EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

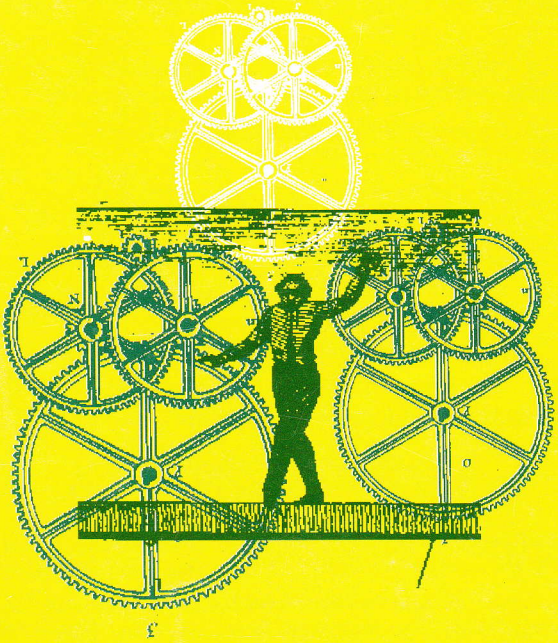
CUADERNOS PARA DOCENTES

CELEBRAMOS DIEZ AÑOS

Año IX • N.º 27 • $U 30 • Marzo 1996

SERVICIO PAZ Y JUSTICIA • Uruguay

SERPAJ CHILE
Casilla 139
Correo 3 Santiago
CHILE



¿CELEBRAMOS LA REFORMA?

SUMARIO

EDITORIAL

Utopía o realidad

1

REFLEXIONES

Sujeto-Conocimiento-Poder

LEONOR PIÑEYRO

3

Límites que liberen

CECILIA VON SANDEN

9

LA REFORMA EDUCATIVA. Opinan docentes

14

SUPLEMENTO

LEV VYGOTSKY. Aspectos de su teoría historicocultural en psicología y educación

SONIA SCAFFO

17

EXPERIENCIAS

1ª MENCIÓN - EDUCACIÓN PRIMARIA. Por sobre todo jugamos

28

1ª MENCIÓN - ENSEÑANZA MEDIA. La creación del hombre

31

CARTELERA

34

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
AÑO IX - Nº 27 - MARZO 1996

Redactora Responsable: Cecilia von Sanden. Joaquín Requena 1642.
Consejo de Redacción: Ma. Luisa González, Ma. del Huerto Nari, Cecilia von Sanden, Mario Costa.

Diseño y maquetación: Pablo Uribe, Alejandro Sequeira. **Realización Gráfica:** OBRA - GRUPO METRO. Br. Artigas 1439. Tel: 401 466.
Composición: Graciela Valdez. **Impresión:** Graphis Ltda. Depósito Legal: 299502

Revista de aparición cuatrimestral. SERVICIO PAZ Y JUSTICIA. Joaquín Requena 1642. Montevideo-Uruguay.
Teléfono: 48 53 01. Correo Electrónico: serpaj@chasque.apc.org. IISSN 0797-4353.

Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de DIAKONÍA.

Se autoriza la reproducción total y parcial siempre que sea citada la fuente.
Los conceptos vertidos en los diferentes artículos son responsabilidad de sus autores.

UTOPÍA O REALIDAD

crear,
construir, aunque te equivoques
no dejes de luchar
por ser feliz

Falta y Resto '92 (*)

COMIENZO DE un nuevo año es siempre una apuesta a reafirmar convicciones y renovar esfuerzos. Es una oportunidad para animarse a soñar y construir utopías, para apostar por "locuras" que nos reviven y nos permiten darle a los demás algo diferente. Un tiempo de creaciones, de disposiciones para edificar el cambio, sin pausa y sin prisa.

Diez años continuos de dedicación, con el deseo constante de superarnos, reconociendo carencias y dificultades conjuntamente con logros y potencialidades, nos impulsan a seguir luchando por aquello en lo que creemos.

Hoy estamos nuevamente con ustedes, en un año que se presenta lleno de desafíos: el presente y futuro de la educa-

ción en el marco de una controvertida reforma educativa y de un cuestionable presupuesto; el segundo año de un Decenio *por la Educación en Derechos Humanos* declarado por la ONU al que tenemos todos que llenar de contenido; la declaración de 1996 como *Año Internacional por la Erradicación de la Pobreza* con la esperanza de generar mayor toma de conciencia al respecto y que la misma se traduzca en medidas efectivas.

Estos son sólo algunos de los retos que nos esperan y que en el día a día iremos asumiendo y afrontando con la certeza de saber que son muchos los docentes que nos acompañan y apuestan a crear y construir. ■

(*) Murga del carnaval uruguayo.

Sujeto - Conocimiento - Poder

"...la educación debe abrazar mente y cuerpo, razón e imaginación, necesitades intelectuales y de instinto..." [1]

LEONOR PIÑEYRO (*)

HACE ALGÚN tiempo, y desde estas mismas páginas, hice mi primer acercamiento al tema acerca del conocimiento y su articulación con el poder y su relación con la educación. Hoy la preocupación sigue vigente, los cuestionamientos y preguntas de entonces, no sólo siguen latiendo, sino que los siento más vivos aún.

Estoy escribiendo este artículo, en el marco del Seminario de Investigadores del Departamento Ecuménico de Investigadores. Con los compañeros participantes, hemos discutido e intercambiado nuestras experiencias latinoamericanas desde diferentes ópticas, temáticas, vivencias, pero entre otras cosas, algo que nos une a todos, es sentirnos viviendo "tiempos interesantes", lo que algunos han dado en llamar tiempos de crisis de paradigmas, y que a mí me gusta mejor, llamar crisis de sensibilidad, a partir de la idea, no tanto de la crisis de modelos, sino fijando la atención más bien en cómo nos conmueve el mundo hoy, cuánto, desde dónde. Cómo vislumbramos los problemas y necesidades, cuáles, cuántas. Qué desafíos y preguntas nos hacemos, qué propuestas tenemos, cuáles son las búsquedas, por qué, quiénes, para qué.

Yo creo que estamos hoy frente a una sensibilidad diferente, nuestras búsquedas y respuestas ya no son las mismas de décadas anteriores, no pueden serlas, y es desde esa inquietud que intento "recuperar" a la escuela, como un espacio epistémico y de lucha, como un lugar privilegiado en lo que se refiere a la construcción de un **Nuevo Sujeto.**

Ahora bien, cómo fue entendido esto y cómo lo entendemos hoy, ubicados desde el ámbito de la eduación, es lo que da origen a estas reflexiones que quiero compartir.

"La educación es sin lugar a dudas, un factor importante en el desarrollo social, y es mucho más que una actividad formativa e informativa, pues implica la transformación del individuo en sujeto. De otro modo, puede ser cualquier cosa, pero no educación." [2]

Es sabido que la escuela es un lugar en donde se hace algo más que "dar y recibir saberes y habilidades". Es sabido que la escuela no es únicamente un sitio "abastecedor de conocimientos". Pero, ¿cumple ella la función arriba reclamada? ¿Es la escuela un espacio de construcción de voluntades firmes, mentes apasionadas por el discernimiento, y corazones enamorados de la vida? Estas son algunas de las preguntas que nos conmueven y mueven hacia la búsqueda de respuestas nuevas.

La visión liberal

La escuela: un espacio neutral

A partir del triunfo de las revoluciones liberales del siglo XVIII, y de sus declaraciones acerca de la

(*) Profesora de Historia.

1. Marcuse, Herbert. La sociedad carnívora. Argentina, Galerna, 1969, p. 56.

2. Magallón, Mario. Educación y poder. México, Anuario estudios latinoamericanos, Universidad Autónoma de México, 1989, p. 25.

libertad e igualdad de todos ante la ley, el liberalismo, como ideología dominante, elaborará un discurso sobre las instituciones educativas acorde con estas manifestaciones.

A partir de este momento, comienza a aparecer la escuela gratuita y obligatoria como una necesidad (a pesar de la resistencia de muchos sectores dentro del propio liberalismo); se proclamará la escuela como uno de los ámbitos de homogeneización cultural, que trasmitirá la escala de valores culturales (del sector triunfante). Es decir que a través de la educación en las escuelas se podía eliminar la diversidad valoral, entendida como nociva, y se podían centralizar los procesos del saber y la formación de ciudadanos, fieles a los valores predominantes en la sociedad. Se comienza, entonces, a pensar en la escuela, como el ámbito en el que se puede dotar a los futuros ciudadanos de una escala de valores y sentimientos de identidad cultural que se visualizarán en el amor al país, o como era más del estilo decir, amor a la patria.

Además aparece la idea, por lo menos a nivel discursivo, sobre la necesidad de la formación de ciudadanos aptos para la participación activa en la vida política del país, aunque en un principio sólo se estuviera refiriendo a la burguesía como clase social, y que ello se podía lograr desde la institución escuela. Así pues, era de esperar del proceso de escolarización: la igualdad de condiciones y la preparación para participar en la cosa pública, además de la posibilidad de ascender socialmente dentro del sistema. La idea central es entonces, que a través de la labor en la escuela se evitarían disgregaciones, y se lograría una sociedad igualitaria, en cuanto a las posibilidades de los ciudadanos para desarrollar sus capacidades en la sociedad y, por esa vía, los mismos lograrían ascenso social.

En cuanto al conocimiento, es considerado algo objetivo y neutro, por lo que existe la posibilidad de ser descrito en forma neutral. El mismo se conforma por hechos invariables que existen a priori, en una relación causa efecto, por lo que, si se accede a las leyes que determinan las causalidades, se estará en condición de predecirlos, y a ello se liga la noción de conocimiento. La función del maestro, por lo tanto, es la de otorgar conocimientos o, en el mejor de los casos, dar/enseñar las herramientas para que el alumno acceda al conocimiento así concebido. Esto poco tiene que ver con el mundo de los valores. El conocimiento es algo neutral, la educación debe ser objetiva, laica, exceptuando, claro está, las prácticas que lleven a la afirmación del "amor a la patria". El conocimiento está así situado en un campo paralelo a la realidad, fundamentado en una noción de objetividad que separa los hechos de los valores que los producen, por lo que el mismo aparece canonizado por la ideología que lo sustenta, y unido a la idea de lo infalible, sin contradicciones e incuestionable por su naturaleza; es fijo, universal, inamovible y atemporal. Esto lleva a poner entonces, el centro de la atención en el asunto de cómo o qué caminos recorrer para que sea más eficaz la aprehensión del conocimiento como objeto ajeno a poseer, sin que surja preocupación o cuestionamiento sobre quién o de dónde obtiene el conocimiento su legitimidad, quién legitima los hechos que se configuran, afirman y trasmiten.

Por lo tanto, ello desembocará en un modelo pedagógico en donde la conducta pasiva de los alumnos es bien conceptuada y calificada como tal, y en donde la función del maestro es trasmitir conocimientos, que de alguna manera ya están dados por la ideología dominante. Refiriéndose a esta modalidad o visión de la escuela, Giroux dice que alumno y maestro no negocian en el mundo en el que viven y se desarrollan, por lo que debajo de la armonía "olímpica" del salón de clases, y de la relación alumno-maestro, están fijos los roles en los que ambos están atrapados. En definitiva este modelo significa más por lo que omite que por lo que incluye.[3]

Por otra parte, en el caso de "fallas" en el campo del conocimiento, son atribuidas casi sin excepción, a defectos personales; se origina entonces la noción de culpabilidad individual, que casi siempre recae sobre el alumno (aunque a veces también sobre el maestro), ya sea porque no es lo suficientemente interesado, o por que carece de habilidades naturales.

Así pues, esta visión sobre el rol de la escuela hace énfasis en otorgar una especie de boleto de entrada a una sociedad que, teniendo en cuenta la capacidad personal y adquirida de cada una de las personas, les brindará igualdad de oportunidades. Se ve a la escuela como una herramienta que ayuda a superar las desigualdades pero, por sobre todas las cosas, no se une la igualdad, la justicia, y la concepción democrática de la participación política, con la desigualdad económica; se ignora esta tensión y se ignora por lo tanto la cuestión de cómo la igualdad de oportunidades es coartada por los intereses económicos de los grupos poderosos dentro de la sociedad.

En síntesis, desde esta óptica, se presenta a la escuela como un espacio aséptico, desconociendo la interrelación que ella tiene con la forma en que está organizada la sociedad, y también desconociendo el hecho de cómo las relaciones de poder de la sociedad circulan por la institución.

Desde esta posición, se argumenta que la escuela puede educar para que el estudiante tenga un mayor

3. Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI, 1992.

desempeño político en el Estado, pero se ignora cómo el Estado emplea a las escuelas para imponer su lógica y la del sector dominante dentro de la sociedad.

Los modelos críticos

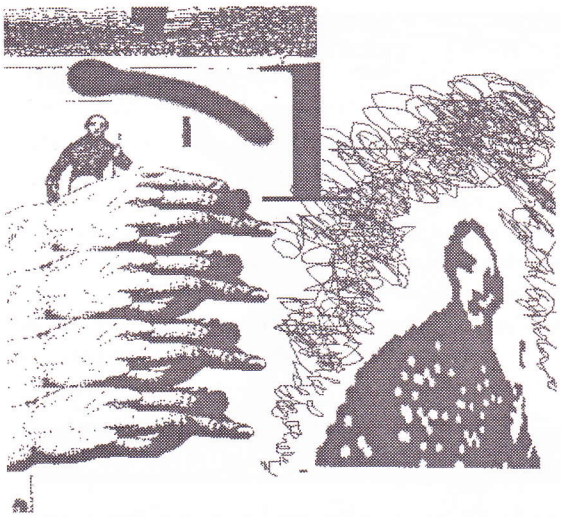
Estos modelos buscan investigar los procesos educativos y la función del sistema escolar, a partir de sus nexos con los procesos económicos y políticos generales de la sociedad. Encuentran que la escuela cumple un papel específico concreto que es el de garantizar la reproducción social del régimen dominante de producción; es más, plantean la reproducción social en su conjunto.

Escuela y poder: una crítica sin alternativa

Esta corriente, representada fundamentalmente por Bourdieu y Passeron,[4] parte de la afirmación que la educación y la escuela están insertas dentro de la totalidad real, que no son universos aislados, y desde su óptica crítica, considera que su función es imponer los intereses del complejo social dominante. Giroux sostiene que "en el centro de estos supuestos se encuentra el llamado principio de correspondencia"[5]. En síntesis, este principio de correspondencia, argumenta que las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases, reflejan las relaciones sociales y económicas del sistema, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de clases necesarias para la producción y legitimación del capital y de sus instituciones.

Es indudable que el Estado ejerce, para su supervivencia, el control de las instituciones. El Estado a través de su aparato institucional pedagógico, médico, de producción, penal, de comunicación de masas, etc., controla la casi totalidad del tiempo de los individuos, con el propósito de responder a las necesidades del aparato productivo. A través de este aparato se controla al individuo, con el objetivo prioritario de ponerlo al servicio de las exigencias del mercado de trabajo; es lo que Foucault llama la "transformación del tiempo en tiempo de trabajo".[6]

El Estado es, en este sentido, una totalidad, (una forma espacial, temporal y social), en la que todos los individuos están sometidos a una vigilancia permanente, resultado de "una organización autoritaria que tuvo su origen en el siglo XVIII, con la consolidación del capitalismo".[7] Se trata no sólo de una apropiación o explotación de la máxima cantidad de tiempo, sino también de "controlar, formar, valorizar, según un determinado sistema, el cuerpo del individuo".[8] Es así que, a través de la educación y especialmente en las escuelas, se controlan y determinan un sinnúmero de conductas y comportamientos de las personas; por medio de los castigos y recompensas se evalúa y califica "lo bueno" y "lo malo". Se aprueban determinadas conductas, se desaprueban otras, se inhiben o bloquean las más.

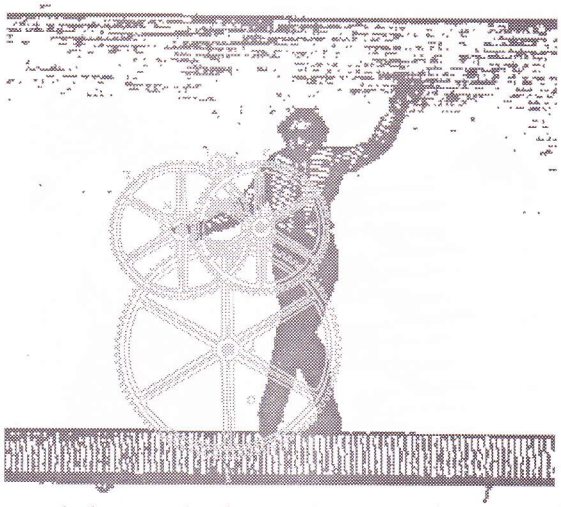


Para el cumplimiento de estas funciones, al poder le es imprescindible la ideología, que bajo la forma de currículum oculto, se introduce en la escuela con una intencionalidad concertada con los intereses de los grupos dominantes, que no aparece explicitada, pero que orienta a la conformación de falsos sujetos, es decir, sujetos con conciencias falsas o falsas identidades.[9]

La escuela y la educación concebidas por esta corriente, están conformadas por una pedagogía cuyos fines son el reforzamiento de las relaciones de poder.

En cuanto al docente, se le percibe portador de una ideología, la misma que le oprime, y, que expresa a través de la trasmisión de significados para beneficio de los detentadores de las relaciones de poder. "El maestro oscila pendularmente entre lo que es y lo que debería ser...;[10] y en definitiva, se sumerge en una lógica en la que no educa, sino que orienta su tarea hacia la presentación en forma coherente y sistemá-

4. El texto más conocido en nuestro medio es La reproducción. Barcelona, Leia, 1981.
5. Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI, 1992, p. 84.
6. Foucault, Michel. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa, 1980, p. 132.
7. Ibid., p. 112-113-144.
8. Ibid., p. 133.
9. Más adelante se profundizará en el tema.
10. Merani, Alberto. Educación y relaciones de poder. México, Grijalbo, 1980 (Colección Pedagógica), p. 34 y 41.



tica de los significados que los grupos dominantes han seleccionado como "buenos", por lo que el criterio de conocimiento radica, en última instancia, en las decisiones de esos grupos en una sociedad.

El que enseña realiza su actividad a partir de un discurso y de un saber que detenta "la verdad", previamente aprobada, codificada y canonizada por los sectores dominantes, pero, para poder desarrollar su función necesita de autoridad, y esa autoridad le es conferida por dicho saber. En consecuencia, saber y poder son inseparables también en la escuela: "todo el peso del proceso educativo está a cargo del maestro y es él quien tiene la autoridad en el salón de clase". Hay que saber, dice Foucault, que "poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder".[12]

Es así que la escuela cumple "la función ritual de esconder a sus participantes las contradicciones entre el mito de una sociedad igualitaria y la realidad consciente de clases que certifica".[13] Así como en ella también hay un doble discurso acerca del conocimiento, por un lado como una llave liberadora, y por el otro se trata en realidad de conocimiento que se utiliza para dominar. El sistema educativo guarda dentro de sí violencia y opresión, y funciona como "filtro" que subvierte todo el potencial creativo, convirtiendo al conocimiento en un objeto, y no en una posibilidad hacia caminos liberadores. Como institución, la escuela, limita y trunca la imaginación creativa, legitimando el statu quo en beneficio de los sectores detentadores de las relaciones de poder.

La acción pedagógica corresponde a los intereses de los grupos dominantes, en ella reside el ejercicio de la violencia simbólica que reproduce la selección y la exclusión de los contenidos y significados propios del universo cultural de un grupo. Esta selección es de por sí arbitraria, por lo que los contenidos de la educación no son nunca neutrales ni inocentes.

De lo anterior se desprende, con claridad, la idea que los sectores dominantes utilizan la escuela como vehículo de imposición de "bienes culturales simbólicos", y por ello se evalúa a la totalidad del proceso educativo como la acción de cooptación del saber popular por el saber dominante.

En esta visión, no es posible encontrar en la escuela espacio para la comunicación. La relación entre profesor y estudiante estará signada siempre por el poder arbitrario y avasallador del primero (el emisor) sobre el segundo (el receptor) quienes no están, obviamente, en un mismo plano de igualdad, y, que se hallan mediatizados por las relaciones sociales que tienen una gran carga de autoritarismo que no es posible resistir ni romper.

Por lo mismo, la relación educativa supone una pedagogía basada no en una simple relación de comunicación, o comunicación horizontal, sino en una relación estrictamente jerarquizada. En oposición al idílico discurso sobre la relación estudiante-maestro, Bourdieu y Passeron afirman que el educador tiene, de antemano, como ya fue expresado, un saber que le otorga autoridad, saber y autoridad conferidos por el imaginario cultural dominante que le da derecho a la imposición, y ello estará más allá de la competencia técnico pedagógica del docente o de su autoridad personal, por lo que en el estudiante quedará internalizado, como con tinta indeleble escrito, un modelo de sociedad jerarquizada, verticalista e inapelable, un modelo en el que se acepta el autoritarismo con el disfraz de la autoridad.

En síntesis, si miramos a la escuela únicamente desde esta visión, no cabe duda que, como institución, le corresponde un papel principalísimo en la reproducción y en el sojuzgamiento ideológico de la fuerza de trabajo, ya que en ella se enseña por sobre todo formas de aprender y aprehender que serán una impronta importante en las formas de comportamiento y relacionamiento de los individuos en la sociedad. Al respecto dice Althusser: que "el aparato ideológico del Estado definitivamente tiene el papel dominante, aunque difícilmente alguien preste oído a su música; ¡es tan silencioso!, ésta es la escuela."[15]

11. Magallón, Mario, op. cit., p. 28.

12. Foucault, M. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Siglo XXI, 1978, p. 34.

13. Illich, Iván. Alternativas. México, Joaquín Mortiz, 1977, p. 107 y 108.

14. Bourdieu, P. y Passeron J.C., op. cit.

15. Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Nueva York, Monthly Review Press, 1971.

Ahora bien, si mucho de lo expresado anteriormente es innegable, en su conjunto hay una rotunda negación a la posibilidad de encontrar, en la escuela, espacios para un trabajo tendiente a la transformación social a través de prácticas y contenidos liberadores. No se perciben espacios en el sistema de educación para la resistencia y la transformación. Por lo que se niega la posibilidad de una práctica educativa, dentro del sistema formal de enseñanza, contraria a los intereses y a las acciones dominantes. En este sentido, la educación formal, y todos los que en ella están implicados, no podrían más que colaborar con la dominación.

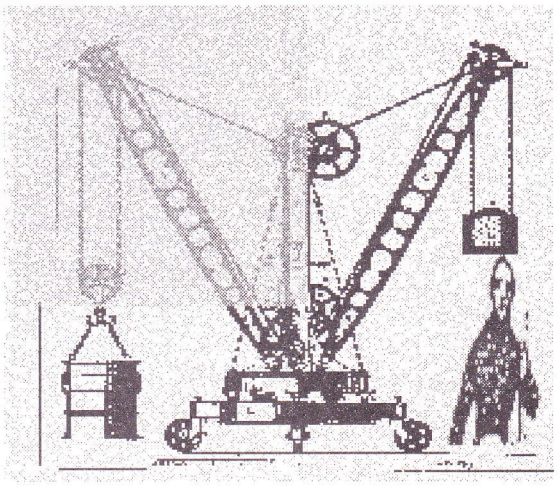
Esta corriente de pensamiento no se pregunta acerca de la posible interrogación con respecto al saber, al poder y a la autoridad que pueden hacer los docentes, los estudiantes y los padres de éstos, por nombrar a los más directamente implicados en el sistema educativo formal. Tampoco se interroga acerca de los cuestionamientos que pueden surgir con respecto a las prácticas educativas, sus objetivos y consecuencias, ni sobre los posibles cuestionamientos acerca de los contenidos a comunicar, etc. Nuevamente entonces, se niega el campo de la resistencia y de la transformación dentro del sistema escolar, favoreciendo así la noción que todo ser que pasa por el sistema educativo quedará atrapado por el contenido y/o los valores que trasmite la acción pedagógica al servicio del poder dominante, sin escapatoria posible.

La escuela como espacio epistémico

> "La idea de que las escuelas pueden construir una nueva sociedad es parecida a la idea de que el mundo será redimido por los niños o que los niños de alguna manera salvarán a los adultos. Creo que ambas ideas son incorrectas. Nosotros no podemos dejar a nuestros niños la responsabilidad de redimir al mundo que echamos a perder, o cuando menos presenciamos ser destruido... yo no creo que un nuevo orden social puede ser construido a través de las escuelas, sí creo que las escuelas serán una parte esencial en el nuevo orden que es construído a través del esfuerzo cooperativo de todos nosotros: maestros, mineros, obreros, profesionales, toda la gente que cree en el imperativo moral y social de lucha por el nuevo orden. Por lo tanto, encuentro que la cuestión crucial no debería ser: ¿tiene la escuela el poder para cambiar la sociedad?, sino, ¿qué poder pequeño podemos usar para trabajar con otros para cambiar a la sociedad?, ¿cuál será el papel de nosotros como maestros en la construcción de un nuevo orden duradero? [16]

16. Kohl, H. Can the school build a new social order? EEUU. Journal of education, 1980, citado por Giroux en Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI, 1992, p. 290.

Hasta aquí hemos señalado que la escuela y sus métodos educativos son opresores y que tienen por objeto, de manera explícita o implícita, el sometimiento, la opresión y la manipulación de los individuos, a través de una economía política del cuerpo,[17] desde que se apela a la docilidad y a la sumisión, donde el poder es inmanente y omnipresente: "el poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes".[18] El poder lo permea todo, los cuerpos de los individuos, los grupos sociales, las instituciones, las relaciones sociales en una sociedad dada, todo...



Así pues, podemos ver que en realidad en la escuela hay una violencia simbólica ejercida por la pedagogía, que esconde la violencia económica-social-política. Pero ello mismo nos obliga a preguntarnos: ¿cómo manejar desde la escuela, entonces, mecanismos de resistencia?, ¿cómo desempeñarnos con un consciente y profundo sentido humano y darle sentido, entonces, a la humanidad?

La escuela y sus posibilidades acerca de la formación de sujetos, dentro de la lógica de las corrientes críticas analizadas no tiene espacio, a pesar de lo valioso de sus aportes. Estas críticas, se ubican dentro de un marco, en el que habría que cambiar toda la sociedad para que la escuela cambie. Pero hoy sabemos que ello no es posible. Sabemos que las sociedades no cambian en su conjunto en un mismo instante, sabemos que el poder no se toma y que el conocimiento no es algo externo al que aprende, sino que las sociedades, el poder, el conocimiento se construyen, y es así, entonces, que recuperamos el espacio escolar, como un espacio en el que se puede trabajar por la construcción de sujetos con capacidad de discernir, para poder actuar en la sociedad, con capacidad transformativa.

17. Foucault, Michel. Vigilar y .... ed. cit.

18. Foucault, M. Historia de la sexualidad 1. Voluntad de saber. México, Siglo XXI, 1985, p. 113.

"La sociología del conocimiento, las ciencias cognoscitivas, los modelos co-constructivistas y constructivistas en psicología y en educación ponen el énfasis en el hecho de que, participando en las matrices sociales (que incluyen a la ciencia y a la cultura de las que formamos parte), adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognoscitivos y destrezas específicas.

La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de estas metáforas, de estos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones del mundo". [19]

Es necesario romper el círculo vicioso de dominación, para establecer los lazos que permitan una verdadera comunicación entre el maestro y el alumno, lo cual puede lograrse si se tiene claro y se reconocen las posibilidades y los alcances de cada uno en la producción de conocimientos. No aceptar nada por establecido, es decir revalorizar el principio de cuestionamiento, ha de constituir la base de una metodología que aglutine la voluntad de poder, pero no en sentido negativo, sino en función de la superación hacia la construcción de verdaderos sujetos. A partir de esta concepción se estaría en condiciones de laborar por la recuperación del hombre para sí, y no para la producción y el consumo; como ya expresamos, se estaría entonces, en el camino de la transformación del individuo en sujeto. Es también prioritario, descubrir que los conceptos son abstractos en la medida en la que no se juntan con la praxis de la existecia, y tener entonces sí una práctica educativa acorde con este hallazgo, que reconceptualiza la noción de conocimiento.

Así, educación, escuela y libertad son inseparables, y por lo tanto no opuestas, sino complementarias. A través del proceso educativo se pueden descubrir la opresión, la marginación y las relaciones de poder en beneficio de un grupo de la sociedad, y también se puede empezar a caminar para transformarlas. La escuela adquiere un significado diferente al constituirse en:

"un espacio donde se puede y se debe promover una ardua lucha por la liberación del hombre, siempre y cuando tengamos presente que las alternativas pedagógicas serán liberadoras en la medida en que estén integradas a alternativas más globales", [20] que se relacionen con las búsquedas y reivindicaciones emprendidas por las diferentes organizaciones y sectores de la sociedad, esperanzados en los cambios que den a luz condiciones más justas de existencia.

"No somos meros reproductores pasivos de una realidad independiente a nuestra observación, así como no tenemos libertad absoluta para elegir en forma irrestricta la construcción de la realidad que llevaremos a cabo. La operación activa de deconstrucción/construcción (en contexto) que los grupos humanos hacen sobre lo que será su "universo" —objeto de conocimiento— coincide con su emergencia simultánea como sujetos en el mismo proceso de construcción.

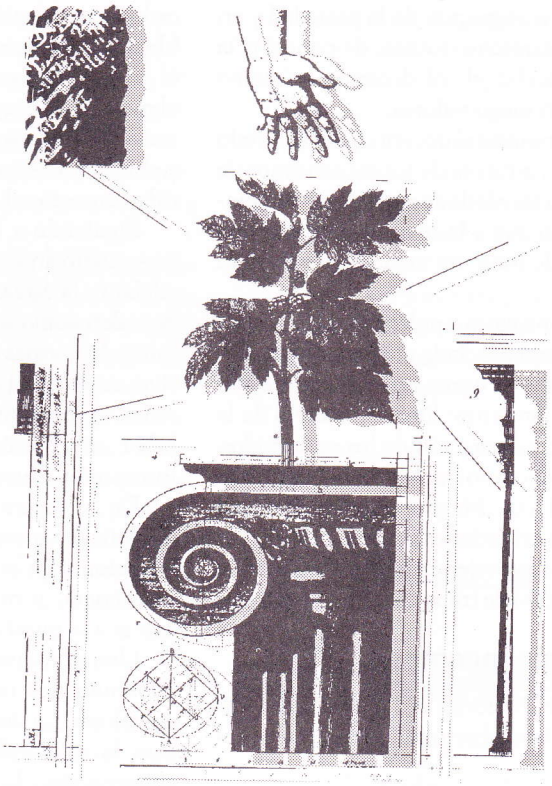
Esta perspectiva permite preguntarse acerca de los conceptos de "verdad", "objetividad", "realidad". Subraya una posición ética fundada y enraizada a la vez en la responsabilidad por nuestras construcciones del mundo y las acciones que las acompañan. Las cuales, en conjunto, reemplazan la posibilidad de fundamentar exclusivamente nuestros actos en una realidad objetiva, reflejada en una verdad evidente a la que nosotros meramente adscribimos". [21]

Es desde esta perspectiva que sostenemos que, "en la escuela hay mucho por y para hacer". Si ya no cabe esperar certezas absolutas ni de las ciencias, ni de las artes, ni de la cultura, ni de la filosofía, tanto respecto a los conocimientos como a los valores, la emergencia y fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa y de la función de la escuela. La formación de sujetos, la reivindicación del mismo, supone a la vez la defensa de la libertad personal, y el desarrollo de su capacidad creativa, para el desarrollo de la comunidad. Tener esto presente, creemos que es empezar a tener con nosotros, algunos de los elementos, que nos permitan también resistir desde un salón de clases. ■

19. Fried Schnitman, Dora. Ciencia, cultura y subjetividad. En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Argentina, Paidós, 1994, p. 16.

20. Gutiérrez, Francisco. Educación como praxis. México, Siglo XXI, 1985, p. 156-157.

21. Fried Schnitman, Dora. op. cit., p. 27.



Límites que liberen

El tema de la disciplina lo hemos tratado en números anteriores; sin embargo, las contingencias de la sociedad uruguaya en su conjunto, y del sistema educativo en particular, hacen que se haga necesario replantearse conceptos, métodos y alternativas ante un tema no sencillo, más aún en el marco del debate de la reforma educativa.

CECILIA VON SANDEN (*)

EL TEMA de la disciplina está siendo una preocupación recurrente en distintos ámbitos de la docencia. "No entiendo a los alumnos", "ya no son como antes", "ninguna medida sirve". Estas y otras muchas afirmaciones por el estilo son lugares comunes en la reuniones de maestros o en la sala de profesores. Ya sea por el grado de violencia y la falta de interés hacia el aprendizaje que muchas veces se percibe en los alumnos, así como el desconcierto o el agotamiento de los docentes, es ineludible abordar esta temática desde una perspectiva que aporte nuevos elementos teórico-prácticos. Con más razón para quienes intentamos educar en el espíritu de los derechos humanos y buscamos ser coherentes con ellos.

El encare teórico-práctico que se haga de la disciplina tiene muchas implicancias con los derechos humanos, ya que expresa una manera de conce-

(*) Maestra, integrante del Programa de Educación de Serpaj

bir al alumno como integraqnte de la sociedad y en cuanto a su comportamiento futuro, de concebir la educación y de concebir el rol docente, así como también se ponen en juego valores.

Esos valores los trasmite el docente y además todo el sistema educativo, a través de los mecanismos de control tanto como a través de su estructura y funcionamiento. Es por eso que a la hora de plantear una reforma educativa, de ninguna manera este tema se puede soslayar.

La temática es muy vasta y polémica y necesariamente hay que tratarla asociada al aprendizaje. Resultará imposible en este breve artículo desarrollar todas las aristas que presenta: límites, manejo de la autoridad y el poder, adecuación de los contenidos, relaciones docente-alumno, autonomía, contexto social e institucional, etc.. Me propongo simplemente compartir algunas reflexiones a partir de la propia práctica y de algunas experiencias; descubrimientos realizados en un proceso de trabajo con otros colegas.

Conceptos y preconceptos

Remitiéndonos a definiciones del diccionario, encontramos que la palabra disciplina tiene estas acepciones:

> "(Del latín, disciplina.) f. Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral.// Observancia de las leyes y ordenamientos de una profesión o instituto. Tiene mayor uso hablando de la milicia y de los estados eclesiásticos secular y regular.// Instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y sirve para azotar.// Acción y efecto de disciplinar o disciplinarse."
>
> *Del Diccionario de la Real Academia Española*

> " Del latín, discere = aprender.// Conjunto de leyes o normas que rigen una organización."
>
> *Del diccionario ANAYA de la Lengua Española*

> " Normas de conducta que rigen una actividad. // Orden, regla, normativa."
>
> *Del diccionario ESENCIAL de Santillana*

A su vez dsitintos autores enriquecen este concepto desde diversas disciplinas.

Traducida a términos más cercanos a la psicología, la disciplina se asocia a la idea de puesta de límites.

Desde el punto de vista del psicoanálisis nacemos como puro "ello", es decir con todas las pulsiones "sin domesticar" y sería mediante el proceso educativo que la persona se haría capaz de vivir más acorde al principio de realidad que al principio de placer.

Ausubel sostiene que, " toda vez que para el aprendizaje es necesario cierto nivel mínimo de orden y corrección, la disciplina constituye un problema real y frecuente en el salón de clases" y según él la disciplina es un fenómeno cultural que cumple algunas funciones importantes: socialización, maduración de la personalidad, internalización de normas y obligaciones morales así como contribuir a la seguridad emocional de los niños.

Siguiendo a la profesora Bategazzore: "el orden no es un fin en sí, sino un medio: un medio para llevar adelante la tarea educativa. Y el concepto negativo de orden como ausencia de transgresiones a un conjunto de normas es sustituído por un concepto positivo: asegurar el conjunto de las condiciones materiales, organizativas, técnico-docentes, para que esa labor se efectúe sin cortapizas, como fecunda interacción entre educador y educando".

De la lectura de los distintos aportes surgen dos tendencias acerca del mismo concepto: una más tradicional en la que se asocia al castigo, el rigor, la penitencia, y otra más constructiva en la que se asocia a la puesta de límites, de normas.

Una aproximación desde la visión de los derechos humanos, necesariamente incluye la formación en valores. La disciplina es una forma de educar en y para la solidaridad, la convivencia, el respeto, la cooperación , la expresión, la libertad y la autonomía. Estas actitudes también son contenidos a ser aprehendidos.

Desde esta perspectiva podríamos decir con G. Espinosa, que la disciplina "es un medio para el aprendizaje de actitudes y conductas aptas para alcanzar metas conocidas y deseadas y para lograr la vida en común".

Secuelas

Cuando los comentarios como los que mencionáramos más arriba se suceden y el estado de ánimo de los docentes revela serias dificultades en abordar o encauzar la disciplina, surge la pregunta ¿por qué esto se ha convertido, ahora, en un problema?. ¿Es que antes no existían "problemas de conducta", como se les llama?; ¿o que los docentes no analizaban tanto su realidad?, ¿o que se preparaba mejor a los futuros maestros y profesores?

Posiblemente podríamos hacernos muchas preguntas más; y seguramente todas las respuestas tengan que ver con factores que, sin duda, están incidiendo en la situación que hoy es objeto de nuestro análisis.

Sin embargo, en la experiencia vivida con un grupo de docentes y padres con los que comparto el trabajo diario, me encontré con que una de las variables que está influyendo fuertemente es de carácter histórico. Me estoy refiriendo a la reciente dictadura y a los ecos que perduran en el imaginario de los educadores.

La situación de dictadura en nuestro país y su autoritarismo, del cual el sistema educativo fue un hábil reproductor, ha dejado profundas marcas en la sociedad y en el cuerpo docente, aún en los jóvenes, ya que fueron formados en ese período.

Es muy reciente la experiencia de presión y represión en los centros educativos, que ha afectado a docentes y estudiantes.

Durante el período de facto la disciplina fue considerada como un fin en sí misma, no como un medio para lograr buenos aprendizajes. Se le otorgaba valor a la disciplina por la disciplina, al orden por el orden, vaciándolo de contenido educativo.

"..luego de tantas y tan duras luchas de los gremios estudiantiles y docentes por desarrollar y arraigar en la conciencia pedagógica uruguaya los grandes ideales libertarios y renovadores, los vemos peligrar, socavados por pertinaces enfoques estrechamente reglamentaristas y autoritarios de la enseñanza. No en balde, doce años de dictadura martirizaron una imagen dogmática y restrictiva de la educación en su conjunto y en particular del problema de la disciplina" (Bategazzore).

Esto ha generado actitudes que según las características personales de los docentes pueden generar dos tendencias extremas: aquellos que por inseguridad se muestran rígidos y autoritarios repitiendo un modelo, pudiendo caer incluso en la arbitrariedad, o aquellos que por no reproducir esquemas represores, adoptan la modalidad del "dejar hacer".

La primera es una situación fácilmente detectable, pero la segunda no es tan obvia, ya que muchas veces se justifica con un discurso liberador. En un proceso de honesta autocrítica es válido preguntarse si al "dejar hacer", al ser permisivo, con el argumento de dar libertad y autonomía al niño y de no coartar su creatividad, no se está escondiendo en realidad el miedo al rechazo o al enfrentamiento, cayendo en la tentación de la aceptación fácil por parte de los alumnos.

En este sentido, el sistema educativo, a través de los institutos de formación docente no se ha hecho cargo de estas situaciones, sino que casi todo lo que tiene que ver con disciplina queda librado a la intuición de cada docente y a su carisma personal. Este aspecto, fundamental en esta profesión, no está contemplado seriamente en el currículo de la formación docente.

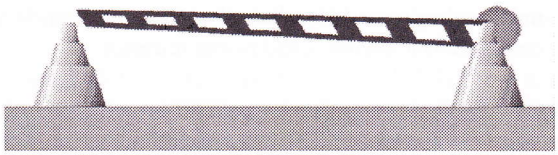
Límites

La concepción más actual de disciplina, con los aportes de la psicología, se asocia a la puesta de límites. Ésta se ha convertido en una palabra clave y controvertida en nuestra praxis educativa.

S. Freud señalaba que la educación debía limitar la pulsión sexual; Anna Freud hizo hincapié en el límite a la agresión.

Desde el punto de vista de los docentes se percibe la necesidad y dificultad en poner límites. Gran parte de la dificultad deviene de lo que referíamos anteriormente: las consecuencias de la dictadura. Hasta la sola palabra "límite" está cargada de prejuicios y genera rechazos.

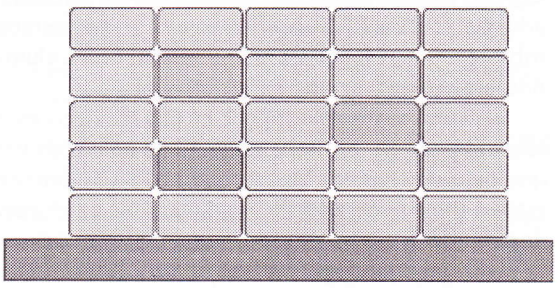
Se ve en los docentes pero también a nivel de los padres de nuestros alumnos. Con ellos hicimos una experiencia en la que les propusimos que observaran los siguientes dibujos, y anotaran qué les sugerían.



Después de observar los tres, remarcaron como característica común que todos plantean un límite. Seguidamente surgieron estas ideas:

separación
duda
no sabés qué hay del otro lado
prohibición
no se puede pasar
obstáculo
lastima
tortura
curiosidad
infranqueable

Evidentemente, expresaron aquí sus preconceptos y revelan un alto grado de negatividad en su contenido. Al problematizar el tema, planteándoles pre-



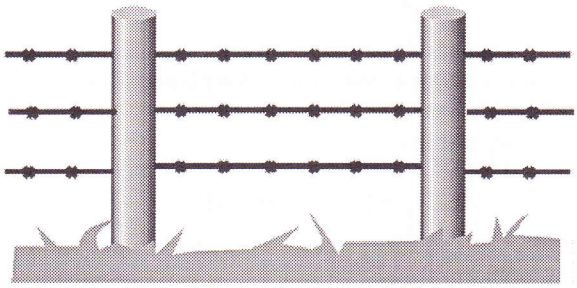
guntas y situaciones diversas, comenzaron a descubrir otros significados: protección, contacto,seguridad, intimidad, comunicación, soberanía, independencia y otros conceptos de este tenor.

Realizando una extrapolación, de las situaciones que plantean los dibujos a la situación educativa, estas últimas palabras expresan de algún modo condiciones que el docente necesita para desarrollar su labor.

Las necesita y aspira a conseguirlas. Sin embargo, los preconceptos a veces juegan malas pasadas e impiden que eso se lleve a cabo.

Una experiencia vivencial con los docentes puso esto de manifiesto.

Se les propuso experimentar el caos, la ausencia de límites, y luego la situación opuesta. La consigna fue entrar a un salón, con los ojos cerrados, para hacer un reconocimiento del mismo. Mientras, se ponía música de ritmos bien disímiles, interrumpiendo y cambiando los temas cada pocos minutos.



En un segundo momento se les propuso que formasen parejas en las que uno de los miembros permanecería con los ojos cerrados y el otro oficiaría de guía. Organizados así debían recorrer nuevamente el salón. Esta segunda fase se acompañó con una música clásica, sin interrupciones.

A continuación se verbalizó la experiencia, compartiendo en el grupo las sensaciones de cada uno. El intercambio fue sumamente rico pero muy sintéticamente podría decir que a través de esta experiencia se clarificó la necesidad de los límites, y además se puso de manifiesto que lo que estaba inhibiendo la respuesta a esa necesidad de los alumnos, era el miedo a caer en el autoritarismo.

El maestro Hugo Rodríguez, en una mesa redonda sobre calidad en la enseñanza sostiene que "toda vez que dejo de fijar los límites que profesionalmente estimo como necesarios estoy practicando una forma de abandono, que es quizás el riesgo mayor que tiene la juventud en este país. El no fijar los límites es lo mismo que decir no me importa lo que hagan y eso implica que ese ser humano está abandonado porque en definitiva recurre a esa persona adulta que estima como docente para que le indique los caminos para encontrar pautas compartibles, pero no para que se le aísle. Si yo no tengo la capacidad para establecer lo que estimo como justo y como injusto lo estoy abandonando. Por lo tanto lo que estoy diciendo con esto es que no soy ni autoritario ni permisivo, soy un profesional docente con obligaciones y con intenciones".

Para Gramsci, la libertad es el resultado más importante de la educación, de una educación disciplinada no coactiva ( ). Aunque aparentemente suene contradictorio, debemos encontrar la forma de poner límites que liberen.

Alternativas

En este momento de discusión de una reforma educativa, ciertamente no debe quedar fuera este capítulo fundamental.

Como dijéramos al inicio de este artículo la temática es muy compleja y seguramente quedan fuera del alcance de este artículo muchos aspectos importantes, también a la hora de plantear alternativas. Teniendo en cuenta entre otras cosas, lo cambiante del contexto histórico-social.

De todos modos creo importante y válido compartir algunas reflexiones.

El problema disciplinario no se resuelve con más y mejores reglamentos (aunque ellos tengan su importancia).

Una de las claves está en la capacitación, de los docentes. Esta es hoy por hoy una asignatura pendiente en los currículos de formación docente.

Pero es evidente que además de las medidas a mediano y largo plazo es en este año que se van a definir políticas educativas para el futuro.

Apelo aquí a los aportes de la prof. Bategazzore, por entender que da pistas muy claras y desde una ética de los derechos humanos para una reforma del reglamento de disciplina de secundaria y los criterios que maneja se pueden hacer extensivos a otros sectores del sistema educativo.

El trabajo de la profesora es más amplio y lo compartimos, pero a los efectos de este artículo no trataré sino de rescatar los aspectos que me parecen relevantes.

Objetivos educativos precisos, conocidos por todos los implicados en el proceso formativo

Más que la memorización de normas de acción puntuales, es deseable el conocimiento de objetivos educativos que orienten la tarea pedagógica con arreglo a valores coherentes con la práctica de los derechos humanos.

Criterios de funcionamiento claros y explícitos

Se refiere a la conveniencia de "sustituir las enumeraciones de faltas por criterios generales de buen funcionamiento". Un reglamento disciplinario de un centro educativo, no puede ser nunca una suerte de código penal. Sí una orientación respecto de pautas que generen un buen clima institucional, un buen funcionamiento, para lograr los fines educativos, y que deberán ser adaptados a cada centro educativo, según su realidad.

Más prevención que punición

El actual reglamento de disciplina de secundaria está plagado de medidas punitivas, pero no alerta sobre medidas previas tendientes a evitar que se produzcan hechos sancionables. Habría que hacer énfasis en esto último, e ir logrando una disciplina autónoma.

Procedimientos participativos y con garantías

El educando tiene derecho a conocer las normas de la institución, lo que le está permitido y lo que no, así como la manera en que va a ser evaluado su comportamiento y cuáles son las posibles sanciones en caso de no ser respetadas las normas. Todo este proceso que por supuesto conlleva tiempo de diálogo y esfuerzos, supone también fundamentar las medidas, porque es la forma de lograr en el educando la reflexión acerca de sus actitudes y por tanto su autocontrol o autogobierno.

Con esto estoy diciendo que la reforma educativa supondría no sólo reformular los reglamentos sino también el papel de los directores e inspectores por ejemplo, en el sentido de que valoren este tipo de acciones de los docentes, no como pérdidas de tiempo en desmedro de los contenidos programáticos, sino como verdaderos procesos formativos de la personalidad del educando.

Y cuando digo procedimientos participativos, en este contexto, entiendo también la participación de los docentes, por ejemplo en la definición de criterios disciplinarios. Esto es esencial. El maestro o el profesor no puede ser un mero repetidor de un reglamento, o un engranaje de un sistema que conduce a fines no conocidos por él. Esto no sería respetuoso de la capacidad del docente ni responsable por parte de él. El manejo de la disciplina es parte de la profesión docente ya que es condición indispensable para que se produzca el fenómeno educativo. Hacer uso de su autonomía, de su capacidad de análisis y de confrontación con sus colegas, es en este sentido una actitud imprescindible para quienes hacen parte de un sistema que quiere, y de hecho lo está haciendo, formar a los ciudadanos de este país.

Conclusiones

Algunas conclusiones sí, pero no a modo de cierre, pues la temática ha sido apenas esbozada.

En primer lugar subrayar que el tema de la disciplina no puede dejar de considerarse a la hora de plantear una reforma educativa.

Que la misma no puede entenderse en forma restringida como el logro de la ausencia de faltas o conductas incorrectas por parte de los alumnos. Por el contrario, incluye aspectos del comportamiento, en un sentido amplio, pero tiene que ver también con la autoridad, la autoestima, el poder, el control y cuestiones que hacen a la vida en sociedad.

El docente, como la persona que interactúa directa y cotidianamente con los alumnos, que tiene a su cargo la conducción del proceso de aprendizaje, y como adulto con mayor responsabilidad en esa interacción, es un actor fundamental. Es clave el papel de los maestros o de los profesores. Insisto entonces en la necesidad de la formación también en este aspecto.

Viene de la mano asimismo la necesidad de revisar el papel de las autoridades y la organización institucional.

A partir de la microexperiencia realizada en el Instituto Saint-Exupéry, quiero expresar mi convicción de que es posible modificar situaciones no deseadas y encontrar caminos a través de la reflexión compartida sobre la realidad de cada centro educativo. ■

Bibliografía

Espinosa Moncloa, G., Los que mandan y los que obedecen, Perú, IPEDEHP, 1993.

Betti, G., Escuela, educación y pedagogía en Gramsci, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1981.

Adorno, T., Consignas, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1993.

Ausubel, Novak y Hanesian, Psicología Educativa, Ed. Trillas, 1989.

Prof. Marissa Bategazzore, Documento de trabajo preparado para la Comisión de Cultura de ades (Asociación de Docentes de Secundaria), Mdeo.

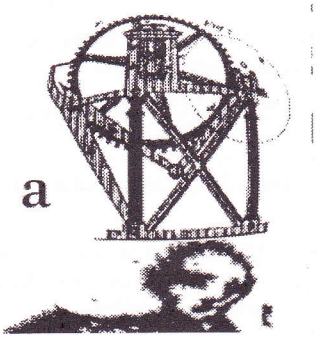
▼ La reforma educativa

Opinan docentes

Hace más de dos años se viene hablando en el país de la reforma educativa. Desde la campaña electoral hasta hoy, tanto autoridades, académicos, políticos, como actores educativos y sociales en general comparten el interés por la temática. Poco es aún lo que se puede palpar como efectos concretos de la reforma. Sin embargo se sienten repercusiones y en especial en el cuerpo docente que de una u otra forma se siente involucrado.

COMO YA saben nuestros lectores, durante 1995 organizamos un Ciclo de Debates sobre la Reforma Educativa que reunió a representantes de las Asambleas Técnico-Docentes, los sindicatos y las autoridades nacionales. Las ponencias del mismo se publicaron íntegramente en el número 26, de noviembre pasado.

Posteriormente, algunos docentes que intentan estar infor-

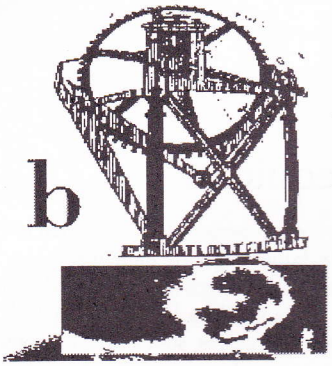


La reforma en la ley presupuestal

Sin embargo, a pesar de que se había rechazado la politización del tema y se había criticado centrarlo en lo presupuestal, la solución política al tema de la educación es a través de la Ley de Presupuesto. De esta manera se continúa con la costumbre postdictatorial de incluir todo en las leyes de presupuesto. Leyes de presupuesto que se votan en bloque y que se acuerdan fuera del Parlamento. Se evitó en este momento también el debate. El tema quedó otra vez en manos del poder político (...)

Hay dos puntos acá, por un lado incluir una reforma educativa en una ley de presupuesto. El Parlamento lo único que hace en este caso es asignar recursos. No puede hacer todo ya que una ley de presupuesto tiene 600 o 700 artículos, se limita a asignar recursos, deja en manos del organismo especializado la instrumentación de los mismos, deja en manos, teóricamente, de expertos, la instrumentación de esos recursos. Pero sabemos que la integración no es técnica, si bien la ley requiere que tres de sus integrantes hayan ejercido la docencia en la enseñanza pública por lo menos durante 10 años, quien los propone es el Poder Ejecutivo. Es decir que la tan mentada neutralidad de los expertos está bastante sesgada.

(Prof. Cristina Bianchi)



mados sobre la marcha de este proceso y se sienten comprometidos con el presente y futuro de la educación uruguaya, nos hicieron llegar sus opiniones sobre la reforma.

Aprovechamos esta oportunidad para difundirlas, invitar a otros docentes a escribir sus impresiones, y así seguir profundizando el debate.

Sabemos que hay muchos que están atentos al tema: se percibe una pluralidad de sensaciones, se escuchan variadas argumentaciones y, sobre todo, un sin fin de interrogantes.

Nos encontramos con docentes que preferirían que las cosas siguieran como están por descreimiento o por miedo. Los primeros afirman que se trata sólo de una reforma más que no va a cambiar nada. Los otros temen por sus horas, por el lugar donde tendrán que ir a trabajar y por los cambios curriculares.

También están aquellos que defienden la reforma con entusiasmo porque consideran que tiene virtudes y es lo que el país necesita, o porque es lo menos malo. Y los que brindan su apoyo de una forma más serena, vertiendo expectativas a la espera de ver cómo se desenvuelve este proceso.

Y sin pretender ser exhaustivos en la descripción, podemos encontrar otra categoría de docentes que rechazan la reforma. Las motivaciones pueden deberse a que consideran que así el sistema funciona bien; hay quienes esgri-

La ausencia del debate

Todos esperábamos, de alguna manera, que se produjera un debate sobre un tema tan importante como es el de la educación. Debate que se está postergando desde hace mucho tiempo (...)

El incluir la reforma en una ley de presupuesto evita y evitó el debate e hizo que prevaleciera una forma de pensar la educación que no sabemos si es la que la sociedad entiende que corresponde.

(Prof. Cristina Bianchi)

Tiempo es lo que se necesita para discutir las propuestas. Y que nos convoquen para realizarlas, pues somos nosotros los que luego las tenemos que instrumentar.

(Prof. Walter Alvarez)

Siento la necesidad de comunicar algunas reflexiones sobre sucesos que me preocupan por lo que pueden estar implicando y que creo es importante discutir y sacar a la luz pública. Por un lado siento como que eso es inútil, que esto ya lo sabe todo el mundo, que no hay espacio para la participación, para la discusión, para la argumentación racional; que las decisiones sobre el futuro educativo de nuestro país ya están tomadas, que están tomadas de afuera, que están tomadas en base a criterios económicos, que cuentan con todo el apoyo de instituciones poderosas, que no hay respuesta gremial o política posible, que los medios de comunicación apoyan esto unánimemente, que es imposible que la gente se de cuenta de qué se trata, etc.

(Prof. Mauricio Langón)

Desocupación en Secundaria

El hecho real fue que con cinco docentes cubrieron el área de Ciencias Sociales en los cuatro liceos piloto (uno de ellos de doble turno) en una demostración de 'distribución racional y eficiente' del personal. El fantasma del desempleo ronda por Educación Secundaria»

(Prof. Fernando Pesce, Boletín de ADES, XII/95).

Desconcierto general

¿Qué reforma educativa se pretende instrumentar?, ¿qué criterios pedagógicos van a utilizarse?, ¿se ha consultado a los técnicos de la enseñanza?, ¿a quiénes?, ¿se evaluaron realmente las microexperiencias realizadas, por lo menos, de los últimos cinco años? (...)

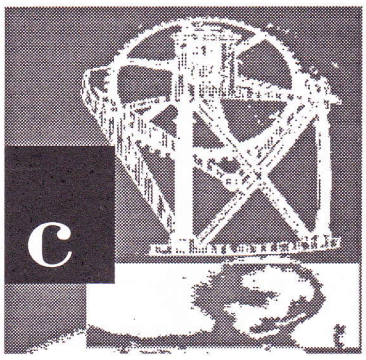
Con respecto a la formación por áreas preguntamos: ¿quiénes están elaborando los programas por áreas?; ¿por qué no existió cristalinidad para llamar a los docentes vía inspección o por méritos?; ¿no se usa más el concurso, que es lo más democrático que existe?; en un mes, ¿se van a formar los docentes?; ¿cuánto dinero se va a gastar?

(Prof. Walter Alvarez)

men la presencia del BID detrás de la reforma. Y por último, nos encontramos con análisis más complejos de quienes sostienen la necesidad de mejorar nuestra educación, que reconocen como viejas reivindicaciones algunas de las propuestas contenidas en la reforma, rechazan otras y cuestionan la sustancia e instrumentación de algunos titulares.

No queremos dejar de mencionar otro conjunto de docentes, que suponemos no es para nada menor, y son aquellos que se encuentran en una situación de desorientación generalizada. Sea cual sea la situación de los docentes, también es cierto que la gran mayoría quiere y siente la necesidad de informarse adecuada y detalladamente de las medidas tomadas y por tomar, de sus fundamentos, de sus consecuencias y sus costos. Asimismo, esa gran mayoría, desea y considera que tiene derecho a ser escuchado y consultado para el diseño e implementación de un proceso que lo tendrá como agente directo y protagónico a partir de los primeros días de marzo.

Estando en el Decenio de la Educación en Derechos Humanos, y reconociendo la trascendencia que ello tiene, lamentamos la no creación de espacios para debatir por parte de las autoridades de la educación. No renunciamos a dar y oir opiniones y es por eso que en estas páginas tienen lugar algunos comentarios que nos hicieran llegar colegas nuestros sobre algunos aspectos de la reforma. ■



Educación para la equidad

Daría la impresión, sin embargo, que a ese proceso (de transformaciones económicas que vive la sociedad) le faltan algunos elementos que le aportará la educación: equidad, calidad y justicia social. Más allá de estas grandes y hermosas palabras, se está atribuyendo a la educación (...) la exagerada, ilusoria capacidad de desfacer entuertos, suprimir iniquidades, optimizar calidades, eliminar la injusticia social.

(Prof. Mauricio Langón)

Aparece disfrazada de un discurso democratizador; vuelve sobre la idea profundamente acendrada en nuestro país de la educación como elemento nivelador, agregándoles el viejo discurso desarrollista de que la eficiencia educativa es la forma de lograr la inserción en la región (MERCOSUR) y por tanto en el mundo "desarrollado".

(Virginia García Montecoral, Boletín de Ades de diciembre de 1995)

Cursos de capacitación a docentes

El curso para profesores de algunas ciencias en Maldonado se trata de un curso de formación de docentes; sin embargo todo su procesamiento se hace sin ninguna referencia a los Institutos de Formación Docente a los cuales compete la formación docente.

Ni el plan de los cursos, ni la selección de los docentes, ni la selección de los participantes, ni el manejo de los fondos de estos cursos pasa por los organismo oficiales de formación docente.

Las decisiones de fondo que todo ello implica no son públicas y están fuera del control técnico del sistema educativo: se manejan exclusivamente en el nivel político del CODICEN, de la ANEP, que tampoco informa.

Los procedimientos de designación de docentes no son los propios de nuestro sistema educativo: no hay concursos, ni llamados a aspiraciones, ni un tribunal o comisión asesora que haga la selección. El procedimiento empleado es el característico de una organización autoritaria, la designación directa. Ese procedimiento convierte los cargos docentes en cargos de confianza política y anula el control público y técnico de las desginaciones docentes (...)

Las condiciones materiales que se dan a los asistentes al curso son muy superiores a las que se otorgan a quienes asisten a cursos en los IFD (se da licencia con goce de sueldo, alojamiento, comida, pasajes y un fuerte viático); la mayor parte de estas condiciones se niegan sistemáticamente a cualquier intento de actividades de actualización, perfeccionamiento o formación docente; no conozco ningún curso que haya contado con todas ellas juntas.

(Prof. Mauricio Langón)

Se habla de capacitar a los docentes más que de formarlos. Hay una diferencia importante entre ambas cosas. Capacitar sería darle a los docentes conocimientos puntuales, baterías de técnicas estructuradas y, fundamentalmente, entrenarlos para comprender las instrucciones que acompañan a planes y programas.

(Prof. Cristina Bianchi)

SUPLEMENTO

LEV VYGOTSKY

Aspectos de su teoría históricocultural en psicología y educación

Sonia Scaffo

Noticia del autor y de su obra

Lev Semiónovich Vygotsky nació en Orsha el 17 de noviembre de 1896. Este ruso judío pasa su infancia y adolescencia en Gómel, una pequeña ciudad en el occidente de la Rusia de los zares.

Criado en un ambiente culturalmente estimulante, demostró una peculiar precocidad intelectual. La formación profesional de Vygotsky se desarrolla en una peripecia que aborda diversos tópicos y va creciendo en profundidad y en la posibilidad de captar las relaciones entre los fenómenos: crítica teatral, historia, política, análisis literario, los defectos en el desarrollo psíquico, la metodología de la psicología, el carácter histórico de los fenómenos, etc.

En 1917 se graduó en Derecho en la Facultad de Moscú, y, a la vez, en la Facultad de Historia y Filosofía. De regreso a Gómel desarrolló intensa actividad en diversos centros de enseñanza.

En los últimos diez años de su vida, truncada precozmente en 1934 como consecuencia de la tuberculosis, se dedicó intensamente a la psicología; de esa época es la generación de una de las más vigorosas orientaciones de la psicología: su enfoque histórico cultural de las funciones psicológicas.

A partir de su ponencia en el segundo congreso de psicología, en 1924, que causara impacto entre los participantes, ingresa a trabajar en el Instituto de Psicología de Moscú, junto con Luria y Kornílov.

En ese período desarrolla sus aportes fundamentales acerca de las funciones psicológicas, del desarrollo de los sujetos con necesidades especiales (la "defectología"); sus contribuciones en torno a un método adecuado para el estudio de la psicología humana.

Junto con sus colaboradores, entre los que se destacan A. Luria y A. Leóntiev, constituyentes de la "troica" célebre, aportó un enfoque nuevo a la psicología soviética.

Entre los años 1931-1932, de gran transformación en la vida social de su país, Vygotsky participó junto a Luria, Leventúev, Shemiákin y otros, en un investigación llevada a cabo en unas aldeas de Asia Central; este trabajo fue publicado por primera vez en 1976. Su lectura sitúa este trabajo como pionera dentro del campo de las investigaciones transculturales, en el campo de la Psicología.

El destino de su obra no fue menos trágico que el de su vida.

Sus planteos generaron oposición y sus escritos fueron prohibidos en la Unión Soviética durante décadas. Sus numerosos trabajos, no obstante, permanecieron entre sus colaboradores y alumnos quienes contribuyeron al mantenimiento de sus manuscritos originales.

Igualmente desconocida fue su obra para occidente. Pocas son las referencias a sus trabajos anteriores a la década del 60, a partir de la cual se plantea el interés por ella y su creciente difusión; así como el impulso de líneas de investigación surgidas a partir de sus ideas originales.

El desenlace de su vida hizo que sus aportes quedaran abiertos, en la generación de interrrogantes no resueltos. Igualmente, los acontecimientos ocurridos en el correr del siglo, permiten adentrarse en la interpretación de sus ideas, con el ánimo de quien encuentra una vertiente generadora de nuevas pespectivas.

Crítico agudo de la Psicología y la ciencia en general de su tiempo, anticipó algunos derroteros con intuición sorprendente. Su obra -desarrollada por él entre 1924 y 1934- parece destinada a la construcción de la Psicología de fin de siglo; y es al decir de muchos autores el "psicólogo del futuro". No resulta fácil anticiparse a los problemas y procesos que definirán el psiquismo humano en el siglo XXI, la naturaleza de sus mediatizaciones y el paisaje natural y cultural en el que se desarrolle la vida del hombre; lo que parece cierto hoy, es que la teoría histórico cultural por él iniciada, dará instrumentos de interpretación a esa tarea.

Tan real como el desconocimiento a su obra dentro y fuera de la URSS de su tiempo, es el interés y la presencia de su enfoque en la psicología soviética posterior; así como la importante masa de investigación generada en América, a partir de la introducción de sus trabajos por Jerome Bruner en 1962. En la actualidad, una importante línea de investigación histórico-cultural, que reconoce sus fuentes en la obra vygotskyana, se desarrolla en Europa -y en forma destacada en España- así como también en América - Estados Unidos, Canadá, México, Brasil, Uruguay, entre otros.

El 11 de junio de 1934, a los 37 años fallece en Moscú como consecuencia de su enfermedad. Las hospitalizaciones frecuentes que sufriera, los quebrantos de su salud, no impidieron el despliegue intenso de su actividad de producción. Dos meses antes de morir, termina el último capítulo de su libro Pensamiento y Lenguaje.

En él, deja someramente esbozado, el "camino de una nueva teoría de la conciencia" (Vygotsky. Prefacio a Pensamiento y Lenguaje), legado peculiar en la historia de la psicología del siglo XX, signada, como su vida, por el olvido, así como esboza la reconceptualización acerca del lugar de la conciencia en la génesis y el desarrollo de lo peculiarmente humano de su psiquismo.

Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas

La lectura de los escritos de L. Vygotsky va señalando el rumbo de un esfuerzo sostenido por caracterizar los aspectos humanos de la conducta como el objeto propio de la Psicología. La hipótesis general de su trabajo plantea cómo estos se forman a lo largo de la historia de la humanidad y a lo largo de la vida de cada sujeto, llevándolo a delinear el método adecuado que permita hacerse cargo de esta perspectiva, tendiente a un análisis que dé respuesta a tres interrogantes fundamentales.

Uno de ellos, indaga acerca de la relación entre los seres humanos y su entorno natural y social. El segundo, profundiza sobre el peculiar modo de relacionamiento del hombre con ese entorno, a través de un sistema de actividad que tiene impacto transformador sobre el contexto al que se orienta y, simultáneamente, transforma la estructura y el funcionamiento psicológico de los sujetos. Por último la tercera cuestión lo llevó al análisis de lo que él consideró uno de los más complejos problemas de la Psicología: la naturaleza de la relación entre el empleo de herramientas y el desarrollo del lenguaje como ejemplo de una de las funciones psicológicas superiores.

Los trabajos de investigación de Vygotsky y sus colaboradores se orientaron a poner de manifiesto el proceso de desarrollo en su real complejidad, conceptualizado como desarrollo cultural. Este concepto, no asimilado en la psicología de su tiempo, se diferencia claramente de las posiciones que consideran los fenómenos de cambio cultural reconocibles en el comportamiento de los individuos, como resultado de la formación de hábitos o como reacciones intelectuales orientadas a algún contenido propio de la cultura. Pero, en ambos casos, desde la óptica de un cambio natural, indiferenciando el análisis de la cosa del análisis del proceso.

Plantea la exigencia de estudiar la peculiaridad positiva del desarrollo, captando la real especificidad de su comportamiento, logrando en su decir metafórico: una fotografía en positivo de la personalidad del niño.

Superando la analogía del desarrollo con la idea del crecimiento de un vegetal, sostiene que la comprensión del desarrollo humano en su real complejidad, debe dar cuenta de sus transformaciones que, lejos de ser continuas y paulatinas, se presentan discontinuas, revolucionarias y críticas.

El modelo de desarrollo embrionario no agota el modelo de todo proceso de desarrollo. La incorporación del análisis de la historia cultural de los signos, orientó hacia el establecimiento de nuevos principios del desarrollo, en lo que P. Janet llamó ley fundamental de la Psicología y a la que Vygotsky retorna y amplía. Lo fundamental de esta ley consiste en su afirmación acerca de cómo a lo largo del desarrollo, el niño comienza a aplicarse a sí mismo formas de comportamiento que, con anterioridad, otros aplicaron con él.

Propone un enfoque metodológico centrado en el **análisis por unidades.** Entiende el concepto de **unidad como un producto del análisis que conserva las propiedades básicas de la totalidad a la que pertenece.** Y encuentra en el **significado** la unidad de análisis que permite comprender la génesis y evolución de las llamadas funciones psicológicas superiores. Preocupado en el estudio de un tema, a su juicio, no debidamente analizado, como es el de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, afirma que es el camino del análisis semántico el que permite adentrarse en la exploración de su génesis, funcionamiento, desarrollo e interrelaciones.

Encuentra que la función primaria del lenguaje es la comunicación, y, por tanto, el intercambio social. La comunicación entre inteligencias requiere una expresión mediatizada por signos, sin los cuales queda muy reducida a un limitado movimiento expresivo. Para él la comunicación intencional, surgida de la peculiar característica de la actividad humana, requiere un sistema mediatizador, y éste es el lenguaje humano. La experiencia humana para hacerse comunicable y trasmisible requiere de ciertas categorías que presuponen un nivel de generalización, como una etapa avanzada en el desarrollo del significado de las palabras.

Surgen así las formas superiores de la interacción humana, posibilitadas por el reflejo de una realidad conceptualizada a través del pensamiento.

Los signos y herramientas, mediatizando la actividad del hombre, operan un cambio fundamental en todas las funciones psicológicas, dimensionándolas de un nivel de **funciones naturales** al de **funciones psicológicas superiores**, sociales por su origen y mediatizadas en su estructura y funcionamiento.

El estudio del significado como unidad de análisis posibilita la comprensión de las relaciones entre pensamiento y lenguaje desde una perspectiva causal-genética. Este enfoque permite, asimismo, demostrar la existencia de un sistema único y dinámico de significados en los que se encuentran la unidad afectiva e intelectual, superando viejas concepciones que estudian al pensamiento segregado de las necesidades, intereses y pulsiones afectivas. Por ello lo reconoce como una herramienta promisoria para reconstruir el trayecto desde las necesidades al pensamiento categorial y viceversa, en el contexto de una actividad interpersonal.

Estudiando la génesis de la inteligencia práctica en los niños pequeños, tópico previamente experimentado por los primeros representantes de la Gestalt, sus investigaciones lo llevan a reconocer la independencia primaria de la inteligencia primaria y el uso de los signos. No obstante, la actividad simbólica al desarrollarse pasa a cumplir una función organizadora que posibilita las formas más complejas del comportamiento, las que constituyen la esencia de las funciones psicológicas humanas.

Esta instancia de irrupción de la actividad simbólica en el curso del desarrollo temprano, es señalada por Vygotsky como el momento **más significativo de la evolución intelectual**, representativo de esos saltos cualitativos y revolucionarios que la historia del desarrollo presenta.

La resolución de tareas prácticas va acompañada en el niño pequeño por instancias de lenguaje. En principio, siendo que el entorno de la acción humana es social, es el adulto que atribuye significado de gesto de alcanzar, al movimiento del niño que tiende hacia un objeto, y estructura la acción en torno a una intencionalidad compartida, generalmente acompañada por expresiones verbales que el adulto emite. La emergencia de la palabra en el contexto de la acción, irá cumpliendo progresivamente, un papel de reguladora y planificadora de la propia acción inteligente. Primero como regulación desde el otro; más adelante como autorregulación cuando el niño hace suyos los significados verbales y los expresa (lenguaje socializado). Por último, como un nivel de autorregulación interno, cuando la regulación depende de un lenguaje que se ha interiorizado.

La emergencia de una función **intrapersonal**, además de la **interpersonal** ya existente, constituye un ejemplo de la **interiorización**, un hito decisivo en la historia del desarrollo personal, que afecta no sólo al lenguaje sino también a la inteligencia y a la totalidad de las funciones psicológicas superiores.

Desde el comienzo de su desarrollo, los sistemas biológicos del niño evolucionan en un entorno de actividad social, y en éste adquieren un alcance y significado propios que van pautando el sentido de esa evolución. El trayecto temprano de la acción del niño hacia los objetos se realiza a través de la existencia de una persona que aporta el significado y la intencionalidad al movimiento, en el marco de una conducta vincular, que tiene una historia en lo familiar y en la humanidad. "El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social".

El proceso de interiorización, **internalización** en la expresión vygotskyana, alude a la reconstrucción a nivel interno, intrasubjetivo, de una operación originalmente externa vivida en un contexto interrelacional. No es un hecho puntual, sino un proceso constitutivamente conformado por una serie de transformaciones:

1) la posibilidad de reconstruir a nivel interno la acción originalmente externa;
2) la actividad, que toma su significado originario en un entorno de relaciones interpersonales, se transforma en actividad para sí, intrapersonal;
3) esta transformación es el resultado de una serie de momentos evolutivos.

Estos aspectos permiten la formulación de su ley acerca del doble origen de las funciones psicológicas superiores, **"Ley genética general del desarrollo cultural"**, que constituye la base de su teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas: "en el desarrollo cultural del niño,

toda función aparece en escena dos veces, en dos planos: primero social y luego psicológico; primero entre las personas, como categoría interpsíquica, y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos". Todas la funciones cambian su estructura y sus funciones en ese pasaje del exterior al interior, en un proceso de sociogénesis **de las formas superiores del comportamiento.**

En un sentido amplio, la noción de lo "social" en Vygotsky abarca todo lo cultural en tanto que afirma que la cultura es el "producto de la vida social y de la actividad social del hombre". Además, por la misma naturaleza social de los signos, la naturaleza de las funciones psíquicas del hombre son interpretadas como el conjunto de las relaciones sociales internalizadas y convertidas en estructuras y funciones para la persona.

El desarrollo personal, desde esta perspectiva, resulta un proceso de conversión de relaciones sociales en funciones psicológicas. Inversamente a los enfoques que analizan la socialización como un proceso que se instala en el niño a partir de una evolución desde la individualidad, y luego cuál es el comportamiento de éste en lo social, la investigación vygotskiana da una respuesta de cómo el colectivo crea en una red de interrelaciones sociales las condiciones funcionales determintes de las funciones superiores.

Estas afirmaciones no deben entenderse en el sentido de una radical desvinculación de la matriz de relaciones interpersonales en las que se desarrolla en niño, con un sustrato que constituye la base de una etapa posterior; así como también su vinculación con el estadio anterior.

Por el contrario, sostiene cómo frente a la experiencia cultural externa, cada individuo en el proceso de asimilación de esa experiencia externa, logrará la apropiación en la medida en que lo incorpora según el estadio de desarrollo psíquico en que se encuentra. La reconstrucción de la nueva operación cultural, a nivel interno, se elabora en una serie de instancias internamente ligadas entre sí.

El proceso complejo de reconstrucción de la operación cultural externa en operación interna, es llamado por Vygotsky **implantación,** tomando una metáfora propia de la conceptualización biológica.

Reconoce niveles distintos de implantación, tal como observara en sus trabajos experimentales. En algunas situaciones, el niño emplea un signo mediatizador entre el estímulo y la conducta (un dibujo, una lámina) y este constituye un empalme, una "sutura" que tiene el poder de acortar el tiempo de reacción entre el estímulo y la respuesta.

La implantación total se da cuando, luego de que el niño ha aprendido la relación entre el estímulo y el signo mediador, porque se ha dado una reiteración de la experiencia, el conjunto de los componentes de la relación se traslada al nivel interno, borrándose la diferencia entre la naturaleza externa del estímulo y la interna del signo.

Por último, en un nivel de mayor complejidad, la internalización de la estructura de la actividad y de las reglas de utilización de los signos, es regulada desde lo interno en tanto que el sujeto dispone de un mayor equipamiento de signos interiorizados. Abandona el apoyo de signos externos y regula el proceso, desde lo interno, con ayuda de los estímulos verbales interiorizados.

Como corolario de un proceso que se inicia en el entorno de una actividad humana, social, en que alguien le introduce en el mundo de los significados que confieren sentido a su actividad, tanto como a la función que desarrolla para resolverla, el ser humano los resignifica en lo interno. El objeto de investigación en Vygotsky en relación al concepto "desarrollo de las funciones psicológicas superiores", abarcan dos grupos de fenómenos, aparente y superficialmente heterogéneos, pero, en realidad, dos líneas fundamentales del mismo unidas pero que nunca se mezclan entre sí.

Por un lado, los procesos por **los cuales el hombre domina los medios externos del desarrollo cultural** (ej. el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo). Por otra parte, **procesos de desarrollo de funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos.** Ambos, tomados en su estructura de conjunto dan lugar a la idea vygotskyana de **formas superiores del comportamiento.**

El enfoque de análisis requiere dar cuenta, a la vez, del desarrollo biológico y cultural del comportamiento, en una perspectiva que toma en consideración aspectos propios de la filo y la ontogénesis. Sobre la base de la incorporación de la idea de la evolución en la comprensión del desarrollo humano, el panorama se complica a la hora de interpretar "el desarrollo del comportamiento que comienza allí donde termina la evolución biológica".

Esta línea nos sitúa en el camino del análisis del recorrido histórico de las primeras formas de vida humana hasta la cultura contemporánea, para entender qué cambios en el comportamiento humano han tenido lugar sin un cambio del tipo biológico humano. Las llamadas funciones psicobiológicas elementales, naturales, no parecen haberse modificado en el curso del desarrollo histórico; en cambio, el pensamiento verbal, la formación de conceptos, la memoria lógica, la voluntad, la atención han sufrido profundas transformaciones en el curso del desarrollo histórico.

La pregunta clave de su tesis acerca del desarrollo cultural de la funciones psicológicas superiores se expresó en términos de: ¿en qué consiste el desarrollo de tales funciones sin alteraciones básicas en los estratos biológicos?. Sin lugar a dudas la pregunta formulable por los investigadores que, en el final del siglo XX, han continuado y profundizan la corriente sociocultural de la investigación acerca del desarrollo, no puede dejar de plantearse a la vez que la comprensión de las funciones psicológicas superiores a la luz de las mediaciones culturales actuales, qué alteraciones básicas de los estratos biológicos se han ido produciendo.

La mediación de los derroteros del método genético-experimental a la comprensión de la mediación y viceversa

La teoría del desarrollo cultural de las funciones psicológicas, planteada en el capítulo anterior, afirma la existencia de formas especiales de comportamiento, creadas por la cultura, con un efecto transformador del funcionamiento psíquico.

En el proceso del desarrollo histórico, el ser humano en tanto ser social que es, opera una transformación no sólo sobre los objetos, sino, también, en los medios y procedimientos de su propio comportamiento, por medio de la elaboración de mediadores, específicamente culturales.

Los planos natural y cultural del desarrollo -tanto en la filogenia como en la ontogenia- unificados, constituyen la unidad de la formación sociopsicobiológica de la personalidad en desarrollo. A su juicio, las delimitaciones extremas resultan artificiosas en tanto el desarrollo biológico se

desenvuelve desde un comienzo en un medio cultural, por lo que se transforma en un proceso biológico condicionado por la historia cultural. Y, recíprocamente, el desarrollo cultural de la personalidad, se realiza sobre la base de la maduración biológica de un organismo.

Los seres humanos se desarrollan en la dinámica de un sistema de actividad específico, estructurado a partir de la base de un sistema natural (común al de otras especies animales), al que desde el comienzo se le articula un sistema cultural de actividad. El ejemplo que señala Vygotsky del bebé en el primer año de vida, en el que el cerebro, las manos y toda la esfera de la motricidad no ha madurado aún, cuando el niño "se sale de esa esfera" y comienza a utilizar instrumentos. Esto acarrea, en su visión, una reestructuración del desarrollo sobre nuevos fundamentos, en la que las formas específicas de la cultura, reorganizan las funciones naturales psicofisiológicas.

Considera que el esquema E-R (estímulo-respuesta), característico de los análisis tradicionales sobre las formas de comportamiento humano y animal, es insuficiente, por inadecuado a su naturaleza, para poder explicar las funciones psicológicas más complejas. La especificidad cualitativa del comportamiento humano requiere un abordaje metodológico sensible a esa peculiaridad.

Dos focos de interés encauzan la nueva línea metodológica:

a) modos de comportamiento estereotipados, "petrificados", "fosilizados", (según imágenes aplicadas por Vygotsky), cuyo origen se remonta a tiempos muy lejanos en el desarrollo cultural de la humanidad y que sobreviven en el comportamiento contemporáneo; y

b) el estudio de los fenómenos de la vida cotidiana, que él considera descuidados por la investigación psicológica clásica, con excepción de la obra de Freud, quien al decir de Vygotsky "prestó atención, justamente, a la psicología de la vida cotidiana.

Toma como punto de partida para la comprensión de las funciones superiores más complejas, el análisis de esas formas rudimentarias de la conducta como punta del hilo que permita comprender lo peculiar del funcionamiento psicológico del hombre en tiempos remotos y los cambios operados en la conducta del actual, en un esfuerzo por comprender históricamente la psiquis y la conciencia del hombre contemporáneo.

Analizando conductas que suponen la elección de R ante dos E de igual intensidad, disyunción que se presenta también en el comportamiento animal, Vygotsky da una interpretación original al hecho de que el hombre introduce **nuevos estímulos mediadores** en el esquema inicial: por ejemplo echar la suerte, optar por una alternativa según el resultado de los sueños, o alguna otra conducta mágica. Así como también atar un nudo para recordar algo.

El esquema requerido **E - mediador - R** no podría ser interpretado como un aditamento de la misma estructura y explicable por los mismos principios de asociación. Lo que Vygotsky señala es la **activa participación del hombre** en la situación, su comportamiento que consistió precisamente en introducir los nuevos estímulos. El estímulo introducido por el propio hombre funciona como instrumento de su actividad, y ésta se orienta a dominar su comportamiento. Con palabras del autor "lo nuevo consiste en que es el hombre mismo quien crea los estímulos que determinan sus reacciones y los utiliza como medios para dominar los procesos de su comportamiento. El propio hombre determina su comportamiento con ayuda de estímulos-medios creados artificialmemte".

Aparece así como rasgo diferencial de la psicología humana la presencia de estímulos *creados* junto con los estímulos *dados*, constituyendo este hecho la base para una nueva forma de determinación y estructuración de la conducta. Entran de esta forma en el centro de la interpretación vygotskyana los **signos.** Ellos son estímulos: medios artificiales, que el hombre introduce en la situación psicológica, constituyendo un medio para controlar la conducta ajena y la propia. Por su parte, la **significación** es el empleo de esas señales artificiales.

Al estudiar estas formas culturales de comportamiento, se estudia la evolución de la personalidad. El camino de la comprensión del desarrollo cultural de las funciones psicológicas es el camino del desarrollo que va del niño al adulto. En esto consiste su propósito de definir una psicología del hombre o, al decir de Vygotsky, su propósito de que la psicología se humanice.

Cuando el hombre en el proceso de su desarrollo emplea el nudo como dispositivo de recordación, y cuando el niño se vale de algún signo con el mismo propósito, "se recuerda algo a sí mismo a través de un objeto externo"; vive el proceso de recordación como actividad externa.

La posibilidad de crear y emplear signos como auxiliares en la resolución de una tarea psicológica (recordar, comparar, elegir, comunicar) es análogamente comparable con otra forma de mediación: los instrumentos. Su analogía básica reside en la función mediadora de ambos.

Según un esquema planteado por él, es posible reconocer en ambos la expresión de la actividad mediatizada:

ACCION MEDIATIZADA

SIGNO — — — INSTRUMENTO

Así mismo existe una diferencia básica entre ambos: su diferente orientación en el sistema total de la actividad. El instrumento está orientado exógenamente para provocar cambios en el objeto; funciona como medio de la actividad externa del hombre. El signo tiene una orientación dirigida hacia el interior del sujeto; no transforma al objeto; tiene acción psicológica sobre el sujeto que despliega la actividad.

Por último, el otro nexo esencial entre signo e instrumento, es que su uso, en la filogénesis tanto como en la ontogénesis, cambia la naturaleza del comportamiento, constituyendo, ambas, la base de las funciones psicológicas superiores.

Teniendo en cuenta la historia del desarrollo de los signos, encontramos que todo lo que se interioriza en la función psicológica fue, en un primer momento, forma social externa de los signos. De la relación externa, mediada con el otro, surgirá la relación interna entre las funciones psicológicas. De donde "el otro", "los otros", resultan mediadores constitutivos de la posibilidad del "yo". "Así como el pensamiento verbal representa la transferencia del lenguaje al interior; así como la reflexión es la transferencia de la discusión al plano interior..., la función psicológica primaria de la palabra es una función social y si queremos observar cómo funciona la palabra en el comportamiento de la persona, debemos examinar cómo funcionó en el comportamiento social de las personas".

Pensamiento y lenguaje

El proceso de formación de los conceptos

En el desarrollo histórico de la conciencia humana, la relación entre pensamiento y lenguaje, es una formación

progresiva a partir de unas instancias originales en las que ambas funciones surgen separadamente. En el comienzo del desarrollo, Vygotsky señala la existencia de un lenguaje preintelectual, con raíces en la filogenia, cumpliendo la función de expresión y comunicación de los estados emocionales. Así como de un pensamiento preverbal orientado a la comprensión de conexiones mecánicas y de uso de medios mecánicos para la obtención de fines.

En un momento temprano de la historia evolutiva del niño, se llega al momento crucial en el que las dos líneas evolutivas convergen: "aproximadamente a los dos años, las dos curvas del desarrollo: la del pensamiento y la del lenguaje, hasta entonces separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento". A partir de ese momento, se transforma profundamente la naturaleza del funcionamiento psíquico humano.

En la búsqueda de la unidad de análisis que permita estudiar las características de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, Vygotsky encuentra en el **significado** esa unidad indivisible que representa simultáneamente un fenómeno del pensamiento y del lenguaje; esta característica no resulta de un enlace externo de dos áreas diferentes de la vida, sino, al decir del autor: "el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado con la palabra y encarnado en la palabra y, a la inversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por su luz".

La relación existente entre el pensamiento y el lenguaje constituye un proceso que atraviesa distintas etapas, resultando un verdadero desarrollo funcional. El análisis del lenguaje muestra la existencia de dos planos: el externo, sonoro, y el interno de sentido, semántico. Ambos constituyen una unidad; no obstante, tienen sus propias leyes de movimiento.

El niño avanza en el desarrollo de lenguaje externo, desde la la palabra hasta el discurso organizado en una estructura de oraciones complejas, pasando por el encadenamiento de palabras y la evolución desde la frase constituída por dos o tres palabras a las oraciones. Es un proceso de la parte al todo.

Por su parte, desde el aspecto interno, semántico, el proceso se invierte: desde el todo representado por una palabra que significa una frase entera, hasta la posibilidad de reconocer y usar las unidades de sentido particulares dentro de la frase. En síntesis, resulta que el desarrollo del sentido va del todo a las partes, en tanto que el aspecto externo del lenguaje evoluciona de la parte al todo.

Tal hecho no constituye una prueba de la autonomía e independencia de ambos procesos, sino la confirmación de una diferenciación inicial que dará lugar al posterior establecimiento de una unidad interna.

Tanto desde el punto de vista estructural como funcional, el lenguaje no es en sus orígenes la forma de un pensamiento ya acabado. Para convertirse en lenguaje, el pensamiento se reconstruye. Vygotsky señala que: "el pensamiento no se expresa, sino que se realiza en la palabra".

Ubicados en la perspectiva de una etapa más avanzada en el desarrollo del lenguaje, el autor reconoce, como anteriormente lo afirmara Piaget, la no coincidencia entre la gramática del lenguaje y la gramática del pensamiento. La existencia del plano interno del lenguaje, con su organización peculiar orientada por los significados, no coincide desde el principio y desde una vez para siempre, con la sintaxis verbal expresada en el lenguaje externo. El sentido del desarrollo es el pasaje desde la gramática del pensamiento a la gramática del lenguaje verbal, a través de una modificación de la estructura del sentido que se requiere al expresarse en palabras.

Un aporte reiterado en su análisis es el que alude a la **funciones de la palabra** en el desarrollo. Así reconoce las funciones **indicativa, nominativa, y significativa**; por una parte una referencia de indicación y denominación del objeto. Por otra, la denotación, la generación de su significado. El estudio de la evolución del lenguaje le permite formular una ley genética que expresa cómo, al comienzo, en la estructura de la palabra, se encuentra su referencia objetal, en el cumplimiento de las funciones indicativa y denominativa. En tanto que el significado expresado con independencia de la indicación y la denominación, aparece posteriormente.

Muchos de sus ejemplos experimentales muestran cómo en los niños pequeños, la palabra está indisolublemente unida a la representación de partes de la cosa. Y consecuentemente, esa cualidad hace que en el niño pequeño, la palabra se aparte del objeto inicial y pueda vivir una relación independiente en su pensamiento.

La indiferenciación entre significado y referencia objetal, hace que el niño se sitúe, a través de la palabra, simultáneamente más cerca y más lejos de la realidad que el adulto. Tal diferenciación es una progresiva conquista del desarrollo, vivida en la experiencia de la comunicación.

La posibilidad de entender las relaciones entre pensamiento y lenguaje, demanda avanzar más en la comprensión del nivel interno del lenguaje. El **aspecto semántico** del lenguaje es, según Vygotsky, el primero en cuanto a su aparición. Posteriormente, surge el **lenguaje interno**.

Este último término, ha sido entendido de diversas maneras por distintos investigadores. Vygotsky señala el alcance con el que se lo ha manejado. Puntualiza su propia tesis en cuanto a entenderlo como "una formación peculiar por su naturaleza psicológica, un tipo especial de actividad verbal que tiene características completamente específicas y que se encuentra en una compleja relación con otros tipos de actividad verbal".

En principio y básicamente, Vygotsky caracteriza al lenguaje interior como **lenguaje para sí**. En tanto que el lenguaje externo, vocalizado es lenguaje para otros.

Esta diferente orientación en la función, determina características estructurales distintas entre una y otra modalidad.

Vygotsky reconoce las dificultades metodológicas con que se enfrenta quien investiga el lenguaje interior. En la búsqueda de sus componentes estructurales, encuentra un dato evolutivo interesante en el llamado **lenguaje egocéntrico,** estudiado anteriormente por Piaget. En la tesis vygotskyana, el lenguaje egocéntrico desarrollado por los niños, representa una etapa anterior en la adquisición del lenguaje interior. La afirmación se basa en el reconocimiento de una triple caracterización del lenguaje egocéntrico en coincidencia con los caracteres propios del lenguaje interior.

En primer término, desde el punto de vista **funcional**, en ambos se reconoce una función intelectual, cognitiva. **Estructuralmente**, el lenguaje egocéntrico está más próximo al lenguaje interior que al verbalizado. Por último, desde el punto de vista **genético**, cuando en los comienzos de la etapa operatoria Piaget sitúa la desaparición del lenguaje egocéntrico, Vygotsky señala la transformación del lenguaje egocéntrico en lenguaje interior.

De este modo el estudio del lenguaje egocéntrico se constituye en la clave metodológica para comprender el

lenguaje interior. Siendo este análisis dinámico, en tanto capta las peculiaridades presentes, los rasgos que tienden a disminuir y a acentuarse con el paso del tiempo, el enfoque permite indagar acerca de las tendencias que adopta lo peculiar del lenguaje interior.

El sentido del proceso evolutivo sigue la línea expresada anteriormente, común a todas las funciones psicológicas superiores, iniciadas en marcos de relaciones intersubjetivas, como formas sociales en un contexto de colaboración, y que, luego, se transforman en intrapsíquicas por un proceso de apropiación individual.

El lenguaje para sí, interior, surge por diferenciación paulatina del lenguaje para otros. Y el lenguaje egocéntrico constituye, en este proceso, una fase de transición. "La vía principal del desarrollo infantil no es la socialización paulatina, introducida en el niño desde afuera, sino la paulatina individualización que se origina sobre la base del carácter internamente social del niño".

Los cambios en la estructura del lenguaje egocéntrico, que determinarán cambios en la estructura del lenguaje interior, se deben al cambio en su función. Esta es la de servir de orientación a la conducta, de regularla, en los objetivos, la toma de conciencia, en el proceso de resolución de la actividad, superando los obstáculos. En una palabra, es el lenguaje al servicio del pensamiento; y éste al servicio de la orientación de la acción.

La vocalización que acompaña, en un principio, a las manifestaciones del lenguaje egocéntrico, va desapareciendo gradualmente, en la medida que, por su orientación hacia el propio sujeto, se torna innecesaria. La tesis vygotskyana plantea, de este modo, cómo el surgimiento del lenguaje interior no se debe a un debilitamiento gradual del nivel de vocalización propio del lenguaje externo. Sino es un cambio funcional del lenguaje lo que lleva a los cambios en el desarrollo y la estructura del lenguaje, dando lugar a la modalidad interiorizada.

Las características propias del lenguaje interior son derivadas de su peculiar función. Así encontramos una **sintaxis específica de carácter discontinuo, abreviado, fragmentario.**

El sentido de la abreviación va en relación con una permanencia de los aspectos predicativos de la oración y de una omisión progresiva de los componentes relativos al sujeto. De ahí que señale como expresión de la abreviación, el carácter **predicativo** del lenguaje interno. Otro aspecto alude al rasgo predominantemente **semántico** específico de esta modalidad, en la que el sentido prevalece sobre el significado. Así como también prevalecen la frase por sobre la palabra y el contexto sobre la frase, como una regla permanente.

Un aspecto distintivo de esta peculiaridad semántica del lenguaje interior es la **aglutinación**, como un medio de expresar en una palabra compuesta que expresan nociones complejas, sobrepuestas. Esta manifestación reconocible en algunas expresiones de diferentes idiomas, se manifiesta con frecuencia en las expresiones del lenguaje egocéntrico.

La otra cualidad es llamada por Vygotsky **influencia del sentido**, en la que los distintos sentidos que tiene una palabra, incorporados y unidos unos con otros, influídos unos con otros, permanecieran en el siguiente que los contiene y modifica.

Afirmada la tesis de la especificidad funcional del lenguaje interior, concluye en la no reductibilidad de éste al lenguaje externo al que se le suprimiera meramente la vocalización, como tampoco la dirección inversa, del lenguaje interior al externo se resuelve por la simple adición a esta estructura de vocalización sonora.

En relación con el pensamiento, el lenguaje interior resulta un momento dinámico e inestable entre los polos más estables del pensamiento verbalizado y el lenguaje externo. Al decir de Vygotsky, él es "en gran medida el pensamiento por significados puros".

Situados ahora en el análisis propio del pensamiento, el autor encuentra que la génesis que desencadena la emergencia del pensamiento, no se encuentra en otro pensamiento, sino en **la esfera motivacional de la conciencia**. Ella abarca las necesidades, intereses, motivos, emociones y afectos. La fuerza dinamizadora del pensamiento se encuentra en las tendencias afectivas y volitivas.

En términos generales, en el encuadre de su tesis del origen sociocultural de las funciones psicológicas, el movimiento de generación entre el pensamiento y el lenguaje verbalizado, sigue un camino que podría caracterizarse así: "desde el motivo que engendra algún pensamiento a la organización del pensamiento, a su mediatización primero en el lenguaje interior, luego en los significados de las palabras externas, y, finalmente, en las palabras".

Esta dinámica, empero, no es el único camino pensable desde el pensamiento a la palabra. Existen pasajes directos, inversiones de planos, peculiaridades, dentro de este sentido general tales que admitan por ejemplo del motivo a través del pensamiento al lenguaje interior; o del lenguaje interior al pensamiento; o del lenguaje interior al exterior.

Lo que resulta confirmado, en todos los casos y ante todas las variantes posibles es *proceso dinámico que caracteriza la relación entre el pensamiento y la palabra*. Su naturaleza evolutiva, construida en el desarrollo a partir de unas relaciones primarias en las que predomina la **acción**. Y en las que la palabra constituye no el inicio sino la culminación.

Por otra parte, entendiendo la **conciencia** como construcción regulada por los principios de la tesis de construcción sociogenética, el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, así como sus relaciones, resultan fundamentales.

Todos los procesos psicológicos superiores son procesos mediatizados, siendo los signos los mediadores básicos en su organización. Centrándonos en el análisis que realiza Vygotsky acerca de la **formación de los conceptos**, encontramos que el signo mediador es la **palabra**.

En el estudio acerca de la formación de los conceptos, Vygotsky aplica el método de la doble estimulación, que fuera ideado por uno de sus colaboradores L.S. Sakharov. Se diseña la situación experimental, presentándole al sujeto dos grupos de estímulos. Uno de ellos actúa como objetos de la actividad planteada, el otro como signos, que actúan en su organización.

Interesa detenernos en la descripción de la situación experimental planteada: "El material utilizado en las pruebas para la formación del concepto consta de 22 trozos de madera de color, forma, peso y tamaños variados. Hay cinco colores diferentes, cinco formas diferentes, dos alturas (altos y chatos) y dos tamaños de la superficie horizontal (grande y pequeño). En un costado de cada figura que el sujeto no ve, está escrita una de estas cuatro palabras sin sentido: lag, bik, mur, cev. Sin tener en cuenta ni el color ni la forma, lag está escrito en las figuras altas y grandes; bik en todas las chatas y grandes; mur, en las altas y pequeñas; y cev en las chatas y pequeñas. Al comienzo de la experiencia todas las figuras de madera se encuentran bien mezcladas sobre una mesa frente al sujeto...

El examinador da vuelta una de ellas, (la que sirve para explicar la consigna), la muestra, lee su nombre, le pide al sujeto que elija una de entre ellas, que él considere que puede pertenecer al mismo tipo. Una vez que el sujeto ha

realizado lo que se le pide... el examinador da vuelta una de las figuras "mal" elegidas, muestra que es de un tipo diferente, y lo anima a continuar. Después de cada nuevo intento, se invierte cada una de las figuras mal seleccionadas. Como el número de las maderas dadas vuelta aumenta, el sujeto va adquiriendo las bases para descubrir cuáles son las características de las figuras a las cuales se refieren las palabras sin sentido. Tan pronto como realiza este descubrimiento, comienzan a adjudicarse las palabras a un determinado tipo de objetos, y van armándose así los nuevos conceptos para los cuales el idioma no tiene denominaciones. El sujeto puede entonces completar la tarea agrupando los cuatro tipos indicados bajo las palabras sin sentido. Así el uso de los conceptos tiene un definido valor funcional para la realización requerida por esta prueba. A partir de la naturaleza de los grupos que construye y de los procedimientos que utiliza, puede inferirse si realmente se ha manejado con el pensamiento conceptual para tratar de resolver el problema, ya que cada paso de este razonamiento refleja esta manipulación de las figuras. El primer abordaje del problema, el manejo de los ejemplos, la respuesta a la corrección, el descubrimiento de la solución: todas estas etapas de la experiencia suministran datos que pueden servir como indicadores del nivel del pensamiento del sujeto».

Los estudios realizados con este diseño de prueba, aplicado a niños, adolescentes y adultos, incluyendo sujetos con necesidades especiales de aprendizaje, mostró un proceso de formación de los conceptos que se inicia en la infancia y completa su desarrollo en la pubertad.

En el proceso de formación de los conceptos resultan imprescindibles la participación de funciones cognitivas básicas como la atención, la memoria, la imaginación, el pensamiento inferencial. No obstante, resultaría insuficiente su comprensión, si no se atendiera al papel primordial que tiene el uso de la palabra como signo que dirige y organiza las operaciones mentales. Así como también señala la importancia que tiene la comprensión de la tarea que demanda la utilización del concepto; su carácter cultural de donde proviene el nivel de exigencia conceptual que el propio entorno impone como desafío cognitivo.

Vygotsky reconoce tres fases en el desarrollo de los conceptos, cada una de las cuales subdividida en etapas de acuerdo a sus peculiaridades.

La primera fase, de temprana aparición en los niños, se caracteriza por la resolución sincrética de los problemas. Los niños agrupan cúmulos inorganizados, en una configuración lábil bajo la impresión de "ir juntos". El criterio organizativo es la percepción sin que esté dirigido por el significado del signo.

En esta fase se reconocen, a su vez, tres etapas. En la primera el agrupamiento se efectúa por tanteos al azar, fácilmente sustituíble por otro objeto, cuando el experimentador interviene señalando contradicción entre el objeto y el signo.

En la segunda etapa la organización del conjunto está orientada por la contigüidad espacial, dirigida en especial por la percepción visual.

En la última etapa la imagen sincrética se construye con elementos extraídos de diferentes agrupamientos, que se combinan nuevamente, sin que la nueva combinación se apoye en un criterio intrínseco.

La segunda fase está carcterizada por el pensamiento en complejos. En ellos los objetos individuales se unen en la mente del niño por el reconocimiento de ciertos vínculos concretos y reales. Su descubrimeinto emana de la experiencia directa con los objetos.

Un complejo es entonces una agrupación concreta de objetos que mantienen entre sí vínculos reales; su formación no emana del pensamiento lógico, sino de la expereiencia donde se reconoce la vinculación. No se parte del reconocimiento de un atributo, sino de relaciones muy diversas y cambiantes entre elementos.

La primera etapa en la construcción de complejos se apoya en el reconocimiento de un vínculo asociativo entre el objeto-criterio y otra figura cualquiera.

La segunda es la etapa de las colecciones en la que cada elemento de un grupo se reconoce como complemento de otro. El principio regulador de esta forma de asociación es más frecuentemente el contraste que la similitud.

Esta modalidad de pensamiento está enraizada en la experiencia práctica, en ella las cosas forman colecciones en el juego o en la formación de una totalidad. Ej: plato, taza, cuchara. Aún muchos adultos al pensar en estas colecciones se representan juegos de objetos concretos más que conceptos generales.

Los complejos en cadena constituye la etapa siguiente, en la que los elementos comparten algún rasgo, sin que exista un principio de organización jerárquica.

La organización no es consistente, de tal modo que el enlace une a un objeto con el siguiente por un atributo reconocido entre ellos, pero que no tiene relación con el atributo que guió la asociación inicial. A su vez, cada objeto incluído ingresa en la cadena con todos sus atributos, sin que se produzca una real abstracción de un atributo aislado.

El cuarto tipo está representado por los complejos difusos cuya característica más destacada es la fluidez en la determinación de los agrupamientos a través de vínculos indeterminados, con fuerte orientación perceptiva, con una clara indeterminación en los límites de los complejos resultantes.

El último tipo, que constituye un puente entre las fases anteriores y la formación de conceptos propiamente dichos, es llamada por Vygotsky etapa de los pseudoconceptos. El niño se guía en esta selección por un complejo asociativo orientado perceptivamente; aunque resultado de una colección similar a la que hubiera llegado por un análisis conceptual, no hay en su actividad el proceso de pensamiento lógico que organizara la selección de los objetos.

Siendo los resultados similares a los de una verdadera organización conceptual, sólo mediante la participación del investigador, sugiriendo la manifestación de las ideas-criterio, en la corrección, muestran como el principio organizativo está aún orientado por las pautas que surgen de la percepción.

Este último tipo es el predominante en los sujetos preescolares, en razón, según Vygotsky, de que en la propia vida cotidiana también orientan la selección. La presencia del lenguaje en los acontecimientos propios del contexto en el que se desarrolla la vida del sujeto, niño o adulto, determinará el nivel de generalización de las palabras,y su impacto en el pensamiento y la acción.

Esta característica singulariza un modo de interacción entre niños y adultos, tal como puede observarse en los contextos de la familia, y en el contexto escolar. Los niños manejan palabras para referirse a los mismos objetos que el adulto tiene en su mente. Pero los procesos que siguen ambos son diferentes: unos piensan en las categorías de complejos; los otros están pensando en conceptos. La palabra empleada es la misma; la operación mental, es diferente.

La aparición del concepto, propiamente dicho, requiere una serie de operaciones intelectuales articuladas. Por

un lado, la **unificación** de impresiones que en la fase de los complejos se daban en grupos dispersos. También requiere de ciertos niveles de **abstracción**, separando elementos que están dados en una totalidad. En la formación del concepto están presente las operaciones de análisis y síntesis.

Los criterios que orientan la manifestación de la abstracción evolucionan desde un primer momento en el que predomina el reconocimiento de criterios de similitud. Posteriormente, se da el reconocimiento mediante la abstracción de un solo atributo definitorio.

Vygotsky señala como la posibilidad de pensar conceptualmente se despliega sólo cuando los rasgos, previamente abstraídos, son sintetizados, nuevamente, en una síntesis elaborada por la mente que constituye el instrumento con el que se guía el pensamiento.

Analizando la situación de los adolescentes en lo que hace al pensamiento conceptual, el autor señala una notoria discrepancia entre su posibilidad para formar conceptos y la habilidad para definirlos. El adolescente que puede construir y emplear adecuadamente un concepto, encontrará mayores dificultades en la expresión verbal de estos, resultando mucho más precaria su definición que el empleo conceptual. Idéntica discrepancia halló en sus investigaciones experimentales en lo que refiere al pensamiento adulto.

Eso lo lleva al planteamiento de una tesis en torno a la evolución de los conceptos. El análisis de la realidad, por parte de los sujetos, es anterior a la posibilidad del análisis de los propios conceptos.

La transferencia desde la situación original en la que se reconoce el concepto a otra es costosa pero posible en la etapa de la adolescencia. Mayores dificultades es la transferencia desde la situación originaria a una consideración descontextualizada. En presencia de estos obstáculos el niño o adolescente que había manejado, originariamente, un nivel conceptual daba una definición verbal del concepto enumerando los objetos con una modalidad de pensamiento propia de la fase de complejos.

Hay un tipo de aplicación que supone un mayor nivel de dificultad, cuya existencia fuera reconocida en las investigaciones de Vygotsky en el final de la adolescencia. Se trata de la posibilidad de aplicar un concepto aprendido y formulado en un nivel abstracto, a nuevas situaciones concretas, que admitan ser consideradas en esos niveles de abstracción.

Una distinción interesante llevada a cabo por Vygotsky se refiere a los conceptos espontáneos y científicos. La pregunta inicial gira en torno a la cuestión sobre qué sucede en el niño cuando se le enseñan conceptos científicos, por medio de un proceso de instrucción.

En este sentido, reconoce la existencia de **conceptos espontáneos**, surgidos a partir de las experiencias cotidianas del niño, vividas en contextos de realidad inmediata. Estos conceptos se aprenden de manera asistemática, dependiendo directamente de la situación en que se reconocen; muy apegados al contexto. Los niños aplican sos conceptos adecuadamente, en el reconocimiento de la situación en que se originan, o por transferencia de situaciones análogas.

Los **conceptos científicos**, por su parte, no surgen espontáneamente. Su aparición requiere una actividad intencional en la que se presentan. Esta actividad constituye un proceso de instrucción, que en este sentido, se transforma en la oportunidad de vigorizar el proceso evolutivo del pensamiento, en el aspecto del desarrollo conceptual en sus niveles de mayor complejidad. A diferencia de los espontáneos, los conceptos científicos se desarrollan en actividades estructuradas y especializadas.

Su comprensión requiere la estructuración dentro del sistema jerárquico en el que adquiere sentido. No existen aisladamente, sino en una red conceptual, lógica y sistemática. Su aprendizaje posibilita tanto el uso, como en el caso de los conceptos espontáneos, como la conciencia de su uso. De ahí la posibilidad de su empleo, en forma independiente del contexto en que se presenta, confiriéndole su carácter descontextualizado.

Siendo los espontáneos y científicos, dos tipos de conceptos representantes de un mismo y único proceso de conceptualización, ambas modalidades influyen recíprocamente en su desarrollo.

La aparición de los conceptos espontáneos precede a la de los científicos; pero una vez que existen, ambas líneas interactúan. Los primeros, aportan riqueza y variedad de conexiones, en tanto que los segundos confieren poder de sistematización y organización.

El desarrollo de ambas modalidades tiene un comienzo independiente, avanzando posteriormente en sentido de una convergencia creciente: "el niño toma conciencia de sus conceptos espontáneos relativamente tarde, la aptitud para definirlos con palabras, para operar con ellos según su deseo, surge mucho después de haber adquirido los conceptos. Posee el concepto (conoce el objeto al cual se refiere), pero no es consciente de su propio acto de pensamiento. El desarrolo de un concepto científico, por otra parte, comienza generalmente con su definición verbal y el uso de operaciones no espontáneas, trabajando con el concepto mismo, que comienza su vida en la mente infantil en un nivel que sus cpnceptos espontáneos alcanzan solamente más tarde".

Una vez que el aprendizaje de conceptos científicos aporta control y conciencia de una categoría, todos los formados previamente, se reconstruyen de acuerdo con él.

El análisis del desarrollo de los conceptos en la infancia destacó el papel de la **generalización**, en la medida en que cada concepto por sí mismo supone un nivel determinado de ella, y, por otra parte, la relación entre conceptos consiste en una relación organizada en torno a niveles de generalización.

El análisis experimental revela, según Vygotsky, la existencia de niveles diversos y crecientes de generalidad, en cuanto al uso de los conceptos, desde la fase de los complejos. La existencia de conceptos sub y sobreordenados implica una forma de generalidad, desde lo concreto que, sin abarcar todas las operaciones comprendidas en el proceso de generalización propio del pensamiento lógico abstracto, lo anticipa en el reconocimiento de algunos de los atributos de la estructura completa.

Por último, en tanto que las operaciones intelectuales factibles de efectuarse con un concepto dado -tales como comparaciones, juicios, inferencias-, evolucionan, los cambios evolutivos en el nivel de las generalizaciones posibles, influyen en las transformaciones que se observan en esas operaciones.

Proyección de la Teoría Históricocultural en la Educación

Muchos autores actuales, provenientes del campo de la Psicología y de la Educación, coinciden en interpretar la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo como, a la vez, una teoría sociohistórica acerca de la educación.

El potencial heurístico de sus conceptos, del mismo modo que las orientaciones metodológicas, constituyen en estos días la más categórica afirmación de la vigencia de un

enfoque que se adelantara al encuadre interpretativo y a las condiciones de operacionalización de su época.

El fundamento de tal posibilidad se sustenta sobre el concepto mismo que Vygotsky tenía de la educación, entendiéndola según palabras de J.Bruner como "el desarrollo del potencial del individuo" tanto cuanto "la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre".

La peculiar naturaleza del psiquismo humano se caracteriza por la posibilidad de desarrollarse en relación con condiciones de interactividad con otros, una de cuyas modalidades es la relación del enseñar y el aprender.

La teoría cultural de las funciones psicológicas superiores muestra ampliamente la importancia de participar desde las experiencias tempranas en las actividades propias de los contextos culturales, transformados por ellos en contextos de desarrollo, aprendiendo así las herramientas, signos y las tecnologías propias de su cultura.

Su énfasis en el estudio del contexto social del pensamiento, conduce a incorporar en el planeamiento del sistema educativo, en sus contenidos y metodologías, una reorganización tal que permita desarrollar y plantear líneas de acción que incidan en el desenvolvimiento de nuevas y más amplias modalidades de pensamiento, en el curso de la evolución de los niños y adolescentes.

En este sentido, la vinculación de su obra y su vida en las tareas de la Psicología y la Educación, ofrece un marco conceptual desde la perspectiva de una forma de intervención, como campo de aplicación. Dos de sus más célebres colaboradores, Luria y Leóntiev afirmaban en 1968, a propósito de la valoración de su psicología, que Vygotsky aspiraba que fuera "más allá del conocimiento teórico abstracto para intervenir activamente en la vida humana ayudando a modelarla".

Las formas prácticas de la orientación educativa, organizadas como contextos sociales, permiten el desarrollo de la zona proximal, dándole al sujeto oportunidad de apropiación y uso consciente de las herramientas y signos culturales propios de su tiempo. Establece, a su vez, un puente entre los elementos del contexto social externo al de la educación formal, a través de la interpretación y reconceptualización de los fondos sociales de conocimiento (Moll, 1993; Greenber 1989; Vélez-Ibañez 1988).

La actividad educativa, organizada como una forma de mediación semiótica, abre el camino para la comprensión del funcionamiento interno de los procesos mentales.

Las características de su método experimental, ofrecen oportunidad para esclarecer el trabajo de comprensión y evaluación de los procesos puestos en juego en la resolución de una actividad. Las modalidades de interacción que referíamos en capítulos anteriores, muestran cómo se manifiestan procesos ocultos e imprevistos que las metodologías experimentales tradicionales no permiten reconocer. Esta emergencia comportamental funciona, al decir de Valsiner (1988), como la variable dependiente de los métodos tradicionales.

Un aspecto destacable en la proyección educativa de la teoría cultural, es la consideración de los fenómenos como actividades que no admiten la fragmentación. Vygotsky hace referencia a las **actividades totales**. Sólo estas permiten la comprensión del fenómeno como unidad significativa. Las actividades totales contienen las características del todo, constituyéndose en unidades de análisis, así como también en las unidades de la tarea educativa.

La proyección a la educación de las ideas vygotskyanas, muestra la necesidad de evaluar las prácticas a la luz de cuánto hacen para favorecer u obstaculizar el desarrollo potencial de los sujetos; al mismo tiempo que proporciona líneas claves para orientar el surgimiento de nuevas prácticas, más ampliatorias y desarrollantes para todos quienes participan de la acción intersubjetiva que significa el acto educativo. ■

Referencias bibliográficas de Vygotsky en español

1. Vygotsky, Lev (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Ed La Pleyade.
2. Vygotsky, Lev (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Ed Grijalbo.
3. Luria, Leóntiev, Vigostky (1986) Psicología y Pedagogía. Madrid. Akal
4. Vygotsky, Leóntiev, Luria (1989). El proceso de formación de la Psicología marxista. Moscú. Ed Progreso.
5. Vygotsky, Lev (1993). Obras escogidas. Madrid. Ed. Visor

Noticia de la autora

Sonia Scaffo es Magister en Educación.

Docente e investigadora en la Universidad Católica del Uruguay, en el área de Psicología de la Educación.

Docente de Psicología evolutiva y Psicología del aprendizaje, en los Institutos Magisterial, de Profesores Artigas y Magisterial Superior.

Docente en primaria y enseñanza media.

Entre sus publicaciones se destacan:

El aprendizaje (1994) M. A. Rebollo y S.Scaffo. Examen de las teorías neurofisiológicas y psicológicas acerca del aprendizaje.

El pensamiento como expresión discursiva y como metáfora en niños escolares, (1994), Tesis de Maestría (en prensa).

Lecturas de psicología del lenguaje (coautora) libro de próxima aparición editado en Madrid, España, con la compilación de Jesús Nicasio García.

Enseñanza y aprendizaje en el niño y el adolescente. En: Las lenguas extranjeras en la Enseñanza Pública (1992). Ursula Kühl y Margarita Stephan (eds). Instituto Goethe de Montevideo.

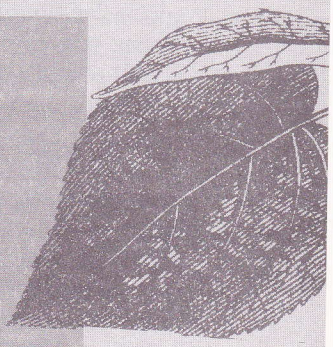
Desarrollo del lenguaje, proceso de aprendizaje y mundo simbólico.(1992). En Balaventures nº 17 Bureau d'action linguistique. Montevideo. Ed. Trilce

El constructivismo como opción pedagógica.(1993) En: Aprendizaje hoy. Boletín del Consejo de Educación Primaria.

SEGUNDO CONCURSO NACIONAL
DE PROPUESTAS DIDACTICAS

(2ª Parte)

HACIA LA CONSTRUCCION DEL SER INTEGRAL



▼ **1ª Mención** - Educación Primaria

Por sobre todo jugamos

SEUDÓNIMO: ÑEMOÑA

AUTORES: MARÍA JOSÉ RAPETTI, VALENTINA DE MULA Y RAFAEL HERNÁNDEZ.

"Los niños latinoamericaos continúan naciendo, reivindicando su derecho natural a obtener un sitio bajo el sol en estas tierras espléndidas, que podrían brindar a todos lo que a casi todos se les niega."

Eduardo Galeano

LA PROPUESTA educativa fue pensada y llevada a cabo con un grupo de niños entre tres y cinco años (9 varones y 5 niñas).

El instituto es privado con un 40% de becados en el área de Educación Infantil. Se ubica geográficamente en la Ciudad Vieja, donde la mayoría reside. La metodología apunta básicamente al placer del juego por el juego, tomando como eje principal el desarrollo de todas sus potencialidades, de acuerdo a los derechos del niño aprobados en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, art. 29:

"Derecho a una educación que contribuya al desarrollo de todas las potencialidades del niño."

Intentamos que los niños de Educación Infantil ejerciten este derecho a través del juego. Para el niño, el juego es una necesidad inherente, un elemento que necesita para crecer, para afirmar su Yo. Conjuga aspectos fundamentales para su maduración. No sólo le permite expresarse, también lo ayuda a percibir los rasgos de su entorno social.

Dentro de la sociedad, el niño convive cotidianamente con individuos de diferentes edades, sexos, clases sociales. Por eso es que elegimos trabajar con grupos de edades heterogéneas. Poder observar, vivenciar y experimentar con niños de edad evolutiva diferente, actúa como agente estimulador para todos.

Este modo de socializar "distinto" promueve que los niños aprendan a jugar y estar con sus compañeros más pequeños y más grandes, aprendiendo que son diferentes y con distintas capacidades (atención, motricidad), que tienen otro punto de vista, que les interesa más una parte de la actividad que otra. De este modo, ayudamos a que se produzca el descentramiento, dando paso a un ser sociable más flexible, capaz de ponerse en el lugar del otro.

Según la declaración de derechos del niño (Asamblea General de la ONU), Principio 7mo.: "El niño tiene derecho a una educación que debe ser gratuita y obligatoria, por lo menos en los niveles elementales. Debe beneficiarse con una educación que contribuya para su cultura general, desarrollar sus facultades, su juicio personal y su sentido de responsabilidad moral y social; y de convertirse en un miembro útil para la sociedad...

El niño debe tener todas las posibilidades de entregarse a los juegos y a las actividades recreativas, que deben ser orientadas para sus fines por la educación; la sociedad y los poderes públicos deben esforzarse para favorecer el gozo de este derecho."

Apostamos a que el niño viva esta etapa como tal y no como preparatoria para..., como un espacio donde pueda ir formando sus estructuras. Esto es posible en

la medida en que se respeten sus inquietudes y el educador sea capaz de tomarlas en su esencia y devolverlas; no de imponer situaciones ajenas al grupo.

El niño juega y es la educadora quien pone al juego de cada niño los objetivos propios del aprendizaje, considerando siempre el proceso evolutivo. La educadora debe brindar un campo pedagógico adecuado y el estímulo necesario para adelantarse a la acción y así canalizar las inquietudes surgidas.

Objetivos a concretar en la propuesta:

1. Buscamos por medio de esta propuesta que el niño sea crítico, capaz de saber discriminar situaciones placenteras de las que no lo son. De esta manera apuntamos a que sea verdaderamente libre, con sentido de la autocrítica, autónomo, capaz de resolver situaciones propias y grupales.
2. Tendemos a que en esta actividad el niño se sienta protagonista, disfrute plenamente y encuentre un lugar donde pueda desarrollar al máximo su imaginación.
3. Intentamos estimular su motricidad tanto fina como gruesa, que logre un mejor dominio corporal, coordinándolo con lo auditivo.
4. Pretendemos que el niño logre mediante "el saber escuchar", "el saber respetar turnos" una mayor concentración y observación, para que en el momento de interactuar tenga más elementos y la actividad sea más enriquecedora.
5. En esta actividad buscamos incrementar la capacidad de poner en juego todos los sentidos simultáneamente, favoreciendo la capacidad de cada individuo de expresar sus sensaciones.
6. Insistimos en la importancia que tiene la comunicación entre los padres y el centro educativo. Les asignamos un rol activo en una instancia de trabajo con sus hijos, y en una oportunidad evaluatoria con la educadora, luego. De este modo fomentamos la coherencia en la trasmisión de valores para que el niño se sienta más seguro y valorado.

Desarrollo de la actividad

En momentos de juego libre, el grupo mostraba inquietudes acerca de los animales: sus costumbres, su hábitat, los sonidos onomatopéyicos. La docente, intentando canalizar esa inquietud, sugirió el paseo al zoológico.

Se les planteó que no sólo observaran los animales sino que "cazaran" los sonidos que emitían y juntaran diversos elementos que encontraran (de la naturaleza y no naturales) para construir instrumentos con ellos. Así empezamos a trabajar aspectos relacionados con la atención y la observación.

Al encontrarse con los animales los niños intentaron perfeccionar lo que tanto habían imitado, haciéndoles eco. Para "cazar" los sonidos y luego recordarlos llevamos un grabador, que nos permitió el registro.

En el momento de la recolección de materiales surgió el planteamiento de cuáles eran útiles y cuáles no para esta actividad, con ese criterio realizaron la selección.

Al llegar del zoológico, sentados en ronda, escuchamos la grabación e identificamos a qué animal correspondía.

Para propiciar el trabajo en equipo (padres-niños-docentes) les propusimos que durante el fin de semana, con tiempo suficiente para la exploración, buscaran representar los sonidos con elementos cotidianos y luego los trajeran a la clase.

El lunes siguiente, en primera instancia, cada uno mostró el elemento que trajo de la casa y comentó a qué animal pertenecía el sonido. Como vemos en las diapositivas fue una muestra importante de creatividad. Luego investigamos los elementos que recogimos en el zoológico, los hicimos sonar y los relacionamos con los animales que vimos. Entre todos los materiales que teníamos cada niño eligió uno y, esperando su turno, los hizo sonar, escuchando antes el sonido del otro compañero. Para favorecer la escucha, la atención y el respeto por el otro propusimos un juego: Director de Orquesta. Consiste en que, mediante consignas, se determina el orden en que a cada uno le corresponde tocar.

Más tarde nos dividimos en dos subgrupos de tal forma que

"Los sonrinontes" Audiovisual

EL AUDIOVISUAL que acompaña esta propuesta educativa fue realizado a partir de la experiencia llevada a cabo en los meses de abril y mayo. Los slides documentan la visita al zoológico y el largo proceso en clase.

Al comenzar a trabajar en este proyecto nos propusimos como objetivo que la imagen, el sonido, la música y las palabras se aunaran para próximas motivaciones. Que los educadores y educadoras contaran con este instrumento para propiciar nuevas experiencias referidas a visitas al zoológico. ■

ambos quedaran equilibrados. En la sala donde se iba a reunir cada subgrupo había material específico para esta actividad (pinturas, telas, etc.).

En un subgrupo la consigna fue elegir un animal, disfrazarse del mismo e imitarlo para mostrárselo a los amigos. Aquí cada uno pudo elegir el rol en el cual se sintiera más cómodo. Se pintaron y, frente al espejo, fueron corrigiendo las formas y colores para asemejarse al animal elegido. Ensayaron, cambiando varias veces de rol, de esta forma pusieron en juego todos sus sentidos. Juntos construyeron un zoológico y sus jaulas.

En el otro subgrupo la consigna fue inventar un cuento para mostrárselo a los demás compañeros. Comenzaron a investigar, se disfrazaron, pintaron y fueron tomando roles. Al no tener espejo imaginaban en qué forma se iban pintando y así solicitaban a la educadora determinadas formas y en qué lugar concreto querían estar pintados.

Probando, surgió la idea de ser un pájaro con sus pichones, todos buscaron un rol dentro de esa representación. Al imaginar los sonidos de los aleteos investigaron diferentes maneras de trasmitir las distintas intensidades de los mismos.

La consigna inicial era crear un cuento. No se logró, pero al ver que la inquietud del grupo era otra, la educadora no insistió y tomó lo que de él surgió.

En el momento de poner en común lo que habían preparado, comenzaron a interactuar y a representar un verdadero zoológico, el nacimiento de los pichones, las jaulas con tigres y panteras, la hora de alimentar a los animales, el rugido y sonido de cada uno.

Compartieron e intercambiaron vivencias creando una actividad multisensorial donde la interacción los ponía alertas a la situación y sujetos al cambio.

Como paso final de la actividad tuvimos una reunión de padres en la que mostramos la metodología de trabajo y propiciamos la oportunidad de vivenciar lo que los niños, día a día, van construyendo. Mediante diapositivas pudieron observar el proceso de la actividad y luego compartimos observaciones, comentarios de cómo sus hijos lo habían trasmitido en su hogar e internalizado.

Conclusión:

Creemos que propuestas educativas como ésta ayudan a que el niño logre ir armando sus estructuras, sus valores. Lo ayudan a cuestionarse y a ir descubriéndose en situaciones muy diversas. Crear hombres críticos y respetuosos de las elecciones de los demás. Es una tarea que se comienza desde el nacimiento. Y la etapa de Educación Infantil es fundamental en ese camino.

Mediante esta actividad concreta reafirmamos valores básicos que, si bien los vivenciamos cotidianamente, aquí los estamos marcando más de cerca. De esta manera no sólo logramos una mejor convivencia, sino que se vaya acrecentando en el niño el sentimiento de solidaridad que tiene que existir en todo ser humano.

Es una actividad posible de llevar adelante en todo centro educativo y estamos convencidas, luego de haberla realizado, de que vale la pena. Los niños la disfrutaron plenamente y pudieron reafirmar conceptos, valores y mensajes hasta ahora trasmitidos.

Dejamos constancia que la participación de los padres es un elemento fundamental que motiva mucho al niño y lo hace sentir más seguro. De esta forma el infante puede crear y participar más libremente sin nada que ocultar y contando enteramente con sus padres, vínculo primario y fundamental en esta etapa.

Mediante este interactuar de los niños con sus padres, salé a luz la calidad de tiempo que dedican a la relación, y que muchas veces se confunde con cantidad.

Creemos que el vínculo entre el padre y el educador colabora en la relación padre-hijo y es uno de los medios por el cual se pueden evacuar dudas y canalizar inquietudes.

Luego de haber participado en la experiencia, nos sentimos plenamente satisfechas como educadoras por haber llevado adelante junto con los niños una actividad Lúdico-Creativa, donde supimos escuchar también nuestras necesidades y darles respuestas, acompañando al grupo en forma global y no siendo un obstáculo en el proceso de aprendizaje. ■

Bibliografía

EL NIÑO CONQUISTA EL MEDIO. Hebert Hannoun. Bs. As. 1ª Edición 1977.

EXPRESIÓN LÚDICO CREATIVA. Raimundo Dinello. Ed. Nordan 1991. Mdeo.

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. UNICEF. Chile.

EL NIÑO PEQUEÑO AL ENCUENTRO DE SUS DERECHOS. Redactada para la infancia y la familia. Mdeo. 1992.

LA METODOLOGÍA JUEGO-TRABAJO EN EL JARDÍN DE INFANTES DESDE EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE ACTIVO. Mónica Gpzellinsky de Reichman, Adriana S. Fernández. Ed. Pac. Bs.As. 1982.

Nota:

1) Ante la escasez de tiempo para la presentación de un guión técnico del audiovisual "Los sonrinontes" nos ponemos a su disposición para una debida proyección. De existir el interés por manejar el guión, el mismo lo podríamos acercar a la institución a partir del 17 de julio.

2) Recomendamos proyectar las imágenes con intervalos de 7 segundos. Cada diapositiva tiene el número correspondiente en el vértice superior derecho. Los números 36 y 37 van en forma invertida. La duración es aproximadamente de 8 minutos.

▼ **1ª Mención** - Enseñanza Media

La Creación del Hombre El Popol Vuh

SEUDÓNIMO: BEN MAIMON
AUTOR: JULIO A. CORTIZO

I. Objetivos a alcanzar

Hemos olvidado la naturaleza metafórica del lenguaje. Tanto, que permanentemente identificamos la palabra con la cosa representada. Se ha sostenido que vivimos en una casa construída por el lenguaje, que vemos y oímos sólo aquello para lo cual el sistema gramatical nos ha preparado.

Pero el mundo es mucho mayor y más complejo que el número de palabras y significados convencionales utilizados.

Reaccionamos ante los símbolos que inventamos.

Sin embargo, una palabra es solamente una metáfora, de donde no se pueden excluir infinidad de percepciones sobre el suceso que ella representa.

Esta propuesta busca ayudar a extraer de la palabra, del texto y el relato, en apariencia confuso, o distante de nuestra experiencia real, todo aquello que ninguna palabra puede abarcar, pues es experimentado como vivido. Elegimos el Popol Vuh.

Lo encaramos como un mito, un mito americano. Trataremos dentro del Popol Vuh, la creación del hombre, como una metáfora de las vicisitudes humanas, y de los pueblos en general. Viviremos sus instancias y atraparemos el significado esencial de sus intenciones, hoy estampadas en un texto.

Destacamos que el mito tiene aptitud de tocar la esencia, de fijar el contenido de una situación. Reconoceremos en el mito su carácter universal.

A través de la expresión corporal y la música, nos desprenderemos del relato objetivo, para pasar a vivir —a vivenciar— emociones que nos liguen a nuestros antepasados americanos, liberando y vitalizando un significado encerrado, pero no por ello, menos verdadero.

II. Desarrollo de la propuesta didáctica

1. Metáfora de la Libertad.

La vitalidad de la Naturaleza.

En un espacio amplio, acorde a la cantidad de alumnos participantes, se desarrolla previamente una dinámica grupal.

La misma consiste en entregar **Tarjetas** con nombres de animales a cada alumno, hecho lo cual éstos deberán **representar con sonidos** el animal de su suerte. Pero deberán desplazarse a ciegas, intentando **reunirse con los de su misma especie**, y mantenerse juntos en busca de otros rezagados.

Una vez acabada la dinámica, y calmado el natural alboroto causado, **se los incita a desplazarse**, ahora con los ojos abiertos, **pero imitando con sus cuerpos** y movimientos la peculiaridad de cada animal.

Es así que deberán "volar", "trotar", "correr", etc., cada vez con mayor libertad. recorrer todo el salón, cuidando de no dejar un solo lugar donde nuestro cuerpo no haya estado, deteniéndose y acelerando, hasta finalmente encontrarse todos en el centro del lugar, gesticulando y reproduciendo sus sonidos típicos.

Una vez acabada esta necesariamente breve dinámica grupal, el Docente a cargo del Taller realiza una presentación del tema que nos reúne, habla acerca de sus implicancias y nos introduce de lleno en el Popol Vuh.

Introducción

El docente refiere el origen del Popol Vuh, destaca su raíz americana. Habla del pueblo Maya como representativo de todos los pueblos y culturas anteriores a la conquista europea. Se refiere a la creación del hombre, según el Popol Vuh.

Recuerda que los dioses mayas son imperfectos, que los mueve la necesidad de ser adorados por sus criaturas, para lo cual realizan varios intentos —salvo el último todos frustrados— de creación de seres que puedan adorarlos.

Ellos comenzaron por los animales, pero estos no pudieron adorarlos, sólo sabían mugir, balar, silbar, etc. Y los dioses se enojan con éstos.

Explica y fundamenta que el Taller comenzó con ese juego de los animales como expresión de ese caos sonoro que significó la aparición de tantas especies sobre mares cielos y tierra.

Explica cómo de alguna manera representamos la esencia, el significado del gran caos sonoro que debieron oír los dioses, en lugar de ser adorados.

A través del juego pudimos vivir la metáfora del sonido, pero además sentir la vitalidad presente en la naturaleza a través de todas las criaturas vivas. Destacamos la sensación de Libertad presente en la criatura que recorre a sus anchas todo el entorno que la rodea.

Agregamos el valor de los animales cuadrúpedos, la noción de seguridad buscada por la mística maya, el valor simbólico del número 4, recordando que los dioses crearon el universo midiendo el cielo, "con la vara de medir", midiendo en "los cuatro ángulos", en "los cuatro costados.".

2. Metáfora del Hombre de Barro.

Los hombres que no llegan a ser felices

La felicidad que muchas veces se pierde, por causas ajenas a nuestra voluntad.

Los dioses intentan hacer al hombre de barro. Así lo hicieron, pero éstos, que tenían la intención de andar, de poblar la tierra, se deshacían, no tenían consistencia.

En esta etapa, se les *divide en parejas* (pudiendo en caso de necesidad trabajar de a tres alumnos).

En cada pareja, *un alumno hará de Escultor, obrando sobre el cuerpo del otro*, que hará de Escultura, cerrando los ojos y adoptando las poses y los gestos que el escultor le indique. El escultor no podrá hablar, todo lo hará con sus manos. Ayudados convenientemente por un fondo musical a base de quenas, deberán colocar a sus esculturas en posiciones simbólicas, que expresen de alguna manera una idea, una emoción, sugerentes todas ellas de la dignidad, costumbre y formas de vida de esos pueblos posteriormente conquistados y envilecidos.

Los escultores modelan con serenidad, retocando detalles, señalándoseles en tanto, que pueden salir a recorrer otras "esculturas", observando así el ambiente emocional que se va gestando, pues, se les hace notar, que el cuerpo de sus "esculturas" está sintiendo, recibe la "emoción" de la pose que se lo llevó a adoptar.

Luego se les indica, que los escultores deberán hacer andar sus esculturas, pero éstas, con voluntad de andar, como la voluntad de aquellos hombres de barro, no pueden sostenerse por sí solas. Deberán apoyarse en los hombros de sus creadores, "sus progenitores". No podrán conservar su posición.

Se invita entonces a que los escultores ayuden a sus esculturas a recorrer todo el espacio, "los cuatro costados", "las cuatro esquinas". Se desplazan sosteniéndolas, con amor, como llevando la carga de sus seres imperfectos, seres que quieren recorrer y poblar, pero que no pueden, se deshacen, se abandonan en los brazos de sus creadores.

Con la interrupción del fondo musical, cambian los roles de cada pareja, pasando el escultor a ser escultura y viceversa, repitiendo la misma operación, pero con la experiencia acumulada anteriormente: el que fue escultor apreciará la docilidad de una escultura, y aquel que fue escultura apreciará y propiciará posiciones que verdaderamente nos emocionen.

Finalmente, se los invita a una ronda, donde los escultores de turno traen a sus esculturas, y pasan a ser todos iguales, con los brazos extendidos y apoyados unos en otros. En medio de esa ronda, (como aquellas asambleas parlamentarias de los dioses mayas), es el coordinador quien realiza una pequeña *Evaluación*: solamente en base a interrogantes, que cada alumno responde en su fuero interior. ¿Cómo nos sentimos al esculpir o al ser esculpidos?, ¿Logramos sentir y/o trasmitir a otros, la emoción de la posición resultante? Acabamos con la pregunta: ¿Hemos sido alguna vez hombres y mujeres de barro? ¿Se trata de una metáfora real, vivida por todos en

alguna ocasión? Nos preparamos a continuar los pasos de la creación del hombre, según el Popol Vuh.

3. Metáfora del Hombre de Madera.

En esta etapa pensamos en un *Títere* o *Marioneta*, un hombre de madera, un ser rígido, que si bien se reprodujo y pobló la tierra, por ser de madera, y a pesar de la nobleza de este material, no tenía entendimiento.

No podía pensar ni dirigir sus acciones, menos aún podía, recordar a sus creadores y por lo tanto adorarlos.

Dividimos los asistentes en 4 grupos, y cada grupo elige cual de sus miembros representará este títere, que será llevado a recorrer el espacio físico disponible —esto es, el mundo— debiendo el mismo o los mismos ser movilizados por un número superior de compañeros (no se trata de un trabajo de parejas como en el Nº 2 de esta Propuesta).

De manera que entre varios asistentes harán andar, caminar, detenerse y si es posible socializar con los demás muñecos, a su propio "juguete", ingeniándose para mover sus brazos, manos, cabeza, etc.

Finalmente evaluamos esta etapa y recordamos el enojo manifestado por los dioses contra este hombre de madera, por no poder adorarlos, por estar "secos", por no tener entendimiento.

Pueden intercambiarse los roles entre los integrantes de cada grupo. Se acaba de manera similar al Nº 2, todos en ronda.

4. Metáfora del hombre de Maíz.

Resumen y propuesta por parte de los PROPIOS ALUMNOS.

Manteniendo la ronda final del Nº 3, cerrando los ojos, son concientizados de la importancia del maíz para la vida de estos pueblos.

Se les pide imaginar una planta de maíz, donde nuestros pies son las raíces de una planta colectiva, donde el tronco de la misma es el cuerpo todo y en ronda, por último sintiendo el maíz en el rostro, en la respiración, en la sangre. Parecemos respirarlo. Ya no nos desarmamos, ni necesitamos que nos lleven.

No estamos secos. Nos recorre el fluido de la vida.

Nos preparamos a representar a ese hombre de maíz.

Dividimos nuevamente a los asistentes en 4 grupos, los cuales deberán coordinar y representar una propuesta cuasi-teatral (esto es, mediante juego teatral, sin palabras, o mediante gestos y movimientos simbólicos), demostrativa de la vida de aquellos cultivadores de maíz.

Una escena que exprese la conexión de éstos con su tierra, que demuestre nuestra propia idea y emoción de la dignidad de estos hombres y mujeres, ofendidos durante más de 500 años.

Una escena que demuestre la realización de éstos, como hombres como pueblo y como cultura; ya sea a través de la siembra, la cosecha, el reparto o la ofrenda a sus dioses.

Evaluación de todo el trabajo

Una vez finalizada la presentación de escenas, se vuelve a formar una ronda final, donde se les pide recordar en silencio a aquellos pueblos, hombres, mujeres, ancianos y niños, homenajeando a todos ellos, a sus artistas y científicos, a los hombres comunes y a los sacerdotes.

Sintiendo a través de la Metáfora de la Creación del Hombre, en todas sus etapas, por los dioses mayas, la confianza, la seguridad en la evolución del hombre. Crezcamos como el maíz.

Sintiendo el fluido del maíz en nuestra sangre, en nuestro cuerpo, sintiendo el fluir de la vida en cada uno de nosotros, sintiéndonos todos iguales, finalmente nos despedimos, uno a uno, con un abrazo fuerte.

Variaciones posibles

Se puede realizar la misma propuesta didáctica, tomando como eje y exclusivamente algunas de las etapas señaladas. En especial a partir de la Nº 2. ■

Bibliografía

POPOL VUH

Chilam Balam

cartelera

Visita de Amnistía Internacional Sección Argentina

DURANTE EL mes de enero recibimos en nuestra sede la grata visita de dos compañeros argentinos, Isabel y Fabián, militantes en la sección Argentina de Amnistía Internacional, quienes fueron atendidos por Luisa y Efraín. Es la segunda visita de este grupo al cual nos une la misma preocupación por la educación y la incorporación de los derechos humanos al sistema formal de enseñanza.

En esta oportunidad nuevamente llevaron 100 ejemplares del libro DERECHOS HUMANOS EN EL AULA y otros tantos ejemplares del TA' QUE TENEMOS DERECHOS.

Durante el ameno encuentro compartimos experiencias, inquietudes e intercambiamos materiales, enriqueciéndonos en la tarea y fortaleciéndonos en la idea de que vale la pena seguir adelante. ■

Desde Brasil, Margarida Genevois

OTRA SIMPÁTICA y alentadora visita llegó también en enero: Margarida Genevois, integrante de la Comisión Justicia y Paz de San Pablo.

Junto con otras ONGs convocadas por el Ministerio de Justicia de Brasil, comenzaron en 1993 a elaborar el Plan Nacional de Derechos Humanos, que responde a los lineamientos adoptados en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en Viena en 1993, en la que también participó Uruguay. Además de Brasil, únicamente Australia es el país que ha elaborado este plan.

Una de las áreas de trabajo en el marco del mismo es la educación en derechos humanos y ese fue el motivo de su visita, en búsqueda de asesoramiento y materiales.

Su preocupación principal es la formación de monitores, dado que un trabajo que pretenda ser eficaz, en un país tan vasto y con una población tan numerosa, requiere de una estrategia que multiplique los esfuerzos en forma muy ágil.

Valoró mucho el trabajo realizado por SERPAJ en el área educación. ■

10º Aniversario

EL EQUIPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS nació en el año 1986, porque la institución valoró la importancia de la educación en derechos humanos para fortalecer la democracia y la validez de hacerlo dentro del sistema formal, por su alcance cuantitativo y cualitativo.

Es así que se convocó a un grupo de profesores preocupados por la temática de los derechos humanos. En el convencimiento de que la reflexión crítica y compartida es un camino para encontrar alternativas se comenzó un proceso de intercambio de experiencias y opiniones con otros docentes y su difusión.

En el correr de los años, el trabajo se fue ampliando al ámbito de primaria y al universitario, encontrando eco en muchos docentes uruguayos y extranjeros.

Sabemos que aún resta por hacer, pero sentimos la satisfacción de estar concretando algunos de los objetivos planteados por la institución. ■

15 años del SERPAJ

HA PASADO ya mucho tiempo desde la creación del Servicio Paz y Justicia en Uruguay, tiempo en el que hemos vivido hechos muy diversos, tanto a nivel nacional como internacional.

La caída del Muro de Berlín, la ideología que afirma la desaparición de las ideologías, el brote de guerras en diferentes puntos del globo y desastres ecológicos, se conjugan con movimientos a nivel mundial que demuestran mayores grados de conciencia respecto a la importancia e imperante necesidad de mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos: demostraciones de rechazo hacia el apartheid sudafricano, acciones a favor de la defensa del ambiente, negativas para participar de la Guerra del Golfo, hechos que están orientados por la visión de una sociedad más armónica, justa y solidaria.

Y dentro de fronteras, la finalización de la dictadura militar, la legitimación de una situación de impunidad a través de la ley de caducidad, el desgaste de viejas formas de movilización y el desconcierto en la búsqueda de estrategias adecuadas, así como el surgimiento de nuevas modalidades de participación de la ciudadanía, por ejemplo a través de los institutos del referéndum y la iniciativa popular, y también diversos intentos por reconstruir las utopías que inviten a VIVIR.

Sólo por mencionar algunos hechos que a diario se mezclan en nuestro trajinar, que han afectado al SERPAJ y sobre los cuales el SERPAJ ha intentado aportar su granito de arena. A veces a través de la denuncia, otras mediante una reflexión crítica y en algunos casos con acciones tales como promoción y educación en y para los derechos humanos, asesoramientos, visitas a cárceles, difusión de materiales, coordinación de organizaciones, etc.. Todas modalidades distintas, que dan forma a la intención de ir concretando el sueño de un país donde todos y cada uno de sus habitantes puedan desarrollarse como seres integrales e íntegros.

"Se hace camino al andar, y al volver la vista atrás...", se siente la satisfacción de los logros alcanzados; "y al andar se hace camino..." y es cada vez más desafiante lo que queda por transitar. ■

días internacionales

8 de marzo	*Día internacional de la mujer*
21 de marzo	*Día internacional de la eliminación de la discriminación racial* *Día forestal mundial*
7 de abril	*Día mundial de la salud*
1º de mayo	*Día mundial del trabajador*
28 de mayo	*Día internacional por la salud de las mujeres*
31 de mayo	*Día internacional sin tabaco*
4 de junio	*Día internacional de los niños víctimas inocentes de la agresión*
5 de junio	*Día mundial del medio ambiente*

1996 - Año Internacional para la Erradicación de la Pobreza

Proyecto Educativo: Estímulo de la tolerancia

A FINES del año pasado recibimos la sistematización de una experiencia educativa llevada a cabo en la escuela Nº 185 de la Villa San Francisco de Canelones.

Habiendo sido declarado por la ONU el año 95 como año Internacional para la Tolerancia, se dio inicio a este trabajo, pero sin duda tiene relevancia más allá del año que pasó.

Así queda claro al leer sus objetivos: sensibilizar al niño ante la temática; ayudar a comprender la diversidad social y contribuir a la protección de las minorías, así como promover actitudes de respeto y solidaridad.

Saludamos a la directora de la escuela, Mtra. Rosa Coyto Martínez, impulsora de este proyecto que hemos tenido el gusto de conocer. Sabemos que experiencias de este tipo se desarrollan en otros centros educativos en nuestro país y esperamos que esto sirva de estímulo para iniciativas similares que permitan ir incorporando en la cotidianidad de la escuela la práctica de la tolerancia y el respeto a los derechos humanos.■

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

Con la compra

de un ejemplar de

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

le obsequiamos

una suscripción anual

de la revista

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

que incluye el envío

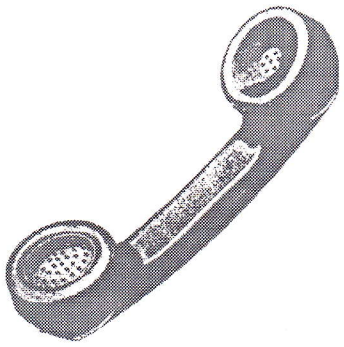
a domicilio

Suscripciones telefónicas

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte los trámites y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.



Suscripciones anuales para Uruguay
$ 90

Suscripciones anuales para América Latina
U$S 20

Suscripciones anuales para el Resto del Mundo
U$S 25

Números anteriores
$ 25

Así educación, escuela y libertad son inseparables, y por lo tanto no opuestas, sino complementarias. A través del proceso educativo se pueden descubrir la opresión, la marginación y las relaciones de poder en beneficio de un grupo de la sociedad, y también se puede empezar a caminar para transformarlas.

OBSEQUIO 〈0335〉

Diseño: OBRA - GRUPO M

SERVICIO
PAZ Y JUSTICIA