

Educación y derechos humanos

CUADERNOS PARA DOCENTES

Año III - Nº 7 - Julio de 1989 - Publicación del Servicio Paz y Justicia (Uruguay) - N° 550

LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS



EXPERIENCIAS:

Derechos Humanos
en Matemática

Aprender con los chicos:
una propuesta para el
trabajo en Derechos Humanos
en la escuela.

Experiencias en evaluación

Suplemento
**LA EXTENSION HORARIA
EN PRIMARIA**
Entrevistas a Daniel Corbo
(CODICEN) y
Alicia Pintos
(ADEMU)

Redactor Responsable:

Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:

Alicia Alborno
Francisco Bustamante
Luisa González
Mónica Maronna
Pedro Ravela

Educación y Derechos
Humanos
Cuadernos para Docentes

Año III - Nº 7 - Julio de 1989 -
Publicación del Servicio Paz y
Justicia (Uruguay) - N\$ 550

Se autoriza la reproducción
total o parcial siempre que
sea citada la fuente.

Los conceptos vertidos en los
diferentes artículos son
responsabilidad de sus
autores.

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642,
Montevideo-Uruguay.
Teléfono: 4 57 01

Composición: Comservi SRL
Impresión: Remedios
Diagramación, corrección y
armado: Taller El Papelón
Depósito Legal: 240-475/89
Edición amparada por el art.
79 de la ley 13.349 (Comisión
del Papel)

SUMARIO

EDITORIAL	1
REFLEXIONES	
Los Derechos Humanos a través de la Historia (IV): Derechos de los Pueblos. Francisco Bustamante, Mónica Maronna	3
La estructura del conocimiento escolar y la defini- ción escolar del proceso de "aprendizaje". Elsie Rockwell	7
ALTERNATIVAS	
El derecho a la participación. Vivimos en comuni- dad. Rosa Klainer, Daniel López, Virginia Piera	13
EXPERIENCIAS	
Una práctica de autoevaluación Luis Alberto Bibbó	19
Una experiencia de evaluación en Derechos Huma- nos. Isabel Achard	24
¿Qué sabemos? Alicia Alborno	26
¿Derechos Humanos en Matemática? La mujer y el analfabetismo en el Perú. Profesor Campos Tantalean	29
DE LA VIDA COTIDIANA	31
PARA LEER	33
SUPLEMENTO: La extensión horaria en Primaria	

AÑO DE ELECCIONES: definiciones imprescindibles en materia de educación

América Latina vive una trascendente etapa de renovación de gobernantes a través de elecciones nacionales que se llevan a cabo durante el presente año en varios países, Uruguay entre ellos. Particularmente en nuestro país 1989 es un año electoral, dada la coincidencia de diversas instancias de consulta a la ciudadanía.

Pero el ejercicio de la democracia no se reduce al acto de introducir una papeleta en una urna cada cierto tiempo. Es necesario pues llenar de contenido y trascendencia estas instancias electorales, de modo que constituyan momentos privilegiados de debate en profundidad de las propuestas que los distintos sectores tienen para hacer al país, a la vez que de evaluación de lo que los cuadros gobernantes salientes han logrado realmente durante el período que culmina.

El de la educación es, sin duda, uno de los temas relevantes a debatir en profundidad en este tiempo. Algunos han comenzado ya a nombrarlo como parte de sus campañas electorales. Nos sentimos pues en la obligación de reclamar posturas y propuestas claras en la materia dado que, no cabe duda, son varias las "asignaturas pendientes" que quedan al cabo de este período de gobierno y que requieren definiciones concretas.

Está pendiente en primer lugar la ley de Educación. La ley actualmente en vigor fue votada como ley de emergencia y por un plazo de dos años, en marzo del 85. Creemos que el tema requiere un gran debate nacional y que no debe ser resuelto mediante acuerdos políticos que dejen fuera de la discusión a la ciudadanía. Consideramos pues de fundamental importancia posiciones transparentes respecto al tipo de ley de Educación que los distintos sectores políticos están dispuestos a impulsar y apoyar, así como a los caminos para su discusión y aprobación.

Está pendiente el tema de los recursos para la enseñanza. Tal como surge del informe publicado en nuestro número anterior (), las mejoras en el Presupuesto para la educación durante el período han sido bastante magras y los recursos que se otorgan continúan siendo absolutamente insuficientes. El país continúa dedicando más presupuesto a gastos militares que a educación. No se nos escapa que las posibilidades de mejora son restringidas. Pero si realmente se quiere renovar nuestro sistema educativo, no se puede obviar el problema de los recursos. Este no admite soluciones y propuestas evasivas, sino que exige de antemano conocer qué medidas se está dispuesto a adoptar para aumentar los recursos y obtener una más adecuada utilización de los mismos. De esto dependen en buena medida las posibilidades de renovar y mejorar la calidad de nuestra enseñanza.*

Está pendiente también el tema de la Educación en Derechos Humanos. Durante los años 86 y 87 el Ministerio de Educación y Cultura organizó una serie de seminarios sobre el tema, y se afirmó en ese momento que los Derechos Humanos serían introducidos en todos los niveles del sistema. Poco se ha avanzado al respecto desde entonces. Nos consta que en Primaria comenzó en esos años una experiencia piloto que abarca una escuela de cada departamento de la República y tres de Montevideo. Creemos que es una experiencia importante, que debe profundizarse y multiplicarse a la vez que dar a conocer sus resultados. En Secundaria el panorama es bastante desalentador y nada se ha hecho más allá de la incorporación del tema en algunos programas—cosa que por otra parte ya ocurría durante la dictadura—. En algún momento el Consejo de Educación Secundaria creó una comisión para trabajar en el tema, surgida de los seminarios del Ministerio, que luego fue disuelta por el propio Consejo sin que llegaran a concretarse acciones.

El tema no es menor. En estos años hemos presenciado un proceso de vaciamiento del contenido ético de nuestro sistema educativo, de la mano de una concepción de laicidad asociada a la neutralidad y la asepsia. Ninguna propuesta educativa integral puede prescindir de un horizonte ético a proponer a los educandos, y menos en tiempos de deterioro social como los que vivimos. Al respecto consideramos que, en el marco de una sociedad pluralista y democrática, dicho horizonte debe necesariamente buscarse en los Derechos Humanos. Estos, por encima de ideologías, constituyen la expresión más acabada de la conciencia moral de la humanidad en nuestro siglo. También sobre este tema querríamos escuchar propuestas concretas.

Finalmente, está pendiente la tarea de reformar la vida cotidiana de nuestras escuelas y liceos. Se ha avanzado en la reforma de planes y programas. Pero la vida cotidiana al interior de los establecimientos educativos continúa sin reformarse. Docentes y alumnos continúan sintiéndose a disgusto en ellos. Al respecto reclamamos propuestas en el sentido de convertir a las escuelas y liceos en espacios de participación y ejercicio democrático por parte de alumnos y docentes, así como de abrir los establecimientos a la participación de la comunidad en una tarea que, como la educativa, compete a toda la sociedad. Construir el sistema educativo sobre los valores que se desprenden de los Derechos Humanos supone modificar muchos de sus aspectos aún marcadamente autoritarios.

En noviembre ejerceremos con convicción nuestro derecho a elegir las próximas autoridades de gobierno. Pero desde ya exigimos, en estos como en otros temas, posturas claras y definidas y no simples enunciados que por vagos y generales no comprometen a quien los emite ni permiten a la ciudadanía valorar adecuadamente las opciones. ■

Los derechos humanos a través de la historia (IV):

LOS DERECHOS DE
LOS PUEBLOSFrancisco Bustamante
Mónica Maronna*Los pueblos, sujeto de derecho*

En números anteriores (ver Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes Nros. 4 y 5) se ha desarrollado etapas en la evolución de los derechos humanos. Allí se señalaba que uno de los rasgos de esa historia es su transformación progresiva, cada noción de los derechos humanos alcanzada indicaba fundamentalmente un comienzo. Comienzo de la lucha por la concreción práctica de ese derecho proclamado y comienzo también, porque provocaba la conciencia de nuevos valores. Asistimos a una aceleración de la conciencia universal de los derechos humanos desde el siglo XVII hasta hoy. Los cambios que se produjeron en el mundo a partir de la segunda guerra mundial, son los que alumbraron una concepción de unos derechos humanos que tienen como sujeto no ya a los individuos sino a los pueblos. Se constituye así una tercera generación de derechos humanos, conocidos también como los “derechos de la solidaridad”. En esta primera parte, se aborda el cuadro histórico en el que se fue plasmando la formulación de esos derechos: las demandas de los pueblos del Tercer Mundo, no obstante, toda comunidad puede ejercerlos. En el próximo número, focalizaremos el análisis en la Declaración de Argel de 1976 y en el debate en torno al Nuevo Orden Mundial de la Información y las Comunicaciones.

La esclavitud del colonialismo y el imperialismo financiero

En sucesivas olas expansivas, Europa y en menor medida los Estados Unidos llegaron a controlar y tejer redes de dominación directa o indirecta en los vastos continentes de África, Asia y América. El colonialismo

y el imperialismo financiero hicieron que las sociedades dependientes fueran plenamente moldeadas en función de las necesidades de las metrópolis. Esas sociedades, entre otras cosas, debieron alterar sus producciones, sus características demográficas, el consumo de bienes y naturalmente, modificaron radicalmente su cultura. Sin pretender un análisis exhaustivo de esos cambios, baste decir que se trató de distorsiones profundas. En el terreno económico, se puede sostener que la dependencia colonial y semicolonial, más que ser la causante de un “subdesarrollo”, provocó lo que se ha llamado un “maldesarrollo”. Las sociedades dependientes aportaron materias primas, fuerza de trabajo y capitales por concepto de deuda a los países colonizadores, que no sólo permitió en gran medida la industrialización de éstos sino que además impidió el desarrollo industrial y económico independiente de aquellos, hundiéndolos en la monoproducción de materias primas. Igualmente, en la esfera política, la dependencia dejó la semilla de la inestabilidad y la violencia; las potencias coloniales al retirarse dejaron el poder en manos de sectores dirigentes carentes de preparación para el ejercicio político, o bien arcaicas estructuras monárquicas desprestigiadas ante sus pueblos. Se heredaron también, turbulencias étnicas muchas veces fomentadas por el colonialismo como clave para su dominación, que derivaron en cruentas guerras cuya conflictividad aún hoy perdura. La dependencia colonial siempre genera el fenómeno conocido como “etnocidio” que consiste en el aniquilamiento cultural de los dominados, que sufren el combate de su lengua, sus creencias, sus códigos alimentarios y vestimentarios por parte de la cultura colonialista que se presenta como superior y cuyo arraigo permite tanto presentar la conquista colonial como una empresa humanitaria y evangelizadora, como permitir la entrega total de los colonizados al verse despojados de lo que mejor refleja su identidad como pueblo.

La revuelta de las colonias

Desde el fin de la Primera Guerra Mundial, movimientos nacionalistas anticoloniales se desarrollaron en ciertos países, pero a partir de 1945, la reivindicación de independencia ganó a la masa de la población de los territorios sometidos, su demanda ya no fue la reforma del sistema colonial sino su total abolición. El rechazo de la colonización fue a la vez, un rechazo a una autoridad exterior que pretendía imponer sus maneras de vida y su cultura; el rechazo a la explotación económica que, en el plano local sólo enriquecía a una minoría; rechazo finalmente a ser gobernado por el extranjero.

En 1824 el primer ministro británico Canning dijo: **"América española es libre, y si sabemos llevar nuestros asuntos, será nuestra"**, en los comienzos de la descolonización vaticinó con esmerada exactitud lo que para muchos de los independentistas sería una inesperada paradoja. En los treinta años posteriores al fin de la Segunda Guerra Mundial, desaparecieron la mayoría de las antiguas colonias. Pero para los pueblos dominados, la anhelada independencia política constituyó apenas el comienzo. Claro que los colonizados conquistaron con sangre su derecho a una existencia separada; no obstante, también es cierto que la independencia de las colonias obedecía a criterios pragmáticos de las potencias hegemónicas que, incapaces de mantener las formas tradicionales de dominación directa, no estaban dispuestas a renunciar a las ventajas de esos territorios. Precisamente, la pregunta que se hacían los más firmes partidarios del colonialismo cuando comenzaron las revueltas nacionalistas era, cómo podrían sobrevivir sus naciones, sin el aporte de las colonias. Sin embargo, para las viejas metrópolis fue posible recibir los beneficios económicos del colonialismo, sin cargar con las desventajas militares y políticas. De allí que "cedieran" el derecho a que sus antiguos dominios constituyeran su propio gobierno pero que en muchos casos mantuvieran con ellos una ligazón muy estrecha en todos los planos (el Commonwealth británico es el ejemplo típico). Aun para los casos en que no se aplica esta situación, todas las naciones que en un pasado lejano o reciente habían sido colonias, enfrentaron a partir de 1945, un orden mundial generador de desi-

"Nuestro mundo es crecientemente turbulento e inseguro. Las relaciones económicas internacionales se siguen caracterizando por la desigualdad, la dominación y la explotación. La gravedad de la situación se evidencia en la intensificación de la carrera armamentista, la resistencia de los fuertes a las iniciativas de cambio en favor de los débiles, la intervención de las grandes potencias en los conflictos regionales y la amenaza de una catástrofe nuclear de alcance mundial."

(Primero de los trece puntos que contiene el Mensaje firmado por los 98 jefes de Estado presentes en la Conferencia de Nueva Delhi).

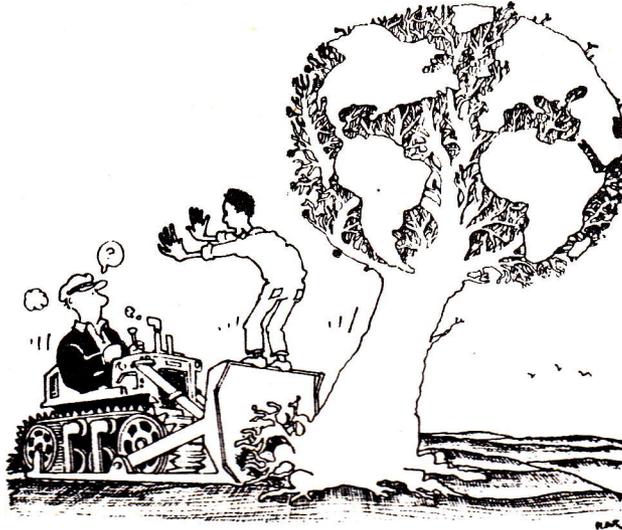
gualdad. De ese modo, comenzó a desplegarse a nivel mundial con cierta lentitud, la conciencia de que las desigualdades en el disfrute de las necesidades humanas básicas atravesaban no sólo a las sociedades, dividiéndolas en clases pobres y ricas, sino al mundo entero, dividido en naciones pobres y ricas y que el destino de unas y otras estaba indisolublemente ligado.

Los No Alineados, una respuesta a la lucha entre gigantes

También después de la Segunda Guerra Mundial, se registra como nuevo dato de la realidad el que el poder mundial se halla básicamente distribuido en dos bloques fuertemente estructurados y mutuamente excluyentes, liderados por los Estados Unidos y por la Unión Soviética. Estos países reunían condiciones económicas, políticas, militares y difundían ideologías legitimadoras respecto a su rol hegemónico que les permitía ser cabeza y guía del resto de los países —desarrollados o subdesarrollados, capitalistas o socialistas—, que se estructuran en su entorno, sea como zonas de influencia privilegiada o como áreas periféricas. Ambos bloques entraron en una dinámica de competencia por el logro de la hegemonía del mundo. La modalidad de relacionamiento seguida fue en una primera instancia, la llamada "guerra fría" por la cual, la rivalidad de las dos superpotencias buscó evitar el enfrentamiento directo, pero sin disminuir la intensidad de los conflictos locales en que los aliados de cada una de las dos partes, finalizaba por solicitar el auxilio y la intervención más o menos directa de cada una de las naciones líderes de los bloques. El enfrentamiento en esos escenarios (Europa Oriental, Corea, Indochina, Cuba) agitó el espectro de una tercera guerra mundial, esta vez con poder atómico de ambos lados.

Frente a este ordenamiento bipolar y a los peligros que entrañaba, era natural que empezara lentamente a configurarse la emergencia de una conciencia de neutralismo. La existencia de un espacio al margen de los poderosos, resultaba bastante arriesgado y en cierta forma una apuesta destinada al fracaso, si no se adoptaba una estrategia de trabajo conjunto. Esta unidad sin precedentes en la historia, necesitaba aumentar los lazos entre los pueblos sometidos. Por otra parte, la existencia de importantes líderes políticos en el Tercer Mundo contribuyó a esta tarea.

El despliegue del Movimiento de Países No Alineados constituye sin duda, uno de los factores de mayor incidencia en los cambios producidos a nivel internacional. Si bien es posible reconocer antecedentes en las dos primeras décadas de este siglo (Primer Congreso Panafricano, 1919 y Primer Congreso de los Pueblos Oprimidos, 1927) el gran despegue de esta corriente se realiza en 1955 con la conferencia celebrada en Bandung (Indonesia). Asistieron a ella 29 delegados de países asiáticos y africanos, representando a más de la mitad de la población del mundo que poco tiempo antes eran colonias. Por unanimidad se condenó el colonialismo y el racismo, así como la política de segregación y discriminación racial. Se discutió el tema de la seguridad económica y social que debía terminar con la hegemonía del "mundo blanco". Fundamentalmente se enunciaron principios de cooperación econó-



mica entre el mundo asiático y el africano: “ayuda técnica y financiera, estímulo a la creación de bancos indígenas y fin del monopolio del flete de las potencias marítimas occidentales”. Hubo una especial prédica para que los estados afroasiáticos se mantuvieran al margen de los bloques de poder, absteniéndose de firmar alianzas militares con las superpotencias y desarrollaran una actividad conjunta en favor de la reducción de tensiones.

En 1956 se reunieron tres grandes dirigentes del Tercer Mundo: Nasser (Egipto), Tito (Yugoslavia), Nerhu (India); los tres jefes de estado, a partir de su experiencia al frente de su nación, comenzaron a desarrollar los principios y objetivos de una tercera posición autónoma de los dos bloques. Finalmente en Belgrado en 1961, se reunió la primera **Conferencia cumbre de Países No Alineados**. Entre las grandes resoluciones allí adoptadas figuran el apoyo a los países en proceso de independencia, el derecho de todo pueblo a la autodeterminación, la libre disposición de los recursos naturales, y necesidad de un desarme total para evitar el peligro de guerra.

Nuevas conferencias y encuentros irían reforzando los principios antes mencionados. En la tercera conferencia realizada en Lusaka, Zambia en 1970, se puso el énfasis en que la “brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados se ha ampliado vastamente” y se propone el concepto de “autoayuda colectiva” (collective self-reliance) en el sentido de que la principal estrategia para el desarrollo debía cifrarse en la cooperación económica entre los países no desarrollados y de las Naciones Unidas. Asimismo, se dio un impulso decisivo a la lucha contra el régimen de discriminación racial practicado en Sudáfrica, el **apartheid**. La cuarta conferencia en Argel en 1973, congregó a representantes de 75 estados del Tercer Mundo –entre ellos, por primera vez, Argentina y Perú– y de 12 movimientos de liberación de territorios coloniales. Fue aquí que cobró mayor vigor el reclamo por un nuevo orden económico.

El Nuevo Orden Internacional y las trabas a su realización

Los países no desarrollados buscaron paulatinamente ir acordando una acción conjunta en el seno de los organismos intergubernamentales a los que pertenecen. Cuando en 1945 se constituyó la Organización de las Naciones Unidas, la integraban 51 estados; en 1984 eran 159, de los cuales la mayoría habían sido colonias. Esa

CRONOLOGIA DEL NO ALINEAMIENTO

Antecedentes inmediatos

- 1947 - Nueva Delhi, India, Cónclave de Países Afroasiáticos
- 1949 - Nueva Delhi, India, Conferencia gubernamental
- 1954 - Colombo, Ceilán, Reunión de Primeros Ministros
- 1955 - Bandung, Indonesia, Reunión de Países Afroasiáticos

Conferencias cumbres del Movimiento de Países No Alineados

- 1961 - Belgrado, Yugoslavia, 1ª Cumbre
- 1964 - El Cairo, Egipto, 2ª Cumbre
- 1970 - Lusaka, Zambia, 3ª Cumbre
- 1973 - Argel, Argelia, 4ª Cumbre
- 1976 - Colombo, Sri Lanka, 5ª Cumbre
- 1979 - La Habana, Cuba, 6ª Cumbre
- 1983 - Nueva Delhi, India, 7ª Cumbre
- 1986 - Harare, Zimbabwe, 8ª Cumbre

nueva composición de las organizaciones internacionales se tradujo en una activa aprobación de disposiciones favorables a la causa de los países no desarrollados y a los no alineados. Un ejemplo de ello, fue la iniciativa dentro de la ONU para la convocatoria de una conferencia sobre comercio y desarrollo (UNCTAD). Fue en ese marco que se constituyó el llamado "grupo de los 77" integrado por las naciones no desarrolladas que concitaron en todos los foros mundiales la exigencia de que los países industrializados abrieran sus mercados a las exportaciones del Tercer Mundo y no depreciaran el valor de las materias primas que les compran.

Pero la expresión más significativa del empuje de las naciones no desarrolladas fue la aprobación el 1 de mayo de 1974, por la Asamblea General de las Naciones Unidas de la "Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico mundial". El documento contó con la desaprobación de los países industrializados (a excepción de Suecia que emitió su voto afirmativo). En esa declaración se aboga por un **Nuevo Orden Económico Mundial (NOEM)** basado en: "la equidad, la igualdad soberana, la interdependencia, el interés común, y la cooperación de los Estados, cualesquiera sean sus sistemas económicos y sociales, que permita corregir las desigualdades y reparar injusticias actuales, eliminar las disparidades crecientes entre los países en desarrollo y garantizar a las generaciones futuras un desarrollo económico y social que vaya acelerándose en la paz y la justicia".

Ciertamente, la batalla de las naciones empobrecidas en favor del NOEM, ha chocado con innumerables obstáculos. A pesar de su gravitante peso cuantitativo en todos los foros mundiales y organismos intergubernamentales, a nadie se le oculta que a pesar de los enormes avances que ha habido, gran parte de las decisiones mundiales se dirimen por la capacidad de ejercer la fuerza y al respecto, sigue siendo determinante el poderío militar y económico que concentran las superpotencias de ambos bloques. A vía de ilustración de cómo son

burlados los mecanismos pactados internacionalmente, se podría señalar la actitud del gobierno de Estados Unidos al ignorar la resolución del Tribunal Internacional de Justicia del 27 de junio de 1986, por la que le exigía el cese inmediato a su apoyo a la guerrilla antisandinista. Otro caso, en el mismo sentido lo constituye el retiro del Reino Unido y los Estados Unidos de la Unesco, con el que al privar a esta institución de su aporte financiero lograban bloquear parte de sus actividades. Igualmente, Estados Unidos en 1986 aduciendo motivos económicos, redujo su contribución a la ONU en 50 millones de dólares sobre un total de 950 millones. En general se puede afirmar que los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la ONU (EEUU, Francia, China, Reino Unido y la URSS) han utilizado el veto para desbaratar las resoluciones de la Asamblea General contrarias a sus intereses en ese campo.

Una traba no menor ha sido la dificultad para mantener y ampliar un frente unido de los países del Tercer Mundo. Principalmente debido a desavenencias políticas, algunas de ellas debidas a crisis entre países externos pero que repercuten en el interior del bloque de no desarrollados. En ese sentido han incidido los enfrentamientos entre la URSS y China, entre China y la India, entre este último país y Pakistán, la política de intervención cubana en África y la soviética en Afganistán, han sido duramente cuestionadas y terminaron por congelar las principales acciones conjuntas de los No Alineados. A esto hay que añadirle la muerte de los tres dirigentes carismáticos (Nehru, Nasser y Tito) que dieron el impulso inicial a la experiencia.

Sin embargo, en los últimos quince años con la proclamación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos en 1976 en Argel y con la consiguiente aprobación de varias resoluciones en el seno de las Naciones Unidas, se han producido, lentos pero sustantivos avances en esta materia, que serán analizados en el próximo número. ■

Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico mundial, VI sesión extraordinaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1 de mayo de 1974.

— "Los frutos del progreso tecnológico no favorecen de modo justo a todos los miembros de la comunidad de los pueblos. Se ha demostrado que es imposible alcanzar un desarrollo igualitario y equilibrado de la comunidad de los pueblos dentro del marco del actual orden económico mundial."

— "El mundo en desarrollo se ha convertido en un poderoso factor que deja sentir su influencia en todos los terrenos de la actividad internacional."

— "Todo país tiene derecho a adoptar el sistema económico y social que juzgue más adecuado para su propio desarrollo."

— "Todo Estado puede disponer soberanamente de sus fuentes de riqueza naturales y tiene derecho a nacionalizarlas."

— "Son necesarias unas "relaciones justas y equitativas" entre los precios de exportación y de importación de los países en vías de desarrollo, así como la "elaboración acelerada de acuerdos sobre las materias primas".

— "Todos los países desarrollados deberán facilitar las importaciones procedentes de países en vías de desarrollo, aun en el caso de los productos de estos últimos países que entren en competencia con los productos de los propios países desarrollados."

— "Se propugnarán la "puesta en marcha, mejora y ampliación del sistema general de preferencias" que los países industrializados acordaron en 1968 y comenzaron a poner en práctica en 1971."

— "Los países en vías de desarrollo deberán representar una parte mayor en el tonelaje de la flota mercante; deberá detenerse la subida de los fletes."

— "Reforma del sistema monetario mundial: mayor participación en las entidades que toman las decisiones, estabilización de los cambios, derechos especiales de giro adicionales, etcétera."

— "Fomento de la colaboración entre los países en vías de desarrollo."

— "La actividad de las sociedades transnacionales deberá ser controlada por un código de comportamiento a fin de acabar con las "prácticas comerciales restrictivas".

— "Se necesitan programas especiales para los países especialmente desfavorecidos."

LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LA DEFINICION ESCOLAR DEL PROCESO DE "APRENDIZAJE" (*)

Elsie Rockwell

El presente texto ha sido extractado de un informe que recoge los resultados de diversas investigaciones desarrolladas en México. A pesar de las obvias diferencias entre nuestra realidad educativa y aquella, creemos que se trata de un aporte sumamente significativo para la reflexión sobre las prácticas educativas que profesores y maestros desarrollamos en nuestro país.

I. La estructura del conocimiento escolar

Organización temática

La definición escolar del conocimiento transmitido ha variado históricamente. Persisten aún elementos de una tradición antigua que fijaba el conocimiento escolar en términos muy precisos, grado por grado. Por ejemplo aún se menciona la enseñanza de la raíz cuadrada y cúbica, como criterio de la calidad académica y se encuentran arraigadas en la práctica escolar las elaboradas clasificaciones de formas geométricas y botánicas. Se mezcla con esta tradición otra más reciente, que enfatiza la transmisión de conocimientos "útiles": la aplicación de matemáticas en problemas prácticos, la presencia de temas de agricultura e higiene.

Los libros de texto gratuito probablemente tuvieron una influencia importante al redefinir y ampliar la gama de conocimientos incluidos en la escuela. Actualmente

las cuatro áreas (salvo en 1º grado) dividen formalmente los temas, aunque aún es posible ver el sustrato de la estructura anterior: hay referencias a la aritmética o geometría, inclusión de la historia del Estado, confusiones sobre la ubicación (en sociales o naturales) de temas geográficos como volcanes y ríos. Es probable que las áreas persistan igualmente, en la traducción escolar de los programas integrados de los primeros dos grados, aunque la "integración" también encuentra cierto antecedente en viejas prácticas como la de las unidades o la "globalización" de la enseñanza.

Los libros son la presencia más objetiva del programa dentro del salón de clase. Su estructura es un punto de referencia, utilizado tanto por los maestros como por los alumnos, de una secuencia temática que se puede seguir en el año escolar. En ocasiones permite tanto a padres como a alumnos exigir trabajo sobre ciertos temas, así como a los maestros justificar la organización de actividades poco tradicionales. Sin embargo, los libros más recientes (1973-76) presentan una estructura del conocimiento diferente a la tradicional. La multipli-

* Extractado de:

ROCKWELL, E. Dimensiones Formativas de la Escolarización Primaria en México. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo, México, 1981.



cidad de temas nuevos, la integración de las ciencias, la integración de temas muy diversos en una misma lección, la repetición de ciertos temas en diferentes grados, son algunas de las características que hacen aparecer el **currículum** oficial como más abierto, más difuso, tal vez más "adaptable". Esto significa que es más difícil precisar el contenido académico, más fácil eliminar o "sintetizar" conocimientos.

Si bien los libros mismos pueden comunicar a los niños una idea más amplia del conocimiento del mundo, la tendencia que se presenta en las clases, en la interacción entre maestros y alumnos, es la selección del contenido programático. Cada unidad o lección se tiende a simplificar en torno a lo que más se acerca a un tema en el sentido tradicional; esto permite "cubrir el programa" sin explorar las posibilidades de ampliación que dan los propios libros.

Es posible que los cambios y la actual estructura del programa contribuya a cierta inseguridad, presente en maestros y padres, de lo que corresponde aprender en cada grado, y a la impresión, expresada por algunos de ellos, de que actualmente los niños aprenden menos que antes. Los objetivos no parecen suplir esta deficiencia sentida, ya sea porque son muy vagos o repetitivos, o simplemente porque no se presentan. La definición escolar del conocimiento sigue requiriendo "temas" delimitados, enunciables. Al enseñar a leer, se enseña una secuencia de letras o sílabas o palabras, no la estructura de la lengua escrita. Al desarrollar una unidad en ciencias se "trasmite" o enfatiza la definición final de términos nuevos, y no el proceso investigativo para llegar a ello.

La presentación formal de los conocimientos

El contenido académico se presenta en la escuela a través de determinadas formas concretas: elementos gráficos, formas de proceder o de hablar, actividades específicas. La forma comunica implícitamente algo

sobre la manera de existir del conocimiento que la escuela presenta como válida. Sin embargo, hay una diferencia real entre el "conocimiento" y su presentación formal: entre las operaciones aritméticas, y el algoritmo específico que propone la escuela, entre el "alfabeto" y la letra script, entre los números racionales o los conjuntos y la graficación específica que los alumnos encuentran en la escuela. El hecho de que hay diferentes formas de expresar un conocimiento generalmente no se enseña, aunque los niños pueden aprenderlo en cierta medida por su experiencia cotidiana con representaciones más diversificadas.

Los "conceptos" científicos se encuentran dentro de la interacción escolar de determinada manera; cuenta no sólo la definición formal que algunos maestros enfatizan más que otros, sino también las asociaciones y ejemplificaciones particulares que el maestro propone o acepta en torno a ellos. Algunas palabras o formas de hablar del fenómeno son pertinentes, según los criterios del maestro, y otros no lo son. El énfasis final de la clase, lo que se "reafirma" o evalúa, tiende a mantener la misma forma que se ha utilizado en el proceso de enseñanza.

El efecto de esta tendencia es que la forma puede de hecho sustituir al contenido en el proceso de aprendizaje. Una indicación de esto es la proporción elevada de referencias y correcciones que el maestro dirige a los aspectos formales del trabajo escolar: referencias a la limpieza, letra, materiales y formato; insistencia en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros, o listas y en el uso de términos precisos. La "nueva" matemática y lingüística parecen haber complicado esta tendencia, al introducir toda una serie de convenciones gráficas (círculos, cuadritos, flechas, subrayados, colores, iniciales, etcétera), que entran al proceso escolar más fácilmente que los conceptos que intentan comunicar. Así, se puede trabajar horas en enseñar a colocar o relacionar correctamente los números o las palabras, en determinado formato gráfico, sin que los alumnos logren establecer las relaciones conceptuales que implican estas tareas. Un ejemplo típico, recurrente, de este problema se da en los errores frecuentes en el análisis de oraciones por asociar la estructura de la oración y la secuencia lineal de las palabras.

(¿Préstame tu muñeco?,

S P

¡Qué bonito es el árbol!, etcétera).

S V P

En otros casos se insiste en el uso del formato correcto, cuando ya ha perdido su función, pues los alumnos comprenden de antemano las relaciones involucradas. (Por ejemplo, en el uso de cuadritos, flechas, etcétera en las operaciones básicas).

Lo "formal" también se convierte en uno de los criterios implícitos de selección del material de los libros de texto, a pesar de los problemas, la teoría de conjuntos y la lingüística tienen mucha más vigencia en

la primaria actual que "temas" más amorfos, como los problemas matemáticos y el texto libre. En ciencias, lo formal es también lo más enseñable; por ejemplo: se escoge el esquema del oído y el ojo, con todos sus términos, y no la más compleja relación entre las posibilidades que nos dan estos sentidos y el avance de descubrimientos que las amplían; se enfatiza la clasificación de laminitas de plantas en fanerógamas y criptógamas, sin desarrollar con cuidado los criterios que permiten diferenciarlas.

Desde luego, junto con esta tendencia hay otra (muchas veces coexisten en un mismo maestro), en que la conciencia de la diferencia entre una comprensión real por parte de los alumnos y las exigencias formales de las actividades escolares lleva a la búsqueda de alternativas de presentación. Los ejercicios de los libros se traducen primero en sus análogos más tradicionales, o se ejemplifican con problemas o referencias al medio, antes de retomar la presentación que da el texto. El docente solicita e integra ejemplos, intenta dibujos y esquemas en el pizarrón, y en el proceso establece una discusión más fluida, menos evaluativa, con el grupo.

Esta vaciación no depende de un entrenamiento en métodos activos o técnicas grupales, ya que se da a través de muchos estilos diferentes de enseñar. Parece corresponder más bien a una concepción básica de lo que es aprender, y de una seguridad en el manejo del contenido que se está "dando". Por este último factor, la tendencia a la formalización puede variar de clase a clase con un mismo maestro: la inseguridad en el conocimiento remite a la seguridad de su forma de presentación.

Los límites entre el conocimiento escolar y el no escolar

En la interacción entre maestro y alumnos tienden a marcarse límites entre lo que constituye el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano que poseen los

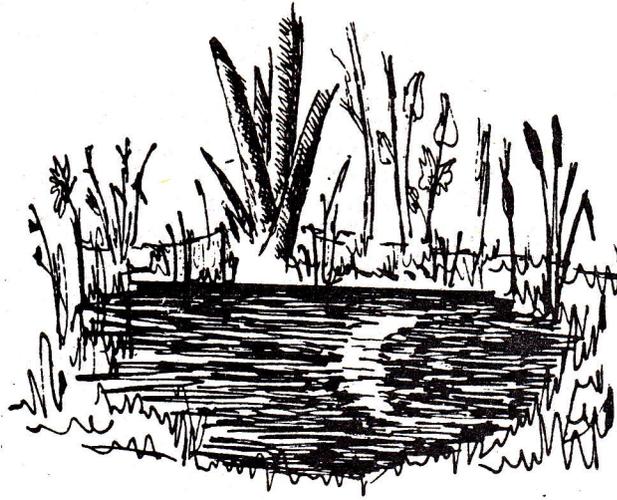
alumnos. Esto no significa que el medio no entra al salón de clase, al contrario, se tiene clara la consigna de "adaptarse al medio", derivada en parte de la tradición de la escuela rural, y reforzada por el tipo de actividades incluidas en los nuevos libros de ciencias sociales y naturales.

Generalmente el medio es visto como algo conocido por los alumnos, algo transparente, y no como un mundo rico en situaciones nuevas que ameritan observación y análisis. El docente no tiende a participar en un proceso de conocimiento del medio, sino que pide ejemplos o ilustraciones de los alumnos, en torno a algún principio o concepto más general. Lo que proponen los alumnos se selecciona, reinterpreta e integra en función del conocimiento escolar que el maestro se propone impartir. No aparece como importante validar el conocimiento cotidiano, confrontarlo con observaciones nuevas, elaborarlo, buscar sus implicaciones. Las referencias al medio existen sobre todo en la forma de listas: productos de la comunidad, trabajos de la comunidad, juegos que se practican, flora y fauna, etcétera. Pero el razonamiento a partir de ello lo provee el docente ("¿Ven como todos dependemos unos de otros para vivir?") y no se deriva de los elementos enunciados.

Las referencias al medio se dan sólo al tratar temas donde la relación es más obvia o ilustrativa, sobre todo en lo que se refiere a la comunidad. En otras clases, aun cuando la interrogación del maestro implícitamente requiere que los alumnos recurran a lo que ya saben, no se reconoce la existencia previa de un conocimiento por parte de los alumnos. Tal vez el ejemplo más claro sea la tendencia de iniciar la enseñanza de lecto-escritura (aun con reprobados) con el supuesto de que se parte de cero, de que los niños no han tenido ningún contacto con la lengua escrita. También sucede en la enseñanza de ciertos fenómenos físicos, en los cuales incluso llega a haber contradicciones entre el conocimiento cotidiano de los niños y el conocimiento escolar. En una clase, por ejemplo, se observa que los niños tienen alguna experiencia con los "tres estados del agua", que se refleja en sus respuestas, y que no siempre corresponde a la enseñanza escolar del tema; su propia experiencia de ver, tocar, o sentir el vapor, el hielo y el agua no se confirma en la versión del maestro, que plantea, ver pero no sentir el vapor, no ver pero sí tocar el agua, ver y tocar el hielo. El conocimiento previo de los alumnos (incluyendo su experiencia con la temperatura, la densidad y la transformación del agua en sus tres estados) seguramente rebasa el esquema simple propuesto en la clase.

Esta tendencia debe comunicar al alumno una diferenciación clara entre lo que él conoce de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento válido. La confirmación o validación del conocimiento propio se aprende a hacer confrontándolo, no con la experiencia propia, sino con la autoridad escolar. Independientemente de quien tenga la versión "correcta" en estas situaciones, se comunica implícitamente un proceso de transmisión del conocimiento, básicamente autoritario y





científico, que sostiene toda la estructura jerárquica de la educación. En el proceso el alumno pierde confianza en su propia capacidad de análisis y construcción de conocimiento. Es este fenómeno, más que la falta de "relevancia" temática, lo que explica por qué el conocimiento escolar suele ser tan "ajeno" al niño.

II. La definición escolar del proceso de "aprendizaje"

A través de la interacción entre maestros y alumnos se estructura no sólo el conocimiento sino también el proceso social de "aprender".

Rituales y usos

En la escuela primaria hay cierta tendencia a la ritualización de la interacción maestro-alumnos; al establecer procedimientos claros y repetir actividades cuyas instrucciones son las mismas, se facilita la organización del grupo, se forman consensos entre maestros y alumnos sobre cómo proceder en el día. La ritualización puede variar mucho de maestro a maestro, aunque sí se encuentran algunas tendencias: hacer planas para iniciar la clase, copiar cuando el docente escribe en el pizarrón, escribir cuando usa el tono de "dictar", formarse al terminar para calificar, ejercicios físicos en sus lugares para pasar de una actividad a otra, etcétera.

La "ritualización" en sí no necesariamente empobrece el proceso de enseñanza, aunque le tiende a marcar límites claros; a veces permite una mejor organización de base del grupo, que libera tiempo que el maestro puede dedicar a la enseñanza, la atención individual o la preparación. Por otra parte, a veces asegura

mucha más práctica en ciertos procedimientos considerados como básicos, como la lectura oral y las "mecanizaciones", de lo que se da en clases menos ritualizadas. Sin embargo, también se encuentra que algunas rutinas (las planas y la calificación) implican bastante más tiempo que el necesario y eliminan la posibilidad de diversificar las experiencias de aprendizaje.

"Aprender" en la escuela se manifiesta más claramente como "aprender a usar" los elementos que ahí se encuentran, en aprender procedimientos. Esta tendencia coincide con la formalización del conocimiento escolar. Los alumnos aprenden "lo que hay que hacer" con lo que se encuentra en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con los materiales que se les pidió traer. El trabajo de aprender es visto sobre todo como el de hacer algo, en los libros, cuadernos o pizarrón, con los útiles para escribir, medir, colorear o pegar. Aun en los momentos de interrogación y de discusión, los alumnos deben aprender a usar el lenguaje oral, a seguir las pistas que el docente da para lograr que participen bien, y a aplicar las reglas implícitas que rigen la producción de términos o frases aceptables.

El aprendizaje de "usos" puede garantizar el "éxito" escolar; pero no siempre conduce a un proceso real de aprendizaje del contenido académico. Un ejemplo claro son los cuestionarios de comprensión de lectura, típicos tanto de libros de texto y exámenes como de cierta tradición docente: mientras las preguntas se formulan con aproximadamente los mismos términos y en la misma secuencia que las oraciones del texto, el proceso de contestarlas involucra sólo identificar los términos que faltan, en correspondencia casi mecánica entre pregunta y texto. Sin embargo esto probablemente no conduce a una "comprensión de lectura", que podría

manifestarse (pero no suele suceder así) a través de otros "usos"; la elaboración o interpretación libre o el resumen con otras palabras. En este sentido el "aprendizaje" escolar suele ser sumamente condicionado por el contexto de enseñanza, difícil de transferir cuando cambian los elementos o procedimientos que se dieron en la escuela.

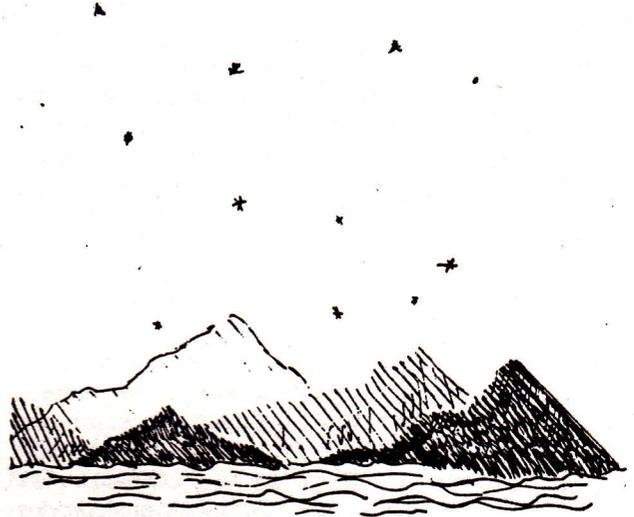
El uso del lenguaje

El uso del lenguaje se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar. Generalmente se supone que es el uso de la lengua escrita la que constituye la "habilidad" imprescindible para el aprendizaje escolar. De hecho en el proceso predomina el lenguaje oral, la interacción verbal entre maestros y alumnos.

Cuando se usa la lengua escrita, cuando se "lee" o "escribe", se hace de una forma específicamente escolar. Generalmente se "escribe" lo que ya está escrito (copia o dictado), usando letra, formato y modelo escolar. La lectura es más bien poca, y tiende a darse con la mediación del docente, quien selecciona, interpreta y concluye "lo que el texto dice". Es el docente quien da instrucciones sobre qué hacer en cada lección, retomando o cambiando lo que indica el libro. Una tarea especialmente problemática para el maestro es la de comprender y reinterpretar para los alumnos los múltiples formatos, símbolos e indicaciones gráficas que marcan los ejercicios de los libros.

La "comprensión del texto" se convierte en un ritual de interrogación por parte del maestro; los alumnos se enfrentan a la doble exigencia de interpretar el texto y captar la interpretación del maestro. En muchos casos el proceso puede conducir a una mayor "comprensión" del conocimiento nuevo que se trasmite. El maestro tiene más elementos y conocimientos que aportar al texto para encontrarle el sentido, para descifrar el conocimiento nuevo que comunica el libro. Lo importante sin embargo, es que dada la definición del proceso, ese conocimiento es transmitido más bien por medio de la interpretación verbal que ofrece el maestro, que por una lectura directa de los libros por parte de los alumnos.

No existen estudios específicos en México que caractericen los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos de la interacción verbal que es la constante más importante del proceso escolar. Sin embargo, la evidencia directa con que contamos no apoya (por lo menos en primaria) una de las interpretaciones más difundidas y aceptadas acerca del lenguaje de la escuela y de los educandos; esta interpretación, derivada del trabajo de Bernstein (pero basado sobre todo en pruebas y análisis lingüísticos de textos, no en la observación del proceso mismo), supone que la escuela representa y exige el manejo de un "código elaborado", un uso más "rico, complejo y abstracto" del lenguaje oral. Pero la estructura de la interacción verbal en la escuela tiende más bien a limitar y contextualizar el uso de formas lingüísticas que a elaborarlas; la formalización y ritualización de la enseñanza, la poca explicitación de conceptos y poca



variación en la presentación de conocimientos imponen una simplificación al lenguaje verbal en lugar de dejar espacio para la elaboración por parte de los alumnos. La escuela parece más bien enseñar un conjunto léxico especial, y prohibir otros (arcaísmos, "groserías"), que presentar estructuras lingüísticas, o códigos de uso lingüístico, diferentes o superiores a los que ya manejan los alumnos de cualquier medio.

Procesos de razonamiento

Las formas de interacción verbal no determinan necesariamente las formas de razonar o pensar; el uso del lenguaje es posterior a, no anterior a, los procesos mentales. Por ello es difícil estudiar, a partir de evidencias básicamente verbales, los procesos de razonamiento implícitos en la escuela. Sin embargo, podemos inferir algunas características a partir de las interacciones observadas.

En primer lugar es evidente que los niños deben poner en juego dos procesos de "razonamiento" simultáneamente; uno de ellos trata de entender el contenido de los elementos señalados o expuestos por el docente (definiciones, explicaciones, conceptos, etcétera); el otro se ocupa en comprender las reglas y los usos aplicables en el contexto particular de interacción, de pensar en qué se tiene que "hacer". Lo importante es que estas dos dimensiones no siempre coinciden ni se apoyan mutuamente, sino que más bien se generan contradicciones (entre la aplicación de una definición por los alumnos y las respuestas de hecho aceptadas por el docente, por ejemplo) que no se explicitan o resuelven en el transcurso de la clase. De lo poco que es posible inferir a partir de la interacción, parece que las confusiones de los alumnos son producto más bien de estas

situaciones, que de problemas con el proceso lógico en sí; sus "errores" pueden ser vistos como coherentes, dados los elementos y supuestos que puede poner en juego.

Las posibles contradicciones entre alumnos y maestros aparecen aún más complejas si recordamos que la investigación piagetiana sobre el desarrollo cognoscitivo ha mostrado la existencia de procesos mentales en los niños que parten de supuestos lógicos y de hipótesis diferentes a los de un adulto. Ejemplo de ello son los supuestos que generan los niños acerca de la lengua escrita, previos a cualquier instrucción al respecto.

Una de las consecuencias de las diferencias radicales entre el pensamiento infantil y del adulto, y de la obligación implícita de aceptar la versión escolar como la válida, puede ser un retroceso en el aprendizaje. Por ejemplo, se han encontrado casos de niños que inician el primer año haciendo, sobre la base de sus propios conocimientos, inferencias e interpretaciones correctas acerca de textos escritos, pero que terminan el año escolar confundidos, sin capacidad o confianza para interpretar cualquier palabra y demasiado preocupados por aislar relaciones grafema/fonema como para buscarle el sentido a lo que deben "leer". En este caso, la escuela presenta una serie de supuestos (que la escritura es fonética por ejemplo) acerca de un objeto de estudio, que no siempre coinciden con lo que suponen los niños, ni con lo que se conoce actualmente acerca de los sistemas de escritura. Estos supuestos existen implícitamente en casi todos los métodos para enseñar a leer y escribir, y forman parte de las tradiciones pedagógicas que manejan los maestros.

Aún estamos lejos de desarrollar métodos para estudiar lo que significa para los niños el encuentro con formas de razonar distintas a las suyas, implícitas en la interacción con el docente. Lograrlo permitiría avances importantes en el proceso de desarrollo curricular.

Autodidactismo:

El proceso escolar de aprender implica una oposición continua entre el "conocimiento" escolar formal y el conocimiento que poseen los alumnos, y que se considera poco válido. Generalmente no se presenta como una interacción en la que se logran nuevos conocimientos a partir de las nociones y los supuestos previos de los alumnos y los nuevos elementos que introduce la escuela. Tal vez por ello es tan raro observar actitudes en las que los alumnos mismos puedan elaborar o formular problemas, hipótesis, o textos con sus propias palabras. Tampoco, salvo en la tradición más vieja de enseñanza de las operaciones, se enfatiza la autoevaluación o comprobación del trabajo propio o colectivo.

A pesar de lo anterior dentro de la mayoría de los salones se pueden observar señales de toda una actividad autónoma de aprendizaje por parte de los alumnos. Estos generalmente manifiestan un gusto por aprender y mucho interés en los temas escolares; se nota una

entrega de los niños al trabajo escolar que a veces sobrepasa el nivel de la actividad formal organizada por el docente. Gran parte de la interacción entre los alumnos, (que suele interpretarse como "copiarse") involucra el contenido académico que la escuela intenta transmitir, convirtiendo así el aprendizaje en una tarea colectiva, social. Dentro de este proceso el docente puede intervenir informalmente y ayudar, y también es probable que sea una especie de modelo del proceso de aprendizaje, sobre todo cuando no está "enseñando", sino más bien consultando libros, preparando clases o dialogando con otros maestros, todo bajo observación de los alumnos.

El proceso autónomo de los alumnos conduce al aprendizaje implícito de nuevos usos y contenidos. Por ejemplo: el que los libros se usen de cierta manera dentro del proceso escolar no implica que éste sea el único uso que los alumnos hagan de ellos. De hecho en muchas ocasiones hemos observado que los niños hojean, observan y leen partes del libro sin indicación o intervención del maestro. En este proceso deben apropiarse, no sólo de información variada, sino de la complejidad del lenguaje gráfico (simbologías y formatos distintos) y la amplitud de léxico y expresiones que presentan los libros, y cuya interpretación se vuelve tarea propia.

Vemos así serias restricciones y también espacios amplios para el desarrollo del "autodidactismo" dentro de la escuela. El "autodidactismo" de hecho tiene límites reales en cualquier contexto en que el individuo no cuenta con un apoyo social a la tarea de aprender, apoyo que puede ir desde el material con que experimentar diversos fenómenos de la realidad, hasta un interlocutor adulto "conocedor". No es posible pensar por ejemplo que con la sola "habilidad" de "comprensión de lectura" y una biblioteca se podría aprender todo. La "comprensión de lectura" no es abstracta; requiere llevar al texto escrito conocimientos previos, que se poseen en diferentes grados, para poder encontrarle el sentido a lo que se lee. Por ello el docente es necesario en el proceso educativo.

Probablemente, el "autodidactismo" no se pueda "enseñar" en la escuela, pero hay condiciones para ampliar los espacios en que se da y revisar algunas de las restricciones que le impone la lógica del proceso escolar. ■

EL DERECHO A LA PARTICIPACION VIVIMOS EN COMUNIDAD

*El Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH), con sede en Buenos Aires, editó recientemente el libro **APRENDER CON LOS CHICOS. Propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos**, dirigido a maestros de educación primaria. Por entender que se trata de una propuesta sumamente valiosa, ofrecemos a nuestros lectores parte de un capítulo del mismo. En nuestra sección bibliográfica, en este mismo número, brindamos más detalles acerca de esta obra, que además puede ser consultada en el Centro de Documentación del SERPAJ.*

Nuestra propuesta

La institución educativa asigna al docente un lugar más administrativo que educativo. "Administrar" significa cumplir, en un marco de asepsia, con actividades, objetivos, notas y contenidos. Sin embargo, muchos docentes construyen un lugar de compromiso para una práctica educativa fundada en los derechos humanos. ¿Qué sentido adquiere esta acción en lo cotidiano?

- Repensar los derechos humanos en el marco mundial y en la escuela.
- Escuchar a los niños.
- Reflexionar sobre lo que ellos dicen.
- Plantear, a partir de la reflexión, las actividades escolares.

Este es uno de los caminos posibles que hemos experimentado como docentes.

Aprender con los chicos, una propuesta fundada en los derechos humanos, se organiza en cinco núcleos integradores: vida, identidad, comunidad, trabajo y educación. De esta manera se interrelacionan contenidos de las distintas áreas curriculares y el tratamiento del marco jurídico (Declaraciones, Pactos, Convenciones, Constitución nacional y provinciales). Surgen así las cinco unidades del libro. Cada una de ellas comprende:

1. Una introducción que se propone interrelacionar los diferentes aspectos del núcleo más allá de nuestra comunidad inmediata. Preguntarnos acerca de esta

dimensión de los derechos humanos en un marco más global constituye un interrogante indispensable para comprender el quehacer cotidiano de la escuela.

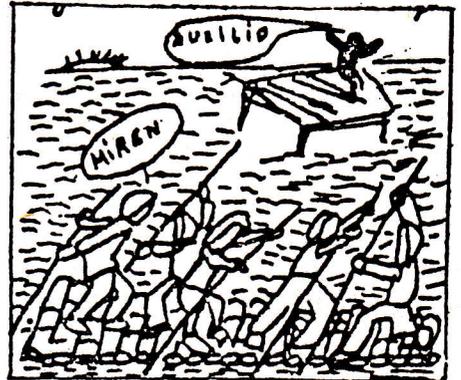
2. Una introducción en la que desarrollamos hipótesis acerca del significado de los derechos humanos en la comunidad escolar. A partir de allí elaboramos los interrogantes que luego son formulados a los chicos y comenzamos a sugerir otras actividades.

3. Las actividades de indagación se realizaron con el fin de descubrir las ideas de los niños respecto de las temáticas interrelacionadas en cada núcleo. Trabajamos con niños dentro de establecimientos escolares, públicos y privados, con población de la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires. El proceso que realizamos con los chicos y su producción se encuentran documentados en este libro.

4. Las distintas respuestas promovieron la reflexión. Las respuestas de los chicos fueron analizadas desde la visión del maestro: ¿qué quieren decir?, ¿en qué contexto se gestaron estas ideas?, ¿a quién se dirigen? (¿al maestro? ¿al grupo?).

Consideramos que esta instancia de reflexión y esta actitud investigativa son decisivas para una tarea fundada en los derechos humanos. Un "hacer" permanente sin reflexionar sobre el sentido de lo que se hace, equivale a ignorar las necesidades de los actores: docentes y niños.

5. Actividades sugeridas que en su aplicación pueden operar como nuevas instancias de indagación. El análisis



sis de lo elaborado por los niños proporcionó elementos para sugerir actividades destinadas a los tres ciclos de la escuela: primer ciclo, 1º a 3º grado; segundo ciclo, 4º y 5º grado; tercer ciclo, 6º y 7º grado.

Si bien las actividades sugeridas se encuentran encabezadas por un objetivo y están pensadas para alguno de los ciclos de la escuela primaria, pueden ser utilizadas para los propósitos que el docente crea pertinente o ser recreadas para otros niveles de la enseñanza tanto formal como no formal.

También se sugieren algunas propuestas metodológicas que posibilitan la participación de los niños en la toma de decisiones y el aprendizaje responsable de la convivencia: asambleas, debates, consejos de grado.

El hecho de que esta propuesta contenga actividades sugeridas no la convierte en un "manual"; la intención de este trabajo ha sido la de compartir con otros colegas nuestra visión del proceso que puede darse en la escuela.

En cada unidad, ya sea en la introducción o en las mismas actividades, se incluye información específica (por ejemplo, acerca de la Organización de las Naciones Unidas y sus organismos especializados). Recomendamos que esta información constituya un banco de datos, es decir, que no sea transmitida en bloque a los niños, sino que se recurra a ella en la medida en que sea solicitada por ellos en el transcurso de la actividad.

En el apéndice, se incluyen los textos completos de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Declaración de los Derechos del Niño*, un calendario internacional con algunas fechas fijadas por la ONU y un vocabulario en el que se explican conceptos vinculados a los derechos humanos.

Las ilustraciones que acompañan el texto fueron hechas por los niños con los que trabajamos, en el marco de las indagaciones realizadas.

Aprender con los chicos constituye una edición

experimental, que puede ser debatida, recreada por cada docente-lector para cada grupo y comunidad particular. Es nuestro deseo, por tanto, abrir espacios para la discusión y la reelaboración de esta propuesta.

Actividades de indagación

Para reconocer las ideas espontáneas que los niños poseen sobre la comunidad propusimos la realización de un collage sobre:

- Nuestra comunidad, en primer ciclo.
- La comunidad argentina, en segundo ciclo.
- La comunidad internacional, en tercer ciclo.

Esta actividad permitió a los niños desarrollar una gran creatividad y, por ello, fue disfrutada. Al mismo tiempo, nos permitió indagar, de acuerdo con las características evolutivas de los chicos y de lo que proponen los diseños curriculares vigentes, sobre la significación que tienen esos ámbitos de convivencia de lo más cercano y lo más lejano en un código no verbal (aunque aparezcan distintos elementos verbales).

Para indagar qué nociones tienen sobre deberes y derechos propusimos responder a las preguntas:

- Las preguntas**
- ¿Cuáles son tus derechos?
 - ¿Por qué los considerarás derechos?
 - ¿Cuáles son tus deberes?
 - ¿Por qué los considerarás deberes?

En el segundo y tercer ciclo, en los que, de acuerdo con los diseños curriculares, se enseñan los deberes y derechos del ciudadano y los derechos del niño, consideramos comparativamente qué ocurre con estas nociones. Esto se desarrolla a continuación porque consideramos que enmarca toda la unidad.

Actividades de indagación en segundo ciclo

¿Cuáles son tus derechos?

Poder hablar con nuestros compañeros. Poder hacer cualquier cosa. Comportarnos como es debido. Poder hablar cuando los padres hablan. Correr si me dejan. Gritar todos los días. Hablar u opinar en cosas de mayores o menores. Que no haya paros de maestros. Cantar, bailar. Dormir, jugar, estudiar, comer, trabajar, pensar, elegir, hablar, mirar, escuchar, leer, correr, saltar, lavar, cocinar, peinarse, defender, cambiar, escribir, observar, ayudar. Pagar los gastos que hacemos. Cuidarnos solos. Hablar con mi mamá. Cumplir con el colegio. No pegar, no discutir. Defender a mis compañeros. A ser respetada. A usar la libertad. Hacer cosas interesantes en la escuela. Salir. Tomar helados. Bañarme.

¿Por qué los considerarás derechos?

Porque no estamos obligados. Debemos cumplirlos. A mí me gustan. Para poder aprender. Me puedo lastimar. Tenemos que saber qué pasa en la familia. Lo que puedo hacer. Podemos opinar a veces. No nos pueden cuidar siempre. No pueden pagarnos todo. Sabemos usar la libertad. Es muy sano hablar con mi mamá, también con los mayores. Elegir lo que me gusta.

¿Cuáles son tus deberes?

Hacer la tarea. Portarnos bien. Cuentas, problemas. Estudiar. Escuchar a las profesoras. Aprender a respetar las cosas. Ayudar a mamá. Ayudar en casa. Hacer las camas, los mandados, poner la mesa. Obedecer a los padres. Respetar a la gente. Ser más educado. Los deberes que da la maestra.

¿Por qué los considerarás deberes?

Porque tenemos que hacerlo, sí o sí. Son consignas. Hacer caso es importante. Hay que aprender lo que dicen los mayores. Hay que venir a la escuela para aprender. Tiene que ser así. Porque soy hijo. Lo tengo que hacer. Porque son los padres hay que obedecer, son los mayores. Ayudando sale mejor. Hay que hacerlos.

Actividades de indagación en tercer ciclo

¿Cuáles son tus derechos?

Jurídicos, religiosos, morales, civiles, etcétera. Higiene. Estudio. Buen comportamiento. Respeto. Participación. Cooperación. Estudiar, obedecer a los padres y a los maestros. Hacer las cosas que nos mandan. Cumplir lo que digan las personas mayores.

¿Por qué los considerarás derechos?

Son las normas que tenemos que cumplir. Son las normas que debemos respetar. Es para bien de nosotros respetar los derechos. Porque como nosotros queremos que nos respeten, nosotros tenemos que obedecer y respetar. Debemos cumplirlos. Hay que cumplirlos.

¿Cuáles son tus deberes?

Ayudar a las personas que me necesitan. Respetar a los mayores. Ceder el asiento del colectivo a las personas que lo necesiten. Llevarme bien con la sociedad. Proteger lo que es mío. Ayudar en lo que puedo. Ir a la escuela. Respetar a los maestros. Hacer la tarea. Cumplir con las cosas. Trabajar, estudiar. Cumplir normas de conducta.

¿Por qué los considerarás deberes?

Porque tenemos que tratar de cumplirlos. Es una forma de llevarme bien con los demás. Son obligaciones que debemos cumplir. Nos benefician a todos. Es lo que nos manda la maestra.

En el *segundo ciclo* los derechos son fundamentalmente reconocidos por lo que se puede y se quiere hacer en la vida cotidiana, ligados a las necesidades vitales (el deseo, el placer, el necesario cuidado, la posibilidad de aprender y de elegir); entretanto, los deberes son las obligaciones, lo impuesto, lo que "viene de afuera". Si tenemos en cuenta los temas y las preocupaciones planteados por los chicos en la primera unidad, notamos ahora en esta indagación una demanda de los niños por tener espacios de reflexión sobre la convivencia y la normativa en relación con ella.

En el *tercer ciclo* aparece una clasificación estudiada en la escuela, ligada inmediatamente a lo que se "debe hacer". ¿Qué ocurrió con la noción de derecho que aparecía espontáneamente en cuarto grado? Podríamos pensar que los alumnos no tienen claro cuáles son sus derechos, pero varios relatos sobre conflictos en la convivencia escolar nos indican que sí saben qué son. No obstante, en el momento de mostrar lo que se estudió, aparece como en gran parte de los conocimientos, lo que se debe decir, lo que se debe contestar, suponiendo que ésta es la respuesta que en la institución se espera de ellos: ser niños "formalmente bien educados" que ponen "afuera" tanto los deberes como los derechos.

En cuanto a los deberes, las formulaciones correspondientes al tercer ciclo son más claras y nos permiten analizar cuál es el lugar de participación que se les adjudica a los chicos en nuestra sociedad: la dependencia de los mayores y lo que les asignamos como deber. Sería importante organizar actividades para reflexionar sobre el deber asignado, el interjuego con las necesidades de los chicos y el aprender a ser responsables no sólo de la conservación sino también del cambio.

Actividad sugerida en segundo y tercer ciclo

El consejo de grado

Nuestra propuesta es la organización de experiencias cooperativas en el aula; sugerimos el consejo de grado. ¿En qué consiste? No hay un modelo de consejo de grado; cada uno puede proponer construirlo a partir de sus experiencias, sus circunstancias y las del grupo escolar.

A través de las asambleas, los alumnos, al mismo tiempo que avanzan en la constitución de un verdadero grupo en el que se puede confiar, interactuar, llevar problemas y dificultades, aceptar límites, van conformando implícitamente un reglamento dinámico de la vida del grupo, con deberes y derechos elaborados a partir de las propias necesidades. La tarea de explicitar las normas, de compartir momentos de reflexión sobre su significado, de ir modificándolas, de compararlas con los deberes y derechos de los ciudadanos en la Constitución Nacional o la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, puede significar el origen del consejo de grado, siempre que sean relacionadas con acciones de la vida del grupo.

La necesidad de encontrar una forma organizativa en la que el grupo aprenda a ser responsable, y fundamentalmente pueda y quiera serlo, es un motivo válido para proponer al grupo su construcción. ¿Quién asume tal o cual tarea en el aula? ¿Quién o quiénes representan al grado en tal ocasión? ¿Cómo se organiza y quiénes se responsabilizan por el funcionamiento de la biblioteca, del botiquín, del material para ciencias, para geometría, etcétera? ¿Cómo y quiénes toman decisiones en los diferentes casos? ¿Cómo se toman decisiones en grupo? ¿Cómo se aprende a construir el consenso? ¿Cuándo y cómo recurrimos a la votación? Estos y otros aspectos que surjan en la práctica pueden ser *integrados* en el consejo de grado.

El funcionamiento puede ser similar al del club escolar:

- la asamblea será el órgano máximo de gobierno del grupo correspondiente a tal o cual grado;

- los alumnos o los docentes propondrán los temas por tratar, y se organizará un orden del día. Podrán incluirse todos los aspectos de la vida del grupo.

En una primera etapa, los chicos aprenden a plantear sus problemas, a descubrir si son verdaderas necesidades del grupo. Podrán hacerlo verbalmente, mediante dramatizaciones u otras formas de comunicación. Un segundo momento será tomar decisiones sobre los problemas planteados. A la mayoría de los grupos les lleva un tiempo particular preocuparse por tomar decisiones; no conviene exigirles que lo hagan para que no sea algo impuesto; de todas maneras, el adulto puede hacer algunas recomendaciones sobre la base de sus experiencias. Un tercer momento será organizarse para hacer efectivas las decisiones y fijar asambleas de evaluación de la tarea. Las decisiones tomadas pueden ser de

diversa índole, pero sobre la base de casos de consejos de grado conocidos mencionamos:

A raíz de problemas de mutuos reclamos de los miembros de la cooperadora con respecto a los alumnos (¿por qué rompen el mobiliario escolar?, ¿por qué tiran objetos en los baños?) y de malestar entre los chicos (¿para qué está la cooperadora?, ¿qué se hace con la plata?), se toma la decisión de elegir una especie de poder ejecutivo del grado, rotativo, de un mes de duración en el cargo, para que represente al grado ante la dirección de la escuela, la asociación cooperadora, etcétera.

Durante el aprendizaje compartido surgieron los siguientes interrogantes acerca de los cuales se reflexionó:

¿A quién se elige? ¿Cómo se elige? ¿Se puede comparar con el presidente? ¿Por qué? ¿Qué dice la Constitución?

¿Quién elige a los responsables del botiquín? ¿Pueden ser alumnos a los que les guste esta tarea? ¿Cómo y quién evaluará el trabajo? ¿Cómo hacen otros chicos si quieren participar?

En la asamblea donde se discutieron estos temas, los chicos interesados se postulaban y realizaban un reglamento para el funcionamiento de la comisión o grupo responsable. Los demás escuchaban, discutían, proponían modificaciones. Todas las comisiones se organizaban de esta manera, algunas duraban uno o varios años. En la mayoría de los casos, sus integrantes rotaban voluntariamente: botiquín, biblioteca, ciencias. Otras podían durar un corto tiempo, mientras fueran necesarias para resolver un problema o un tema de investigación propuesto por los chicos. Ejemplos:

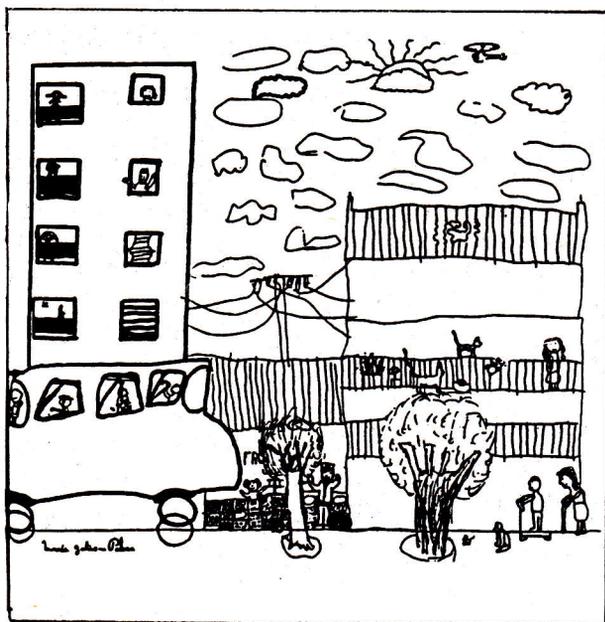
- Comisión ¿Por qué hay chicos que se drogan?
- Comisión de solidaridad con los inundados.
- Comisión campaña de vacunación.
- Comisión de investigación sobre el curanderismo.

Los chicos actuaron simultáneamente en varios grupos o comisiones. También organizaron los tiempos dentro y fuera del aula y analizaron con el maestro la relación con los contenidos propuestos en el programa escolar.

La vivencia y el estudio de la organización democrática del grado da posibilidades a los chicos de comprender algunos aspectos de la organización del Estado. Por lo tanto, será conveniente relacionar estos temas de estudios sociales con las experiencias del grupo.

Actividades de indagación en primer ciclo

Les propusimos la realización de un collage. Los niños realizaron varias expresiones plásticas. Reproducimos una que reúne los elementos que con mayor frecuencia aparecen en los trabajos de los niños.



Actividades sugeridas en primer ciclo

-Para comprender el rol del adulto como coo- rador en el aprendizaje, un ejemplo:

Cuando el niño no llegue a la escritura completa de las palabras, será conveniente que la maestra lea lo que el niño escribió. Si culminó su escritura de "árbol" como ARO, le puede decir: yo leo aro, ¿vos qué querías escribir? Si no descubre oralmente por comparación, se le hará la escritura convencional para que la compare con la suya. Siempre la intervención del docente será una incitación a la reflexión, nunca una corrección. Si el niño sigue afirmando que se puede leer su producción, tal vez sea una indicación de que se está afirmando en su hipótesis silábica y será conveniente no insistir con esa palabra, sino ver qué ocurre con otras propuestas por el niño. Preguntar a los niños: "¿qué hacen los mayores cuando los chicos escriben?". Recoger las impresiones, escribirlas y que el grupo opine al respecto.

-Para valorar la utilidad de la lengua escrita y el conocimiento de otros chicos y otras comunidades:

Invitar al intercambio epistolar permanente entre grupos del primer ciclo de diferentes escuelas. Se puede empezar por amigos o familiares de los mismos niños que entreguen las cartas personalmente.

-Para descubrir aspectos de la organización de la comunidad que los chicos pueden aprovechar para comunicarse:

Plantear: ¿cómo hacemos para comunicarnos con chicos que viven lejos? Procurar que lleguen a reconocer distintos medios:

- Orales: el teléfono. ¿Qué preguntas quieren formular los niños sobre el teléfono? ¿Quiénes o qué cosas pueden darnos respuestas?

- Orales y visuales: el televisor. Para investigar se

puede seguir el mismo procedimiento que con el teléfono.

- Escritos: la carta, el telegrama. Proponer una visita al correo.

Plantear antes:

¿Con quiénes nos gustaría comunicarnos?

Elegir una o varias regiones, escuelas o comunidades.

Organizar con los chicos la averiguación: ¿cómo sabemos la dirección?

Consultar con los padres, alguna guía o institución.

Indagar sobre las ideas que tienen los chicos sobre el correo y preparar preguntas para realizar durante la visita.

- Escritos: periódicos y revistas.

Averiguar qué ideas tienen los chicos sobre su uso.

¿Cómo podemos hacer para publicar un mensaje en un periódico o una revista?

Mediante entrevistas a adultos y observación de periódicos procurar que descubran:

- espacios pagos: solicitadas, avisos clasificados;
- cartas seleccionadas por la empresa editorial: cartas de los lectores;
- mensajes, invitaciones, comunicados que la empresa periodística publica gratuitamente por considerarlos de interés para la comunidad;
- variedad de noticias. Clasificación.

Si el mensaje es de interés para la comunidad, ¿podremos lograr que se publique? ¿Cómo? ¿Podemos inventar otras formas para que la comunidad lo conozca?

-Para conocer instituciones en las que se atiende a los niños a partir de las ideas que ellos tienen de éstas:

Presentar fotos o noticias periodísticas en las que aparezcan niños en instituciones de salud, educación, deportes, políticas, religiosas. Plantear:

-¿Dónde están los chicos? ¿Qué hacen? ¿Cómo los atienden?

-¿Será necesario mejorar los servicios? ¿Qué se podría hacer?

Comunicar las conclusiones a otros grupos mediante carteleros, afiches, cartas abiertas.

-Para descubrir los múltiples aspectos de la organización de la comunidad vecinal:

Realizar frecuentes recorridos por el barrio. Previamente, acordar en el aula los aspectos de la realidad que se estudiarán, por ejemplo:

-¿Qué dicen los carteles que hay en nuestra comunidad?

Realizar un torbellino de ideas: los chicos dicen todo lo que recuerden y el maestro anota en el pizarrón o en una hoja. Cuando han terminado, el maestro lee en voz alta, valorando toda la producción, sin negar, ni corregir. Luego, los invita: ¿Vamos a ver qué carteles encontramos? ¿Llevamos papeles y lápices para anotar y dibujar lo que vemos?

Realizar un recorrido corto, volver y comparar la

producción previa a la salida y la posterior. Proponer que junten los textos que les parecen que van juntos. Tratar de llegar a que los chicos puedan diferenciar: nombres de calles, señales de tránsito y otros; los mensajes impresos de los hechos a mano; los materiales utilizados en su elaboración. Reproducir o producir mensajes para la comunidad y estudiar la forma en que pueden darse a conocer. Tomar uno de los grupos que reúnan mayor interés; por ejemplo: señales de tránsito, y estudiarlos con actividades similares.

Otros aspectos de la comunidad para realizar distintos recorridos:

- Instituciones. —Edificación. —Formas de vida.
- Actividades económicas. —Actividades políticas y gremiales.
- Medios de transporte. —Espacios verdes.
- Los árboles. —Las plantas. —Curiosidades y diversiones.
- Una jornada con una familia. —Una jornada en una institución elegida.

-Para reconocer el valor de las leyes:

Elegir un juego. Conversar sobre las reglas para jugarlo: ¿cuáles son las leyes de este juego? Jugarlo. Después conversar si se cumplieron o no las leyes y por qué: ¿Eran útiles para el juego? ¿Conviene agregar o cambiar alguna? Volver a jugarlo y comparar.

Inventar juegos. Anotar sus reglas. Seguir procedimientos similares al anterior.

Proponer a los chicos que realicen dibujos de situaciones de juego en las que no se cumplan las reglas. Agrupar los dibujos y observarlos. Conversar sobre ellos.

Armar una cartelera bajo la denominación: "Los chicos queremos opinar sobre las leyes de los juegos". Todos participan en elegir entre los distintos materiales producidos, y además cada chico se compromete escribiendo su opinión.

-Para vivenciar el valor de la cooperación entre los chicos de distintas edades:

Cada uno elige un padrino entre los compañeros de segundo o tercer ciclo (fijar un tiempo de duración del padrinado convenido previamente). La aceptación deberá ser voluntaria. Hablar con los niños acerca de qué significa el padrinado. Cada padrino va fijando con su ahijado formas de intercambio dentro y fuera de la escuela, en las que ambos pueden aprender.

Realizar una reunión periódica para evaluar qué ocurre con los padrinos, valorar los distintos aprendizajes. Reflexionar sobre quiénes enseñan y quiénes aprenden, las dificultades y las propuestas para superarlas. Elegir los nuevos padrinos.

-Para vivenciar el aporte interdisciplinario frente a las problemáticas del grupo y/o los contenidos curriculares:

La entrevista a padres, familiares, representantes de distintos saberes u ocupaciones. Preparar previamente las preguntas, aunque durante el encuentro se considere lo que surge espontáneamente. Procurar registrar la entrevista mediante el uso de un grabador o tomando nota. Escuchar o leer lo que fue posible recoger acerca del encuentro. Conversar con los chicos y que cada uno realice su propio registro: dibujos, notas, carteles. Dramatizar las entrevistas.

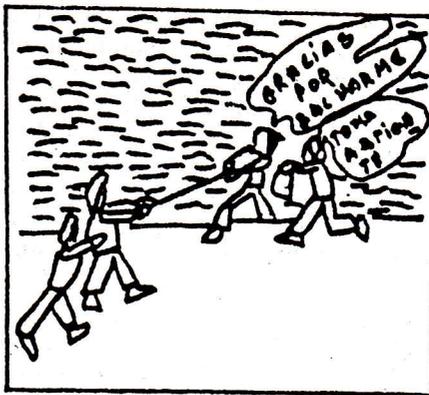
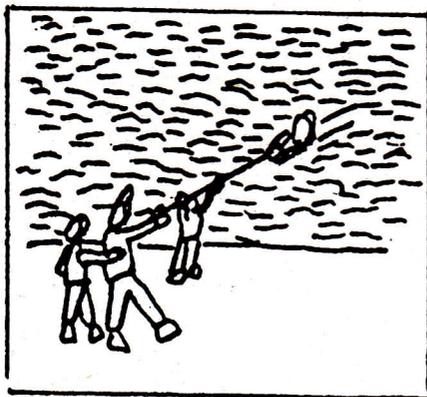
-Para redescubrir los aspectos más significativos atribuidos por los niños a su comunidad:

Plantear una situación hipotética: Si te visitara algún pariente lejano, ¿qué personas, lugares o cosas de nuestra comunidad le mostrarías? Anotar las respuestas individuales. Comentarlas entre todos. Agruparlas: ¿Cuáles son las comunes? ¿Cuáles las diferentes?

Organizar un paseo por la comunidad teniendo en cuenta los lugares propuestos.

Con fotos, escritos, dibujos, armar un collage colectivo sobre la comunidad.

Preparar un noticiero en el aula recreando lo aprendido mediante dramatizaciones y reportajes. Invitar a los parientes ■



Extensión horaria en Primaria



Presentación

El tema estuvo en el tapete durante varios meses desde el comienzo de los cursos. La medida de extender las clases de educación primaria a los sábados en las escuelas de zonas carenciadas y con altos índices de repetición fue rechazada por la gremial de los maestros de Montevideo, por entenderla inadecuada a la realidad de las escuelas y por no haber sido consultados antes de adoptarla. La extensión horaria había comenzado a implantarse experimentalmente en la segunda mitad de 1988 y fue positivamente evaluada por el CODICEN, por lo que decidió continuar aplicándola este año.

Durante tres sábados los maestros se negaron a asistir a las escuelas, al tiempo que realizaron un paro de 24 horas el día de comienzo de los cursos, y otro de 48 horas. Los paros fueron acompañados por algunas gremiales del interior del país. El Consejo de Educación Primaria sancionó con descuentos de dos días de sueldo por cada día de paro y cada inasistencia en sábado. Finalmente, el miércoles 19 de abril la asamblea de ADEMU resolvió levantar las medidas de lucha y empezar a asistir a las escuelas los sábados. Al mismo tiempo, el viernes 21 de abril, en el Museo Pedagógico, el secretario asesor docente del CODICEN, licenciado Daniel Corbo, dio una conferencia abierta explicando los fundamentos de la medida. A dicha conferencia asistieron maestros e inspectores, muchos de ellos integrantes del gremio, y al cabo de la misma se desarrolló un debate que constituyó la primera instancia de encuentro y discusión de la medida entre el CODICEN y el sindicato de maestros.

Por entender que se trata de un tema sumamente relevante desde el punto de vista de la efectiva vigencia del Derecho a la Educación en nuestro país, quisimos dedicar el suplemento de este número a recoger con cierta profundidad los distintos enfoques del tema. Entrevistamos pues a Alicia Pintos, maestra e integrante la dirección de ADEMU, y al licenciado Daniel Corbo, secretario del CODICEN. Quisimos también recoger una opinión de carácter técnico y de algún modo externa al conflicto, para lo cual intentamos entrevistar a Germán Rama, especialista de la CEPAL. Sus múltiples compromisos, así como los imperativos del cierre de nuestra edición, impidieron que dicha entrevista pudiera llevarse a cabo. ■

Alicia Alborno
Pedro Ravela

Entrevista a Alicia Pintos

1. Haciendo un poco de historia...

—¿Cómo surge la medida?

—La historia es larga porque en el Magisterio Nacional y a nivel sindical hubo varias experiencias de extensión horaria no pagas; o sea que directores y maestros, en algunas escuelas, siempre hicieron extensión horaria. Los maestros siempre trabajaron después de hora o los días sábados o domingos sin que se les pagara. La extensión horaria fue algo que siempre el Magisterio pidió: la posibilidad de extender a horario completo la atención de algunas escuelas, sobre todo en zonas marginales con problemas donde el niño está en estado de "riesgo", como se dice ahora.

Con la dictadura ese tipo de experiencias murieron, quedaron en la nada. Pero el resurgir del gremio al volver la democracia hizo que nosotros pidiéramos, aun a niveles parlamentarios, la extensión horaria. Este fue un pedido nuestro. En cierta medida ese pedido fue tomado por el Consejo Directivo Central (CODICEN) y elevado en uno de los presupuestos. En el 86 se dio una partida para este fin y recién en el 87 se instrumentó.

—¿Cómo reacciona el Magisterio frente a esta medida?

—Toda reforma educativa, todo cambio en educación se debe hacer con la participación de quienes lo llevarán a cabo; en este caso los docentes. A los maestros esto les cayó como bomba. Una extensión horaria en la que no habían participado, que no conocían y en medio de una situación de la escuela que es desastrosa.

A nivel del gremio hay diferencias acerca de cómo se recibió esta medida. Por un lado, la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) rechazó la extensión horaria del CODICEN, pero permitió a sus maestros hacer la opción por trabajar o no trabajar. En el interior decidieron trabajar por varias razones. Una —y esencial— porque es una fuente más de ingresos. El maestro del interior no tiene otras posibilidades económicas como el maestro de Montevideo que tiene otras opciones de trabajo. Eso en el interior no

ocurre y esta es la única "changa" que tienen los maestros. De todas maneras, en los encuentros de la FUM se trató el tema, se rechazó la extensión horaria impuesta por el CODICEN y se plantearon alternativas. Tanto es así que en la mesa de febrero se habló de hacer un encuentro con maestros de todo el país invitando a los inspectores departamentales y a las autoridades para que la discusión sobre el tema fuera más fructífera. Esto por diferentes razones no se ha llevado a cabo.

Otra es la situación de Montevideo, de ADEMU. Sus maestros rechazaron de plano la extensión horaria impuesta. Se vieron dos posiciones. Mayoritariamente ganó el rechazo a toda extensión horaria. Se veía en esto una imposición de reformas inconsultas, que no solamente se dio con esta medida, sino también con una serie de circulares que imponían determinados métodos y rechazaban otros. El propio Estatuto del Docente tiene ciertas irregularidades al unir parte del Estatuto de los Profesores y el de Primaria, haciendo una mezcla de los dos que perjudica a profesores y a maestros. Todo este tipo de cosas influyó para que Montevideo rechazara la medida, porque se entendía que esto era parte de una reforma educativa, que nos estaban imponiendo la ley de Educación de a puchitos, sin tener en cuenta la opinión del cuerpo docente.

Otro elemento que influyó fue el comunicado del CODICEN. Es un comunicado que tiene una gran falta de respeto por su cuerpo docente, que en el fondo es el que hace marchar las escuelas, que funcionan gracias a ellos y a los padres que pagan su aporte a la Comisión Fomento. Ese comunicado no tiene en cuenta que son los maestros los que compran lo que falta, los que arreglan los bancos, los que van a buscar la leche. A veces no hay para la copa de leche y los maestros la salen a buscar por ahí. Esto fue lo que despertó la furia del Magisterio en Montevideo y así fue que tomó la resolución de parar por varios sábados.

—¿Cómo se ha hecho la selección de las escuelas afectadas por la medida?

—Se supone, por lo que dijo Corbo y por el Comunicado del CODICEN, que las escuelas iban a ser elegidas en los medios más bajos, en los medios más carenciados, ya que el objetivo era abatir los índices de repetición. No fue hecho así. En muchos casos se eligió la escuela sabiendo que había maestros que ya habían trabajado voluntariamente el año pasado y que estaban dispuestos a trabajar. Tanto que hay Escuelas de Práctica, con bajos índices de repetición, afectadas a la extensión horaria. Muchas de esas están en medios marginados pero otras no. Quiere decir que no se ha seguido un criterio lógico, o por lo menos el criterio que ellos dicen que tuvieron.

Lo que vieron los maestros es que por un día más se estira o se aumenta el sacrificio que hace el niño de estar dentro de la escuela, con un programa que no atiende sus necesidades y su realidad. Para un muchacho que está toda la mañana o toda la tarde recogiendo papeles, botellas, haciendo el "requecheo", como ellos dicen, ir a la escuela para estar tres cuartas partes del horario con matemática, lenguaje, etcétera y sin otro tipo de cosas, no es correcto, no es lo que le sirve. Nuestra opinión es otra y queríamos discutirla con las autoridades.

—¿Cuántas escuelas están incluidas dentro de la medida?

—Al principio eran 74, creo que ahora hay 69. Lo que pasa es que la plata sobra. Se le está pagando a algunos maestros y directores que no tienen alumnos. Como el dinero se va devaluando, el primer año eran 500 millones y ahora son 700 millones con los que se cuenta para la extensión horaria. Los maestros pedíamos la creación de cargos y planteábamos la necesidad de que un maestro se ocupe de menos niños —sobre todo en esas zonas marginales— para poder hacer una enseñanza más individualizada. Como los rubros de la extensión horaria están dentro de los rubros de salarios, más allá que el CODICEN dice que no los puede trasladar, nosotros entendemos que podrían correrse. Para eso hemos tenido una entrevista con la Comisión de Instrucción Pública de Diputados, para que ellos investiguen de

qué forma se están usando los rubros que votaron. Si bien nosotros entendemos que el Parlamento debe respetar la autonomía del Ente, creemos que deben preocuparse por su uso. Pensamos que se puede llegar a hacer un cambio en la utilización de los recursos, ya que estarían orientados hacia lo mismo: abatir el índice de repetición y deserción de las escuelas marginadas.

—Concretamente, ¿qué se hace los días sábados?

—La orden del CODICEN es continuar con las materias instrumentales; pero suponemos que los maestros pueden aprovechar para hacer una serie de cosas que el horario no les permite. Por ejemplo, plástica, audiciones musicales, enseñar electricidad o necesidades sentidas por los muchachos, juegos, salir a pasear, recorrer la ciudad que no conocen; o también estudiar geografía o historia, pero desde otro punto de vista.

—¿Cómo les parece que la opinión pública, y en particular los padres, toman este conflicto?

—Hay una cosa que realmente molesta a las autoridades en general y es la influencia que el Magisterio todavía tiene en el medio. Es algo que nosotros debemos cuidar, es una de nuestras primeras preocupaciones. Una vez que el maestro se aleje de los padres, de los vecinos, de la población, pierde su influencia en la sociedad y queda solo. En las escuelas donde se aplica la medida los padres han acompañado a los maestros no enviando sus hijos a la escuela. En las escuelas donde hay extensión horaria los padres se reúnen con los maestros. En algunos lados están surgiendo propuestas de "cogestión democrática" sobre lo que se debe hacer los sábados.

De todas maneras la última asamblea de ADEMU Montevideo fue muy reñida. El maestro en estos momentos en general está contra los paros. Una razón es la económica y otra es la relación que ha habido entre los paros y las conquistas obtenidas frente a un gobierno realmente duro, que no ha aflojado absolutamente nada. Nos ha dado la razón, "sí la educa-

ción está relegada, estamos mal, pero no hay aumento", marche preso. Eso hace que el maestro no vea efectivos los paros. Otras medidas más creativas son difíciles de hacer porque nosotros trabajamos con niños y eso se hace complicado.

En esta pelea por la extensión horaria y por la educación en sí, que es algo más que la extensión horaria, la pelea de los maestros va más allá que el rechazo a la medida. Es por toda una propuesta pedagógica distinta para nuestro país. Es un enfrentamiento con las autoridades que tienen un proyecto educativo distinto que responde a un proyecto distinto de país. Esto no lo podíamos solucionar con un paro que estaba haciendo un grupo de maestros.

De todas maneras la asamblea fue muy discutida porque había un grupo de maestros que quería mantener la medida de no ir los sábados y otros maestros entendíamos que debíamos cambiar la táctica de enfrentamiento, ir a trabajar los sábados, pero no obedecer a las autoridades respecto a lo que hacíamos los sábados. Ellos destinaron para las clases de los sábados materias instrumentales. Han puesto las tres cuartas partes de la carga horaria dedicadas a materias instrumentales, lo que es aberrante y educativamente un desastre. El muchacho puede aprender las instrumentales a través de todo lo demás, que es lo más necesario, que es realmente la carencia en los medios marginales. Nuestra educación y nuestro curriculum están pensados y marchan para escuelas de clase media acomodada.

2. "Parece que hemos leído los mismos textos..."

—Para ustedes, ¿cuál es el objetivo del CODICEN al implantar esta medida?

—Nosotros entendemos que la política educativa del CODICEN está muy alejada de lo que debe ser la educación en el Uruguay de acuerdo a las realidades y al verdadero interés de los muchachos, al momento que vive el país y a la

crisis que vive la educación. Tienen otros objetivos que, como le decía a Corbo en el encuentro que tuvimos en el Museo Pedagógico, parece que hubiéramos leído los mismos textos, pero la interpretación, las conclusiones y la manera de solucionar la crisis es totalmente diferente. No creemos que la solución esté en aumentar la cantidad horaria, sino en mejorar la calidad, y hemos hecho hincapié en ello como un principio.

Con el advenimiento de la democracia nosotros entendimos que se debía revertir totalmente la situación de la enseñanza; partiendo desde la formación docente, que es uno de los grandes problemas y que le compete directamente al CODICEN. Al tener criterios tan distintos, sin consulta y sin haber dialogado, no nos pusimos de acuerdo de ninguna manera.

—La medida del CODICEN está sustentada en un criterio educativo. ¿Qué opinión les merece ese criterio?

—Por eso decía, más arriba, que leíamos los mismos textos. Las cifras que ellos manejan de índice de repetición y sus porcentajes en las escuelas son reales, son los mismos que nosotros manejamos. Es realmente preocupante, hay tres escuelas en el país que tienen más de 74% de repetición, o sea que casi toda la escuela repite. Estos porcentajes van desde un 15% o un 20% a 74%.

Estos índices de repetición coinciden con las zonas de más bajos ingresos, con graves problemas económicos en la zona. Es un problema económico y social y el CODICEN lo constata. Pero ellos, en vez de aumentar la calidad de la educación, buscan la solución por la cantidad. Cantidad de horas significa mejor educación. Nosotros no estamos de acuerdo, entendemos que la cosa va por la calidad y por un cambio de la propuesta educativa que atienda los intereses de la zona, del lugar, del niño y de los padres.

Las soluciones serían distintas. Ellos dieron cifras de los comedores escolares que no son las que nosotros manejamos. Ahí sí hubo diferencias grandes. Nosotros le decíamos a Corbo que cualquier director recibe la partida,

Suplemento

Julio de 1989
Educación y derechos humanos N° 7

pero el niño come con los pesos que llegan a la escuela. Entonces uno divide la partida entre los treinta días o los días que se come y da no más de N\$ 100 por día y por niño. Los comedores mejoran porque reciben ayuda de particulares.

Con unas órdenes que se están manejando últimamente también discrepamos. Por ejemplo, que los niños que no van a la extensión horaria no pueden hacer uso del comedor ese día. Entonces la preocupación no es el niño, sino es otra. Y nos preocupa que la prioridad del sistema no sea el niño.

3. Proyectos y caminos posibles

—¿Qué propuestas concretas hay planteadas hacia adelante?

—La Inspección Departamental en el año 88 había hecho un proyecto de extensión horaria, que nosotros habíamos apoyado, para utilizar los rubros que habían sido aprobados en el Parlamento. Allí se votaron los rubros y se dejó en libertad al CODICEN para que instrumentara, ya que es el órgano competente, respetando la autonomía. Lo que no hizo el CODICEN con Primaria fue respetar su autonomía y permitir que Primaria instrumentara su extensión horaria de acuerdo al material humano que tiene y al dinero. La Inspección aconsejó al Consejo que usara el dinero en maestros de apoyo y en equipos multidisciplinarios en las escuelas carenciadas y no en forma indiscriminada.

El año pasado la medida no dio resultado. Los números son clarísimos, de 11.700 alumnos concurren sólo 2.700.

Volviendo al comunicado del CODICEN, hay en él dos puntos, el 7 y el 8, donde se pide al Consejo que instrumente experiencias distintas en extensión horaria: una para atender a niños con dificultades de aprendizaje, preparando maestros de apoyo en que le da libertad para la instrumentación; y la otra que se refiere a escuelas de un solo turno. El Consejo designó a inspectores en dos comisiones para ocuparse de esos dos puntos. La designación de los inspecto-

res también tiene mucho que ver en el asunto; no fueron optativas, sino que el Consejo los nombró sabiendo qué línea de pensamiento tienen y qué era lo que iban a proponer. Eran restituidos, de los que podríamos llamar "progresistas". Nosotros entendemos que se tuvo en cuenta las denuncias hechas por los maestros y se buscó que surgieran dos experiencias positivas.

Las propuestas están hechas y las comisiones dejaron de trabajar. Nosotros leímos uno de los proyectos, el de dificultades de aprendizaje. Es un proyecto muy ambicioso. Ya con la argumentación, en la exposición de motivos, sería para que el CODICEN lo rechazara de plano. Instrumenta a un equipo multidisciplinario con odontólogos, con psicólogos, con maestros de apoyo, con especialistas en el lenguaje y en deficiencias motrices. Se elige un grupo determinado de escuelas en Tacuarembó, porque es el departamento con mayor índice de repetición; Maldonado, porque ya ha tenido una experiencia similar hecha por los maestros y los directores el año pasado y algunas de Montevideo. Se elige como centro para esta experiencia aquellas escuelas que tienen equipo odontológico. Es una experiencia de extensión horaria, porque a pesar que el niño trabaja 20 horas solamente, al maestro se le pagan 30 horas; 10 horas pasaría trabajando con el equipo multidisciplinario, preparando su trabajo y especializándose en la tarea. Entendemos que es un adelanto porque al maestro nunca le pagaron nada por especializarse ni por estudiar.

No sabemos si esto va a ser aceptado por Primaria ni por el CODICEN. Si se aceptara sólo un 25% de la propuesta ya sería un adelanto; porque además cambia todo el planteamiento pedagógico frente al muchacho.

El otro trabajo es el de las escuelas de un solo turno; estas pasarían a tener horario completo, de la mañana a la tarde, y tendrían comedor. En este caso la comisión se lo propuso a diferentes escuelas, creo que 11. En un principio como estábamos con la medida de rechazo a cualquier extensión horaria, los maestros dijeron no. Pero después se vio

que esto servía a su escuela y les daba la libertad de instrumentar lo que iban a hacer en esas horas. Les ofrecieron técnicos: peritos agrónomos, carpinteros, electricistas, etcétera como profesores. Por eso fue que cambió la posición de la asamblea, porque se propuso esta experiencia. Se levantó la medida de rechazo contra toda extensión horaria y quedó sólo contra la de los sábados.

—En la asamblea, ¿los maestros aprobaron estas propuestas?

—Sí, en forma mayoritaria. Sólo conocíamos la última, la del turno completo, porque fue la que se volcó a la asamblea. Como siempre el maestro se muestra interesado.

—¿Ustedes habían pensado propuestas concretas que sugerirle a Primaria?

—Nuestras ideas estaban alrededor de estos dos proyectos, que surgieron desde el propio cuerpo inspectivo. Supongo que si son aprobadas serán respaldadas por el Magisterio en general.

Está pendiente el encuentro a nivel nacional con respecto a nuestra propuesta educativa. Nosotros tenemos desde tiempo atrás algo en lo que venimos trabajando, desde la venida de Soler; hicimos una serie de mesas redondas en toda la República donde hemos recogido mucho material de propuestas alternativas a lo que es la ley de Educación que nos presenta el gobierno. No se ha concretado en artículos, pero sí están los principios que deben regir la educación en el Uruguay. Habría que concretarlos en un proyecto definido.

4. ¿Apertura del CODICEN?

—El 21 de abril se llevó a cabo un encuentro en el Museo Pedagógico entre el secretario asesor docente del CODICEN, licenciado Daniel Corbo, y un conjunto de maestros. ¿El gremio ha hecho una evaluación del encuentro?

—Hasta ese momento no habíamos podido hablar con el CODICEN sobre el tema. El hecho que el secretario general del CODICEN —que pensamos es el

Suplemento

Julio de 1989
Educación y derechos humanos N° 7

ideólogo de la extensión horaria— diera una charla abierta a maestros sobre el tema, nos permitió cambiar ideas con él. También vimos algunos resultados que pudo observar Corbo: fue una sala vacía, había muy pocos maestros. Creo que sacando a los dirigentes sindicales, había 5 o 6 maestros más. El hizo una larga exposición y luego tuvo que oír y contestar nuestras preguntas. A veces perdió un poco la paciencia porque los maestros afectados a la extensión horaria le hicieron conocer su opinión y la necesidad de haber sido oídos antes de que el proyecto se llevara adelante. También estuvieron presentes los inspectores y expresaron lo mismo.

Nosotros creemos que fue una apertura dado que nos oyó como sindicato. Nunca nos han dado una entrevista. En estos años nos ha recibido una Comisión de Asuntos Sindicales, compuesta por Tuana, Lessa, y Gamboggi. Ahora tampoco lo pueden hacer porque hay una circular interna del CODICEN que dice que ningún consejero puede atender a los

sindicatos si no tiene una orden previa del Consejo reunido.

Corbo explicó que la medida de la extensión horaria no es una medida aislada, sino que está enmarcada en un gran programa; por ejemplo la creación de guarderías asistenciales, etcétera. Se han creado algunos jardines... Le echó la culpa al gobierno, porque según él, el CODICEN presentó un presupuesto mejor y el gobierno se lo vetó, lo recortó. Pero nadie peleó. Nadie salió a decir:

“con esto no nos alcanza”. Ni el Consejo de Primaria ni el CODICEN. Además sabemos que la integración del CODICEN es una integración política. Cada uno de los consejeros responde a una orientación política y tendrían que pedir en sus propios sectores que se votaran mejoras para el presupuesto de la educación. Estamos cansados de escuchar que a todos les interesa, que la educación es prioridad, pero ni un solo peso para la educación. ■

La extensión horaria en el año lectivo 1988 abarcó 410 escuelas, que representan el 51 por ciento del total de escuelas urbanas del país. La totalidad de grupos de primero y segundo año atendidos fueron 1.280, esto es el 36 por ciento del total de grupos urbanos de esos grados, y se discriminan del siguiente modo: 810 grupos de primer año y 470 grupos de segundo año.

La asistencia promedio a clase los días sábados fue de 15.162 alumnos, cifra que corresponde a un 50 por ciento del total de alumnos matriculados de primero y segundo grado. La menor concurrencia se registró en Montevideo con una asistencia promedio de 2.123 alumnos.

(Datos aportados por Daniel Corbo)

Entrevista a Daniel Corbo

1. El problema de la repetición

—¿Cuáles son los fundamentos por los cuales ustedes toman la decisión de extender el horario a los sábados en las zonas más carenciadas en Primaria?

—Habría que partir de una realidad que es la existencia de un sistema educativo que, si bien tiene como uno de sus méritos fundamentales el de la amplia extensión y cobertura del nivel primario, la contrapartida es una relativa ineficacia interna del sistema, que se expresa inequívocamente por elevados índices de repetición escolar. Y si bien casi todos los niños que están en edad escolar ingresan al sistema, una parte importante de ellos emplea más de seis años para completar el ciclo, existiendo fuertes indicios de que lo hacen más bien por edad que por los conocimientos adquiridos, y otros que incluso abandonan finalmente sin haberla completado. A la vez el primer año dentro de ese sistema primario funciona como el filtro más importante. En el primer año escolar un poco más de uno de cada cinco niños va a fracasar en ese año inicial de sus estudios, lo que tiene una repercusión notable en la performance futura del niño.

Entonces el primer problema al que nos enfrentamos es un problema de repetición. Que no es un problema de hoy sino que se extiende desde mucho tiempo atrás. Ya en la década del 60, cuando se hizo el informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay del MEC y la CIDE, manifestaban como uno de los graves problemas el de la repetición, y por tanto el de la extraedad y el de la deserción como resultado de esos fenómenos. Es un problema estructural del sistema educativo porque se ha mantenido, ha resistido como problema a lo largo de muchos años. Esa repetición además es diferencial por grados, y se advierte que, entre 1º y 2º grado representan el 57% del total de repetidores de todo el ciclo primario.

En segundo lugar esta repetición es diferencial por estratos sociales. La repetición no se distribuye homogéneamente, democráticamente, por decirlo de algún modo, entre toda la población sino que se distribuye desigualmente, afectando fundamentalmente a los sectores más carenciados. Eso explica por qué la repetición más importante ocurre

en el primer año, porque muchas veces la situación de origen social del alumno influye mucho en sus posibilidades de éxito escolar, en el sentido que los valores, las pautas culturales, el nivel lingüístico del hogar influye mucho en la performance escolar. En niños de determinadas familias donde tienen condiciones ambientales adecuadas para su estimulación, en la interacción con su grupo familiar y con otra familias de su medio incorporan naturalmente los niveles sociolingüísticos o los valores o las pautas culturales que son comunes y van a encontrar después en la propia escuela. De modo que ellos van a tener una especie de continuo entre su hogar y la escuela. Para otro sector de niños en cambio, va a haber una gran diferencia entre lo que en su hogar y en su medio social reciben y la exigencia que en el sistema escolar van a tener. El resultado de esto es que esos niños son llevados a una situación de aculturación importante en el primer año. Hay una especie de ruptura entre dos mundos culturales, hay una fractura entre el mundo de su casa y el medio escolar. Por allí tenemos una explicación de cómo las circunstancias de origen social influyen en los resultados escolares.

De modo que no alcanza con asegurar el acceso de todos los niños a la escuela, y no alcanza tampoco con decir "a todos los tratamos iguales" porque tratar igual a quienes son desiguales lleva a resultados desiguales. Entonces de lo que se trata es de que la escuela logre de algún modo compensar las diferencias de origen. Si logra establecer una especie de discriminación positiva en favor de aquellos que entran en condiciones de inferioridad, la equidad estaría no en tratar igual a todos sino en darle a cada uno lo que necesita para obtener los logros que se requieren.

2. Una serie de medidas. Preescolarización.

Ese sería el panorama en el que se inscribe esta medida. Ante esa realidad se han ido tomando una serie de decisiones. Una de ellas ha sido la de otorgarle una enorme importancia al desarrollo del servicio preescolar o de educación inicial. Esto porque la preescolarización tiene una incidencia muy importante en el éxito del alumno en primer año. La preescolarización permite una socializa-

ción más temprana del alumno, permite una serie de aprestamientos que son la base para que después pueda accederse a los niveles de lectura y de escritura que se le van a exigir en primer año. Por otra parte la preescolarización permite una estimulación en muchos aspectos del alumno, tanto motores como desde el punto de vista lógico, a la vez que detectar tempranamente dificultades y hacer una serie de ejercicios que permitan al alumno superar algunas carencias, algunos déficit que pueda tener. Es decir que entendemos que la preescolarización tendría una importancia fundamental en el desarrollo afectivo, social y cognoscitivo del alumno. Entonces hemos insistido en desarrollar la educación preescolar. Lo hemos hecho pero no en el grado que hubiéramos querido porque no contamos en las instancias presupuestales con los recursos que hemos solicitado para lograr una estrategia que nos habíamos planteado, que es universalizar la educación preescolar a todos los niños de 5 años de edad como primera meta, sin perjuicio de experimentar los niveles de preescolarización de las edades 3 y 4 años.

3. Reducción del número de grupos superpoblados

Una segunda estrategia en este mismo sentido fue la de lograr reducir el número de grupos superpoblados existentes en educación primaria. Si uno toma la matrícula de educación primaria y la divide por el número de grupos da un promedio de 29 alumnos por grupo. Es un promedio bastante aceptable. Sin embargo esto no refleja la realidad porque como lo señalamos también para la repetición, existe una distribución desigual del alumnado por escuelas. En muchas zonas del país y en muchos barrios de la ciudad tenemos zonas que se han ido vaciando y otras zonas que se han densificado en población. Uno de los fenómenos más notorios es la construcción de grandes complejos habitacionales, que provoca una densificación muy importante en la zona que desborda la capacidad de las escuelas. Como el ritmo de construcción escolar va rezagado con respecto a este fenómeno demográfico, encontramos que muchas

veces hay escuelas que tienen un promedio inferior a 29 y otras que están con 40 o 45 niños por grupo.

En este sentido nosotros habíamos determinado que existían 792 grupos a principios del año 86, cuando se hicieron los primeros análisis diagnóstico de la realidad en el actual régimen democrático, donde el promedio era de 41 y más alumnos con un promedio general de 45. Esa era la realidad. A los efectos de abatir un poco esta situación se pidieron partidas para bajar todos estos grupos a 35 alumnos, como primera etapa. No se obtuvieron las partidas pero de todas maneras, apelando al expediente de redistribución de cargos entre las escuelas según la dinámica de la matrícula se logró año a año ir abatiendo este número de grupos superpoblados. Así se pasó de 792 grupos en el 86 a 543 en el 87, y a 492 en el año siguiente. Es decir que en dos años la disminución porcentual de los grupos superpoblados operó en un 38% aproximadamente. Ha habido entonces una política de mejorar la relación número de alumnos por maestro como forma de mejorar la posibilidad educativa y abatir los índices de repetición.

4. Asistencia alimenticia.

Y así se fueron tomando otras medidas. Se procuró fortalecer la asistencia alimentaria: se atienden en estos momentos entre 125.000 y 130.000 alumnos en los comedores escolares; se pasó de 509 millones, que en el año 86 se otorgaban a los servicios de alimentación a 1.698 millones en el año 88, a los cuales hay que agregar 720 millones de contribuciones externas al organismo; se pasó del costo por niño y por mes de N\$ 333 (valores nominales) en el 86 a N\$ 1061 en el 88...

—¿Teniendo en cuenta la inflación?

—Se lo puedo dar en valores constantes del año 87. Nosotros otorgamos N\$543 por niño en el 86 y otorgamos N\$ 988 en el 88. Son valores del 87, por lo que de este dato no puede inferirse cuánto se otorga por niño por día. Es el costo promedio por niño a valores constantes del año 87. Y a su vez el porcentaje de Alimentación en el rubro Gastos se incrementó del 20% al 24.5% entre el 86 y el 88. Esto está indicando un esfuerzo del organismo por favorecer una mejor alimentación sin perjuicio que aún puede hacerse mucho por mejorar ese servicio.

Pero de todas maneras es un indicador de esfuerzo.

5. Modificaciones curriculares

También se han tomado una serie de medidas curriculares de adaptación de los programas y de incorporación en la formación de los maestros de una capacitación específica para la enseñanza de la lectoescritura que no existía en los programas anteriores, con la idea de favorecer la formación del maestro para las adquisiciones básicas de los primeros años de primaria, especialmente en las áreas instrumentales.

Quiere decir que todo esto se ha ido haciendo, y ahora sí, hablamos de la extensión horaria. La conclusión es: la extensión horaria no es una medida aislada, la extensión horaria es una medida más que se inscribe en todo un programa destinado a enfrentar el problema de la repetición escolar y abatirla. Con la extensión horaria sí, pero además con una cantidad de otras acciones. Algunas decididas desde el órgano jerarca, que son las que ya relaté. Y otras acciones que no se dan a un nivel macro-educacional sino micro-educacional, es decir, que suceden a nivel de cada aula, de cada escuela, que se dan en la tarea de renovación metodológica, en la tarea curricular, y en el esfuerzo que cotidianamente el maestro, el director, el inspector de zona realizan.

6. Acciones de compensación en el aprendizaje

En ese mismo sentido es de señalar que el año anterior se había planteado por diferentes sectores, como alternativa a la medida de extensión horaria, la de designación de maestros de apoyo para hacer una tarea de compensación pedagógica o de acción remedial con los alumnos con dificultades de aprendizaje. El CODICEN entendió que la propuesta era idónea. Una propuesta que además el propio organismo había impulsado en el caso de la educación media, al implantar los Cursos de Compensación en la Reforma del Ciclo Básico. Y este año entonces recoge esa propuesta que viene de sectores de maestros y técnicos del propio organismo de Educación Primaria, y la incluye

dentro de la resolución por la cual se ratificó la extensión horaria. Se ratifica la extensión horaria pero además se le suman a ella otras medidas, entre las que está la incorporación de estos cursos de compensación o acciones remediales para los chicos con dificultades de aprendizaje.

—¿Eso está en marcha ya?

—Hay una comisión en el Consejo de Educación Primaria donde hay inspectores y maestros que están estudiando la instrumentación de esta medida. Dicen que se va a empezar con una experiencia piloto en un conjunto de escuelas y con un plan de trabajo tentativo que irá ajustándose a medida que la práctica y las evaluaciones de lo hecho lo vayan indicando.

Al mismo tiempo la resolución del CODICEN recoge otra propuesta que se había hecho ya el año anterior. Es la de tomar algunas escuelas, pocas en número, pero que existen, que trabajan en un solo turno, y en ellas hacer una extensión horaria no ya de un día a la semana sino llevar esas escuelas a una doble jornada. Esta era una inquietud que tenían algunos inspectores y el propio Consejo de Primaria, que se recogió también.

No es pues que la extensión horaria sea una especie de vedette, o la condición sine que non para solucionar los problemas de la repetición. Es una medida más inscrita en un abanico de acciones destinadas todas a lo mismo. El CODICEN ha entendido que la extensión horaria contribuye a ello pero no excluye otras acciones para procurar el mismo objetivo e incluso en eso ha estado abierto y sensible a las propuestas que han venido de fuera del organismo o de los sectores técnicos del organismo, que se han recogido este año y se van a empezar a aplicar. Ese es un poco el marco general en el que podríamos comenzar a hablar de la extensión horaria.

7. Los fundamentos de la medida.

Primero hay que decir que el tema de la extensión horaria no es nuevo en el país. Ya en la década del 60 se había planteado formalmente en diagnósticos de la realidad educativa la necesidad de ir a una extensión del horario escolar. Era práctica común en las escuelas, que se perdió luego durante el régimen mili-

tar, que muchas escuelas estuvieran abiertas los días sábados. Que los maestros y directores por iniciativa propia convocaran a sus alumnos. En algunos casos, para compensar carencias que se advertían en algunos alumnos o grupos determinados. Y en otros casos para completar la formación con tareas que no se podían hacer durante la semana, de extensión comunitaria, de expresión, de manualidades, de música, de teatro, de expresión plástica. Es decir que era una práctica que en nuestra escuela se realizaba impulsada por los propios maestros o directores.

Entonces no es una cosa novedosa. En el '85 incluso, cuando la CEPAL hace un diagnóstico de la situación social del Uruguay, se señala respecto del sector educativo que el problema de la repetición era muy grave y se había llegado a un determinado techo donde para seguir abatiendo la repetición se necesitaban cambios en las acciones pedagógicas del sistema. Y entre esos cambios, la necesidad de extender el horario y de iniciar acciones compensatorias de los alumnos con dificultades de aprendizaje que provienen de los medios más carenciados. Quiere decir que lo que ahora se ha hecho no es una idea que haya surgido de la nada sino que es la intención de recoger una aspiración nacional largamente debatida y planteada en el país y concretarla en la realidad. La diferencia tal vez es esa. Antes eran acciones aisladas. Acciones impulsadas por maestros con sensibilidad, con gran vocación docente. O eran acciones planteadas en el papel, en programas, en planes, pero que nunca habían podido concretarse en los hechos. Ahora lo que se procura es llevar ese anhelo a la realidad de manera orgánica y generalizada. Y el fundamento es que se tiene la más absoluta convicción que el número de horas de enseñanza primaria es insuficiente para la adquisición de los aprendizajes propios de ese nivel de estudios y para alcanzar niveles de conocimiento y de éxito escolar adecuados.

En otro momento del desarrollo de las ciencias y de la educación se pensaba que había una condición innata que determinaba absolutamente el desarrollo del individuo. De modo que esa base genética fijaba hasta dónde ese individuo podía llegar. Después los estudios científicos demostraron que los factores innatos constituyen solamente condiciones pero no los elementos determinantes del desarrollo psíquico, y que éste deriva

no sólo de una maduración de disposiciones orgánicas sino igualmente se conforma de una dialéctica entre el individuo y el medio, entre la base genética del individuo y los estímulos sociales y materiales que el medio le brinda al individuo. De donde la estimulación del individuo es parte importante de su desarrollo. Y de ahí entonces que numerosos estudios han demostrado que la cantidad, tanto como la calidad, de la educación tiene una alta correlación con el desarrollo de la inteligencia.

Es decir que la duración del calendario escolar tiene repercusiones muy importantes en las posibilidades de éxito o fracaso del alumno. Y las razones de ello son obvias, puesto que el ejercicio de cualquier capacidad contribuye a su desarrollo. Si uno le da más horas al ejercicio de una determinada función, eso termina evidentemente por favorecer el desarrollo de esa facultad. Y bueno, hoy existe absoluto convencimiento que con 20 horas semanales de clase y 180 días teóricos, siempre son menos, de clases en el año, sólo pueden egresar de la escuela con una formación aceptable aquellos niños que tienen un respaldo hogareño de estimulación que les permite, con ese tiempo, acceder a los niveles de conocimiento necesarios y obtener éxito en sus estudios. Pero que para los niños que están en inferioridad de condiciones por su medio familiar y social, ese tiempo es insuficiente para que logren superar las dificultades de origen. Entonces, si siempre la escuela es importante para los niños, lo es notablemente más para los niños que no tienen respaldo en su medio hogareño.

Sin embargo, la paradoja es que esos niños que más se benefician con la escuela en términos relativos, porque son los que inicialmente están más lejos del conocimiento que la escuela brinda, son los que están en peores condiciones para incorporar dicha formación, por las dificultades base que tienen: sociolingüísticas, de comportamientos, de pautas culturales, de valores. Esa es la gran paradoja que hay que resolver y de alguna manera quebrar. ¿Cómo hacerlo? Bueno, otorgando más posibilidades a esos niños. Entonces una de las medidas es la de darle más horas de clase a esos niños. Si no tienen estimulación suficiente en el hogar, si casi el único medio donde pueden incorporar el conocimiento, donde pueden tener estimulación para su

desarrollo, es el ámbito escolar, démosle más horas.

El Consejo decía lo siguiente: "Una mayor exposición al sistema escolar de los niños en condiciones más desventajosas permitiría que la desigualdad de oportunidades en el aprovechamiento de los cursos tendiera a disminuir. Extender el tiempo de acción escolar un día semanal, poner a los niños en situación de recibir su influjo favorable por mayor cantidad de tiempo, son medios que contribuyen a incrementar sus posibilidades de éxito". Esa es un poco la idea que preside.

Fíjese que esta no es la solución. Es apenas el prerrequisito para lograr mejores posibilidades para los alumnos. No es tampoco el único prerrequisito, existen otros. Esta es una medida acompañada de otras medidas.

8. Las críticas a la medida

—Una de las críticas a la medida desde la gremiales es que la masa de recursos que se invierte en tomarla podría invertirse en otro tipo de medidas, por ejemplo, acentuar el desdoblamiento de grupos.

—Pero es que se está trabajando en eso. Y hay un aspecto formal muy importante, y a la vez un aspecto de política educativa que también hay que valorar. El CODICEN planteó en el Proyecto de Presupuesto varios programas educativos para los que pidió recursos. Dentro de esos programas había uno por el cual se pedía dinero para desdoblar grupos. No se le dio al Consejo lo que pidió para ello. Había otro programa para extensión horaria, y sí se le dio el dinero. Por el artículo 363 de la ley de Rendición de Cuentas Nº 15.903 específicamente se le dieron recursos al organismo para aplicar la extensión horaria. Se le dieron con los votos de todos los partidos políticos que tienen asiento en el Parlamento. Fue un recurso que se otorgó por el partido de gobierno pero también por todos los partidos de la oposición. Todo el espectro político nacional aprobó otorgar recursos para hacer la extensión horaria. El organismo no puede ni ética ni legalmente usar esos recursos en otra cosa que no sea para lo que le fueron dados. El Presupuesto por programas, que es el que nos rige, determina que los rubros no se entregan libremente para cualquier cosa, se entregan para programas.

Eso desde el punto de vista formal. Desde otro punto de vista, yo le he dado cifras que demuestran que estamos haciendo un esfuerzo muy importante en el sentido de desdoblarse grupos. El tema es, precisamente, si se ve que la extensión horaria es excluyente de otras cosas, o se hace además de otras cosas. Lo que el organismo está haciendo es sumar acciones. Estamos haciendo extensión horaria. Pero también estamos intentando compensar a los alumnos con dificultad de aprendizaje, pero también estamos desdoblado grupos, pero también estamos en un intento de extender la educación preescolar. Ese es el conjunto de cosas en el cual se inscribe nuestra acción. Si mejoramos la relación maestro por número de alumnos, pero la cantidad de horas es insuficiente, no habremos logrado mucho. Entonces bajemos el número de alumnos por grupo, pero también démosle a esos alumnos más horas para educarse.

Eso es lo que estamos haciendo. Pero además la extensión del horario escolar permite otros aprovechamientos. Permite de alguna manera flexibilizar los programas, elaborar una programación más acorde con las características de cada contexto y permite al maestro tener más tiempo para atender a los alumnos. Como tiene más tiempo para cumplir el programa, puede ir con un ritmo de atención individualizada del alumnado mucho mayor. Tiene tiempo para hacer ejercicios, para reforzar aprendizajes, para atender las carencias que ha encontrado que tienen tales y cuales alumnos o grupos de alumnos en determinado sector del aprendizaje.

Esta es un poco la razón que ha determinado la extensión horaria. Además nosotros tenemos un fracaso en primer año que se da fundamentalmente en lectoescritura. Es decir, en los aprendizajes instrumentales básicos. Entonces lo que hemos dicho es, "este horario que adicionamos vamos a usarlo para fortalecer esos aprendizajes instrumentales", que no tienen repercusión sólo en si se ha incorporado la lectura o la escritura. Esos elementos instrumentales, así como el cálculo, son tan fundamentales que tienen una repercusión global sobre todo el sistema de aprendizaje de los años posteriores.

—Una de las preguntas que me hago es esta: de pronto mucho del problema tiene que ver con la forma

de trabajo en clase, con el enfoque pedagógico. Tal vez entonces con más tiempo haciendo lo mismo o trabajando de la misma manera, no se logra lo mismo que podría lograrse trabajando el mismo tiempo pero logrando que el maestro readecue sus estrategias pedagógicas.

—Compartimos eso también. Es precisamente ese el centro neurálgico de la política que se viene aplicando. Usted dice, si extendemos el horario pero el currículum es el mismo —cuando hablo de currículum quiero decir todas las prácticas educativas— y todas las relaciones educativas se mantienen idénticas a como eran tradicionalmente, no logramos nada. Es porque estamos tocando un factor. Por eso es que yo le hablo de un programa de acción integrado, orgánico. Por eso es que le digo "bueno, si bajamos el número de alumnos pero tenemos la misma cantidad de tiempo, no vamos a lograr mucho". Vamos a sumar, vamos a bajar el número de alumnos por grupo, vamos a incrementar el horario y vamos a cambiar las metodologías, por supuesto. Y en ese camino el Consejo de Educación Primaria —esa no es una tarea que compete al CODICEN, es una tarea técnicopedagógica propia del Consejo de Primaria— viene realizando acciones y esfuerzos de renovación metodológica. También se están realizando esfuerzos, como le señalaba antes, al integrar a los programas de formación de maestros una materia específica destinada a ver todo este problema de incorporación de formaciones instrumentales básicas.

Entonces todo es "además de" no "en cambio de". Esa es la idea sustancial, sin la que no logramos nada. Es como usted dijo. En todas las cosas ocurre así, de nada sirve que tengamos un buen movimiento de brazos, si ese movimiento no es acompañado por las piernas o la cabeza. Esto funciona como el organismo de un hombre, funciona orgánicamente, una cosa acompaña a la otra. Esta es una medida, no es la única. Se han tomado una serie de medidas en diferentes niveles. Algunas macroeducacionales y otras microeducacionales. Algunas a nivel de planes y otras a nivel de metodologías. Algunas a nivel propiamente educativo y otras de apoyo, como los servicios de alimentación.

—Ahora, en este plano, retomo otra de las críticas fuertes que hacen

los gremios docentes, que es la ausencia de una convocatoria a discutir la medida, a involucrar a los maestros en este tipo de medidas y en la discusión sobre todos estos problemas. Y a eso yo agrego otro tema. No sé cuánto de todo esto llega al maestro común que trabaja en las zonas periféricas. Me pregunto entonces si no es necesaria una política más fuerte de capacitación y reciclaje del cuerpo docente en servicio. Son dos preguntas, pero que en definitiva apuntan a un mismo tema que me parece importante, que es el tema del docente como uno de los pilares fundamentales para introducir una reforma.

—Estamos totalmente de acuerdo. Sobre el primer aspecto yo tengo también la preocupación acerca de cómo en materia educativa, en los últimos años, se da una confrontación importante en determinados temas, un debate si se quiere muy áspero y muy radical, incluso acciones muy extremas que han llegado a la interrupción de la regularidad de los cursos. Eso me ha llevado a reclamar en lo personal la necesidad de rescatar un espacio de reflexión común sobre estos temas. Un ámbito donde se excluyan las acciones militantes para llegar a esa reflexión con un conjunto de información de base importante para poder conversar sobre el tema. Para poder, con tolerancia, escuchar lo que una y otra parte tengan para proponer y plantear. Creo que ese es un elemento primordial. A este país le hace falta un debate en materia educativa. El problema es que cada vez que se encara un debate, se lo encara en la forma equivocada: no en el sentido cognitivo de reflexionar en común, de dialogar y discrepar, razonablemente, sensatamente, en profundidad, y acoger las ideas que los otros aporten, para en ese intercambio mutuo lograr una acción positiva. En cambio se prefiere caer en la consigna, se prefiere caer en términos más bien gruesos, en denuncias de la otra parte, atribuyéndole intenciones por lo menos equivocadas. En ese clima es imposible cualquier reflexión y cualquier debate en común. La primera condición es la proclividad espiritual a reflexionar serena y seriamente. En materia educativa faltó seriedad para discutir. Dejar los eslóganes afuera, dejar el militantismo afuera. Dejar de ver cómo se aprovecha políticamente o gremialmente una determinada circunstancia. Cuando esta medida se adoptó el año pasado,

y era una medida voluntaria, se le hizo una guerra infernal, se exteriorizó que la medida tenía las más bajas intenciones. En esos términos espirituales es muy difícil cualquier diálogo.

Yo realmente entiendo que lo que usted plantea es un problema real. Pero es un problema real de todo el país: el país no se ha puesto a dialogar en serio. Ahora que se inicia una campaña política uno advierte que hay ciertos dirigentes que ingresan en materia educativa, como es lógico que lo hagan porque es una materia fundamental de la política del país. Pero uno advierte que en las cosas que se señalan no hay un estudio serio, no hay una reflexión serena, no hay un planteo con posibilidad cierta de aplicación futura, porque no está basado en un estudio de realidad. No hay elementos fácticos que avalen esas propuestas que se están exhibiendo públicamente. No ha existido el ámbito de tolerancia y de respeto a las ideas que permita reflexionar en común sobre esto. Si automáticamente quienes discuten atribuyen al otro las malas intenciones, en ese camino no hay posibilidad de diálogo.

—¿No hay cierto grado de responsabilidad en el CODICEN, dado que uno de los espacios fundamentales para que pudiera darse ese diálogo es el de las Asambleas Docentes, y ha llevado todo este primer período democrático que esto pueda empezar a ponerse en marcha?

—El CODICEN creo que ha cumplido en este camino todo lo que está planteado. La ley decía que en el Estatuto debían estar los mecanismos para llamar a las Asambleas. Cuando se realizó el Estatuto el CODICEN puso los artículos correspondientes a cómo debían realizarse las Asambleas. En función de ello después convocó a todas las organizaciones gremiales existentes en el país. Departamentales, regionales y nacionales, de cualquier signo que fueran. Se dio plazo para presentarse y éstas se presentaron. Se designó un inspector por cada una de las ramas educativas y se les encomendó la redacción de un reglamento. Estas reuniones con las gremiales llevaron su tiempo y se hizo un proyecto de reglamento que pasó, como es obvio, a la División Jurídica del organismo para que ésta lo estudiara y viera si correspondía a la legalidad. En función de ello hubo alguna diferencia de opinión con lo planteado por la comisión redactora gremial. Se les pasó el informe

de Jurídica para que las gremiales pudieran manifestarse sobre las objeciones que se hacían. Ese fue el mecanismo que hubo que utilizar para llegar a una situación en la que se conciliaran las inquietudes y aspiraciones de las organizaciones gremiales con lo que la legalidad y las normas estatutarias establecen. Hasta que se llegó a un reglamento. Ese reglamento establece la intervención de la Corte Electoral. Se envió al MEC, a través del MEC se procuró la intervención de la Corte, y se envió el respectivo proyecto de ley. Esa ley acaba de ser aprobada. Si las Asambleas Nacionales no han empezado a funcionar, es porque recién ahora se cuenta con la ley.

Y en cuanto a las asambleas por instituto, eso quedó en manos de los propios cuerpos docentes. El CODICEN no ha trabado ni impedido el llamado. Al contrario, esos llamados se hicieron en su momento, y aparentemente ha quedado detenido. Sé que en algunas escuelas y en algunos liceos se hicieron reuniones. A partir de ello la continuación de la tarea correspondía a los propios docentes. Es decir que a mí me parece que la objeción que usted está planteando no corresponde a la realidad de los hechos. Acá se han dado un conjunto de pasos, complejos, para establecer las Asambleas Docentes y darle a éstas las garantías necesarias para su adecuado funcionamiento. A lo mejor se ha tardado sí, pero se ha caminado mucho también. Mire para atrás y vea que en Primaria, en UTU, en Formación Docente no existían Asambleas y ahora existen, que no se contaba con un reconocimiento estatutario y un reconocimiento legal como ahora se cuenta. Lo demás es la tarea propia de los docentes. Son ellos quienes tienen que darle viabilidad y dinámica a esto. Así que, en ese sentido, a lo mejor se puede decir que se ha sido lento, pero se ha sido claro, con todas las garantías, y creo que es un paso muy importante. La tarea educativa no termina mañana, recién empieza mañana. Hay mucho tiempo por delante y yo espero que de estas asambleas surjan importantes contribuciones del cuerpo docente para la renovación pedagógica del país.

—Quedaría, para terminar, la segunda parte de la pregunta, el tema de la capacitación de los docentes.

—El año pasado advertimos, al aplicarse la medida de la extensión horaria, que efectivamente habían faltado orien-

taciones técnico-pedagógicas de apoyo a los docentes. Esa es una tarea que no le corresponde al CODICEN que lo que hace es marcar las grandes líneas. Pero en los balances y evaluaciones que recibimos, hechas por los propios inspectores de Enseñanza Primaria, advertimos que eso había sido una falla. Incluso lo dijimos públicamente: la resolución del CODICEN dice que un elemento que ha fallado ha sido ese. Entonces ahora precisamente se pidió al CEP la elaboración de un programa definido de acciones técnico-pedagógicas para el apoyo de la función del docente en la extensión horaria y asimismo la asignación al cuerpo inspectivo de tareas específicas de asesoramiento y orientación en la materia. Y el CEP ha elaborado un documento en esa materia, que ha surgido de un Congreso de Inspectores Departamentales que han discutido el tema. El documento establece las líneas técnico-pedagógicas a partir de las cuales el cuerpo inspectivo va a orientar y supervisar la tarea del maestro brindando los apoyos del caso. Pienso que Primaria insistirá en la elaboración de materiales, de documentos y de acciones de apoyo para que esta medida pueda fortalecerse. Pero eso ya escapa a la órbita del CODICEN porque los aspectos técnico-pedagógicos son propios de los Consejos Desconcentrados. Por eso lo que yo puedo informar en ese sentido es muy general. Tal vez sean los técnicos de Primaria quienes puedan dar una versión más detallada de lo que se está haciendo para apoyar al cuerpo docente en la materia.

Es indudable que se requiere un esfuerzo de cambio metodológico en el cuerpo docente. El año anterior se reconoce que lo que se hizo fue insuficiente. Este año hemos identificado ese problema, lo hemos asumido, no lo hemos ocultado porque lo hemos dicho públicamente en la resolución, y hemos tomado las medidas para procurar superar esa carencia. Y tiene razón, efectivamente es un campo donde hay que progresar más. ■



Uno de los objetivos de esta revista es ofrecer un espacio abierto para el intercambio de experiencias alternativas que con esfuerzo y creatividad los docentes llevan a cabo. El único requisito es que se trate de experiencias que efectivamente hayan sido realizadas, por lo que se deberá incluir un comentario acerca de los resultados de la misma, así como algunos datos concretos sobre su realización (autor, escuela o liceo, fecha, etcétera) estos datos no se publicarán si el autor lo solicita expresamente. En esta oportunidad hemos recibido dos aportes de profesores preocupados por las prácticas de la evaluación, trabajos que ofrecemos en las páginas siguientes.

UNA PRACTICA DE AUTOEVALUACION

Luis Alberto Bibbó

La experiencia que a continuación ofrecemos es parte de un trabajo más amplio sobre evaluación, que nos ha hecho llegar su autor, y que fue presentado en el 1er. Congreso de Profesores de Biología realizado en Colonia entre el 7 y el 9 de mayo de este año. Lo consideramos de interés, dado que se inscribe en la línea de búsqueda de nuevas prácticas educativas de evaluación que procuren la participación de los alumnos en el aula y el desarrollo de su capacidad de reflexión autónoma.

Las iniciativas surgieron del trabajo en 2º ciclo; en la actualidad también la hemos aplicado en 1º del CBU, pero preferimos limitar este relato a lo realizado durante los últimos cuatro años con estudiantes de 4º de un liceo nocturno de Montevideo, por ser en este curso en que tenemos más tiempo de desempeño con esta modalidad de trabajo y con un mismo programa. Contamos para su desarrollo del conocimiento y el apoyo de la Dirección del liceo.

Manejamos diversas instancias de participación activa del alumno en la evaluación del aprendizaje, que describiremos por separado.

- 1) Criterios preliminares
- 2) Evaluación diagnóstica
- 3) Elaboración de actas
- 4) Evaluaciones formativas propiamente dichas
- 5) Evaluaciones sumativas

1) Criterios preliminares

En las primeras clases se plantea la propuesta de trabajo a los alumnos, se los invita a participar en la jerarquización de la temática del programa y a estable-

cer la modalidad de funcionamiento y normativa del grupo. Vale la pena aclarar que, en el liceo nocturno, la experiencia de los últimos años demuestra que es imposible el cumplimiento de todo el programa y es necesario realizar una selección temática racional. Para esto primero se lee el programa vigente, al cual nos tendremos que remitir, explicando el profesor el significado de los objetivos y contenidos presentes, así como la lógica de su secuencia. Luego se agrupa a los alumnos de a 3 ó 4 entregándoseles copias del programa para que lo discutan, señalen los puntos que tienen más interés en desarrollar y las dudas que les surjan. Esta dinámica facilita la participación de los estudiantes quienes no podrán eludir considerar los objetivos propuestos por el programa. En lo que respecta al profesor su intervención en esta instancia es activa, ya que no se trata de que la total responsabilidad de establecer las metas quede a cargo del educando, lo que es imprescindible transmitirle a ellos. Más bien se busca familiarizarlos con los objetivos propuestos y que tengan posibilidad de incorporar otros que no figuran, por ejemplo "desarrollar el sentimiento de solidaridad" "manejar adecuadamente la bibliografía". Participarán también, en la medida de su capacidad, en elaborar el programa que su grupo cumplirá. En lo que respecta a la modalidad de trabajo su protagonismo es mayor. Discutirán las ventajas y desventajas de determinada forma de llevarla a cabo y entre todos se establecerá la normativa que regirá en el grupo y que tendrán que respetar alumnos y profesor. La llamamos Normativa Trófica en tanto tiende al crecimiento de los individuos, por lo que tendrá que quedar claramente explicitada.

2) Evaluación diagnóstica

Se trata de una instancia que se utiliza en forma regular al principio del año, luego de la primera clase con contenidos específicos de la materia. Tiene por finalidad introducir al alumno en la autoevaluación situándolo en su punto de partida al proporcionarle información, discriminada por niveles de objetivos, sobre su desempeño frente a la enseñanza limitada de un tema.

El momento en que se realiza (comienzo del curso) y el no llevar calificaciones, son condiciones apropiadas para que el estudiante juzgue su actuación y elabore las prescripciones tendientes a superar las dificultades. Por ser efectuada luego de una clase conducida por el profesor, incluye esta variable y otras, contextuales, que podrían influir en el aprovechamiento.

La clase se planifica de acuerdo a los criterios acostumbrados, pero con una temática bien definida (ejemplo microscopio) y cuidando no plantear problemas del tipo que se utilizarán en la evaluación de "Aplicaciones".

La prueba diagnóstica se elabora de acuerdo con las primeras categorías de las metas educacionales contenidas en la "Taxonomía de los objetivos de la educación"

(1) que se relaciona con niveles de dificultad y complejidad creciente del proceso de aprendizaje. Esto facilita la evaluación y la participación del educando en la misma.

El siguiente es un ejemplo de prueba utilizada para una clase de microscopio que se entrega mimeografiada.

Prueba

1) Indique en el dibujo los nombres que correspondan (incluye un esquema del microscopio con flechas en blanco).

2) ¿Qué aumento se puede obtener con una lupa simple y con un microscopio óptico?

3) ¿Cómo se calcula el aumento de la imagen obtenida?

4) Realice un dibujo y explique con sus palabras lo observado en el microscopio N° 2 (se refiere a la clase).

5) Si en un microscopio con las siguientes lentes (10x 60x) observo sólo 2 células de un tejido y me interesa tener una imagen más abarcativa que me permita ver el tejido en su conjunto ¿qué procedimiento propone realizar?

Las preguntas evalúan:

La N° 1 - conocimiento de terminología

La N° 2 - conocimiento de hechos específicos

La N° 3 - habilidad en la utilización de procesos y procedimientos

La N° 4 - habilidad para efectuar traducciones

La N° 5 - habilidad para efectuar aplicaciones

A la clase siguiente de su aplicación, con las preguntas escritas en la pizarra se efectúa la corrección colectiva y se explicita lo que se intentaba evaluar en cada una. Los alumnos se reúnen posteriormente en pequeños grupos de 2 ó 3 para analizar los resultados de sus pruebas. Se les pide que elaboren un diagnóstico escrito detallando tipo de logros, de errores y supuestas causas de sus fallas. Se tendrá en cuenta para ello: recepción de la clase, disposición para responder, uso del lenguaje escrito y otros elementos que ellos consideren puedan influir. El diagnóstico se acompañará de las prescripciones tendientes a superar el desempeño.

En algunas oportunidades se han utilizado estas pruebas durante el curso cuando surgen dudas sobre las causas de una dificultad en el aprendizaje que se repite.

3) Elaboración de actas

Dos alumnos, que rotarán a lo largo del curso, voluntariamente al inicio de cada clase se harán cargo de la confección del acta. Se reunirán al finalizar la hora para redactar, con sus palabras y en forma conjunta, la

síntesis del trabajo de ese día. El acta se leerá al comienzo de la clase siguiente, presentándola en forma organizada, jerarquizando los contenidos, de manera que sirva para hacer presente en forma breve lo ya trabajado y poder conectarlo con los nuevos conocimientos. Pueden aparecer dudas, delimitadas lo más posible, de los conceptos que no han quedado claros. El acta finaliza con la confección de preguntas o ejercicios sobre el contenido de la misma, que integrarán un "pool" del cual se seleccionarán las preguntas o ejercicios del escrito.

La lectura del acta es seguida por una discusión de todo el grupo, quien al corregirla y evaluarla, confronta las adquisiciones propias con la de los redactores. De la misma surgen los esclarecimientos que deberá hacer el profesor y eventualmente la revisión de la estrategia que se está manejando.

Esta actividad no lleva calificación, es tenida en cuenta con fines sumativos solamente como demostración de interés.

El procedimiento condensa el aprendizaje propiamente dicho y la evaluación formativa. **Aprendizaje**, en tanto el alumno deberá manejar el contenido de la clase, comprenderlo para poder traducirlo con sus palabras e interpretarlo para poner de manifiesto la jerarquía relativa de las ideas. Esto implica analizar elementos, relaciones y realizar una síntesis organizando los elementos para formar un todo. Por último, al elaborar las preguntas además de convertirse en agente activo en la realización del escrito, tendrá que aplicar y valorar los contenidos. Este aprendizaje es un ideal al cual nos acercaremos más o menos al finalizar el curso.

Evaluación formativa, pues si nos familiarizamos con el recurso, permite valorar dominio cognoscitivo (conocimiento y habilidades) y dominio afectivo (atención, respuesta y valoración). Proporciona una retroalimentación—"feedback"—al docente y a los alumnos que puede usarse para introducir las correcciones necesarias en la inmediatez del proceso enseñanza-aprendizaje.

4) Evaluaciones formativas propiamente dichas

En este ítem nos referimos a pequeñas pruebas orales o escritas, con 2 ó 3 preguntas o un ejercicio, que se aplican a unos pocos alumnos o a todo el grupo, al terminar la instrucción de una nueva habilidad o concepto. Son, por tanto, pruebas cortas, frecuentes y que abarcan uno o unos pocos objetivos. No se fijan con anticipación, están integradas al aprendizaje por lo que se plantean en el correr de una clase. Se planifican, de manera que sean de fácil corrección para que puedan realizarla los propios alumnos. Tampoco se les atribuye "nota" sino que buscan precisar el grado de dominio y señalar las partes no dominadas para orientar a docente y educando hacia los aprendizajes específicos necesarios. Esto intenta liberar lo más posible la "nota" de la estigmatización y fomentar en el alumno la apertura a la

reflexión sobre su particular rendimiento. Quizás por este carácter suelen ser instancias bien recibidas y requeridas.

Generalmente la confección queda a cargo del profesor pero se estimula a los estudiantes para que incluyan estas pruebas cuando un equipo se encarga de una clase, con la supervisión del profesor. Más allá de cómo sean realizadas, la corrección y el análisis de los resultados se efectúan con la participación de todo el grupo.

5) Evaluación sumativa (2)

Incluimos aquí las pruebas escritas realizadas al final de una unidad temática y la elaboración de los promedios numéricos requeridos. Evalúa principalmente productos del aprendizaje, permitiendo la adjudicación de calificaciones.

a) Los escritos se confeccionan tomando como base el "pool" de preguntas surgidas de las actas. Se aclara a los alumnos que se podrán incluir problemas o ejercicios no previstos cuando se considere necesario. Buscamos que la selección pueda referirse a categorías de objetivos, cosa que no siempre es fácil ni se logra, de manera que la información que se le proporciona al alumno no se limite a una "nota" sino que sea lo más discriminada posible. Cuando esto no se logra, la calificación va acompañada de un detalle de las principales fallas observadas.

En nuestro caso, entregamos el escrito ya corregido, pues no hemos logrado sistematizar la experiencia de manera que se pueda realizar la autocorrección sin una excesiva dedicación de tiempo. Sabemos que colegas de otras asignaturas, con mayor carga horaria, que trabajan en nuestro liceo practican la autocorrección, cosa que entendemos más útil.

Junto con la aclaración de los contenidos de la prueba al entregarla se explicitan los objetivos evaluados, de manera de instrumentar a los alumnos en un análisis de sus resultados, tarea que realizan en forma individual o mejor, en pequeños grupos.

La "nota" del escrito puede ser objetada si existen argumentos válidos, esto enriquece la discusión y más de una vez ha terminado con la modificación de la misma.

b) Para determinar las calificaciones que irán al boletín y a la reunión de profesores se dedica una clase entera, aunque las últimas del curso se logran hacer en menos tiempo.

Al comienzo de esta clase se discute lo que será evaluado. Se confecciona entre todos una lista de los elementos que se tendrán en cuenta ajustando los criterios con que se puntuarán y jerarquizarán. Si bien cada grupo confecciona sus propias pautas, no desconocemos que en el establecimiento de las mismas el profesor tiene una influencia importante. Creemos que esto no desvirtúa los principios de la autoevaluación sino que

responde al interés de instrumentar a los alumnos, poniendo a su servicio los conocimientos del docente. Surge así una lista de ítems, lo más completa posible que incluye las variables del dominio de conocimientos y habilidades requeridas, así como conductas afectivas, tales como el interés. Logrado esto, cada alumno está en condiciones de trabajar individualmente en su evaluación. La calificación obtenida por cada uno es puesta a consideración del grupo y del profesor. Si hay acuerdo esta será la "nota" que figurará en la libreta y si no lo hay (lo que ocurre en 1 ó 2 en 30 y muchas veces por exigencias excesivas del propio alumno) se realiza un análisis conjunto de cada uno de los ítems considerados, lo que suele terminar con las diferencias.

El principio que manejamos es que si hemos trabajado adecuadamente, podemos depositar la confianza en el estudiante y ofrecerle el derecho a que sea él quien tenga la última palabra. Si las discrepancias son mayores que las previstas deberemos revisar la estrategia utilizada para capacitar a los alumnos en la adquisición de la autonomía.

Algunos resultados

Los resultados que podemos transmitir hasta el momento son provisorios. Describiremos lo que hemos observado, como protagonistas, en la puesta en práctica de esta modalidad de trabajo. Pudimos distinguir, en términos generales, tres períodos a lo largo del curso.

Al principio dominan sentimientos tales como la confusión, la desconfianza y el temor favoreciendo la resistencia.

No se cuenta con la colaboración de los alumnos desde "el vamos". Más bien que tras una adhesión superficial, producto del acostumbrado respeto por el profesor, es posible detectar una actitud expectante. Surge la desconfianza y el temor ¿qué se espera ahora de ellos? ¿qué será lo que esconde el profesor? Es común que en este período los alumnos confundan los roles en el aula y les cueste limitar los objetivos de la experiencia.

Todo lo anterior y sin duda el cambio, implícito, en el poder favorece la resistencia. Hemos comprobado una y otra vez que más que "abuso" la primera respuesta del alumno es la resistencia. Se escuchan, en forma repetida, frases como "si a usted le pagan para eso por qué vamos a evaluar nosotros" "no estamos capacitados para esto" "me interesa su opinión y no la de mi compañero". Los que más se oponen son los alumnos que han obtenido mejores calificaciones con los métodos tradicionales; temen que un cambio perjudique su rendimiento y no se muestran dispuestos a exponerse al cuestionamiento.

Por su lado el docente, no es ajeno a esta resistencia. Su poder es cuestionado, las críticas se hacen más frecuentes y muchas veces se ve tentado a recurrir a dinámicas anteriores, que le ofrecen un lugar conocido, lo que resulta más seguro.

La continuidad de la práctica y una actitud segura y comprensiva facilita la superación de esta etapa. Se tiene que tener en cuenta que el peso de años de formación con otras modalidades incide, por lo que no son esperables los éxitos rápidos.

Hemos podido constatar, coincidentemente con lo descrito por Heller en sus escuelas, (3) que si las instancias de participación autónoma del alumno son aisladas, los cambios son más difíciles y lentos. Una experiencia separada a lo largo de un curso no logra integrarse al proceso y suele fracasar. Es muy importante, además, la coordinación con los colegas de otras asignaturas. El año que trabajamos con la misma metodología, la experiencia se enriqueció y las dificultades se superaron más rápidamente. Algo similar sucedió cuando hemos podido trabajar años consecutivos con los mismos alumnos.

Esta primera etapa de resistencia puede irse superando paulatinamente o lo que es más frecuente, la realización de la primera evaluación sumativa marca el final de la misma y el comienzo de la segunda etapa.

La práctica de la autoevaluación para calificar resig-nifica en el alumno las instancias anteriores que ahora parecen cobrar sentido. Ceden la desconfianza, el temor, la resistencia deja lugar a una participación creativa y de la confusión se pasa a un nuevo orden. En esta etapa se jerarquizan las dificultades y las discrepancias entre objetivos a lograr y acción realizada. Profesor y alumnos se preocupan por la búsqueda de mecanismos para superar las fallas. Se comienza a tener más en cuenta el punto de vista ajeno.

Por último, podemos hablar de una tercera etapa que coincide con el mes de finalización de los cursos. Las exigencias propias de esta fecha, que parece abrir el aula a otros contextos, hacen que resurjan en alumnos y profesor los viejos esquemas; esto es, que el poder vuelva a concentrarse. El docente para decidir sin interferencias y los alumnos para responsabilizar a otro de sus actuaciones. Todo esto se expresa como una vuelta atenuada a la primera etapa descrita, pero que no pasa de una expresión de deseos si no se cede y continuamos adelante. Se llega entonces a la última evaluación que definirá quién aprobará el curso. Esta se realiza fácilmente en la amplia mayoría de los alumnos, quienes participan con entusiasmo y demuestran, en diversos grados, la incorporación de una capacidad de autoobservación y un espíritu crítico. En unos pocos alumnos debemos aceptar que esto no se logra o se hace muy parcialmente, lo que nos motiva a superar el método.

Si observamos el fenómeno desde la óptica de la medición de resultados (calificaciones obtenidas) por el momento no hemos encontrado diferencias significativas con otras formas de evaluación.

Una práctica así limitada, no nos ha permitido valorar incidencia específica de la misma en términos de futuro desempeño del estudiante, que es a lo que apuntamos.

Reflexiones finales

La educación, no se limita a un programa temático o de actividades y siempre es bueno preguntarse el sentido que nuestra labor tiene en la formación de personalidades. Suscribimos a las teorías que intentan formar individuos, que además de conocimientos adquieran una conciencia autónoma y sean por tanto capaces de lograr su independencia.

Es posible y necesario realizar una revisión crítica, pues se imponen cambios, del papel del poder en el aula y el de una de sus principales herramientas: la evaluación. Nuestra presentación no agota su estudio, necesita ser enriquecido por otros trabajos en esta línea y por investigaciones que permitan discriminar resultados que puedan ser adjudicados a una determinada práctica educativa.

Con la autoevaluación no se han obtenido, por el momento, resultados espectaculares; debido posiblemente a lo limitado de la experiencia en relación a un sistema establecido que tendiendo a la homeostasis ofrece resistencias. Cuatro años de labor realizada de-

mostraron, sin embargo, que es posible un manejo de la evaluación sobre bases teóricas diferentes y aportaron resultados que, aunque provisorios, son alentadores.

La motivación principal que nos llevó a la presentación de este trabajo fue mover a la reflexión y estimular al cuerpo docente a intentar dar una respuesta compartida pues sabemos que aislados, en esto como en otras cosas, poco podemos lograr. ■

Referencias

(1) Bloom B. S., et al.: **Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas.** Bs. As., El Ateneo, 1971.

(2) Bloom B. S., Hastings J. T., Madaus G. F.: **Evaluación del aprendizaje.** México - Bs. As., Centro Regional de Ayuda Técnica.

(3) Piaget J., Heller J.: **La autonomía en las escuelas.** Bs. As., Losada S.A., 1960 (3ª Ed.)

Paz & Justicia

REFERENDUM

Editorial: El mandato implícito de la ciudadanía.

Entrevistas a Matilde

Rodríguez de Gutiérrez Ruiz, Jorge Lanzaro y Luis Eduardo González.

El referendun visto por tres observadores extranjeros.

URUGUAY NUNCA MAS

Adolfo Gelsi Bidart

Jaime Wright (Brasil)

Graciela Fernández Meijide (Arg.)

Francisco Bustamante

AMERICA LATINA

Democratización en el Paraguay: ensayo de obra inédita.

Uruguay post-referéndum

¿QUE PAIS NOS ESPERA?

Han quedado muchas puertas abiertas para hablar y trabajar sobre los Derechos Humanos que nos preocupan.

La gravedad del caso en este diálogo que termina es sólo el prólogo de otro mucho más amplio que recién se inicia en la conciencia de los uruguayos. Las elecciones nacionales son ahora una nueva oportunidad que tiene nuestro pueblo para preguntar, proponer, corregir y discutir las propuestas de quienes quieren ser sus representantes.

Tendremos que seguir aprendiendo a poner sobre la mesa nuestros derechos sociales, económicos, culturales y sortear la trampa de que se nos parcelen como si no hubiera conexión entre todos ellos.

UNA EXPERIENCIA DE EVALUACION EN DERECHOS HUMANOS

Isabel Achard

A veces deseamos algunas ideas y sugerencias metodológicas por parecernos muy sencillas, sin embargo, la simplicidad de la tarea no quita mérito a la misma, si logra eficazmente la motivación de los educandos.

Esta experiencia se realizó el mismo día en dos grupos de 6º año de liceo, con horarios consecutivos.

Objetivos:

Dentro del programa de Derecho se incluye la unidad IX titulada: "Los derechos humanos y sus garantías". Resulta difícil evaluar a los alumnos en una unidad como ésta, ya que el objetivo de la misma no se reduce al conocimiento del enunciado de todos los derechos humanos, sino a la comprensión vivencial de su significado e importancia con el fin de promover la vigencia de estos derechos.

La información brindada en clase, por lo tanto, no se limita a los aspectos declarativos e históricos en que surgen estos derechos sino que concierne además a los objetos o situaciones en las que éstos se ponen en vigencia.

Son objetivos de la asignatura:

—acercar los contenidos del programa a la vida cotidiana del país y del mundo.

—incentivar a los alumnos para que valoren las opiniones y reflexiones de sus compañeros.

Y son objetivos de esta unidad:

—que los alumnos conozcan los derechos humanos y comprendan la gran importancia de sus garantías.

—que los alumnos se "concienten" para asumir su compromiso responsable como personas (individuos de

una colectividad organizada).

"... 'Concientizar', pues, no es sinónimo de 'ideologizar' o de proponer consignas, 'slogans' o nuevos esquemas mentales, que le harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. Si la toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales, primero y comunitarias más tarde, ello se debe a que éstas son los componentes reales de una situación de opresión."

Del prólogo de Julio Barreiro al libro

La educación como práctica de la libertad, de Paulo Freire.

Planificación

La unidad se desarrolla en cuatro etapas:

1) Información histórica sobre la concepción clásica y actual de los derechos humanos y lectura de documentos y declaraciones.

2) Elaboración de monografías por parte de los estudiantes sobre un derecho a su elección.

3) Análisis de los derechos humanos en nuestro país: nuestra legislación y situaciones concretas.

4) Evaluación de la unidad.

¿Cómo se organizó la evaluación de la unidad? Desarrollo de la experiencia

Con posterioridad al análisis en clase del tema, se plantea a los estudiantes la realización de una prueba escrita abierta, para la cual deberán traer un recorte de diario actual donde se plantee alguna situación que

ponga en juego derechos humanos individuales o sociales.

La evaluación tendrá las siguientes características:

a) se realizará en binas formadas voluntariamente.

b) tendrán la posibilidad de consultar el siguiente material: Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, Declaración Universal de ONU, declaración-Pacto San José de Costa Rica; y Constitución Nacional vigente.

c) no se excederá el tiempo de clase (módulo de 70 minutos).

El planteo fue bien recibido y aceptado por los alumnos, para realizarla en la clase siguiente.

La motivación sobre el tema se acrecentó al ser ellos quienes seleccionarían las noticias.

Al pensar en la aplicación práctica de la prueba noté que no podía condicionar el resultado de la misma a la "posible" mala selección de la noticia. Por eso, para el primer grupo de sexto, llevé un conjunto de artículos y recortes ya seleccionados. No obstante, se recogieron los artículos traídos por los alumnos con su nombre para evaluar también el material aportado y el criterio de selección empleado. Este material fue el que se utilizó en el segundo grupo.

Para nuevas oportunidades pienso que sería mejor solicitar el material con anticipación al día de la prueba para poder "chequearlo" antes de ser utilizado.

A cada bina se le entregó una noticia al azar y una guía de trabajo.

GUIA DE TRABAJO

LEAN CON ATENCION LA NOTICIA QUE LES HA TOCADO, LUEGO CONTESTEN POR ESCRITO LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

a) ¿Cómo se relaciona esta noticia con los derechos humanos?

b) ¿En qué documento se consagra este derecho?

c) ¿Modificarían en algo la situación allí planteada? ¿Cómo?

d) ¿Consideran ustedes importante el respeto y garantía de este derecho? ¿Por qué?

En la clase siguiente se comentó en general las noticias traídas, los resultados del escrito y la impresión de los alumnos sobre el trabajo en binas y el estilo de la prueba.

Conclusiones:

La aplicación de la misma resultó muy interesante para ellos, destacándola como una experiencia positiva en la evaluación del curso que realizamos al finalizar el año; allí se recogieron, entre otras, las siguientes sugerencias aportadas por los propios estudiantes:

—“me gustaron las clases de libre exposición en las

que el alumno puede dar su punto de vista, o sea dar su opinión propia y no guiarse o apoyarse sólo en el libro.”

—“...mantener la referencia a casos prácticos porque agiliza la clase y nos ‘engancha’.”

—“son muy buenos los trabajos activos (derechos humanos) porque nos acercan a nuestra realidad saliendo de los conceptos teóricos.”

—“los comentarios sobre la realidad nacional y el futuro nos cuestionan sobre qué bases se mueve nuestra vida.”

Los comentarios de los alumnos sobre esta experiencia de evaluación sirven para confirmar que el rol protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje lo deben tener los propios educandos. Si lo que pretendemos es desarrollar su capacidad crítica de comprensión de la realidad y promover sus deseos de aprender, debemos continuar buscando dinámicas liberadoras de su propia riqueza interior. Sin olvidar que nuestro rol es simplemente, el de facilitar ese proceso de enseñanza-aprendizaje. ■

Seminario - Taller en Derechos Humanos

Durante los días 29 y 30 de abril se llevó a cabo el segundo encuentro de seguimiento del 1er. Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos (julio 1989). En el mismo participaron 21 docentes. Lo específico de este Encuentro, luego de haber trabajado en oportunidades anteriores los contenidos y las técnicas, era abordar otros dos aspectos del diseño educativo: los objetivos y la evaluación, con vistas a iniciar la planificación de una “unidad temática” en torno al trabajo vinculado con los Derechos Humanos.

Está previsto el cierre de este proceso realizando un encuentro con fecha a determinar en el segundo semestre de este año.

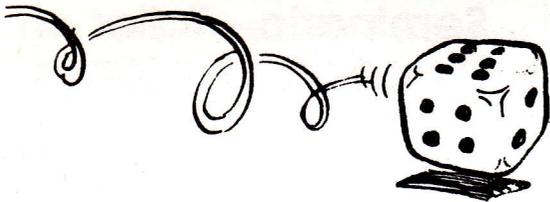
Asimismo, los días 30 de junio y el 1 y 2 de julio comenzó en Paysandú el 2do. Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos.

Este evento tendrá características y temáticas similares al 1er. Seminario-Taller realizado por nuestra institución con maestros y profesores de varias regiones del país y de Montevideo, con la diferencia que se desarrollará en dicho departamento con docentes sanduceros.

¿QUE SABEMOS?

Alicia Albornoz Arévalo

Como una forma más de incorporar las dinámicas y juegos grupales, la experiencia que ofrecemos a continuación intenta aportar una forma diferente de repasar puntos o temas de los programas tratando que no se le haga tedioso a los alumnos.



A menudo los profesores nos encontramos dentro de los programas con temas que, total o parcialmente, se repiten; sobre todo ocurre con más frecuencia por los cambios de planes ocasionados por la Reforma del Ciclo Básico Unico. Un caso claro lo detectamos en el programa de Literatura correspondiente a 4º año. En el mismo los docentes debemos introducir a los alumnos, en tres oportunidades dentro del Renacimiento, al dar a Cervantes, Shakespeare, Garcilaso, Lope de Vega o el autor que se haya seleccionado.

Tratando de evitar que el repaso se hiciera monótono, se motivó a los alumnos con la experiencia que detallaremos a continuación.

Queremos aclarar que esta técnica puede ser utilizada para variados temas y situaciones. Por esta razón describiremos la técnica en forma general para que cada docente pueda adecuarla al tema que desee. Específicamente en este caso fue utilizada para un repaso.

Objetivos

1. Procurar que los alumnos socialicen los conocimientos que tienen sobre determinado tema, problema o situación.

En este caso concreto sobre el Renacimiento.

2. Lograr la participación masiva de los estudiantes en la actividad.

3. Guiar a los alumnos, a través de una forma lúdica,

a un momento de análisis y reflexión.

Metodología

1. La técnica consiste en la aplicación de un juego de mesa con tarjetas con preguntas, como motivación para intercambiar conocimientos, ideas y opiniones.

Creemos necesario destacar la utilización de las técnicas y juegos no como una simple forma de hacer divertida la clase, no es el juego por el juego; sino que debemos ubicarlas en el verdadero papel pedagógico que cumplen en el proceso educativo.

Son también una forma de adquirir conocimientos, de crear y recrear conocimientos.

Para que este juego, como cualquier otro juego o técnica, sea participativo debe permitir: desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión; socializar el conocimiento individual y enriquecer éste potenciando realmente el conocimiento colectivo.

Los materiales necesarios son: un tablero con el juego (ver pág. sig.), fichas, dados y tarjetas (ver anexo). Estas serán confeccionadas por el docente según el tema que corresponda. Las tarjetas pueden contener preguntas individuales y colectivas. Detrás de las primeras se dibujará un signo de interrogación y detrás de las segundas se escribirá: "Dígalo en pocas palabras".

2. Se formarán ocho equipos de cuatro personas cada uno (esto depende de cuántos participantes jueguen; si es necesario se puede jugar con dos tableros simultáneamente).

3. Los alumnos se ubican alrededor del tablero, donde se han colocado las tarjetas y se rifa quién inicia el juego: cada equipo tirará el dado y quien tenga menos puntos comienza el juego. Luego se sigue hacia la izquierda.



4. Al equipo que le toca el primer turno inicia tirando el dado, y si por ejemplo, le sale la cantidad de 5, avanza 5 casillas. Si esa casilla es de signo de interrogación, sacará una tarjeta de este grupo y la leerá en voz alta, respondiéndola con sus compañeros de equipo.

Si un jugador cae en la casilla de "Dígalo en pocas palabras" deberá tomar una tarjeta de ese grupo, la lee en voz alta y pide a los demás equipos que en pocas palabras cada uno le dé respuesta.

Las respuestas deben contestarse de inmediato para que la dinámica no resulte aburrida. Los demás equipos pueden opinar sobre la respuesta del otro y hacer las indicaciones que crean necesarias.

5. El juego se termina cuando todos los jugadores llegan a la casilla de llegada. Se debe obtener la cantidad exacta y necesaria para avanzar hasta la casilla de llegada.

Por ejemplo, si a un jugador le faltan tres casillas para terminar el juego, y al tirar el dado saca la cantidad de cinco, deberá avanzar tres casillas y volverse dos.

6. Al final del juego se hace un resumen de lo más importante, que puede estar a cargo del docente o de los alumnos.

7. Recomendaciones:

7.1. Las preguntas de las tarjetas que dicen "Dígalo en pocas palabras" deben plantear cuestiones amplias, definiciones o interpretaciones, que permitan participar al conjunto.

7.2. Se puede jugar en un campo de cemento grande dibujando con tiza el tablero. Los mismos estudiantes harán de "fichas" avanzando por los cuadros. Cada estudiante será representante de un equipo que lo apoya en las respuestas.

Evaluación

Unido a las preguntas específicas sobre el tema, para que la actividad sea evaluada en sí misma por los propios estudiantes, se pueden incluir, en ambos grupos de tarjetas, por ejemplo las siguientes interrogantes: ¿qué es lo que más te gustó de la actividad?, ¿qué aprendiste en la actividad?, ¿qué fue lo que menos te gustó de la actividad?, ¿fue interesante el tema?, etcétera.

Conclusiones

Esta experiencia fue aplicada, como mencionáramos, en un 4to. año de UTU con 22 alumnos. Entendemos que el número es ideal para este tipo de actividades, pero vale igualmente el esfuerzo, e intentarlo con clases más numerosas.

Creemos que los objetivos planteados al comienzo fueron alcanzados. En la evaluación los alumnos men-

cionan como satisfactoriamente cumplidos, sobre todo el objetivo 3. Se sorprenden gratamente por la forma dada al repaso. Por ejemplo la gran mayoría manifiesta: "No me di cuenta que era una clase, me sentía muy cómodo...", o "Me gustó porque dábamos la clase 'jugando'", o "Me gustó trabajar en equipo, porque cuando no me acordaba de algo, otro compañero lo sabía...", o "Nunca habíamos trabajado así. Creo que es una forma buena para que no siempre hablemos los mismos..." Frente a estas respuestas, un grupo menor expresó sus discrepancias: "No podía concentrarme porque había mucho 'lío'" o "Fulano molestaba y no dejaba jugar..." Si bien son válidos estos reclamos, pueden solucionarse. ■

Anexo

Van aquí algunas de las preguntas elaboradas específicamente para el tema del Renacimiento:

1. ¿Cuál es el origen etimológico de la palabra **Renacimiento**?
2. Explica con tus palabras qué fue el **Renacimiento**.
3. ¿A qué llamamos **Teocentrismo** y **Antropocentrismo**?
4. ¿Cuáles fueron los aportes científicos, filosóficos y culturales del **Renacimiento**?
5. ¿Qué géneros literarios se cultivaron en el **Renacimiento**?

¿DERECHOS HUMANOS EN MATEMATICAS? LA MUJER Y EL ANALFABETISMO EN EL PERU (*)

Prof. Campos Tantalean

¿Pueden los Derechos Humanos incorporarse en los cursos de Matemáticas? Una profesora peruana de dicha asignatura elaboró para trabajar con sus alumnos de Secundaria, el material que a continuación transcribimos.

Objetivo

- Analizar brevemente el analfabetismo femenino en el Perú.
- Buscar alternativas de solución.

Contenidos

- Conjuntos
- Números Racionales
- Progresiones
- Circunferencia y círculo

Desde hace varios decenios, la educación se considera un derecho prioritario de las personas, porque no sólo les permite un mayor desarrollo intelectual y espiritual, sino que dándoles más conocimiento y habilidades, contribuye a permitirles un mejor trabajo y mejores posibilidades futuras dentro de la sociedad.

La educación tiene por finalidad el desarrollo integral de la personalidad, es decir la formación de la persona en todas sus dimensiones: física, emotiva e intelectual. El ser humano es una unidad integral y se realiza más plenamente cuando adquiere un desarrollo

armonioso de todas sus posibilidades. La educación debe estar al servicio de este objetivo. Sin embargo para miles de mujeres peruanas el analfabetismo y la falta de educación constituyen una suerte de esclavitud cotidiana en una sociedad que supone la cultura como un derecho fundamental.

La situación de desventaja y marginación social y cultural de la mujer, se refleja también en los niveles de analfabetismo. La población peruana analfabeta está mayormente constituida por mujeres y son precisamente ellas quienes con mayor lentitud se han integrado al sistema educativo. Esto constituye un problema más grave aún, si se tiene en cuenta que son precisamente las mujeres las que están formando a las futuras generaciones del país.

Cada vez son más distantes los niveles de analfabetismo por sexo. Los varones muestran una constante reducción; disminuyendo de 780 mil en 1940 a 485 mil en 1981, en cambio las mujeres pasan de 1291 mil en 1940 a 1479 mil en 1961 y en 1981 existen 1313 mil analfabetas.

—¿En 1961 aumentó o decreció el analfabetismo femenino en relación a 1940?

...¿En cuánto?... ¿Qué porcentaje representa?...¿A

(*) Tomado de: INSTITUTO PERUANO DE EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ (IPEDEHP).
Algunas Pautas Metodológicas para la Educación en Derechos Humanos; SERIE EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS N° 7, LIMA, 1989.

qué causas atribuye este resultado? y en 1981, ¿qué se observa con relación a 1940?... ¿En cuánto?..... ¿y con relación a 1962?..... ¿En cuánto?..... ¿qué porcentaje representa?..... Expresado en forma de fracción resulta:...

—Según el censo de 1981, el total de analfabetos en el Perú es de 1.800.000 y el 73% son mujeres. Según estos datos, ¿cuál es el número exacto de mujeres analfabetas en 1981?..... aproximado al décimo es....., al centésimo es..... y al diez milésimo es.....

La razón que expresa el número de analfabetos varones y de mujeres en 1981 es..... Utilizando un círculo represéntalo gráficamente.

—Calcula la quinta parte de la reducción de analfabetos varones entre los años de 1940 a 1981 y la quinta parte del incremento de analfabetismo femenino en estos mismos años y luego compara estas dos cantidades. ¿Qué opinión te merece este resultado?...

.....0
.....0
.....0

—Como puedes apreciar los analfabetos varones muestran una constante reducción (nos alegramos por ello), ¿a qué razones probables crees que se debe esta disminución?...

.....0
.....0
.....0

—Deseamos encontrar la cuarta parte de la diferencia entre el número de varones y de mujeres analfabetos, tomando las estadísticas de 1981... Si este número fuera disminuido en 7 mil, resultaría igual al doble de 100 mil, o sea...

.....0
.....0
.....0

—Si cada dos años se lograra disminuir una cantidad como ésta, del número de mujeres analfabetas, ¿en cuántos años se solucionaría el problema del analfabetismo femenino en nuestro país?...

.....0
.....0
.....0

—Pero lo más preocupante es la situación de marginación y olvido de las mujeres rurales del Perú: de cada dos mujeres, una sabe leer y escribir: ¿cómo expresarías esta relación?:

- a) ¿En forma de fracción?...
- b) ¿En forma decimal?...

- c) ¿En forma de tanto por ciento?...
- d) ¿En forma de razón?...
- e) ¿Cuál sería el cuadrado de la suma de antecedente y consecuente?...

f) Represéntalo en forma gráfica:

—¿Qué opinas sobre esta realidad peruana?...

.....0
.....0
.....0

—¿Cuáles crees que son las causas del elevado porcentaje de analfabetismo femenino?...

.....0
.....0
.....0

—¿Cómo se podría solucionar este problema?...

.....0
.....0
.....0

—La reducción del analfabetismo femenino, ¿cómo repercutiría en el desarrollo y progreso del país?...

.....0
.....0
.....0

—¿Qué puedes hacer frente a este problema que vive la mujer peruana?...

.....0
.....0
.....0

—¿Qué opinión te merece este tipo de trabajo que has realizado?...

.....0
.....0
.....0

—¿Qué sugerencias aportas para mejorarlo?...

.....0
.....0
.....0

—Analiza estos pensamientos:

- La cultura es fundamental para el desarrollo del hombre.

- El hombre con cultura transforma el medio en que vive.

- La mujer transporta la cultura de generación en generación.

- La mujer culta ayuda al desarrollo y progreso de la humanidad.

—¿Aprovechas el tiempo forjándote una cultura acorde con las necesidades de la época que toca vivir?...■

De la vida cotidiana

Compartimos con ustedes dos cartas llegadas al Serpaj. ¿Por qué las incluimos en esta sección? Lo hacemos porque ambos docentes reflexionan acerca del quehacer educativo cotidiano y comparten algunas de sus vivencias en los centros educativos donde trabajan.



Montevideo 16 de mayo de 1989

Sr. Pedro Ravela

Referente al artículo "De la vida cotidiana", aparecido en **Educación y Derechos Humanos**, Cuadernos para Docentes (Año II - 1988 - N° 5). deseaba manifestar lo siguiente:

En realidad podíamos titular este texto "El truco y el fútbol, básquetbol y vólebol informal rescatan la espontaneidad, creatividad, desinhibición y comunicación fluida con compañeros (no ya con docentes por lo que le aclararé más adelante) perdida, entre alumnos de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria".

Muchas veces me planteaba que nuestra sociedad demoraba mucho en explotar la potencialidad de los jóvenes en su tierna edad (desde su tierna edad).

Ahora con la autora de la carta también concluyo que somos los docentes y los mayores que levantamos las barreras que detienen el efectivo desarrollo de esa potencialidad.

En el liceo donde me desempeño, en un turno de segundo ciclo, Instituto que presta el mayor número de servicios a la comunidad y a la enseñanza, comenzaron las clases y como todos los años, los grupos sin profesor demoran meses en proveerse.

Se da el caso, en los cuatro años que estoy allí, que seis profesores de matemáticas que tienen otros cargos en la enseñanza, sistemáticamente les conceden horas de clase, y luego se demora por lo menos dos meses en llenar las vacantes, es sólo un caso para contar lo excepcional que es dictar un año lectivo completo.

Con los "puentes" de hasta cuatro horas que tienen estos jóvenes, hace años hacemos la "vista gorda" a las actividades tan poco académicas como las mencionadas

y prohibidas por la dirección.

Con esas actividades clandestinas y compartimentadas, porque nadie habla de ellas y nadie las permite, incluso cerramos discretamente la puerta del salón de clase cuando inadvertidamente se abrió y se oye que se desarrolla un truco en que muchos de nosotros quisiéramos entreverarnos.

Con ellas, continúo, hemos logrado la convivencia, tener ocupados a los alumnos, porque otros recursos no tenemos. Son actividades criollas, unas totalmente, y otras sacaron patente y se acriollaron.

Ya no van los jóvenes al bar de enfrente donde les venden lo que quieren en rubro bebidas alcohólicas. Y creemos que las otras drogas están ausentes en nuestro liceo.

Los deportes se desarrollan en el mismo liceo, ya que las canchas están detrás del edificio. No hemos tenido en años un conflicto, un solo problema de disciplina por esas actividades. Los jóvenes cuidan que gente extraña, que puede saltar los muros, o ingresar por la puerta intervenga en sus actividades.

Para evitar que esto se rompa no manifestaré el Liceo cuál es, ni firmaré la nota, espero que comprenda y perdone. Ya que vivimos en un estado de emergencia nacional en la enseñanza, y cada liceo hace lo posible para retener a los alumnos. Y concurren a clase al mismo tiempo. Nosotros lo logramos, tanto que cuando termina el turno, aquellos que no tuvieron clase y se están entreteniendo les tenemos que avisar que es la hora.

No sé si será esta una respuesta como las que espera la docente que escribió el artículo "De la vida cotidiana". Quise mostrar la deformación increíble que hace unos años se está dando en nuestra enseñanza, pero asimismo como hay caminos nuevos a recorrer.

Sr. director

La palabra tortura ha llegado a la triste moda por razones bien conocidas, por eso, de más está decir lo muy en gracia que cae en los oídos de la sociedad. Sobre todo en la juventud. Pero si hacemos un esfuerzo de limpiarla de esas legítimas connotaciones y la tomamos desde el frío concepto del término, veamos si realmente los síntomas de su aplicación no se reproducen en ciertos ámbitos, que supuestamente deben ser educativos y liberadores de energías creativas.

Consideramos que en nuestra educación liceal existen muchas instancias (sobre todo evaluativas) en donde al estudiante se le pone en situaciones muy incómodas; por consiguiente nada propicias a su ideal formación. Sin salirnos del contexto educativo, veamos lo que le significa al estudiante, el examen; sólo por elegir una, quizás la más dolorosa, de esas tantas instancias incómodas.

1) Imaginemos un examen de historia, por mencionar uno. El día anterior: nerviosas visitas y llamadas se suceden: "¿Para tí qué temas van?", "¡Ah, yo me rifo tal y tal cosa!" "¡Pero mirá que esos son temas de ir eh!" "...Porque el año pasado...". "¡Me parece que voy al muere che!" "Te diré que todo esto me tiene tan repodrido!" ...Y en la medida que se aproxima la hora, el estupor parece ir alojándose en el lugar anatómico más privilegiado para asfixiar: la garganta. Muchos no duermen, dormitan, la mente se vuelve un cajón repleto de cables mezclados que son de todos los colores posibles. "¿Qué tema irá?". Pregunta el sueño. "¿Y si pierdo?", responde la conciencia. El sabor amargo domina los gustos y el nerviosismo toda la existencia.

2) Vamos ahora al salón repleto. Todavía no comenzó nada, pero la incomodidad hace rato. Gestos de nerviosismo. Hormigueo silencioso. Expectación. Miradas atentas y desorbitadas esperando el picanazo del posible tema, o la pregunta. Y de pronto una indiferente profesora, como muy ajena a la atmósfera tensa, se alza y escribe en el pizarrón. Se rompen los primeros diques de la presión y los suspiros de alivio se sienten sin disimulo. Pero a la tortura aún le queda tiempo hasta el resultado final. Y ahí sí, estallidos de locura por allá, puñaladas de dolor por acá, festejos, llantos, lamentos, risas.... ¿Pero qué es este espectáculo? No es el cielo ni el infierno; es un examen a la uruguaya.

3) ¡¡A la quema de apuntes y cuadernos!! Los estudiantes festejan la liberación. "¡¡Ah, que satisfacción!!"... Y los gritos de independencia surgen por doquier. Se sienten liberados del yugo que les estuvo oprimiendo durante tanto tiempo. Las cadenas opresoras se simbolizan en apuntes, cuadernos y hasta libros van a parar a la hoguera de la liberación. No queman a los profesores porque no los encuentran muy a mano. En resumen, el fuego que quemó, destruyó y pulverizó, liberó.

4) Reflexionemos un poco: Si un libro, si un examen, si el estudio, si el curso, si la educación llega a ser sentida por los estudiantes como verdaderas cadenas

opresoras, de las que, llegado el momento se sienten liberados; si estallan en gritos de desahogo por "sacarse de encima" tal o cual materia, o el curso; si todo eso es así, como parece que lo es nomás, algo funciona realmente mal en nuestro sistema educativo. Porque si los estudiantes gritan "liberación", la enseñanza les resultó una cárcel. Si claman "me saqué un peso de encima", la enseñanza fue una carga y si se "desahogan" se sintieron ahogados.

Por todo esto, si un estudiante se siente incómodo y oprimido en momentos que supuestamente se debe estar educando, no creemos que sea de su mejor provecho el fruto de "esa" educación. ¿Acaso sintiéndose cómodo, a gusto y sin temores no podría educarse mejor? No quedan dudas de que sí. Tampoco quedan dudas de que en nuestro sistema educativo está ocurriendo exactamente lo contrario. Entonces ¿qué está ocurriendo? ¿Hay acaso interés en que el joven termine odiando al libro, porque le maltrató durante tanto tiempo? ¿Hay intención en que la juventud termine huyendo de la cultura, de la razón y los conocimientos? Creemos que no, pero las realidades demuestran lo contrario.

No queremos atribuir maquiavélicas intenciones a nuestro sistema educativo así de puro simple nomás. Sí detectamos sus frutos y sí detectamos un crudo hecho: los jóvenes sufren la educación. La sufren en vez de gozarla. Y eso así está mal.

A los docentes, desde nuestros roles. ¿Nos queda en el ya menguado saco de recursos, repuestas de libertad a un sistema que oprime? ¿Respuestas de aliento a lo que desgasta tanta esperanza? ¿Respuestas creativas a lo que a las propuestas hace olvido? ¿Somos conscientes de que si el sistema educativo es opresor y de que si somos parte del mismo, nos convierte en piezas cómplices de sus frutos? ¿Qué y cómo debemos responder?

Sobre nuestra mochila de dificultades (bajos salarios, presupuestos lastimosos, etc.), hay mucho peso del sistema; y ser creativo en estas condiciones nos implica hacerlo sobre esa carga. El peso es mucho y la distancia también. Pero creemos que vale la pena hacerlo si de liberar a la educación se trata. La varita mágica tampoco la tenemos, sí tenemos la responsabilidad y el desafío de buscar respuestas mientras existan interrogantes.

A la educación no se la debe sufrir, se la debe gozar. Al docente y al estudiante deben gustarle, deben recrearse en la enseñanza. Señalar esto en la realidad se parece a pura ironía, pero también se parecerá un poco a posible si continuamos haciendo algo por ello. Porque si los cambios necesarios nos llegaron a resultar ya imposibles, dejémosle el lugar, todo el lugar a la resignación, y que sólo hable el silencio. Y como no es así, lo sabemos, llenemos ese lugar con permanente búsqueda de nuevas vías y en vez de callar, gritar, y si no se oye, sencillamente volver a gritar. ■

Carlos A. Purgat



KLAINER, Rosa, LOPEZ, Daniel y PIERA, Virginia. **Aprender con los chicos. Propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos.** Buenos Aires, Ediciones del Movimiento Ecuemínico por los Derechos Humanos, 1988, 188 págs.

¿Otro manual más de derechos humanos? Afortunadamente sí; porque indica que en muchos lugares del mundo se está trabajando para lograr la adecuada presencia de los derechos humanos en la actividad educativa. ¿Dónde reside la originalidad de este libro? En la presencia desbordante de la voz de los niños que son sus destinatarios últimos. Esa voz expresada con entera libertad y frescura, que responde al estímulo de sus maestros, llegando a descolocar al lector desprevenido: ¿Por qué la gente tiene nombre y apellido? Para identificarse, porque si yo, por ejemplo, llamo 'la chica de pelo negro', vienen muchas chicas, pero si llamo Violeta, viene Violeta. Cosas dichas así salen en un diálogo mantenido en una unidad sobre el derecho a un nombre y a una patria. Más exactamente, la fuerza de este libro procede de su estrecho contacto con la práctica del aula; de donde parten las experiencias propuestas y las refle-

xiones acerca de la psicología de la edad y sobre el sistema educativo que es exhaustivamente desmenuzado. Es así que los autores apuestan a un modelo que remonte el autoritarismo escolar que busca imponer la obediencia social e intelectual: "una escuela que permita al niño abstraer de su práctica el conocimiento elaborado de las relaciones que establece en el grupo de pares y con el mundo social adulto del que forma parte. Una escuela que atienda las necesidades fundamentales de cada niño, según sean sus posibilidades de sentir, actuar y comprender de acuerdo con su etapa evolutiva. Una escuela que recupere el valor del cuerpo en la tarea escolar y la importancia del afecto y el juego en el mundo infantil".

El libro se articula en cinco unidades que tratan los derechos a la vida, a un nombre y a una patria, a la participación, al trabajo y a la educación. En cada una tras de volcar los datos básicos sobre el tema, se desarrollan hipótesis acerca del significado de los derechos humanos en la comunidad escolar, de donde salen las interrogantes con que se motivará el tema. Otra sección son las actividades de indagación donde se recogen las

respuestas y son reflexionadas para, de allí plantear actividades sugeridas. Las unidades fueron trabajadas con niños de 1er. a 7º. grado.

Finalmente, hay que destacar la labor del Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos (MEDH), una institución formada por iglesias evangélicas y la diócesis de Quilmes de la Iglesia Católica. En el terreno educativo el MEDH elabora textos para docentes y alumnos, realiza talleres de capacitación, seminarios, charlas y debates, edita folletos y cartillas. En otros campos, el MEDH realiza una también intensa labor de denuncia, promoción y defensa de los derechos humanos en Argentina.

BELTRAN, Jordi; ROIG, Antonio. *Guía de los derechos humanos*. Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra. Madrid, Editorial Alhambra, 1987, 148 págs.

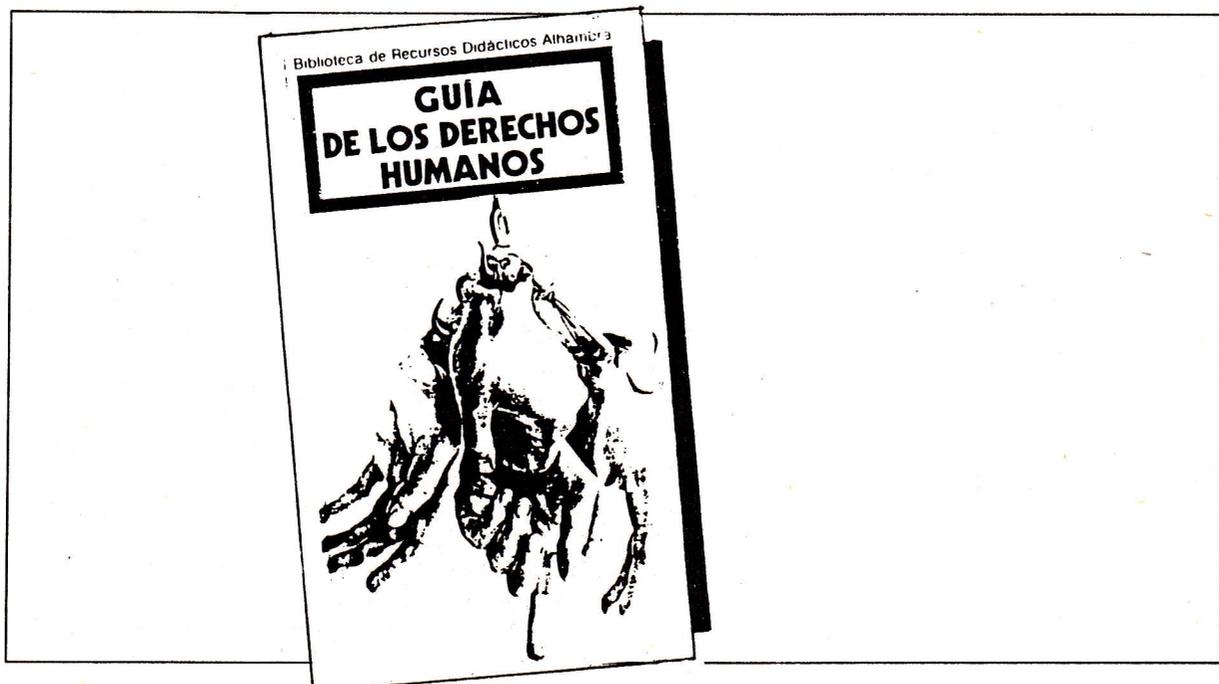
El origen de esta publicación hay que ubicarlo en las experiencias que sus autores realizaron por más de tres años en sus clases de Ética en un instituto secundario de Cataluña. El método que aplicaron consistió en proponer a grupos de aproximadamente cuatro alumnos la lectura de un artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) con información anexa, luego ellos eligen un tema vinculado. Cada miembro debe expresar por orden, su opinión; en ese momento, discutiendo, se intenta llegar a una posición común. El objetivo de los docentes apuntaba más que al arribo de acuerdos forzados, a propiciar la mejora de la racionalidad y de la capacidad discursiva. Es así que sostienen que la tolerancia: "no consiste en que todas las opiniones valen, sino en que todas son dignas de ser examinadas racionalmente".

El estudio del articulado de la DUDH se realiza con abundante material de apoyo, textos de pensadores,

recortes de prensa, sugerencias de filmes. La preocupación fundamental ha sido de colocar al estudiante frente a opiniones y/o situaciones controversiales, generalmente debiendo confrontar la DUDH con los pactos internacionales. A vía de ejemplo: "Es bien conocido que, en la causa que se sigue contra RUMASA, el principal encausado se encuentra en libertad después de pagar una astronómica fianza. ¿Crees que el sistema de "libertad bajo fianza" es discriminatorio, que establece una diferencia entre los que pueden y los que no pueden pagar? Procura buscar información sobre cómo se administra la libertad bajo fianza y luego decide. Ten en cuenta que esta figura sólo se aplica a los detenidos en espera de juicio. Lee, para más información, el art. 9.3 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos".

El libro transcribe íntegramente los textos jurídicos fundamentales respecto a los derechos humanos, contiene varios cuadros explicativos sobre el funcionamiento de los organismos intergubernamentales, las convenciones y declaraciones, calendarios, glosario, bibliografía básica comentada.

Un último asunto que no es detalle, la primera impresión de quien contempla la portada de este valioso libro puede no estimularlo a continuar su lectura. Allí verá a cuatro manos amputadas pendiendo de un gancho de carnicería. El diseño de portadas que suele ser uno de los aspectos más esmerados de la sólida industria editorial española, en este caso no logró superar una tradicional iconografía que asocia los derechos humanos a las más sórdidas formas represivas. Afortunadamente, el contenido del libro ayuda a recordar que los derechos humanos también se conquistan, defienden, promocionan y hasta respetan... y contribuyen a materializar una vida social más digna. ■



SUSCRIPCION ANUAL (3 números, envío incluido)

MONTEVIDEO	NS 1500
INTERIOR	NS 2000.
AMERICA LATINA	US 10
OTROS PAISES	US 15

NUMEROS ATRASADOS

1 y 2	NS 400
3-4-5-6	NS 500
EXTERIOR	US 2

**EL CENTRO DE DOCUMENTACION DEL SERVICIO PAZ Y JUSTICIA:
UN MEDIO A DISPOSICION DE LOS EDUCADORES**

Creado hace unos tres años, el Centro de Documentación tiene como finalidad contribuir a la protección y fomento de los derechos humanos mediante la difusión de los principios que los constituyen y de las normas legales internacionales y nacionales que los consagran. La búsqueda y acopio de información sobre las circunstancias en que los derechos humanos son conculcados, así como la compilación de materiales que permitan estudiar las causas de las transgresiones y las acciones de defensa, son también parte de la tarea que desarrolla el Centro.

Para servicio de investigadores, docentes y estudiantes, el Centro cuenta con una biblioteca especializada que dispone de materiales didácticos sobre la teoría, la filosofía y la historia de los derechos humanos.

El Centro de Documentación puede ser consultado los días lunes y jueves, en horario de 9.30 a 14.00, o concertando previamente una visita.



Servicio Paz y Justicia