica

Reproducciones de cuadros de pintores con ese tema.

VISITAS DIDACTICAS

Visita realizada a la barra del río Santa Lucía. Excursión por la costa desde el Puerto hasta el arroyo Carrasco.

MATERIALES

Fotografías, mapas, copias de documentos, recortes de periódicos, diapositivas, restos de animales y vegetales costeros.

BIBLIOGRAFIA

- Geografías de J. Chebataroff, de Giuffra-Di Leoni La geografía como formación. José González Sena. ICER No. 52.
- Colección Nuestra Tierra, Nos. 3 y 23.
- América precolombina y colonial de A. Traversoni Crónica general del Uruguay. Edición Banda Oriental Nos. 10 y 15.
- Lecturas geográficas en revistas "El Grillo" Nos. 34, 37, 56.
- "La enseñanza en el medio rural" de Agustín Ferreiro. Capítulo sobre enseñanza de la geografía.

Salida didáctica al río Santa Lucía

Temas coordinados:

Geografía: El departamento en la región.

Ciencias Naturales: El agua en la naturaleza.

Objetivos

Adquirir conocimiento integral de la realidad física, humana y económica del país, atendiendo al equilibrio ecológico.

Promover en el niño la observación e interpretación de cuanto le rodea, hacerle conocer el ambiente en que vive.

Proporcionar conocimientos que lo capaciten para descubrir la interacción del hombre y del medio.

Estimular el deseo de observar y conocer el medio natural en que vive.

Aprender a trabajar en grupo.

Objetivos específicos

Valorar los elementos de la naturaleza, el agua, en su relación con la vida.

Conocer la procedencia del agua que usamos.

Conocer y apreciar la belleza de formas y colores contenidos en los elementos naturales del ambiente.

Etapas preparatoria

- 1) Elegido el lugar de la visita (río Santa Lucía):
 - a) averiguar distancia a recorrer,
 - b) transporte, costo del mismo, calcular el aporte individual.
 - c) búsqueda de material relacionado: fotos, diapositivas, láminas, textos, noticias de prensa, poemas, páginas literarias vinculadas, etc.
- 2) Reunión con los padres informándoles de las actividades: ello facilita la búsqueda y aporte de material y aumenta el interés de los niños.
- 3) Constitución de los distintos equipos, de acuerdo con los intereses.
- 4) Confección de distintivos para cada grupo: selección por cada grupo del material, dibujo, confección.
- 5) Simulacro de alguna de las actividades, realizado en el patio de la escuela: esto asegura la correcta realización de la tarea, la ejecución acertada y rápida de las mismas.
Se hace: reconocimiento de los distintivos que usará cada grupo, selección del material que usará cada grupo, uso de la brújula, orientación de mapas, temperatura, registro y gráfica, dirección del viento, croquis.

6) Ordenación y distribución del material a cada grupo.

7) Formación de un botiquín, conteniendo recipiente con agua, jabón, gasas, toallas, papel higiénico y vaso.

8) Formación de un costurero, con hilos, botones, agujas y tijera.

Se hace ensayo y aprendizaje correcto de algunos de los anteriores elementos.

MATERIAL

Será aportado por los niños, amigos, familias, escuela, etc. Luego se distribuye a los distintos grupos.

Lista de material para cada grupo.

- 1) Restos de espuma plast o maderas livianas para confeccionar dos o tres botes.
- 2) Brújula, hilos, tiza o carteles preparados con los puntos cardinales.
- 3) Mapas: del país, del departamento.
3 A. Veleta.
- 4) Tablita o cartón para colocar sobre el mapa.
- 5) Termómetro.
- 6) Cajas, recipientes, bolsas de nailon, palitas, cucharillos, cucharas, cinta adhesiva, rótulos, hilos, banditas de goma.
- 7) Papel garbanzo, tabla o cartón.
- 8) Grabador, o libreta.

Todos los niños deberán llevar libreta y lápiz para documentar datos: aspecto del río, aspectos del cielo, dirección del viento, características de la zona donde recogen el material, etc.

Actividades a realizar en la visita

- 1) Observación de la zona: río, costas, dirección de la corriente.
- 2) Determinación de los puntos cardinales.
- 3) Orientación de mapas: del país, del departamento. Determinación de la dirección del viento.
- 4) Ubicación en el mapa del lugar visitado.
- 5) Medir la temperatura en períodos determinados.
- 6) Recolección de material.
- 7) Confección del croquis de la zona destacando detalles importantes.
- 8) Entrevista a vecinos, pescadores, vendedores ambulantes, etc.

Actividades a realizar por equipos

Cada grupo de niños se dedica a su tarea y colaboran con los grupos que demoran más.

Actividades a realizar por todos.

Recorrido: calles, avenidas, edificios importantes.

Observación de las márgenes: diferencias y semejanzas.

Dirección de la corriente.

Nivel alcanzado por el río.

Caminar sobre el puente.

Observar la desembocadura del Santa Lucía.

ACTIVIDADES POSTERIORES

Revisión y observación de datos obtenidos y material recogido. Acondicionamiento del material. Ubicación del recorrido realizado en el mapa del departamento.

Trabajos de vocabulario, expresión oral, escrita y lectura (Comprensión lectora de la página "El arenero" de J. J. Morosoli).

ACTIVIDADES REALIZADAS

A) EN EL RECORRIDO:

Los niños documentaron el pasaje por calles y avenidas.

Fuimos observando el paisaje.

Nos detuvimos en la escuela de Santiago Vázquez, donde se entrevistó a una maestra y se tomaron datos previos sobre el río y el puente que une Montevideo y San José.

B) A LA LLEGADA:

Observamos la zona; dirección de la corriente del río, recolectamos muestra de agua.

Puntos cardinales; dirección del viento.

Orientación del mapa de la región y del país.

Ubicación del río en los mapas. Ubicación del lugar donde estamos.

Fuimos hacia el departamento de San José: cruzamos el puente.

Observación de las características distintas de la costa en una y otra margen. Observación de la desembocadura del río y de la isla.

Observación de la temperatura ambiente cerca, lejos del río, en intervalos.

Recolección de material y acondicionamiento correcto, según sean elementos bióticos o abióticos. Se evitan las repeticiones, se etiquetan registrando datos del lugar de hallazgo, etc.

Algunos niños hacen croquis del lugar, mientras otros realizan entrevistas.

Completamos la excursión con una visita al cercano parque Lecocq, que dispone de un amplio Jardín Zoológico.

C) EN EL AULA:

a) Diálogos sobre la salida. Informes orales a otras clases.

b) Observación y clasificación de material.

c) Gráfica de la temperatura registrada durante el día. Cálculo de la temperatura media.

d) Trabajos de afirmación y precisión de algunos términos:

Une con una flecha cada palabra a su explicación.

termómetro

brújula

habitat

biótico

excursión

abiótico

margen

flora

cauce

fauna

plantas de un lugar

aguja que señala el norte

mide la temperatura

lugar en el que vivimos

animales de un lugar

sin vida

lecho de un río

borde, orilla

viaje

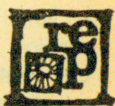
con vida

e) Temas derivados: Agua potable. Contaminación

f) Expresión plástica: mural colectivo con técnica de collage.

MARIA REBOULAZ

Maestra de Escuela de Práctica.
Directora de Curso para adultos.



Paisaje humanizado

Entre un organismo viviente y el medio ambiente en que se encuentra hay una relación muy estrecha.

A través del tiempo el hombre, consciente o inconsciente ha ido modificando el paisaje, construyendo túneles, irrigando desiertos, etc.

El medio ofrece al hombre una serie de posibilidades que sabrá aprovechar según su nivel cultural y/o técnico. "De esta manera la geografía de cualquier región se modifica en la medida en que el hombre adquiere mejores conocimientos sobre ella y descubre nuevas formas de aprovechar los recursos disponibles".

CONSIDERACIONES PREVIAS

La enseñanza de la geografía, como toda enseñanza científica tiene el objetivo de hacer conocer y hacer comprender. Para lograr este objetivo es necesario que el docente proporcione al niño una enseñanza sobria, reducida a lo esencial, para que pueda ir realizando comparaciones, asociaciones de hechos geográficos que irá asimilando progresivamente.

Junto a estas consideraciones tendremos presente que el niño deberá ir "del medio vivido al medio comprendido". Esto lo haremos con actividades que le permitan el conocimiento del espacio concreto en los primeros grados y una estructuración progresiva del espacio regional imaginado y razonado.

CARACTERISTICAS DEL ALUMNO EN EL MOMENTO DE TRABAJAR EL TEMA PROPUESTO

Nos hallamos frente a un niño de 9 años (promedio). Tiene una rica experiencia de vida con la que contaremos.

Al ingresar a la escuela ya ha explorado su casa y la de algunos vecinos. Posee una idea intuiti-

va de límite o frontera; para entrar a la casa del vecino se pide permiso, se toca timbre, etc.

Ya ha pasado por el barrio, conoce puntos de interés y sabe que esos lugares familiares, tienen su historia y que no siempre fueron así como él los conoce.

Orientado por su maestra de 3er. año escuchó el relato de vecinos antiguos, que pueden ser sus propios padres o sus abuelos.

Ampliando progresivamente su horizonte, fue conociendo aspectos de la ciudad y del departamento en que vive. Luego aprendió a comprender un mapa y a leer los signos cartográficos.

Cuando entramos a estudiar este tema tendremos presente todo lo que el niño ya sabe y los aspectos más característicos de su personalidad.

DESARROLLO DEL TEMA

Comenzaremos preguntando a los alumnos lo que saben acerca del barrio en que está ubicada la escuela: cómo se llama, a qué se debe su nombre, cuál fue su origen. Luego iremos retrocediendo en el tiempo, apoyándonos en los conocimientos que el niño posee. Por ejemplo: ¿Hace mucho tiempo que se construyó este edificio? ¿Qué había antes en este mismo lugar? ¿Entonces, habían calles como ahora? ¿Habían supermercados o comercios como los actuales?

A medida que los niños responden y se van remontando a tiempos más lejanos les preguntamos si se pueden imaginar el aspecto que tenía ese lugar cuando ningún hombre había realizado ninguna modificación.

En ese momento podemos reconstruir el paisaje con los elementos que ellos nos aportan: Nos dirán que había pasto, árboles, animales diversos, un río, etc. y vamos haciendo el croquis en el pizarrón. Registramos que ese es un paisaje natural y explicamos el término. Y ahora preguntamos: ¿Cómo sería la vida de los hombres en ese lugar? ¿Cómo procuraban sus alimentos, sus abrigos, su vivienda? ¿Piensan que esa vida era cómoda, confortable? ¿Sí?, ¿No?, ¿Por qué?

De este modo, razonando los problemas de subsistencia y la protección de las inclemencias del tiempo se comprende que los primitivos ha-

tantos tenían una vida difícil; el alimento no estaba asegurado. Para mejorar sus condiciones de vida los hombres fueron introduciendo modificaciones en ese paisaje natural. Primero, fue trazado un camino en el monte para ir a buscar caña al río; luego pudo ser un corral para criar un animal que el hombre logró cazar y conservar en vida, y ese hecho le permitió una reserva de alimento para cuando no había caza. Y un día, otro hombre dio vuelta la tierra porque vio unas plantas nacidas por casualidad después de la lluvia. ¿Estos cambios, hicieron la vida más cómoda? ¿Por qué? ¿Qué piensan?

Los niños podían concluir que para mejorar sus condiciones de vida que brinda el medio natural, los hombres introdujeron modificaciones en el paisaje natural, creando lo que hoy se denomina "paisaje humanizado". (Registramos y explicamos el término). Esa humanización posee grados, siendo el máximo exponente las grandes urbes, con avenidas, edificios, puentes, represas, etc.

Ahora podemos presentar algunas láminas o fotografías en las que los alumnos reconocerán el tipo de paisaje de que se trata en cada ejemplo, natural o humanizado.

**ACCION POSITIVA Y/O NEGATIVA
DEL HOMBRE**

Planteamos esta situación problemática: ¿Todo lo que hicieron los hombres fue positivo? ¿Podemos que no siempre. Obras destinadas a brin-

dar grandes beneficios, pueden tener efectos negativos si no se toman en cuenta todos los factores que interactúan. Por ejemplo: La construcción de la represa hidroeléctrica de Salto Grande, requirió el talado de un extenso monte en la orilla oeste. Simultáneamente se forestó una zona próxima para proteger la fauna y evitar la erosión. También se realizaron estudios para instrumentar la protección de la riqueza ictícola del Río Uruguay. Esto es apenas una muestra. El talado de bosques sin control, el monocultivo sin rotación, el pastoreo excesivo constituyen prácticas negativas del hombre y son en general resultado de la ignorancia.

Luego de la comprensión del tema y teniendo en cuenta los problemas que se originan por la acción negativa del hombre, proponemos a los alumnos una tarea en grupos. Cada uno toma un aspecto diferente y elabora un pequeño trabajo a partir de materiales conseguidos por ellos o aportados por el maestro sobre los enfoques para la corrección de problemas como ser: la erosión investigando sus causas, la fijación de dunas, forestación, etc.

SARA PUPKO DE MORDECKI
Directora de Escuela de Práctica

- Significado de la geografía en la educación contemporánea. Profesor Edmundo Viñas Laborde. Revista Ed. del Pueblo No. 3 y 4, pág. 72.
- Una geografía para la liberación. Profesor Germán Wettstein. Revista Ed. del Pueblo

**DOS DECADAS
EN LA HISTORIA
DE LA ESCUELA URUGUAYA**

El testimonio de los protagonistas

- ANGIONE
- BRINDISI
- CASTRILLON
- DEMARCHI
- MANRIQUE
- MAZZELLA
- PRADA
- RODRIGUEZ
- SOLER
- SUGO MONTERO
- VALLARINO

Edición de la Revista de la Educación del Pueblo

**¿Cómo fue la escuela en el Uruguay,
entre 1945 y 1965?**

- Los avances del programa de 1957.
- La nueva escuela rural.
- Las escuelas granjas. Los núcleos escolares.
- La formación docente renovada.

Estudio de un ecosistema acuático

El estudio de un ecosistema acuático permite una visión integradora de los conceptos involucrados. Dicho estudio favorece el enfoque conceptual gradual y encadenado, con lo que se asegura un mejor logro del objetivo propuesto por el programa. Como consecuencia se logrará un amplio esquema conceptual integrado y un sentido real del mundo en el que el niño se mueve.

El autor sugiere encarar el tema en dos instancias. La primera, en base a un ecosistema de clase, el acuario. La segunda, en un estudio de campo observando un ecosistema natural (bañado, estanque, laguna, arroyo), en que el alumno pueda proyectar lo logrado en el aula a su medio natural.

OBJETIVOS

El tema se desarrollará teniendo como centro un ecosistema acuático y en base a los grandes conceptos como: ecosistema, ciclo del agua en la naturaleza, ciclo del oxígeno y dióxido de carbono, y contaminación del medio.

En virtud de estos elementos los objetivos podrían ser:

- 1) Usar en forma apropiada el término ecosistema para referirse a las relaciones de la comunidad interactuando con el ambiente físico.
- 2) Observar y describir las condiciones necesarias para evaporación y condensación de un líquido.
- 3) Comparar el ciclo experimental del agua con el de la naturaleza.
- 4) Observar y verificar que animales y plantas intercambian gases con el medio ambiente.
- 5) Reconocer que entre los organismos y su ambiente se intercambian otros materiales (alimentos y residuos) además de gases.

- 6) Usar en forma adecuada el término contaminante o poluyente cuando se refiere a una sustancia que, agregada a un ecosistema en cierta cantidad puede ser peligrosa para la vida de los organismos.
- 7) Identificar posibles fuentes de contaminación en un ecosistema acuático.

SINTESIS CONCEPTUAL Y PROGRAMATICA DE LA UNIDAD

Como se indicó, se sugiere planificar el trabajo cumpliendo la primera parte en el aula y luego un día de campo.

Para iniciar el estudio hacer que los niños monten pequeños acuarios trabajando en parejas o en tercetos. Plantar y poblar con animales y luego iniciar el conjunto de observaciones y experiencias que se detallan en las "Actividades". En la medida en que se van observando los acontecimientos se pueden ir revisando conceptos que los alumnos tengan de anteriores instancias en el programa de ciencias y que podrían estar relacionados con el tema.

Se introducirá el término *ecosistema* para referirse al sistema compuesto por la comunidad biológica y sus relaciones con el ambiente. Las interacciones en un ecosistema incluyen intercambios o ciclos materiales entre organismos y ambiente. Iniciar diagrama e ir completando.

Los niños deberán descubrir la existencia de un ciclo del agua cuando observen evaporación y condensación. A partir de ello podrán relacionar el concepto con lo que acontece en la naturaleza.

Usando azul de bromotimol como indicador de la presencia o ausencia de dióxido de carbono podrán investigar el intercambio de oxígeno y dióxido de carbono entre plantas y animales. Este intercambio se denomina ciclo del oxígeno-dióxido de carbono. Los niños podrán reconocer que los caracoles y los peces producen dióxido de carbono y que las plantas consumen dióxido de carbono cuando están expuestas a la luz. En otra serie de experimentos podrán reconocer que en la oscuridad ambos producen dióxido de carbono.

no. A partir de estas observaciones se podrá agregar al diagrama del ecosistema el ciclo estudiado.

En forma muy primaria pueden introducirse otros ciclos materiales cuando se observen y discutan aspectos relacionados con la alimentación, la eliminación de residuos y la descomposición por la muerte de plantas o animales. Esto permitirá revisar las transferencias entre productores, consumidores y descomponedores. Estos aspectos también deberán ser agregados al diagrama.

En la parte final de la unidad se estudiarán varios aspectos de la contaminación del agua. Así, a través de las observaciones se podrá llegar a reconocer y definir una sustancia contaminante o polutante como aquella que, en cierta cantidad, puede llegar a ser peligrosa para la supervivencia de los organismos o de la comunidad. De esta manera, la polución o contaminación es considerada como una secuencia de cambios en la cual el normal funcionamiento de los ciclos ecológicos es distorsionado.

Por esta vía el niño logrará finalmente un concepto del ecosistema y sus relaciones internas, y adquirirá un espíritu alerta ante los problemas de su medio ambiente.

ACTIVIDADES

Se sugiere una lista de actividades que el maestro adaptará a los requerimientos de su plan y posibilidades de desarrollo de la unidad. Las mismas acompañan los objetivos que se proponen más arriba y se complementan con una breve explicación de su contenido.

1. Montaje de un acuario (varias clases)

Los niños harán el montaje en recipientes adecuados pero simples. Debe proveerse arena, plantas acuáticas, caracoles y peces acordes en número y tamaño con el acuario. Cumplida esta parte, esperar algunos días para que el ambiente se estabilice. Los organismos deben ser agregados en forma gradual: plantas, pulgas de agua, caracoles y, finalmente, peces.

2. Cambios producidos en el acuario (varias clases)

Los equipos revisarán diariamente sus acuarios describiendo y anotando los cambios que observen. A partir de estas observaciones se pueden ir revisando conceptos ya logrados en otras etapas del programa de ciencias.

3. El ecosistema (una clase)

En tanto los niños siguen cuidando y observando sus acuarios, se orienta la observación hacia la dependencia de los organismos respecto de su ambiente. Esto permitirá introducir el concepto de ecosistema. Como concepto, debe ser logrado por los niños; la nominación (ecosistema) es secundaria y puede ser otorgada por el maestro.

Con lo logrado hasta el momento, agregar

los elementos que se consideren necesarios al diagrama.

4. Evaporación y condensación (una clase)

A partir de las observaciones de la humedad en las paredes del acuario y de la evaporación y condensación en los distintos momentos del día o por las situaciones, se puede guiar el proceso para identificar las condiciones necesarias para que un líquido se evapore o se condense. Se pueden crear otras situaciones experimentales que complementen este hecho.

5. Ciclo del agua (una clase)

En base a las observaciones o situaciones experimentales anteriores, se puede introducir el concepto *ciclo del agua*, y realizar comparaciones con el mismo ciclo en el ambiente en el que el niño se mueve.

6. Observaciones con el azul de bromotimol (una clase)

El azul de bromotimol es un reactivo cuyo color se modifica del azul pasando al verde o al amarillo según la presencia o ausencia de bióxido de carbono. El niño sólo necesita tener esta evidencia y no necesita comprender la reacción.

Una serie de sencillas experiencias le permitirán identificar los cambios y las causas que los motivan. Por ejemplo: el alumno sopla a través de una pajita en una solución de azul de bromotimol; los gases desprendidos por una tableta de alkaseltzer disolviéndose; el gas que se desprende de una botella de agua mineral cuando ha sido destapada. En todos los casos se reforzará la observación de que los gases desprendidos modifican el color del reactivo. Tampoco en este caso es necesario que el alumno haga un reconocimiento de la reacción química.

7. Ciclo oxígeno - dióxido de carbono (dos semanas)

A partir de las observaciones en el acuario y usando azul de bromotimol, se puede montar un sencillo experimento que muestre el ciclo de ambos gases y su relación con las formas vivas y el ambiente en un ecosistema. Antes de montar el experimento procure analizar con los niños las observaciones y que expliquen cómo entienden que los organismos interactúan.

Para testar la teoría, montar el siguiente experimento: cuatro frascos pequeños conteniendo una solución de azul de bromotimol. Tratar a cada uno de la siguiente manera: núm. 1, sólo la solución de azul de bromotimol; núm. 2, colocar un trozo de planta acuática; núm. 3: colocar un caracol, y núm. 4, colocar un trozo de planta y un caracol. Cerrar bien los cuatro recipientes, dejarlos en las condiciones del ambiente y hacer un registro diario de las observaciones durante las siguientes dos semanas.

8. Acción de un contaminante (una clase)

Los niños investigarán la reacción de los peces al exceso de CO_2 . El concepto de contaminación y el término contaminante son introducidos en base a la situación experimental. Los niños deberán aprender que un polutante no necesita ser visible o ser una sustancia no natural.

La experiencia consistirá en colocar dos peces pequeños en un recipiente y hacer burbujear, a través del agua, el gas que se desprende de dos tabletas de alka-seltzer. Para asegurar resultados más rápidos conviene que ambos recipientes puedan ser bien cerrados. No es necesario que los peces mueran, alcanza con observar atentamente la reacción de los animales (no permitir que la situación se prolongue más de tres o cuatro minutos). Comparar las observaciones con el comportamiento de los peces usados como control.

9. Exceso de alimento (dos clases)

Se coloca en un recipiente con agua cierta cantidad del mismo alimento que se usa en los acuarios. Se podrá comprobar en un par de días que ha entrado en descomposición. Como en los casos anteriores, usando azul de bromotimol se podrá observar que el alimento descompuesto ha producido un exceso de dióxido de carbono.

10. Algas y fertilizantes (tres clases)

Separar en algún recipiente un conjunto de algas de las que existen en el acuario. Agregar un fertilizante comercial. Observar los resultados comprobando que las algas se han reproducido violentamente y que el exceso provoca la descomposición. Como en la actividad anterior, usando azul de bromotimol se observará la pre-

sencia de dióxido de carbono en el medio.

Es conveniente, tanto en esta actividad como en la anterior, que en el momento de montar la experiencia se haga un control que demuestre que al iniciarse el proceso no existe dióxido de carbono en exceso.

Esta actividad requiere tres clases en un período de una semana y media.

11. Discusión y recapitulación (una clase)

Cumplido el plan según la secuencia adoptada, se completará el diagrama en el cual quede ilustrado el ecosistema con todos sus componentes.

A la vez se procurará revisar los conceptos esenciales y las interrelaciones que surgen de ellos. Debe evitarse todo tipo de memorización innecesaria ya sea de detalles o de hechos aislados. Lo importante es que el niño conceptualice, integre y proyecte los resultados a la vida cotidiana. Logrado esto los alumnos estarán listos para una experiencia de campo.

12. Observación de un ecosistema acuático natural (un día)

Organice el grupo a los efectos de que cada equipo tenga tareas asignadas previamente. Durante la visita al lugar elegido guíe a los niños para que, usando la información y resultados de la experiencia anterior, puedan verificar las similitudes y explicar los cambios que se hubieran producido en el ecosistema que se eligió.

JULIO C. LAGOMARSINO

Transcripto de "Educación SigloXXI"
No. 2, Marzo de 1984.



La excursión didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales

En una valiosa cartilla inédita, el maestro Jorge Monza destaca los valores de la excursión en la enseñanza de Ciencias Naturales a los escolares. En ella plantea los objetivos y las condiciones de una salida para que la misma sea realmente eficaz. Da luego, los lineamientos de una planificación general y pasa finalmente a señalar ejemplos de visitas de gran interés. De dicho trabajo, publicamos el capítulo dedicado a la organización de una salida didáctica en la que se ha puesto el énfasis en la atención al programa de Ciencias Naturales.

A) Etapa previa o pre-ejecutiva

Comprende:

- 1) Trabajo con varios días de antelación a la salida: Conocimiento por parte del niño de los objetivos a cumplir; estudiar el tiempo y sus variaciones; orientarse en el salón con la brújula; regiones y fronteras; etc.
- 2) Formación de los equipos de trabajo en forma libre: Organización de los trabajos; discusión sobre las normas de conducta a observarse por cada integrante de la excursión; uso del botiquín que se llevará; autorización de los padres; ropa adecuada al lugar; alimentos a llevar; etc.

Actividad de los distintos equipos:

Equipo 1: Se encargará del viaje.

Equipo 2: Delimitación del terreno y orientación, Vigilancia.

Equipo 3: Medio acuático. Sus plantas.

Equipo 4: Medio acuático. Sus animales.

Equipo 5: Medio terrestre. Sus plantas.

Equipo 6: Medio terrestre. Sus animales.

Equipo 7: Componentes no vivos del medio.

B) Etapa ejecutiva o de realización

Equipo 1: El viaje: itinerario.

Actividades:

- a) Observación del paisaje y sus elementos: edificación, vías de circulación, tránsito, gente, plazas y monumentos importantes, vegetación, etc.
- b) Tener un croquis con la ruta a seguir, como asimismo la localización del lugar en el mapa del departamento.
- c) Aprovechar, durante el trayecto, todos los elementos útiles a destacar: accidentes del terreno, elevaciones o cursos de agua, los límites interdepartamentales, cultivos, etc.

Equipo 2: Delimitación del terreno y orientación.

Actividades:

- a) Buscar puntos de referencia para determinar la región (árboles, rocas, alambrados, etc.).
- b) Observar el movimiento aparente del sol.
- c) Colocar la brújula y determinar los puntos cardinales. Dibujar y anotar.
- d) Observar la dirección del agua.
- e) Determinar el significado de naciente, cauce o leche, desembocadura, y márgenes de una corriente de agua.
- f) Determinar margen izquierda y margen derecha.
- g) Extender la piola, realizar mediciones.
- h) Vigilar el respeto de las normas de conducta establecidas. No salir fuera del límite.
- i) Cooperar en las actividades con los demás equipos.

Equipo 3: Medio acuático. Sus plantas.

Actividades:

- a) Observación de: forma, color, tamaño, al-

tura, cantidad de las hojas, juncos, flores, etc., y el lugar en que se encuentran.

- b) Recolección en las distintas zonas: de agua (plantas fijas o no), de aguas poco profundas, en la orilla (margen), teniendo siempre sumo cuidado de arrancarlas enteras, en caso de que sean pequeñas.

Equipo 4: Medio acuático. Sus animales.

Actividades:

- a) Observación de los animales acuáticos. Determinar las principales especies.

- b) Búsqueda de los animales ¿qué buscar y dónde?

— peces, insectos debajo de las piedras y las plantas del agua, cangrejos sobre el fango, caracoles en el lodo y debajo de las rocas, huevos de insectos y otros animales debajo de las plantas, larvas de mosquitos, madrigueras de animales en la orilla.

¿De qué forma buscar?

— evitando gritar, moviéndose de manera que no asuste a los animales; tener sumo cuidado de pisar en lugares seguros; no tomar los animales con las manos; cuidando la naturaleza de tal forma que no se destrocen los animales que no se van a estudiar.

- c) Colocarlos en lo posible en un recipiente a efectos de que lleguen vivos para su observación en la clase (con agua del lugar).

Equipo 5: Medio terrestre. Sus plantas.

Actividades:

- a) Observación de la vegetación que nos rodea: cantidad, altura de los árboles; anotar los árboles que son de hoja caduca y los que son de hoja perenne; las flores y los frutos. Características que presenta el paisaje: ¿hay dentro del paisaje natural alguna parte humanizada?

- b) Elegir un árbol característico de la zona: observarlo, dibujarlo y anotar sus características.

- c) Recolectar muestras de los distintos tipos de árboles, sus cortezas, sus hojas.

- d) Recolectar muestras de distintos tipos de hojas, de hongos, de líquenes.

Equipo 6: Medio terrestre. Sus animales.

Actividades:

- a) Observación del paisaje que nos rodea: anotar y dibujar los tipos de animales que ven y el lugar en que se encuentran.

- b) Búsqueda de los animales terrestres, teniendo en cuenta lo siguiente: atraparlos vivos, colocarlos en un frasco o recipiente, y no destrozarlo lo que no se va a llevar cuidando siempre la naturaleza.

- c) Recolección con frascos numerados:

1) revisar los troncos de los árboles, ramas, hojas, "barrer" la hierba con la red para insectos, moviéndola fuertemente sobre ella, observar si se quedan atrapados insectos y colocarlos en el frasco No. 1 "Animales sobre plantas y al vuelo". De esta forma podremos conseguir mariposas en los árboles y el pasto, langostas sobre este último, etc.

2) Con cuidado levantar los ladrillos o piedras y troncos viejos que estén en el suelo. Los bichitos de la humedad y hormigas debajo de las piedras y troncos, y las arañas sobre y debajo de las rocas, se colocan en el frasco No. 2 "Animales bajo piedras, ladrillos o troncos".

3) con la pala cavar en la tierra húmeda y recoger los animales que se encuentren, como por ejemplo las lombrices que se encuentran bajo tierra. Se colocan en el frasco No. 3 "Animales bajo tierra húmeda".

4) si se encuentran animales (vertebrados) que no se pueden llevar, se tomará nota en la libreta de las características, nombre común, color, tamaño, etc.

- d) Este equipo que será el de mayor número de elementos observará también en forma detenida la zona de transición acuático-terrestre.

Equipo 7: Componentes no vivos del medio.

Actividades:

- a) Observar el lecho o cauce del agua:

1) determinar la profundidad en distintas zonas;

2) medir el ancho;

3) medir la velocidad;

— observar las zonas de movimiento intenso (cascada);

— observar las zonas de aguas tranquilas (remanso);

4) tomar la temperatura del agua al sol:

— sobre la superficie del agua;

— 10 cm por debajo de la superficie;

— en el fondo;

5) tomar la temperatura del agua a la sombra;

6) determinar dirección de la corriente del agua.

- b) Observar el suelo:

— sus características (humífero, arenoso, arcilloso);

— lejos de la orilla;

- en la orilla, tomándole la temperatura al fango al sol y a la sombra;
- debajo del agua, en el fondo;
- determinar efectos de la erosión.

c) Controlar la temperatura del aire:

- al sol;
- a la sombra.

d) Recolectar elementos para estudiar posteriormente:

- muestras de agua;
- rocas, piedras, tierra y arena.

C) Etapa post-ejecutiva o de consolidación

Actividades:

El maestro, en esta etapa final, procurará reafirmar los conocimientos:

- se analizan los mapas que se habrían preparado;
- se ordena, clasifica y se estudia el material desde varios puntos de vista: taxonómico, morfológico, anatómico, etc., de esta forma:

* con cuidado se sacarán los animales de los frascos y se colocarán en la "cama" que corresponda;

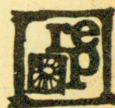
* se realiza el recuento de los animales y

vegetales obtenidos;

* se elige un representante de cada frasco, caja o bolsa a fin de esquematizarlo e investigar oportunamente;

- con todos los datos obtenidos cada grupo podrá elaborar un informe con la guía del maestro;
- se realizarán cuestionarios, trabajos de comprobación, síntesis, gráficas, etc.;
- el maestro podrá guiar también la realización de una carpeta con todos los trabajos vinculados con la excursión;
- discusión sobre la importancia de lo aprendido, apreciando además el comportamiento durante la visita en forma impersonal. Los errores y dificultades se verán para mejorar las excursiones futuras;
- se coordinará con otras asignaturas, como por ejemplo con Geografía, Expresión escrita ("Descripción de los animales acuáticos"), Aritmética, Geometría (cálculos por aproximación, situaciones problemáticas, cálculos de perímetro, etc.), ejercitación de vocabulario surgido en la tarea de campo para ortografía, etc.;
- se organizará el Rincón de Ciencias.

JORGE MONZA



Expresión por el lenguaje, la plástica y el ritmo

La Profesora Yolanda Vallarino selecciona y comenta fragmentos de la obra de Jesualdo Sosa "Metodología de la expresión infantil", publicada en la revista "Anales" de abril a junio de 1961.

Esta síntesis es una introducción a lo que será, en próximos números un análisis completo de la obra de Jesualdo como escritor, maestro y pedagogo, historiador.

El aporte de Jesualdo es conocido en toda América Latina, pero entre nosotros, debe ser recuperado, después de veinte años de olvido.

Datos importantes sobre su vida y su obra como maestro creador en la Escuela de Canteras del Riachuelo, puede encontrarlos el lector en el No. 31 de nuestra Revista (Noviembre de 1985).

La "Metodología de la expresión infantil" de Jesualdo comienza con un Manifiesto antimetodológico, del que transcribimos este fragmento realmente valioso:

"Obré siempre de espaldas a la metodología estricta; tal vez a menudo demasiado irrespetuosamente. Los poetas siempre confían demasiado en las intuiciones; será por eso que, en general, son los únicos profetas que no se equivocan. Tengo por convicción que si en la mayor parte de las veces que actué con riesgo y alguna despreocupación en este problema del "parteo", me hubiera detenido en el ángulo de la metodología, hubiera muerto la criatura . . . y la madre. La explicación en mi oficio, en consecuencia, fue siempre a posteriori. De ahí que mi teoría, siempre me fue difícil. Y ahora en este instante, yo aquí tengo algo de réprobo de mi ejercicio; un réprobo que está induciendo, a los que deben ser menos cautos en metodologías que en inventivas, a acatar los "1o., 2o., 3o." y los "a), b) y c)", etcétera, que con ásperos hilvanos han de ir uniendo los capítulos de esta si no amarga, árida, epopeya del COMO".

Continúa luego con las pautas metodológicas, personales, que sin duda han de estimular a los maestros que buscan repensar qué es la expresión en su génesis, conducente a la comunicación interpersonal más valiosa.

Expresa: "La expresión es medio y fin pedagógicos a la vez". Sintetizaremos nosotros: es vehículo fundamental para alcanzar el mejor desarrollo posible en todas las relaciones de valores emocionales, desenvolvimiento psíquico en general, función para completar el conocimiento y la experiencia en cada individuo.

Es fin en sí misma, caracterizada por la propia conciencia de su expresión, en el educando. Continúa Jesualdo: "Sólo mediante una interpretación que sea la denuncia de su experiencia, lo tra-

ducido será realmente expresión particular del niño". Pero recomienda: "Habrá que evitar el uso de una expresión despreocupada de intención, como elemento de lujo, expresión en sí misma, con exaltación y encendimiento, pero sin tener en cuenta el elemento que se usa para la realidad o el sueño que trata de captar. "Comenzará yalorando cada instrumento para conocerse y comunicarse y llegará, en un momento posterior, a lograr una expresión peculiar, creadora".

"En cuánto al trabajo previo: Recoger, revisar, estudiar cuidadosamente todos los indicios de expresividad que aparezcan en los niños desde su ingreso a la escuela". En las escuelas urbanas, de mayor número de alumnos que aquella en que experimentó Jesualdo, se hace necesario un trabajo de coordinación entre el Director y los maestros de clase del mismo nivel, para poder trasladar estas experiencias y en el mejor caso investigaciones, a través de toda la etapa escolar.

En este momento nos favorece el empleo de material fotocopiado para poder realizar un archivo dinámico del **cuaderno de expresión** que Jesualdo considera recurso imprescindible desde las primeras clases incluidos los preescolares, hasta el fin de la escolaridad. Este cuaderno o registro contendrá "las generalidades particulares del lenguaje de cada uno, la conservación de sus imágenes: orales, escritas, gráficas, plásticas, rítmicas, interpretativas, mímicas".

Podemos completar así, con este fragmento que extraemos de la página 8 del trabajo comentado, lo fundamental de las pautas metodológicas generales que él señala.

"Todo el trabajo escolar ha de estar, como resultado, organizado en base a la presencia de la mayor cantidad posible de intereses actuales del niño (conocimiento de su ambiente en todas sus formas, de sus relaciones humanas, de sus trabajos y diversiones, motivos éstos que los niños traen hasta la escuela a través de sus diarios, cuestionarios, informes, etc.); debe ser lo más práctico, experimental y comprobable posible, en sus dimensiones, por los niños y en especial debe estar saturado de un profundo humanismo y vida, por sobre toda especulación puramente teórica y libresca. Este influjo verdadero de la vida en la escolaridad, será el mejor nutridor de sus experiencias y emociones expresivas y el que le dará el verdadero matiz a su conocimiento".

En lo particular de cada clase, sintetizamos algunos aspectos que corresponden al 1o. y 2o. años escolares, o sea una primera etapa dentro del quehacer escolar con respecto a la expresión infantil.

a) EJERCICIOS DE CONVERSACION CON LOS NIÑOS

Se utilizarán, para esta actividad, las narraciones de los niños, sus experiencias propias: paseos, excursiones, visitas, descripciones de animales, de los juguetes que usan. Se advertirá que junto a las

descripciones de tipo realista, aparecen también elementos imaginativos que el niño asimila a lo real.

Otro estímulo puede ser: pedirle que narre escenas que no le han sucedido, animales que no ha visto, casas que no ha visitado. Este juego es lo más serio que el niño realiza.

b) SELECCION DE PALABRAS "TESTIGO"

Desde el comienzo del aprendizaje de la lecto-escritura, debe acostumbrarse al niño al hallazgo de voces relacionadas con las palabras básicas aprendidas. El niño puede inventar derivaciones múltiples que anotará en su cuaderno como "hallazgo". Cuando el vocabulario se va ampliando y después de expresiones colectivas hechas con su grupo, cada uno irá creando sus propias frases.

c) FORMACION DEL DICCIONARIO DE CADA UNO

Desde fines de primer año podrá hacer una selección de palabras y expresiones (giros, frases hechas) que irá ordenando según sus preferencias lingüísticas. Su lenguaje puede no ser gramaticalmente correcto, podrá completarse con representaciones gráficas y no con definiciones que no es capaz de hacer, pero las expresiones caracterizarán un estado de ánimo, una frase hecha, una interjección, etc.

d) LAS EXPRESIONES ESPONTANEAS; LOS POEMAS

Jesualdo señala, para el momento en que se hayan ejercitado las formas de expresión espontánea, mediante pensamientos originales sobre cosas sencillas, solicitar al niño: "escribe algo, un poema, con las mejores palabras que encuentres sobre tal o cual cosa". Para lograr esto, será necesario que los maestros tengan sensibilidad para distinguir lo de mejor gusto literario, que impregnará el ambiente de clase, cuando se digan poemas, se cante, se juegue con las palabras.

En 2o. año se continuará con las formas iniciadas y ya será posible distinguir los tipos distintos de expresión, si se poseen los materiales de la clase anterior. Se distinguirán niños sensibles, admirativos o concretos en sus expresiones, que muestran distintos valores anímicos.

En esta clase se usarán formas de expresión sugeridas o impuestas, porque el maestro debe impulsar al niño a vencer su natural timidez. Así en los pequeños relatos sobre animales o cosas, sobre lo visto u oído o vivido por el niño, no se debe exigir un tipo determinado, sino admitir lo que sea elegido entre sugerencias dadas, afectivamente, sobre relatos posibles.

En cambio habrá que precisar más el alcance de los temas, dentro de un marco de libertad, cuando se utilice el recurso de las historietas. Transcribimos totalmente, el análisis de Jesualdo sobre este recurso, que difiere del mismo sugerido por Agustín Ferreiro, con alcances diferentes.

d) HISTORIETAS

“En la segunda mitad de este segundo año escolar, se puede iniciar la conjunción de las dos expresiones: el lenguaje y el dibujo, mediante historietas, las que el maestro explicará antes a los niños de qué se trata y cómo se realizan. Las historietas en cuadritos, son un poderoso atractivo para las dos expresiones, y cuya síntesis justa- mente en esa edad en la cual no aparecen técnicas gráficas ni lingüísticas, de ninguna naturaleza, favorecen su creación. Con pocas palabras o ideas, igualmente poco dibujo, el niño puede alcanzar visibles resultados. Tómese una pequeña narración, muy breve, con preferencia de algún niño mismo, y fraccíonesela para que el niño aviste su división, y luego ilústresela. Déjese totalmente librado al criterio del niño el colocar el dibujo antes o después del texto, y la cantidad o modificaciones del texto. Conviene que, desde el primer ejemplo que se haga entender al niño, se trabaje con sus materiales: textos y dibujos. El Maestro ha de celebrar los primeros hallazgos, así como destacar cada uno de los nuevos pasos de perfeccionamiento de este proceso. Este es recurso pedagógico de buena ley, que el Maestro no debe olvidar nunca”.

Como segunda etapa (3er. y 4o. años) transcribimos casi íntegramente el texto aludido por su gran interés.

“Si la progresión del desenvolvimiento de los valores expresivos personales de los niños, ha continuado natural e ininterrumpidamente, de acuerdo con estos lineamientos mínimos, nunca recetas o fórmulas de inexorable aplicación, el pasaje de 2do. a 3er. año y el de 3er. a 4to., ofrecerá ya al Maestro una ductilidad increíble para el tratamiento y aprovechamiento. Hemos estudiado, en nuestra obra **La expresión creadora**, en todo un capítulo, “cómo influyen algunos factores, en especial la tradición, en el desenvolvimiento de la expresión creadora”, para demostrar que no es lo mismo una expresión que se viene desarrollando desde antes, desde los primeros años escolares, y trae su dominio de sí misma, y otra que se inicia, en cualquier año escolar, para los efectos del logro expresivo, materia de inquietud, a menudo, entre los maestros. “¿Cómo es que “mis” niños no alcanzan la calidad expresiva de los “suyos”? —se me solía preguntar a menudo acentuando mucho esto “mis” y “suyos” El problema es un tanto largo y complejo de explicar ahora, por lo cual es preferible recurrir al Cap. VII de mi libro señalado; pero es evidente, y cualquiera puede comprobarlo, que es más fácil prolongar y asentar aptitudes, conductas o hábitos, que ya se vienen creando, o están creadas, que las que se inician de pronto. En este sentido, pues, todo lo que ya es de la familiaridad infantil, en especial su aptitud expresiva, se convertirá en elemento de no resistencia dentro de su aprendizaje o enseñanza.

La lucha contra los lugares comunes: Antes

que nada, en esta etapa, se inicia una importante lucha del maestro contra el espíritu fácilmente imitador, sugestionable y asimilador del niño, en lo que se relaciona con sus nutriciones intelectivas: libros, revistas, dibujos, etc. La avidez comienza a mostrarse en forma alarmante, en los niños y nada satisface sus objetivos. Con las primeras dificultades por vencer los obstáculos técnicos de toda naturaleza que comienzan a aparecer en sus dibujos, poemas, etc., empieza entonces, por un proceso de menor esfuerzo (el niño es enemigo de largas ejercitaciones y pruebas), a copiar y a imitar. En el dibujo, prefiere, en lugar de solucionar las tres dimensiones, copiar la lámina que se las ofrece resueltas; en las redacciones antes que usar su vocabulario, cuyas voces se empiezan a complejizar, prefiere las hechas que oye y que le suena “lindo”, o “mejor”, o “bien”, antes que las propias suyas.

Los libros escolares, en especial los de lectura, y los textos, le proporcionan demasiados materiales para la imitación, en especial si el Maestro insiste en las “composiciones”, esas especies literarias híbridas. En cualquier página ellos encontrarán siempre una expresión que cuadre a la exigencia solicitada. ¿Cómo no dejar de utilizar, entonces, esos necesarios libros, y al mismo tiempo contrarrestar sus desastrosos efectos en el lenguaje y en la expresión particular —sino original, creadora—, de los niños? ¿Cómo no evitar que el niño se regodee en las historietas que, malas o buenas, son un material de su alimentación, (que debe ser seleccionado y cuidado antes que suprimido), y supere en sus dibujos los “patos Donald” y los “macaquitos” de cualquier naturaleza, y llegue incluso a dominar el problema de las tres dimensiones, lo mismo que otros aspectos técnicos? No hay más que un camino: enfrentándolos con ellos, mediante superiores ejemplos de lectura, que abran al niño nuevos horizontes expresivos, y elevando el concepto sobre la propia expresividad infantil. Hay que hacer creer al niño que “su” expresión es, por lo menos, tan buena como las que lee en los libros; que “sus” ideas son tan originales o pueden serlo, como las que conoce a través de sus lecturas; e insistiendo en él para que no descuide sus propios pensamientos, sus propias palabras. Y en cuanto al dibujo, inferiorizando todo lo que es trabajo de copia; descalificando como verdadera expresión gráfica o plástica, todo material carente de calidad en tales aspectos, y luego haciendo que el niño dibuje constantemente; que siga su camino inalterable, sin preocuparse por dominar lo difícil, lo técnicamente superior a sus posibilidades. Hay que acostumbrar a los niños, desde pequeños (creo que desde este año en adelante) a codearse con la gran jerarquía creadora de todos los órdenes: buenas lecturas, las mejores, tanto de poetas como de prosistas; buenos originales (o reproducciones) de dibujos, grabados, pinturas y esculturas. Los grandes ejemplos no facilitan la copia

servil, y en cambio proporcionan ingentes cargas de profundas sugerencias, lo melodiosamente sabio de la entraña artística o literaria.

Trabajos de redacción: Pueden empezar a hacer, además de todos los convenidos ya en años anteriores: relatos, descripciones, poemas, cuentos, narraciones de inventiva, historietas etc. o aquellas que prefiera cada niño en su expresividad espontánea. El Maestro puede sugerir (y ha de hacerlo más de una vez) temas y formas: por ejemplo, breves **resúmenes** de conoceres sobre experiencias en clase, ya de tipo individual o ya en **informes**, de tipo colectivo, en el que cada uno debe participar. Estos informes colectivos pueden hacerse, o con asuntos que surjan en el transcurso del trabajo (informe sobre una visita a un establecimiento, por ejemplo), o con expresiones que surjan en el correr del trabajo individual, que puede ser incluso sobre los mismos; informes individuales éstos que han de ser seleccionados por una comisión redactora, que ha de coordinarlos con cierta unidad. **Narraciones**, sobre muy diversos asuntos (vida, costumbres, usos, objetos, acciones, etc.), en donde se buscará más que nada recoger la experiencia del niño a través de su captación. **Cuentos**, sobre sucesos reales, o sobre invenciones de los niños; en todos los casos exaltando la necesidad de poner a prueba la fantasía o la autenticidad del testimonio descriptivo del niño. **Poemas**, a través de los cuales —y por tratarse de una forma más cuidada— el niño cantará o exaltará las cosas que él crea más merecedoras de tal tratamiento. **Epístolas:** éste es un género que debe iniciarse en esta clase,

y que debe superar ese criterio de formulismo doméstico, con que generalmente empieza y termina esta enseñanza en las escuelas. La epístola infantil puede ser el hallazgo de su gracia y de su poder personal expresivo, para transmitir lo vivo y lo dinámico, toda vez que el Maestro le incite a volcarse en ellas, íntimamente. La misma facilidad que el género ofrece a la extravasación, puede ser camino de inducción a su aprovechamiento sin retaceos. Por eso es que el "billeto", la "cartita", y la "epístola", deben ser fomentadas abiertamente, primero que nada entre los propios compañeros, dejando libre juego al lenguaje que se emplee; luego con parientes y amigos, niños imaginarios o reales, vivos o muertos, etc., de su entorno o de países lejanos. Y además de estas formas señaladas, todas las otras que los niños intenten, por mejor convenir a su modalidad íntima. Todos los días los niños pueden aportar a su libro de trabajo alguna novedad: una observación, un retrato, una descripción, un pensamiento, en los cuales a la par que ejercitarse en la expresión en sí, lo hace en el análisis, la observación, la reproducción, la síntesis".

Las pautas metodológicas correspondientes a la 3a. etapa de escolaridad se desarrollará en otro número de la Revista, en la cual habrá que enfocarlo, paralelamente, el complejo problema de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en su vasto contenido.

YOLANDA VALLARINO

Ex-Inspectora de Escuelas de Práctica.
Ex-Profesora de los II.NN., I.M.S.
e Instituto "Artigas".

SUSCRIPCIONES PARA EL AÑO 1988

Tal como se efectúa anualmente, se abre un único período de suscripciones para la Revista de la Educación del Pueblo, año 1988.

La misma abarca la entrega de tres ejemplares comunes de la Revista y una publicación especial, de carácter pedagógico.

Las suscripciones quedan abiertas a partir de la salida de este Número (37) y hasta el 28 de febrero de 1988, siendo el costo de la misma N\$ 1.500 (Mil quinientos nuevos pesos).

Este régimen es exclusivamente para Capital, pues en el interior, la distribución de la Revista se organiza departamentalmente, a cargo de corresponsales, que son, en todos los casos, magníficos colaboradores.

Para efectuar la suscripción, solicite información por los teléfonos 90.65.25 ó 95.90.38, o en la dirección de la Revista (Bartolomé Mitre 1337, local 102).

DEBE EXIGIR EN TODOS LOS CASOS FORMULARIO OFICIAL DE SUSCRIPCION pues hemos comprobado en años anteriores la actuación de personas irresponsables, que no están autorizadas a recibir suscripciones.

En el cincuentenario de la muerte de un gran escritor uruguayo

A cincuenta años de la trágica muerte de Horacio Quiroga, los cuentos en los que reflejó su dura visión de la realidad, siguen cautivando la atención de los jóvenes y despiertan en ellos, sin excepción, un interés difícil de lograr en estas "generaciones de la imagen".

Hemos elegido uno de los más famosos de sus "Cuentos de la selva" y ofrecemos dos encares distintos de actividades en el aula a partir del mismo.

Las medias de los flamencos

Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y a los sapos, a los flamencos, y a los yacarés y a los pescados. Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile a la orilla del río los pescados estaban asomados a la arena, y aplaudían con la cola.

Los yacarés, para adornarse bien, se habían puesto en el pescuezo un collar de bananas, y fumaban cigarros paraguayos. Los sapos se habían pegado escamas de pescado en todo el cuerpo, y caminaban meneándose, como si nadaran. Y cada vez que pasaban muy serios por la orilla del río, los pescados les gritaban haciéndoles burla.

Las ranas se habían perfumado todo el cuerpo, y caminaban en dos pies. Además, cada una llevaba colgada como un farolito, una luciérnaga que se balanceaba.

Pero las que estaban hermosísimas eran las víboras. Todas, sin excepción, estaban vestidas con traje de bailarina, del mismo color de cada víbora. Las víboras coloradas llevaban una pollerita de tul colorado; las verdes, una de tul verde; las amarillas, otra de tul amarillo; y las yararás, una pollerita de tul gris pintada con rayas de polvo de ladrillo y ceniza, porque así es el color de las yararás.

Y las más espléndidas de todas eran las víboras de coral, que estaban vestidas con larguísimas gasas rojas, blancas y negras, y baila-

ban como serpentinas. Cuando las víboras danzaban y daban vueltas apoyadas en la punta de la cola, todos los invitados aplaudían como locos.

Sólo los flamencos, que entonces tenían las patas blancas, y tienen ahora como antes la nariz muy gruesa y torcida, sólo los flamencos estaban tristes, porque como tienen muy poca inteligencia, no habían sabido cómo adornarse. Envidiaban el traje de todos, y sobre todo el de las víboras de coral. Cada vez que una víbora pasaba por delante de ellos, coquetean-do y haciendo ondular las gasas de serpentinas, los flamencos se morían de envidia.

Un flamenco dijo entonces:

—Yo sé lo que vamos a hacer. Vamos a ponernos medias coloradas, blancas y negras, y las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

Y levantando todos juntos el vuelo, cruzaron el río y fueron a golpear en un almacén del pueblo.

—¡Tan-tan! —pegaron con las patas.

—¿Quién es? —respondió el almacenero.

—Somos los flamencos. ¿Tienes medias coloradas, blancas y negras?

—No, no hay —contestó el almacenero—. ¿Están locos? En ninguna parte van a encontrar medias así.

Los flamencos fueron entonces a otro almacén.

—¡Tan-tan! ¿Tienes medias coloradas, blancas y negras?

El almacenero contestó:

—¿Cómo dice? ¿Coloradas, blancas y negras? No hay medias así en ninguna parte. Ustedes están locos. ¿Quiénes son?

—Somos los flamencos —respondieron ellos. Y el hombre dijo:

—Entonces son con seguridad flamencos locos.

Fueron a otro almacén.

—¡Tan-tan! ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?

El almacenero gritó:

—¿De qué color? ¿Coloradas, blancas y negras? Solamente a pájaros narigudos como ustedes se les ocurre pedir medias así. ¡Váyanse en seguida!

Y el hombre los echó con la escoba.

Los flamencos recorrieron así todos los almacenes, y de todas partes los echaban por locos.

Entonces un tatú, que había ido a tomar agua al río, se quiso burlar de los flamencos

y les dijo, haciéndoles un gran saludo:

—¡Buenas noches, señores flamencos! Yo sé lo que buscan. No van a encontrar medias así en ningún almacén. Tal vez haya en Buenos Aires, pero tendrán que pedir las por encomienda postal. Mi cuñada, la lechuza, tiene medias así. Pídanse las, y ella les va a dar las medias coloradas, blancas y negras.

Los flamencos le dieron las gracias, y se fueron volando a la cueva de la lechuza. Y le dijeron:

—¡Buenas noches, lechuza! Venimos a pedirte las medias coloradas, blancas y negras. Hoy es el gran baile de las víboras, y si nos ponemos esas medias, las víboras de coral se van a enamorar de nosotros.

—¡Con mucho gusto! —respondió la lechuza—. Esperen un segundo, y vuelvo en seguida.

Y echando a volar, dejó solos a los flamencos; y al rato volvió con las medias. Pero no eran medias, sino cueros de víboras de coral, lindísimos cueros recién sacados a las víboras que la lechuza había cazado.

—Aquí están las medias —les dijo la lechuza—. No se preocupen de nada, sino de una sola cosa: bailen toda la noche, bailen sin parar un momento, bailen de costado, de pico, de cabeza, como ustedes quieran; pero no paren un momento, porque en vez de bailar van entonces a llorar.

Pero los flamencos como son tan tontos, no comprendían bien qué gran peligro había para ellos en eso, y locos de alegría se pusieron los cueros de las víboras de coral, como medias, metiendo las patas dentro de los cueros, que eran como tubos. Y muy contentos se fueron volando al baile.

Cuando vieron a los flamencos con sus hermosísimas medias, todos les tuvieron envidia. Las víboras querían bailar con ellos, únicamente, y como los flamencos no dejaban un instante de mover las patas, las víboras no podían ver bien de qué estaban hechas aquellas preciosas medias.

Pero poco a poco, sin embargo, las víboras comenzaron a desconfiar. Cuando los flamencos pasaban bailando al lado de ellas, se agachaban hasta el suelo para ver bien.

Las víboras de coral, sobre todo, estaban muy inquietas. No apartaban la vista de las medias, y se agachaban también tratando de tocar con la lengua las patas de los flamencos, porque la lengua de las víboras es como la mano de las personas. Pero los flamencos bailaban y bailaban sin cesar, aunque estaban cansadísimos y ya no podían más.

Las víboras de coral, que conocieron esto, pidieron en seguida a las ranas sus farolitos, que eran bichitos de luz y esperaron todas juntas a que los flamencos se cayeran de cansados.

Efectivamente, un minuto después, un flamenco, que ya no podía más, tropezó con el cigarro de un yacaré, se tambaleó y cayó de costado. En seguida las víboras de coral corrieron con sus farolitos, y alumbraron bien las patas del flamenco. Y vieron qué eran aquellas medias, y lanzaron un silbido que se oyó desde la otra orilla del Paraná.

—¡No son medias! —gritaron las víboras—. ¡Sabemos lo que es! ¡Nos han engañado! ¡Los flamencos han matado a nuestras hermanas y se han puesto sus cueros como medias! ¡Las medias que tienen son de víboras de coral!

Al oír esto, los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar; pero estaban tan cansados que no pudieron levantar una sola pata. Entonces las víboras de coral se lanzaron sobre ellos, y enroscándose en sus patas les deshicieron a mordiscones las medias. Les arrancaron las medias a pedazos, enfurecidas, y les mordían también las patas, para que murieran.

Los flamencos, locos de dolor, saltaban de un lado para otro, sin que las víboras de coral se desenroscaran de sus patas. Hasta que al fin, viendo que ya no quedaba un solo pedazo de media, las víboras los dejaron libres, cansadas y arreglándose las gasas de sus trajes de baile.

Además, las víboras de coral estaban seguras de que los flamencos iban a morir, porque la mitad, por lo menos, de las víboras de coral que los habían mordido, eran venenosas.

Pero los flamencos no murieron. Corrieron a echarse al agua, sintiendo un grandísimo dolor. Gritaban de dolor, y sus patas, que eran blancas, estaban entonces coloradas por el veneno de las víboras. Pasaron días y días, y siempre sentían terrible ardor en las patas, y las tenían siempre de color de sangre, porque estaban envenenadas.

Hace de esto muchísimo tiempo. Y ahora todavía están los flamencos casi todo el día con sus patas coloradas metidas en el agua, tratando de calmar el ardor que sienten en ellas.

A veces se apartan de la orilla, y dan unos pasos por tierra, para ver cómo se hallan. Pero los dolores del veneno vuelven en seguida, y corren a meterse en el agua. A veces el ardor que sienten es tan grande, que encogen una pata y quedan así horas enteras, porque no pueden estirla.

Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas. Todos los pescados saben por qué es, y se burlan de ellos. Pero los flamencos, mientras se curan en el agua, no pierden ocasión de vengarse, comiéndose a cuanto pescadito se acerca demasiado a burlarse de ellos.

Análisis literario del cuento de Horacio Quiroga

Lo grotesco en la selva

El animal, espejo del hombre

En toda obra literaria cuyos personajes sean animales el autor debe lograr un equilibrio sutil entre la representación auténtica y cierta humanización destinada a despertar y mantener el interés, según el aforismo que sentencia: "el hombre es la medida de todas las cosas".

En "Los cuentos de la selva" los animales reflejan las actitudes de los hombres; se muestran capaces de aliarse, dejando de lado diferencias, cuando deben emprender una obra de bien común, o se enfrentan en hostilidad abierta cuando un motivo los separa o la necesidad los apremia; manifiestan sentimientos tan variados como el altruismo o el egoísmo, el odio o el amor; sus actitudes revelan inteligencia o torpeza, ductilidad o pertinacia, coraje o cobardía; saben que la vida es tremendamente difícil y los enemigos acechan.

En "Las medias de los flamencos" los animales reflejan los rasgos menos brillantes del hombre y, en ese aspecto supone una excepción. Los flamencos actúan movidos por la necesidad de imponer su presencia y de deslumbrar con atributos postizos o imitados.

En casi todos los cuentos, al tiempo que los animales, está presente el hombre; a veces, en una convivencia aceptada y solidaria; en otros casos, separados por una enemistad que los torna irreconciliables. En el cuento que estudiaremos hay varias apelaciones a los almaceneros que podrían proveer de medias a los flamencos. Pero los invocados se limitan a negar la existencia de la mercadería reclamada y coinciden en diagnosticar la insanía mental de quienes procuran medias con colores tan extravagantes. Pero el vínculo que mantienen los hombres con los animales es muy laxo en este cuento. Si bien los habitantes de la selva los necesitan para satisfacer sus veleidades, el diálogo que sostienen tiene una rigidez mecánica.

Parece darse en pie de igualdad, no obstante lo cual los hombres se creen autorizados a erigirse en jueces de la conducta de los flamencos.

El título

El título del cuento alude al factor que provoca el conflicto en el reino animal, del que se derivan consecuencias funestas para una especie, tanto en el plano inmediato como en el mediato. Como es frecuente en los relatos de la colec-

ción, el momento inicial muestra un clima de armonía en el que nada hace prever su ruptura. La crisis, generada en un momento de turbación, destruye la paz en que se vivía y, al concluir el cuento, nada habrá retornado a sus cauces primitivos.

La atribución de algo tan ajeno a la vida y costumbres de los flamencos como la posesión de medias, permite comprobar que la naturaleza ha sido forzada a tal extremo que la transgresión acarreará un inevitable castigo.

Organización

La eficacia del relato depende, no tanto de la anécdota narrada, sino de la organización que el cuentista adopta. El cuento puede ser dividido en cuatro momentos. Esa división permite entender un proceso de integración de las unidades narrativas menores en la unidad principal y seguir una progresión que va de la inconciencia inicial hasta el castigo final.

a) El baile

En el pasado remoto e indefinido de los cuentos Quiroga nos introduce abruptamente en un acontecimiento que tiene como escenario la selva. Pero este ámbito natural no se muestra en la rutina cotidiana sino alterado por un acontecimiento que si bien podría ser interpretado como un intento de integración de las distintas especies en una ceremonia alegre, nos ubica en el reino de lo grotesco y extravagante.

Nadie se ha ajustado al orden o común modo de obrar, y el deseo de distinguirse con una nota de color abigarrado ha conducido a los animales a caer en el ridículo. En esa búsqueda de atendidos llamativos y en el juego de competencia no se han transgredido reglas de carácter moral, ya que ninguna de las iniciativas adoptadas por los animales acarrea daños al grupo o a los extraños. En la búsqueda de signos distintivos hay cierta homogeneidad.

b) Los flamencos

El segundo momento, introducido mediante el adverbio "sólo", procura subrayar una actitud contrastante de las figuras que pasan a primer plano y asumen protagonismo —los flamencos—

respecto de las figuras participantes del baile, resaltadas en un primer momento. Si la imaginación de estas últimas habían hallado fácil cauce para concretarse en un atavío, a los flamencos se les adjudica escasa inteligencia, tristeza y falta de imaginación en la elección de atuendo. A esta caracterización negativa agrega Quiroga un sentimiento de envidia frente a los coqueteos de las víboras, lo que acentúa la depreciación.

El afán de sobresalir lleva a estos seres al extremo de creer que la acumulación de colores es sinónimo de belleza y factor de realce: con ello esperan vencer el sentimiento de inferioridad que los abruma. De ahí la iniciativa de un flamenco, compartida por los demás, que los conduce a procurarse medias llamativas. Esa propuesta conduce a los sucesivos, ansiosos e inútiles llamados a los hombres, de quienes sólo recibirán burlas y menosprecios, mientras los otros habitantes del bosque no han requerido ayuda de extraños.

La reiteración de situaciones paralelas —visitas a los almacenes—, culmina con las intervenciones burlonas del tatú y la lechuga, confabulados en un plan destinado a reírse del prójimo. Estos últimos aceleran la confusión de los alienados y los conducen a situaciones de riesgo cuyas consecuencias son incapaces de prever, turbados por el afán de destacarse.

3) Integración al baile

El reintegro es tardío, forzado, tenso y engañoso, ya que los flamencos han transgredido un orden y el delito puede quedar al descubierto en cualquier momento. De ahí el ritmo de locura que deben adoptar, aleccionados por los artifices de la burla, para ocultar lo que una mínima detención puede delatar. Al grotesco inocuo de los demás animales sucede el grotesco de quienes han procedido ciega y atolondradamente, procurando una satisfacción inmediata y negándose a ser conscientes del riesgo en que habrían de caer. Ese riesgo sigue una progresión cuyas etapas se van sucediendo implacablemente: desconfianza de las víboras, investigación, descubrimiento logrado en el momento de flaqueza de un flamenco, severo castigo que sirve de desenlace al cuento.

4) Conclusión

El autor vuelve al tiempo presente desde el que puede apreciar lo que lo separa del momento en que ha ubicado la acción del relato. Esa "cierta vez" del inicio se transforma en un pasado más lejano aún, resaltado por el superlativo "muchísimo". El tiempo en que ha ocurrido el hecho se ha tornado mítico; es un tiempo primordial, el de los comienzos de todo, aquél en que sucedieron hechos cuyas consecuencias han perdurado hasta el presente. En esta conclusión, como en los mitos, se resalta el carácter etioló-

gico del relato. El autor no se ha limitado a narrar una situación cargada de interés, sino que los hechos allí evocados tuvieron consecuencias que fueron sufridas, no sólo por los protagonistas, sino que se perpetuaron y afectaron a toda una especie.

El valor edificante del cuento

Si bien no hay una explícita intención de transformar el cuento en una fábula con moraleja, de la lectura se extrae una enseñanza sobre las consecuencias de ciertas actitudes promovidas por el afán de destacarse, de sobresalir sobre los demás, todo ello agravado por la ausencia de reflexión en el momento de asumirla. En este aspecto el narrador insinúa un vínculo entre la falta de inteligencia y la tentación de lo indebido, cuando media la pasión por satisfacer el amor propio.

En el relato todos los personajes incurren en la desviación deliberada de su naturaleza, pero sólo los flamencos adoptan actitudes que provocan el daño de los demás. Ni las víboras caen en esa tentación, ya que se limitan a cubrirse con inocentes tules. Los flamencos, en su ceguera, son víctimas de las maquinaciones de los burladores que se complacen en explotar el ridículo de un ser y conducirlo a la perdición. Es así que, aturdidamente, se colocan un adorno que exigió la muerte de un ser; el ocultamiento que procuran con el movimiento continuo delata la conciencia o la semiconciencia del delito. En el mismo intento de ocultamiento hallarán la penitencia, ya que la fatiga los obliga a un descanso revelador de la infracción y, como derivado, la imposibilidad de huir de la agresión vengativa y justiciera de las víboras.

Estas habían vaticinado la muerte como consecuencia del veneno, pero hasta en el incumplimiento de la profecía se revela la intención del castigo ejemplarizante: no murieron porque de ese modo comprenderían, con dolor, las consecuencias de la alienación.

Tiempo narrativo

El cuentista ubica el comienzo del cuento en un pasado lejano, lo que es reiterado y ampliado al final. A partir del primer minuto desarrolla la acción en forma lineal y el tiempo correspondiente a esa acción. Entre la iniciación del baile, anunciado en la primera oración, y el castigo referido en el desenlace no pudo pasar más tiempo que el asignado al lapso destinado al desarrollo de la fiesta. La búsqueda ansiosa de los flamencos, si bien da idea del paso del tiempo por la reiteración de situaciones paralelas, es coincidente con la duración del baile, por lo que el tiempo ficticio del relato puede ser limitado a unas horas.

JULIO DODERA

Inspector de Literatura de Enseñanza Secundaria.

Actividades en torno a "Las medias de los flamencos"

Muy ricas posibilidades nos ofrece este cuento de Horacio Quiroga para trabajar en todas las áreas de la expresión, según los diferentes niveles de edad.

Ya sea a través de la narración del mismo a los alumnos de los primeros años o en el análisis directo del texto, en las clases superiores, se irá guiando el trabajo para llegar a descubrir cómo:

- se presentan una serie de hechos que se desarrollan en el tiempo.
- estos hechos se entrelazan y determinan una secuencia: se producen cambios en las situaciones y en los personajes.
- reconocer su ubicación espacial: los mismos transcurren en un escenario, lugar o ambiente.
- el narrador nos presenta los personajes describiéndolos directamente o a través de un diálogo, en el cual, los protagonistas intercambian mensajes. A través del contenido de estos mensajes, que transmiten formas de ser y de actuar de los personajes, el lector los va conociendo e imaginando y así podrá comprender su participación en los hechos.
- los personajes son animales que protagonizan situaciones imaginarias y sufren transformaciones en el suceder natural de los mismos. Este carácter de ficción de los hechos determina la calidad de cuento de este relato.
- el narrador cuenta desde afuera las situaciones planteadas, no es protagonista, no participa del mundo imaginario.
- hay acciones o hechos con una mayor carga afectiva; éstos mantienen nuestro interés hasta el final de la narración; provocan nuestra curiosidad por el desenlace.

Siguiendo esta línea de trabajo, se sugieren estos ejercicios para realizar con los niños, según los niveles de escolaridad. No hacemos una separación por grado sino que consideramos que el maestro puede seleccionar o adaptar los mismos de acuerdo a las características de su grupo.

La lectura o la narración del cuento por parte del maestro, en los primeros grados, permitirá, en una primera instancia, acercarse a la temática del mismo; el diálogo, con los niños y entre los niños, que ese contacto produce, los estimulará a seguir vivenciando ese contenido a través de la

gracia y la frescura de los personajes que en su interactuar, dejan al descubierto una amplia gama de sentimientos.

En una segunda instancia del trabajo, la dramatización será un recurso que los podrá llevar a:

- identificar o identificarse con los personajes.
- reconocer el ambiente y discriminar los elementos que lo integran.
- seleccionar algunos hechos y ordenar las secuencias.

En un tercer momento, podemos usar recursos plásticos para representar escenas del mismo, a través del trabajo en equipo.

Con este material elaborado por los alumnos, se pueden plantear ejercicios que permitan:

- descubrir el plan o desarrollo al ordenar las escenas, así como también, ver como una alteración en la ordenación de los mismos produce cambios en el contenido del cuento.
- reconocer qué escenas son indispensables seleccionar para que el cuento no pierda el sentido; el alumno descubrirá las acciones básicas.
- observar en los dibujos qué elementos representaron para saber:
 - * el lugar donde ocurrieron los hechos (ubicación espacial)
 - * la caracterización de los personajes (elementos descriptivos)

Estos dos últimos ejercicios son estímulos para conducir al niño en el reconocimiento de que, a través de elementos descriptivos, presentamos, en una narración o en un cuento, los personajes o el ambiente.

Ejercitaciones para conducir a los alumnos a comprender el texto del cuento así como también la estructura del mismo.

- 1) El autor comienza el cuento presentándonos el AMBIENTE donde se van a desarrollar los hechos —un baile—, pero éste se realiza en un lugar determinado: descúbrelo.
- 2) Nos va presentando los personajes. Indica los invitados al baile.
- 3) De estos invitados, ¿cuáles consideras personajes principales, o sea, los que van a protagonizar los hechos más importantes del cuento?
- 4) Para conocer mejor las características de los invitados o personajes, el narrador nos va in-

dicando los rasgos que los identifican: aporta elementos descriptivos. Busca provocar en nosotros imágenes visuales e imágenes de movimiento.
Une con una flecha el adorno que eligió cada invitado al baile y el comportamiento o actitud que tenía.

Animal	Adorno	Actitud o comportamiento
yacarés	escamas de pez	se meneaban
flamencos	luciérnagas	fumaban
sapos	collar de bananas	caminaban
ranas	polleras	bailaban como serpentinas
víboras	medias	aplaudían con la cola

5) Cuando nos habla de las víboras, nos enteramos, a través de imágenes visuales con predominio de color, de sus vestidos.

Completa

Víboras coloradas	polleras de tul...
víboras verdes	polleras de tul...
víboras amarillas	polleras de tul...
yarárá
víboras de coral

6) Examina estas expresiones del cuento e indica con qué palabras llegan a nosotros imágenes de movimiento.

"Efectivamente, un minuto después, un flamenco, que ya no podía más, tropezó con el cigarro de un yacaré, se tambaleó y cayó de costado. En seguida las víboras de coral corrieron con sus farolillos, y alumbraron bien las patas de los flamencos".

7) Subraya en el texto con qué palabras describe a los flamencos.

"Sólo los flamencos, que entonces tenían las patas blancas, y tienen ahora como antes la nariz muy gruesa y torcida, sólo los flamencos estaban tristes, porque tienen muy poca inteligencia, no habían sabido cómo adornarse".

8) Conocemos a los flamencos:

- ¿A qué clase de animales pertenece?
- ¿Cómo tiene su cuerpo?
- ¿Cómo son sus patas?

El autor destaca un rasgo característico de su cabeza. Descúbrelo.

9) A través del DIALOGO que los flamencos sostienen con otros protagonistas (almaceneros, tatú, lechuza) vamos teniendo más datos sobre como son considerados, por su modalidad, estos animales.

Anótalos:

10) Descubramos la secuencia de HECHOS o SITUACIONES.

El sexto párrafo... *"Sólo los flamencos que entonces tenían las patas blancas..."* nos introduce en las motivaciones que darán vida al tema central del cuento. Descúbrelo.

11) Los flamencos tenían un gran deseo. ¿Cuál era?

12) Estas dos situaciones planteadas, que generan SENTIMIENTOS de envidia, como a su vez, necesidad de ser apreciados o queridos, posibilitan los hechos siguientes:

1. Búsqueda de atuendos: medias
2. Burla

Señala lo correcto:

Los flamencos buscaban un adorno

- para estar más lindos
- por envidia

- porque les gustaba estar vestidos en forma original

13) Indica quiénes se burlaron y por qué.

14) Anota expresiones del cuento que manifiesten:

- alegría
- burla
- furia
- orgullo

15) Cuando la lechuza les entrega los cueros les habla y, en ese momento, pudieron descubrir esa burla los flamencos. ¿Qué expresión lo indica?

16) ¿Cuáles son las víboras más desconfiadas del adorno de los flamencos?

17) Los adornos de dos de los invitados a la fiesta, intervienen para continuar desencadenando los sucesos:

- los cigarros para...
- los bichitos de luz para...

18) Las víboras al descubrir el engaño generan el DESENLACE:

- sintieron...
- se vengaron...
- desean...

A su vez, los flamencos al ser descubiertos

- sintieron...
- intentaron...

19) Las víboras afirman: "Los flamencos han matado a nuestros hermanos".

En el cuento, ¿sucedió esto?

20) No se cumple el deseo de las víboras de coral, pero queda como CONSECUENCIA que los flamencos:

1.
2.
3.

21) A través de estos ejercicios hemos analizado diferentes aspectos del cuento: su argumento y su estructura. Pensemos ahora por qué el autor lo tituló: "Las medias de los flamencos".

BEATRIZ RAMA DE BO

Maestra. Psicóloga. Autora de "El mundo mágico en Cuentos de la Selva".

Cuadriláteros

Si nos basamos en la hipótesis de que el ente geométrico se forma en la mente humana por abstracción, a partir de observaciones de objetos reales y de experiencias sobre éstos, debemos hacer preceder al curso racional un curso de carácter experimental donde los axiomas encuentren sus raíces naturales.

Ya Pestalozzi planteaba que ninguna instrucción es verdadera y educativa si no proviene de la actividad de los alumnos.

Es nuestro propósito presentar algunos materiales con los que podemos trabajar el tema "cua-

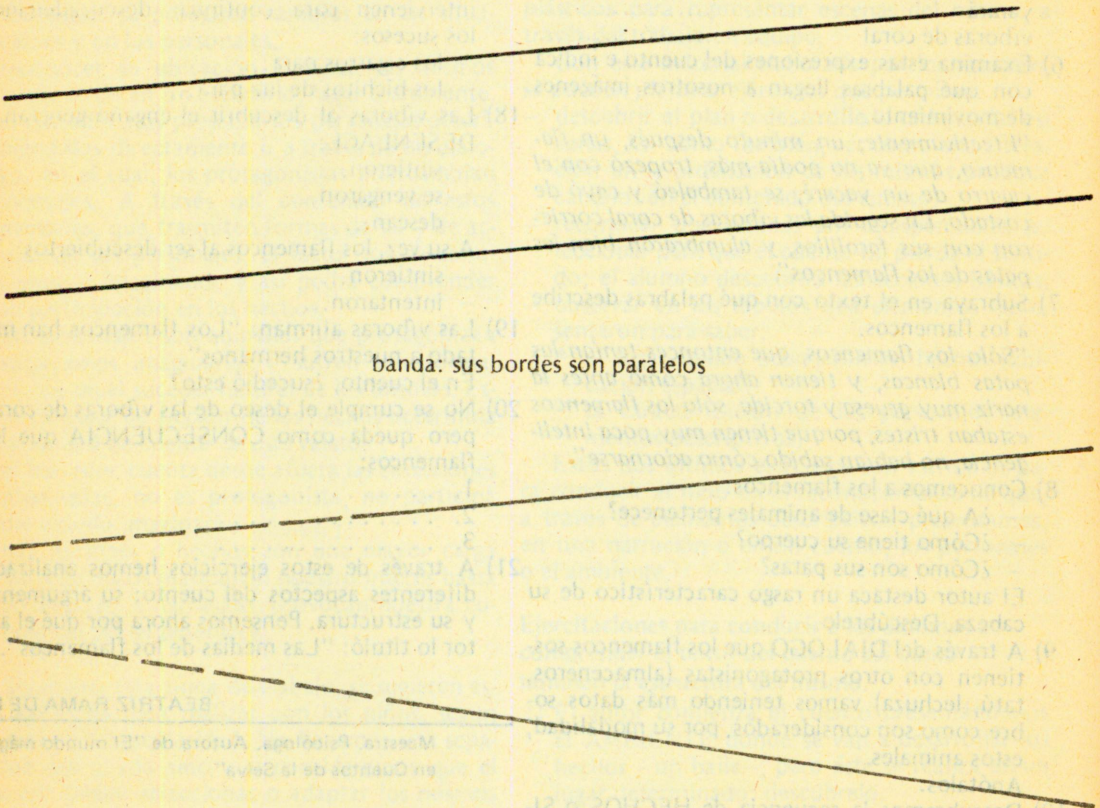
driláteros" a nivel escolar.

El empleo de uno particular, no excluye la posibilidad de emplear los otros en forma simultánea.

1. El trabajo con franjas o bandas

Este material, construido en papel celofán, nos permitirá realizar el estudio de los cuadriláteros por la intersección de franjas o bandas y sectores angulares.

Recortaremos bandas de diverso ancho y varios sectores angulares.

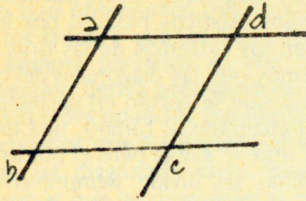


BEATRIZ RAMA DE RO

Mestra. Primaria. Autora de "El mundo escolar en Cuarenta y la Geom."

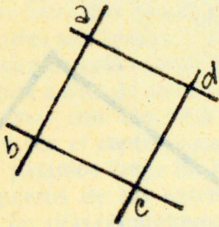
1a. Intersección de bandas del mismo ancho

La intersección siguiendo un ángulo cualquiera.



determina un rombo

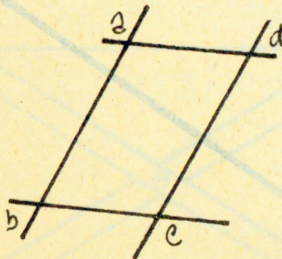
La intersección formando un ángulo recto



determina un cuadrado

1b. Intersección de bandas de anchos diferentes.

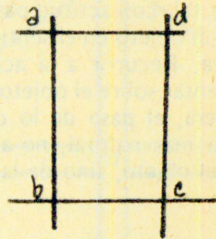
La intersección siguiendo un ángulo cualquiera



determina un paralelogramo

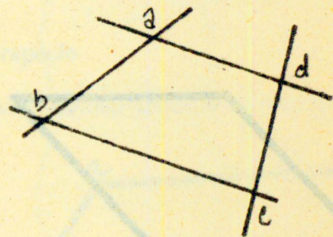
La intersección siguiendo un ángulo recto

determina un rectángulo



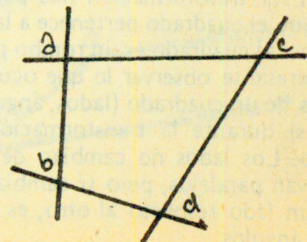
1c. Intersección de una banda y de un sector angular

La intersección a b c d es un trapecio



1d. Intersección de dos regiones angulares

La intersección a b c d es un trapecoide



2. Los cuadriláteros y las bandas de Castelnovo

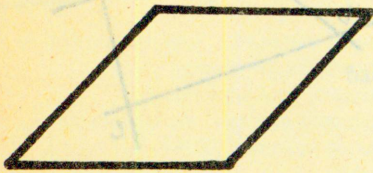
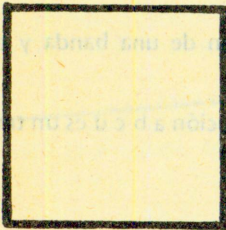
Podemos trabajar con bandas de cartulina o con piezas tipo meccano.

Este trabajo nos permitirá desarrollar, a partir de lo concreto, conceptos y propiedades geométricos. Este apoyo en lo concreto, este recurso al objeto y a la acción, servirá como trampolín para la abstracción. Recurrir al objeto significa observarlo como tal, con actitud pasiva, y en forma breve, intuir el objeto en el sentido etimológico de la palabra. Recurrir a la acción significa operar, experimentar sobre el objeto.

De esta manera, el paso de lo concreto a lo abstracto resulta más natural, no a través de las observaciones del objeto, sino de las operaciones con él.

2a. Cuadrado y rombo de varillas o bandas

Tomemos cuatro tiras iguales y pongámoslas de manera que formen un cuadrado.



Basta hacer una leve presión sobre uno de los vértices o sobre uno de los lados, para ver que el cuadrado no es rígido, sino que se transforma en un rombo, o sea, en un cuadrilátero que sólo tiene los lados iguales, pero no todos sus ángulos.

De un cuadrado pueden obtenerse infinitos rombos. Esta transformación nos permite comprender que el cuadrado pertenece a la familia de los rombos: el cuadrado es un rombo particular.

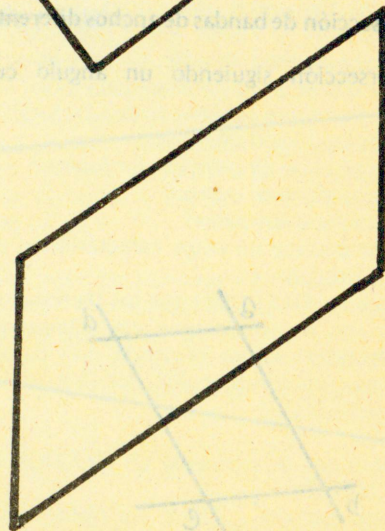
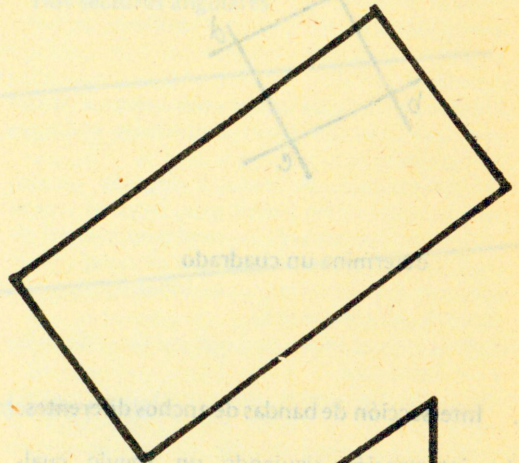
Es interesante observar lo que ocurre con los elementos de un cuadrado (lados, ángulos, altura, diagonales) durante la transformación de aquél en rombo. Los lados no cambian de longitud y se conservan paralelos, pero sí cambia la inclinación de un lado respecto al otro, es decir el valor de los ángulos.

Durante este movimiento podemos también observar que el cuadrado es, entre todos los rombos que tienen los mismos lados, el de mayor altura.

Para estudiar mejor esta familia de rombos, consideremos las diagonales. Estas pueden representarse con hilos elásticos pasados por los agujeros abiertos en los extremos de las tiras de cartón. Observaremos que las diagonales del cuadrado son iguales y que se cortan en partes iguales. En el paso del cuadrado al rombo, una diagonal se acorta, y la otra se alarga pero el punto de encuentro de ambas las divide siempre en partes iguales.

2b. Rectángulo y paralelogramo de varillas o bandas

Trabajamos con cuatro tiras de cartón, dos de las cuales son iguales entre sí, lo mismo que las otras dos, aunque no iguales a las dos primeras; las unimos por los extremos de manera de obtener un rectángulo.



Presionando en uno de los vértices o en los lados, el rectángulo se transforma en un paralelogramo tipo. El rectángulo pertenece, pues, a la familia de los paralelogramos tipo; es un paralelogramo particular.

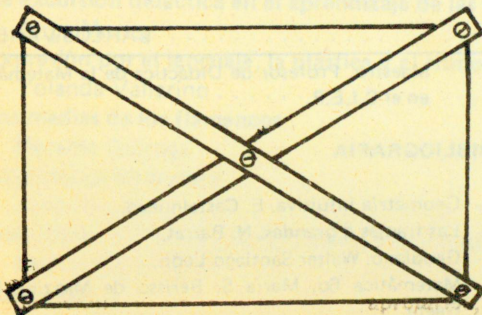
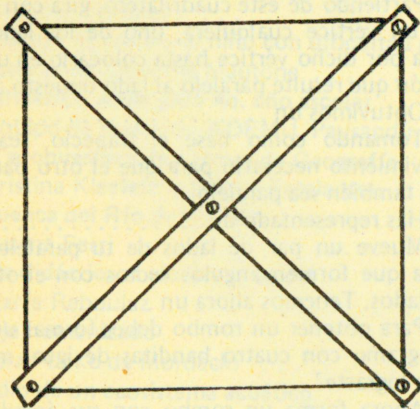
En la transformación del rectángulo en paralelogramo tipo observamos que no cambia la longitud de los lados, y que los lados opuestos se conservan siempre paralelos; es más, el nombre de paralelogramo deriva precisamente de este hecho de que sus lados opuestos son paralelos.

Observamos que los ángulos, la altura y la longitud de las diagonales varía; igualmente podemos observar que las diagonales se cortan siempre en su punto medio.

2c. Rectángulo y cuadrado de varillas cuyo perímetro es un hilo

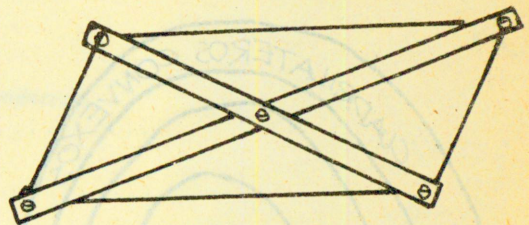
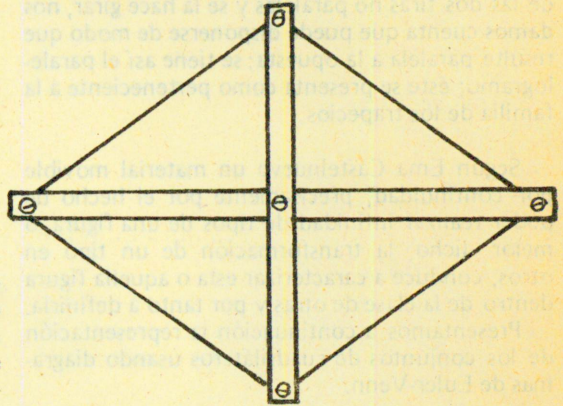
Hemos construido dos familias, la de los rombos y la de los paralelogramos tipo; hemos visto que a tales familias pertenecen el cuadrado y el rectángulo. Estas dos figuras tienen en común que sus diagonales son iguales. Esta propiedad nos sugiere una construcción material, que permite pasar de una figura a otra de un modo continuo.

Trabajamos con dos tiras iguales unidas con un tornillo por el centro para representar las diagonales y pasamos luego a un hilo elástico por los cuatro agujeros de los extremos de las piezas. Abriendo las tiras obtendremos un rectángulo variable, que se tornará cuadrado cuando las diagonales se colocan perpendicularmente.



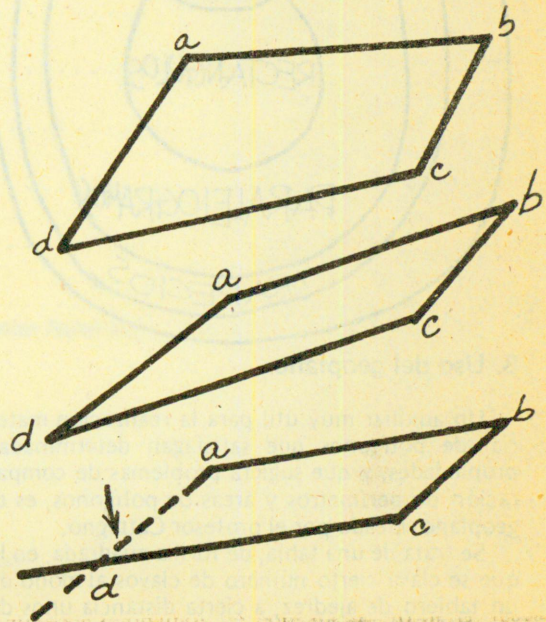
2d. Rombo y paralelogramo de varillas cuyo perímetro es un hilo

Trabajando en la misma forma y valiéndonos de dos tiras desiguales unidas por el centro, obtendremos la familia de los paralelogramos de los cuales forma parte el rombo.



2e. Trapecio

Consideraremos ahora la familia de los trapezoides

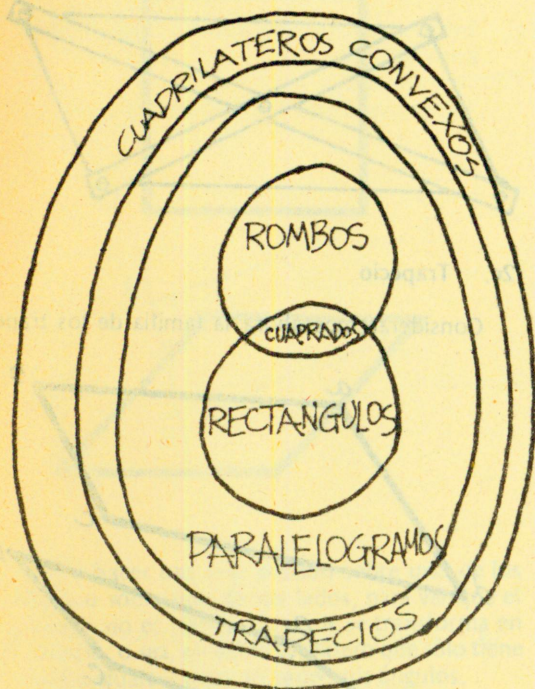


cios, que contiene como caso particular, el paralelogramo. Construimos un cuadrilátero con cuatro tiras de distinta longitud. (Es necesario que cada lado sea menor que la suma de los otros tres).

Presionando sobre un vértice se comprueba que puede lograrse que dos lados lleguen a ser paralelos. Así se obtiene un trapecio. Si fijando la posición de tres lados, se libra de un tornillo una de las dos tiras no paralelas y se la hace girar, nos damos cuenta que puede disponerse de modo que resulte paralela a la opuesta; se tiene así el paralelogramo; éste se presenta como perteneciente a la familia de los trapecios.

Según Ema Castelnuovo un material movable por continuidad, precisamente por el hecho de poder realizar infinidad de tipos de una figura, o mejor dicho, la transformación de un tipo en otros, conduce a caracterizar esta o aquella figura dentro de la clase de otras y por tanto a definirla.

Presentamos a continuación la representación de los conjuntos de cuadriláteros usando diagramas de Euler-Venn.



3. Uso del geoplano

Un auxiliar muy útil para la realización material de polígonos que satisfagan determinadas propiedades, y que sugiera problemas de comparación de perímetros y áreas de polígonos, es el geoplano, ideado por el profesor Cattegno.

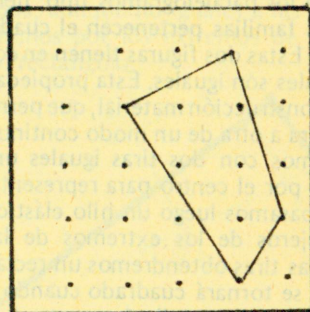
Se trata de una tabla, de forma cuadrada, en la que se clava cierto número de clavos al modo de un tablero de ajedrez, a cierta distancia unos de otros.

	A	B	C	D	E
1	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•

A, B, C, D, E — columnas

1, 2, 3, 4, 5 — renglones

Emplea 4 bandas elásticas para determinar el polígono que aparece en el siguiente geoplano. ¿Qué nombre recibe este polígono?



Partiendo de este cuadrilátero, gira con centro en un vértice cualquiera, uno de los lados que pasa por dicho vértice hasta colocarlo en una posición que resulte paralelo al lado opuesto a él.

Obtuvimos un

Tomando como base el trapecio, realiza el movimiento necesario para que el otro par de lados también sea paralelo.

Has representado un

Mueve un par de lados de tu paralelogramo para que formen ángulos rectos con el otro par de lados. Tenemos ahora un

Para obtener un rombo debes formar un paralelogramo con cuatro banditas de igual medida. ¿Lo lograste?

Ahora forma un rombo con sus ángulos rectos. ¿Qué cuadrilátero obtuviste?

CARLOS VARELA

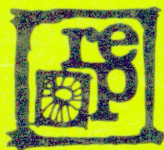
Maestro, Profesor de Didáctica de la Matemática en el C.I.E.P.

BIBLIOGRAFIA

- Geometría intuitiva, E. Castelnuovo.
- Las franjas o bandas, N. Barrat.
- Geoplano, Walter Santiago León.
- Matemática 6o. María S. Berisso de Mazzini. Inés Gaete.

Contenido

Homenaje a Julio Castro	
Editorial	1
Análisis de dos modelos educativos uruguayos.	
Marta Demarchi, Diana Dumar, Ema Massera	7
Sentidos de los programas escolares	
Angel Díaz Barriga	16
Educación no-formal y sistema educativo	
Jorge Camors	19
El progreso científico-técnico y la educación	
Ruiz Pereyra Faget	26
Maquiavelo: un precursor de las ciencias sociales modernas.	
Mario Dotta	32
La escuela de Nuevo París	
Gladys Méndez de Rojas	38
Los cambios en Biología	
Rodolfo Wettstein	44
El maestro de clase y el niño con dificultad para aprender	
Jacqueline Lamothe Mautone	46
Planificación anual para 4o. año escolar	
Equipo de maestros. ADEMU. Paysandú	48
Tres propuestas sobre temas de Geografía	
Cristina Kleefeld y Gladys Escalante	53
La cuenca del Río de la Plata	
Susana Ferri	55
Salida didáctica al río Santa Lucía	
María Reboulaz	56
Paisaje humanizado	
Sara Pupko de Mordecki	58
Estudio de un ecosistema acuático	
Julio C. Lagomarsino	60
La excursión didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales	
Jorge Monza	63
Expresión por el lenguaje, la plástica y el ritmo	
Yolanda Vallarino	66
Las medias de los flamencos	
Horacio Quiroga	70
Lo grotesco en la selva	
Julio Dodera	72
Actividades en torno a "Las medias de los flamencos"	
Beatriz Rama de Bó	74
Cuadriláteros	
Carlos Varela	76



El resumen del contenido de la Revista, que hacemos siempre en contratapa, nos indica una reiterada atención a los problemas del país y del continente, con planteos pedagógicos que no pueden dejar de atender el marco socio-político, la realidad en la que actúan las instituciones educativas.

El homenaje a Julio Castro, el análisis de distintos aspectos del sistema educativo nacional, la difusión de corrientes latinoamericanas (en este caso, un texto del mexicano Díaz Barriga), el rescate de experiencias (hoy, la del Movimiento por la Escuela Nueva), la síntesis de importantes documentos de congresos docentes y la presentación de libros de interés (un trabajo del profesor Dotta), se completan con un riquísimo capítulo de sugerencias para la tarea en clase.

Pero queremos hablar de otra cosa.

Veinte años cumplirá nuestra Revista el año próximo.

Fue en 1968, en momentos de rápida profundización de la crisis uruguaya, que Balbi plasmó, con el aporte de innumerables amigos, la idea de una publicación a la vez independiente y comprometida, en torno a los temas de la educación, que son los temas del país.

Veinte años después la Revista sigue enhiesta, ganando siempre prestigio a nivel nacional e internacional. Pero esta trayectoria nos obliga a nuevos esfuerzos: en páginas interiores, el lector encontrará la mención de los aspectos en los que intentaremos renovarla. Sera, como siempre, una tarea colectiva.