

Educación y derechos humanos

9

CUADERNOS PARA DOCENTES

Año IV - Nº 9 - Marzo de 1990 - Publicación del Servicio Paz y Justicia (Uruguay) N° 1000

Año internacional de la alfabetización

¿QUE DICEN LOS PROFESORES DE LA DEMOCRACIA?



Influencia de las actitudes del educador en el desempeño de los alumnos

El juego como instrumento didáctico

SUMARIO

Redactor Responsable:

Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:

Alicia Albornoz
Francisco Bustamante
Luisa González
Mónica Maronna
Pedro Ravela

Educación y
Derechos Humanos
Cuadernos para docentes

Año IV - Nº 9
Marzo de 1990
Publicación del
Servicio Paz y Justicia
(Uruguay) N\$ 1000

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 48 57 01

Composición: Mano a mano SRL
Impresión: CIDEGRAF
Diagramación, corrección y
armado: Taller El Papelón
Depósito Legal Nº 243824/90
Edición amparada por el
art. 79 de la ley 13.349
(Comisión del Papel)

EDITORIAL..... 1

REFLEXIONES

Cinco aporías del proceso educativo en derechos
humanos
Luis Pérez Aguirre 3
Factores que influyen en la modificación de la
autoestima y de la autoimagen del estudiante
Elisa Bosi 6
Juicios de los docentes y alternativas de
aprendizaje
Cecilia Cardemil 9

ALTERNATIVAS

Juegos didácticos
Alicia Villar, Alicia Buquet 13
Nuestra Ciudad
CIDE 16

EXPERIENCIAS

El ser humano y la sociedad democrática
María Luisa González 20
La Nutrición
Eduardo Fiore 24
"Un juicio a los indiferentes..."
Deborah Eguren 29
Fuenteovejuna: El teatro en clase
María Cristina Zacchino 30

DE LA VIDA COTIDIANA

De ayer a hoy...
Alicia Albornoz 32

PAUTA DE EVALUACION 33

SUPLEMENTO: ¿Qué dicen los profesores de la
democracia?
Enrique Iglesias

1990 - Año internacional de la alfabetización

OBJETIVO: ELIMINAR EL ANALFABETISMO PARA FORTALECER LOS DERECHOS HUMANOS

"Para que los pueblos puedan satisfacer ellos mismos sus necesidades esenciales, sin olvidar las necesidades alimentarias, deberán tener el derecho de aprender;

Para que las mujeres y los hombres puedan gozar de buena salud, deberán tener el derecho de aprender;

Para evitar la guerra, será preciso aprender a vivir en paz, aprender para comprenderse (...)"

4ª Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos,
París 29 de marzo de 1985.

Ya pisando el umbral del año 2000, en la era de los robots y de los viajes espaciales, existen personas que para firmar hacen una cruz o imprimen sus huellas digitales. Son los analfabetos. Personas que no pueden por sí mismas leer una carta, buscar un número en una guía telefónica, leer un contrato o un formulario de seguro de enfermedad, leer un mapa cuando se extravían, comprender una receta médica, leer las señales del tráfico, ayudar a los niños en sus tareas escolares, ocupar un puesto que exija los rudimentos de la lectura y la escritura. Mil millones de personas, uno de cada cuatro adultos habitantes de este planeta, son analfabetos; el 98% de ellos vive en los paí-

ses del Tercer Mundo y en su mayoría son mujeres. En América Latina el 17,3% de la población no sabe leer ni escribir. Aunque se avanza en la lucha contra el analfabetismo, ese progreso es más lento que el crecimiento de la población mundial, lo que hace que si bien su porcentaje disminuye, el número absoluto de analfabetos aumenta constantemente.

Uruguay con sus 103 mil analfabetos posee una de las tasas más bajas del continente. No obstante, el criterio seguido para relevar esa información en el último censo de 1985 fue considerar alfabeto a todo el que supiera firmar. De esa forma no se contabilizaron a innumerables personas que sabiendo "dibujar" su firma, carecen de la destreza de leer y escribir maduramente.

También ese discutible criterio encubre a los abundantes analfabetos funcionales o por desuso, que habiéndose alfabetizado elementalmente, pierden la capacidad al no ponerla en práctica. Lo que denota que el fenómeno es mucho más grave de lo que habitualmente se supone.

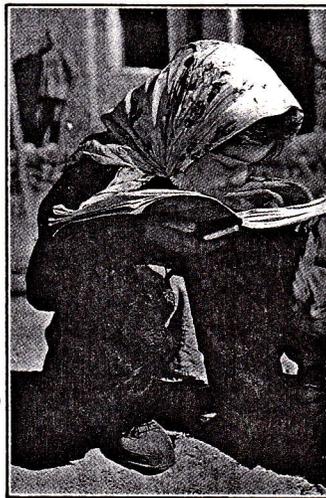
El analfabetismo es una plaga social, en un mundo que ha alcanzado tales maravillas téc-

nicas y sigue avanzando, la existencia de analfabetos recuperables sólo puede ser atribuible a muy serias desigualdades sociales. Máxime en países como el nuestro donde la escuela primaria se ha generalizado desde hace varias décadas. El analfabetismo se explica por factores socioeconómicos (entre otros, la desnutrición, la necesidad de realizar tareas productivas que compite con la posibilidad de asistir a la escuela, la pertenencia a hogares donde no hay diarios ni libros) que impiden el acceso a la educación o que los que acceden no puedan desarrollar o retener las habilidades que el maestro procura suscitar. Se trata de sistemas educativos estatales carentes de recursos económicos, que imparten una enseñanza empobrecida en su calidad, que sólo permite aprender a los que ya poseen un respaldo cultural. Mientras que los provenientes de sectores sumergidos se ven privados de un apoyo que les permita remontar sus dificultades para el aprendizaje, carencias que raramente son naturales, sino sociales, derivadas de su deficitario disfrute de las necesidades humanas básicas.

Ni la democracia ni el desarrollo pueden alcanzarse habiendo analfabetismo, puesto que este fenómeno social es una injusticia flagrante que impide a la gente ser igual ante la ley. Los que saben leer y escribir están en mejores

condiciones para sobrevivir que los que no lo saben. Al acceder a la capacidad de leer y escribir, aumentar las posibilidades de las personas para hacer frente a las exigencias de la vida y del trabajo, haciéndolas más capaces de manejar sus propios destinos y de liberarse de las cadenas de la pobreza, la malnutrición y el desempleo. Por eso, el analfabetismo, hijo de la pobreza, la sigue reproduciendo y perpetuando.

*Pensamos que la existencia de cientos de millones de analfabetos a través del mundo es un colosal obstáculo a todos los esfuerzos dirigidos a hacer efectivas la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por eso en el SERPAJ hemos celebrado la proclamación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas de este año como el de la alfabetización, con el lema: **Que nadie desconozca sus derechos y todos defiendan su dignidad.** Creemos que esta oportunidad tiene que significar el redoblamiento de las energías no sólo para extirpar el analfabetismo en nuestro país, sino también para elevar la calidad de toda la enseñanza. De ese modo, se estará sembrando con eficacia, pensando en un futuro donde la vida humana sea más digna.■*



CINCO APORIAS DEL PROCESO EDUCATIVO EN DERECHOS HUMANOS

Luis Pérez Aguirre

*Quien se introdujo por los vericuetos del proceso educativo en derechos humanos alguna vez, reconocerá que tropezó con ciertos escollos que le exigieron dilucidación antes de proseguir la acción educativa. Quizás sea útil señalar algunos para los educadores. Aquí los mencionaremos como **aporías** (del griego: **a** y **poros**, dificultad de pasar) como dificultades lógicas que presenta el tema, seleccionando las cinco que nos parecen más desafiantes para avanzar en la tarea.*

a) Primera aporía: la delimitación del contenido del término "derechos humanos".

La complejidad misma que nos presenta la noción de derechos humanos es la primera dificultad con que se enfrenta el educador. El concepto expresado en dicha noción es dinámico, se ha ido enriqueciendo a lo largo de la historia. Es sabida la progresión dinámica en la conciencia de los derechos humanos desde los derechos civiles y políticos por un lado, luego los derechos económicos, sociales y culturales codificados en la Declaración Universal de 1948, hasta llegar por otro lado a los nuevos derechos de la "tercera generación", como los derechos de solidaridad, derechos al desarrollo, derechos de los pueblos, que son actualmente centro de controversias y nuevas reflexiones.

La primera aporía consiste en interrogar al concepto mismo de derechos humanos, para delimitar su contenido. En los textos nacionales e internacionales los "derechos humanos", "derechos fundamentales de la persona", "libertades básicas", "libertades públicas", etcétera son empleados generalmente sin distinción y son utilizados de manera indiferente en el lenguaje corriente. Las fuentes, los mismos fundamentos de los derechos humanos se buscan y se rastrean en diferentes campos según la óptica de cada uno: en el derecho, en la filosofía, las

religiones, la moral, la historia... De aquí las dificultades para establecer una selección o una jerarquía que respete la riqueza de los aportes ante la elaboración de la noción misma de "derechos humanos". La que surge desde el grito del torturado hasta aquella que maneja el tecnócrata confrontado a los progresos tecnológicos (telemática, informática), o el científico (biología, genética...), sin esquivar las delicadas cuestiones de bio-ética, por ejemplo.

b) Segunda aporía: la "escolarización" de los derechos humanos.

Una segunda aporía aparece implicada en la concepción escolar, si es que existe alguna, de los derechos humanos y la relación con la concepción que tienen las organizaciones de derechos humanos. Para la mayoría de los involucrados en ambos campos, los derechos humanos se entienden en forma restrictiva y generalmente se reducen a la lucha por la integridad de la vida, contra la tortura y tratos degradantes similares. Tampoco existen diferencias entre derechos formales y sustanciales. Es un lugar común para los educadores en derechos humanos comprobar el empobrecimiento conceptual que padecen esos derechos en la opinión de los educandos. Y ese empobrecimiento no está desligado de la actitud general-



mente “aséptica” de los ámbitos escolarizados (especialmente a nivel de la enseñanza oficial) frente a las propuestas de acción y práctica –con todas sus connotaciones políticas– de las organizaciones sociales y humanitarias.

Esto obliga a cambiar nuestros métodos de sensibilización. Antes de encarar un proceso educativo, y de invitar a los educandos a comprometerse concretamente en la acción, será necesario devolver a los derechos humanos toda su riqueza y su carácter pluri-dimensional.

Esto también nos enfrenta con un desafío: no se puede confiar sólo a los maestros y profesores la misión de sensibilizar a las personas, especialmente los jóvenes, en los derechos humanos.

No se puede respetar a los derechos humanos sin tener la íntima convicción de que cada ser humano puede y debe en todo momento ser defensor y promotor de ellos. No existen los “profesionales” de los derechos humanos... Todo ser humano, por ser tal, es sujeto y objeto de dicha defensa y promoción. De ahí también la convicción de que no existe mejor pedagogía en materia de derechos humanos que la del **testimonio**. La lucha por los derechos humanos sólo es creíble desde el momento en que se inscribe no en planos teóricos sino en el encuadre de lo real e inmediato. Es así como se puede llegar a percibir los valores de la solidaridad y sus dificultades, sea a nivel local, nacional o internacional.

De aquí también la necesidad de encontrar maneras de articular la educación formal con la desescolarizada, la acción de las escuelas con la de instituciones sociales y de derechos humanos.

Se debe evitar hacer del proceso educativo formal

una “vitrina” en la que la vida y el debate está ausente o caer en el otro extremo, convirtiendo la acción en una especie de feria, en la que cada escuela o cada organización de derechos humanos defiende su colección de espejitos... De aquí el valor que tendría, antes de presentar productos ideologizados, proponer acciones concretas, experiencias vividas.

c) Tercera aporía: la sensibilización personal.

En pocas palabras podemos formularla en forma de interrogación: ¿Qué debe prevalecer: el texto, la declaración o lo vivido y sentido?

Lo cognoscitivo no desemboca directa y necesariamente en la acción. El sentimiento y la vivencia tienen un importantísimo rol a jugar en el proceso educativo: es necesario saber suscitarlos a propósito del contenido de los textos para provocar una toma de conciencia, un cambio de actitudes, una toma de la palabra.

Es cierto que la información por medio de los textos juega un rol eminentemente preventivo. Provoca esclarecimientos y rupturas con lo vivido cotidianamente a nivel de la inteligencia de los acontecimientos, especialmente cuando la realidad a la que un pueblo se acostumbró está en contradicción total con dichos textos. Pero el mero texto es inoperante si cada uno no hace el esfuerzo de pasar al plano personal de autocrítica para moverse por la voluntad y traducirla en acción. Es necesario que cada uno perciba en sí mismo esa potencial tendencia a ser un violador de los derechos humanos y pueda revertirla convirtiéndose en un promotor de los mismos. Esta aporía se centra en la capacidad para seleccionar los

métodos de trabajo que favorecen o no la sensibilización para la enseñanza de los derechos humanos.

d) Cuarta aporía: los derechos humanos suponen un conjunto de valores que se constituyen en un proyecto político.

Nos explica porqué los progresos realizados por los derechos humanos en materia de educación, desde la Declaración Universal y la creación de la UNESCO, son tan frágiles y lentos. La educación no logró ejercer la influencia que se suponía en el fomento de los derechos humanos cuando el entusiasmo de la posguerra llevó a la creación de organizaciones como la UNESCO.

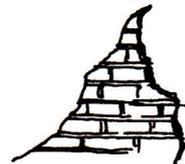
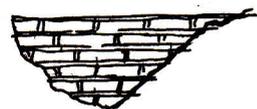
Los gobiernos, a pesar de los compromisos formales asumidos, siguen siendo muy refractarios a la idea de incluir en sus sistemas educativos, en sus programas y métodos, los elementos clave que fomentarían efectivamente los derechos humanos. El problema está en que los derechos humanos plantean una exigencia que desemboca inexorablemente en una opción de esencia política. Ellos mismos no son un sistema de normas jurídicas. Necesariamente traducen un proyecto específico de sociedad fundado sobre valores éticos y políticos. Como bien dijo el señor Pierre de Senarclens, anterior director de la División para los Derechos Humanos y por la Paz de la UNESCO: "Respetar la dignidad humana, no sólo implica la protección de ciertas libertades civiles y políticas en el marco de un régimen de Estado de derecho, sino también la aplicación de ciertas condiciones económicas, sociales y culturales. Es decir, los derechos civiles y políticos son indisolubles de los derechos económicos, sociales y culturales, y esta exigencia acentúa la dimensión política de este proyecto normativo". (1)

Mounier decía que "toda victoria de la libertad se vuelve contra ella misma y llama a un nuevo combate: la victoria de la libertad no conoce fin". En este sentido los derechos humanos imponen un marco muy preciso a los conflictos sociales, postulan una legitimidad democrática tanto a los Estados como a los sistemas educativos. Suponen un conjunto de valores que se constituyen en un proyecto político. No sólo los gobiernos represivos se oponen por naturaleza a cualquier intento de educación auténtica en pro de los derechos humanos, también los sistemas represivos en la educación, vigentes en muchos Estados democráticos, hacen naufragar los intentos de esta naturaleza.

e) Quinta aporía: ¿Es realista intentar educar para los derechos humanos?

Ante el fracaso de las experiencias y lo exiguo de los resultados en las nuevas democracias ¿será necesario deducir que la educación para los derechos humanos es un proyecto utópico, ilusorio?

Si la educación es inseparable del sistema político y social en el que está inserta, ¿es realista intentar educar



para los derechos humanos? Se han ensayado diversas respuestas a este tipo de planteo en la búsqueda de la elevación del ser humano y de las sociedades. No es éste el lugar para dicho análisis en profundidad, pero sí podemos afirmar que es posible superar una concepción idealista de la educación. Con Marx podríamos admitir que los sistemas educativos tienen una cierta autonomía —aunque relativa— respecto de las dinámicas propias de las estructuras económicas y sociales que los construyen y los planifican. Con Weber y con Freud podemos admitir también que las normas y las conductas políticas, los valores morales y los comportamientos sociales, son transmitidos de una generación a otra por modelos generados por los padres. También por la proyección que hacen de ellos una instancia de identificación. Proyección que llega incluso a las instituciones educativas. Esto no es del todo negativo puesto que garantiza la estabilidad necesaria a los mismos procesos y la permanencia de los valores culturales que permearán la inestabilidad inherente a toda mutación cultural. Permanencia y mutación, orden y cambio creativo, serán siempre dimensiones dialécticas de los genuinos procesos educativos en derechos humanos.

La educación en derechos humanos tiene que ser aprendida como un proceso rico y complejo, que garantice esa dialéctica que implicará siempre la conciliación necesaria entre libertad y tolerancia, entre orden y creatividad. ■

(1) "Reflexiones sobre el papel de la educación en la realización de los derechos humanos", en PARAGUAY, un desafío a la responsabilidad internacional, Edic. de la Banda Oriental/SIJADEP, Montevideo, 1986, pp. 199-205.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MODIFICACION DE LA AUTOESTIMA Y DE LA AUTOIMAGEN DEL ESTUDIANTE(*)

Prof. Elisa Bosi

*Durante mi tarea docente me encuentro con demasiada frecuencia con alumnos que se consideran a sí mismos como incapaces de aprender la materia (en este caso Italiano) y que incluso me lo manifiestan con frases como: "profesora, no pierda el tiempo conmigo", "a mí, Italiano no me entra", "yo para los idiomas no sirvo" y otras por el estilo.
Este hecho siempre me ha preocupado y me ha llevado a reflexionar.*

Introducción

En realidad lo que yo pude constatar es que todos los alumnos pueden llegar a un determinado nivel en su aprendizaje. Esos mismos alumnos que se sienten incapaces de aprender, después de un lapso más o menos largo, responden positivamente a los estímulos que les proporciono: es más, a medida que van aprendiendo aumentan la confianza en sí mismos y contemporáneamente manifiestan deseos de seguir aprendiendo. Cuando los someto a una prueba con igual exigencia e intensidad que al resto de la clase, se asombran de los resultados e incluso llegan a decirme: "nunca pensé que podría lograrlo".

Esta situación me llevó a reflexionar llegando a la conclusión de que estos alumnos tienen de sí mismos una imagen muy pobre, se valoran poco, no tienen confianza, se sienten incapaces de lograr un rendimiento comparable al resto de los alumnos. Mi preocupación se dirigió entonces hacia la autoestima y la autoimagen de mis alumnos y precisamente hacia mi responsabilidad

como docente y como persona influenciando sobre ellos.

Me propuse pues investigar cuáles son los factores que influyen en la modificación de la autoestima y de la autoimagen del estudiante. Pienso que, en lo que me concierne, conociéndolos podré evitarlos si sé que influyen negativamente y aplicarlos si influyen positivamente.

Características generales de la investigación

El trabajo realizado tuvo un enfoque eminentemente descriptivo, es un trabajo de campo con proyección hacia el futuro.

Como técnica se utilizó el cuestionario y como instrumento:

Un cuestionario para alumnos; un cuestionario para especialistas.

Ambos cuestionarios fueron elaborados por el investigador, especialmente para esta instancia.

Los alumnos seleccionados intencionalmente concurren regularmente al 6° D2 y 6° D3 del liceo N° 10

(*) El presente artículo ha sido extractado de un informe de investigación realizado por la autora en la Universidad Católica del Uruguay; julio de 1988.

Montevideo-Uruguay. Son dos grupos de estudiantes de la orientación Humanística, opción Derecho que están cursando el último año de Enseñanza Secundaria, previo al ingreso a la Universidad.

Constituyen un total de 38 alumnos de ambos sexos, cuya edad va de 16 a 21 años, con neto predominio de la edad de 17 años.

Los profesionales fueron seleccionados intencionalmente teniendo en cuenta el contacto que, en el desarrollo de su trabajo, tienen con estudiantes de las edades indicadas. El total fueron 10, pero sólo 5 contestaron adecuadamente.

Muestra final:

- un profesor
- un profesor coordinador
- un director
- un psicólogo
- un médico psiquiatra (psicoterapeuta)

Los profesionales seleccionados tienen una edad promedio de 45 años; cuatro son de sexo femenino y uno de sexo masculino.

Todos ellos tienen más de diez años de antigüedad en la profesión.

Para el análisis de los datos obtenidos se procedió de la siguiente forma:

a) Se examinaron todos los cuestionarios, uno por uno, para constatar que estuvieran completos y que no presentaran problemas de comprensión. En esta primera etapa se descartaron dos cuestionarios: uno perteneciente a un especialista y otro a un alumno.

b) Se procedió a hacer un cuadro colocando las preguntas en sentido vertical y las respuestas en sentido horizontal. En el cuadro a cada pregunta le correspondieron 38 respuestas en el caso de los alumnos y cinco en el caso de los especialistas.

c) Se compararon todas las respuestas y se extracta-



ron los factores nombrados escribiéndolos en hoja aparte e indicando la frecuencia de aparición.

d) Se ordenaron cuantitativamente los factores que aparecieron en las respuestas.

Conclusiones

Las conclusiones a las que llega el investigador, confrontando las respuestas de los estudiantes con las respuestas de los especialistas y con el marco teórico de la presente investigación, son:

1) La autoimagen y la autoestima son dos elementos de la vida humana en constante movimiento. En la adolescencia, como en las demás etapas de la vida, la autoimagen y la autoestima sufren modificaciones en sentido positivo y en sentido negativo, según la manifestación obtenida en los cuestionarios.

2) Es indudable que existen variados factores externos que producen modificaciones (o influyen para que la modificación se dé) en la autoestima y en la autoimagen del estudiante adolescente.

3) Entre esos factores los estudiantes consideran primordial la relación profesor-alumno. No así los especialistas: ninguno de los especialistas consultados nombró la relación profesor-alumno como factor que modifique la autoimagen y la autoestima del estudiante, ni siquiera los especialistas que tienen a su cargo tareas docentes. Esto quizás se deba a que el profesor puede tener la tendencia a transferir su responsabilidad como "educador" a otro ámbito (grupo social, sistema de enseñanza, familia, etcétera) manteniendo para sí sólo la responsabilidad de transmitir buena información, especialmente frente a estudiantes del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria, que él ya puede considerar como adultos. En cambio los estudiantes, en su enorme mayoría, ven en la cordialidad del profesor, en su buen o malhumor, en su comprensión o intransigencia, factores que inciden directamente en la





imagen de sí mismo y en la propia valorización. Por lo tanto creemos conveniente que el profesor medite sobre este punto y, frente a un grupo de alumnos hostiles, desinteresados, indisciplinados, se replantee, entre otras cosas, la actitud que él asume frente al grupo. El alumno es más correcto si se siente bien y se siente bien cuando el profesor acepta su individualidad, cuando el profesor es amable, cuando considera al alumno como persona y no como un número de lista o un apellido: así lo afirman el 65.79% de los alumnos encuestados.

4) Otro factor de suma importancia que interviene en la modificación de la autoimagen y de la autoestima del estudiante es la relación entre compañeros, entre amigos, con la familia. En este aspecto los especialistas coinciden con los alumnos. El estudiante se ve a sí mismo según lo vean sus amigos, sus compañeros, su familia; y el aprecio que se tiene varía también en relación al aprecio que le tienen los demás. Parece primordial entonces, que el profesor trate de crear en su grupo un buen ambiente de camaradería que facilitará sin duda una buena relación entre compañeros.

5) La tecnología, los medios de comunicación, la publicidad como factores que modifican la autoimagen y la autoestima del estudiante, son citados por tres de los cinco profesionales consultados y sólo por seis de los treinta y ocho alumnos (60% de los profesionales y 15.78% de los alumnos). Quizás el alumno por estar inmerso en la publicidad no tenga conciencia clara de la influencia que pueda tener sobre su autoestima y su autoimagen.

6) Es indudable que la autoimagen y la autoestima varían también en función de factores internos entre los cuales están la depresión, la timidez, la seguridad en sí mismos. Estos factores son citados por estudiantes y por especialistas.

7) El fracaso en una prueba de evaluación es considerado por la mayor parte de los alumnos (55.26%) y por pocos especialistas (20%) como factor que modifica en sentido negativo la autoimagen y la autoestima del estudiante. Frente a tantos fracasos en las pruebas a las que se ven sometidos nuestros alumnos ¿no será el caso de reflexionar sobre el tipo de evaluación usado en nuestro medio? ¿Será éste el más adecuado para la edad de nuestros estudiantes? ¿Será que lo aplicamos correctamente? Es cierto que, como dice uno de los especialistas consul-

tados, el "fracaso forma parte de la vida", pero nuestros estudiantes ¿de qué manera son preparados para integrar su fracaso a su propia vida? ¿Qué sentido le da el profesor a una prueba de evaluación insuficiente? Responder a estos interrogantes implicaría hacer una amplia investigación sobre el tema.

8) La actitud elogiosa del profesor es considerada por la casi totalidad de los estudiantes (84.21%) como factor que modifica positivamente su autoestima y su autoimagen. De la misma manera la consideran los especialistas. Muchos estudiantes manifiestan que el elogio del profesor debe hacerse en privado, no frente al grupo que podría ridiculizarlo. Unas palabras elogiosas, discretas, oportunas, no le cuestan tanto trabajo al profesor y pueden aumentar la autoimagen y la autoestima de un alumno, estimulándolo a superarse. ¿Por qué esto no hace parte del plan de clase más veces?

9) Con frecuencia se dice que el uso de uniforme es importante para que los alumnos se sientan todos iguales, para que no se sientan menos o más que los demás por la distinta ropa que puedan usar si no tienen uniforme. De los 38 estudiantes consultados, 26 (68.42%) contestaron que el uso de uniforme no modifica su autoestima ni su autoimagen y de los cinco especialistas sólo dos dicen que no es factor que modifique la autoestima y la autoimagen de los estudiantes. El uso de uniforme puede ser práctico y quizás necesario por muchas razones, pero parece no ser factor que influya significativamente en la modificación de autoestima y autoimagen del estudiante. El estudiante de esta edad sabe que existen diferencias de personalidad y diferencias sociales entre él y sus compañeros y quizás sepa también que no las puede esconder dentro de un uniforme.

10) Resumiendo diremos que este trabajo pretende ser una minúscula contribución para mejorar nuestra enseñanza, un punto de reflexión en la ardua tarea de nuestra cotidiana labor. Si logramos detenernos un instante y reflexionar sobre estos temas, la investigación desarrollada encontrará su sentido. ■

JUICIOS DE LOS DOCENTES Y ALTERNATIVAS DE APRENDIZAJE (*)

Cecilia Cardemil

En este artículo me quiero referir a las caracterizaciones que hacen los docentes sobre sus alumnos y alumnas de sectores populares. Pretendo mostrar juicios sobre la pobreza y sus relaciones con prácticas educativas que favorecen disposiciones básicas para aprender de distinto tipo. El propósito de esta reflexión es posibilitar que los profesores y profesoras de esos niños, se vean como recursos significativos en sus prácticas educativas a partir de las que pueden abrir nuevos horizontes de futuro para sí mismos y sus alumnos desde lo cotidiano de sus clases.

La escuela y los niños de distintos sectores socioculturales

Desde la conquista de la escuela como una concreción de derecho para todos, es parte de nuestro hablar de ella como un mundo donde las conversaciones que allí se realizan preparan el futuro de las nuevas generaciones: en la escuela y en el liceo se adquieren prácticas y destrezas que a los niños les permitirán manejarse en los estudios de profesiones o en el del trabajo e insertarse así en los distintos ámbitos de la sociedad desde los cuales incidirán en su desarrollo.

La institución escolar representa una organización de mundo diferente según sean los sectores socioculturales que a ella asisten. A través de lo que allí se habla y hace, inculca áreas de conocimientos específicos, capacidades y maneras de percibir y pensar sobre el mundo, pertenecientes al orden de significados universales afines a los de la clase media. El proceso de socialización que realizan los niños de esta clase entre sus familias y la escuela, se caracteriza por su continuidad. No hay conflicto entre las maneras de organizar el pensamiento, de significar lo que es relevante y lo que no lo es, ni tampoco en la manera de establecer las relaciones sociales. Se espera entonces que ellos tendrán éxito y proseguirán su educación hasta su vida adulta. Su identidad cultural se

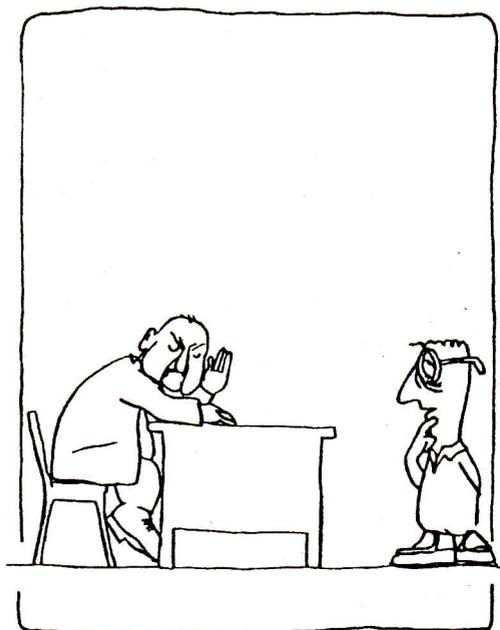
construye sin contradicciones a lo largo de su escolaridad.

Por el contrario, para los niños de los sectores populares, la escuela significa una ruptura con las formas de pensamiento y de relaciones sociales con las que han operado en su hogar. Niños y niñas de sectores populares desconocen los requisitos socioculturales de ese contexto y no les resulta fácil adecuarse a ellos. No traen las mismas condiciones contextuales que les permitan acceder a los bienes materiales y culturales de que dispone la sociedad. No pueden adquirir fácilmente las formas públicas de pensamiento y conceptualización de significados y acciones que trasmite la escuela.

Los resultados de rendimientos escolares de los distintos estratos socioeconómicos muestran que los niños y niñas pobres obtienen bajos puntajes y que las cifras de repitencia y deserción se acumulan en esos grupos (1). Los profesores señalan que ellos no aprenden o bien que sus resultados son mediocres. Si arrastran una escolaridad difícil, sus familias renuncian al esfuerzo de apoyar su permanencia en ella, dado que sus resultados indican que "el niño o niña, no tiene cabeza para los estudios".

Niños y niñas de sectores pobres, no sólo carecen de recursos económicos sino también culturales. Sus familias no pueden proveerlos de los textos, lápices, cuadernos, revistas educativas, diccionarios, etcétera, acorde con las exigencias de los programas de estudios. Y más

* Tomado de Cuadernos de Educación, Año XX, N° 185. CIDE, Santiago, julio de 1989.



grave aún, tampoco pueden garantizar el apoyo necesario para la realización de las tareas y actividades que deben hacer después de la jornada escolar. Se suman a éstos, los problemas familiares causados por condiciones de vida difíciles en términos de vivienda, trabajo, y relaciones socioafectivas.

A la falta de recursos económico-culturales de los niños y sus familias se agregan limitaciones dentro de la misma escuela. También son escasos los instrumentos educativos que faciliten tanto el trabajo de los niños como de los profesores. Los textos escolares no pueden llevarse a la casa ni completar en ellos los ejercicios que se proponen, porque deben usarse con los próximos alumnos; no existen bibliotecas al interior de la escuela; las salas no tienen armarios para que cada curso guarde sus materiales de trabajo en el aula; a veces los profesores deben conseguir por fuera las hojas de papel y los materiales para trabajar las actividades programadas porque las escuelas no disponen de ellos.

A estas condiciones se agregan también las limitaciones de las condiciones del trabajo docente. Bajos salarios que los obligan a jornadas dobles y aun triples, demandas burocráticas que les quitan tiempo de dedicación a la atención de alumnos y sus familiares, falta de incentivos para construir equipos pedagógicos para discutir sus estrategias educativas, etcétera. Así la labor docente se perfila solitaria y agobiante.

La incorporación de estos niños con todas sus condiciones socioculturales no forma parte de la conversación sobre el quehacer central de la escuela, y sin embargo los sectores populares valoran especialmente la institución escolar. Las prácticas educativas que se dan en la escuela no son efectivas para esta incorporación, pero el bajo rendimiento y el fracaso escolar se imputa a fallas del niño y/o de su familia y todos los implicados así lo ven. La decisión de suspender la escuela, después de los esfuer-

zos realizados y el tiempo destinado a permanecer allí, es consecuencia del juicio de que el niño o niña no se la pudo, no es capaz. Y éstos se sienten así por el resto de sus vidas. La creencia y aceptación de esta incapacidad global limitará las acciones que emprendan para actuar en el mundo.

Especial relevancia tienen los maestros y maestras para los niños pobres y sus familias. Los ven como las personas que pueden ayudarlos en sus logros. Así entonces se dicen "el maestro o la maestra sabe enseñar, y yo tengo que aprender". Sus juicios de competencia y autoridad acerca de los profesores les da a éstos poder sobre su éxito o fracaso. Así lo muestran los estudios sobre factores que inciden en los resultados de estos niños: las relaciones que los profesores establecen con sus alumnos pobres, pesan más que las condiciones de pobreza material y cultural del contexto familiar, en sus dificultades o logros (2).

Características de los niños pobres y disposiciones para aprender

Las entrevistas colectivas e individuales a docentes revelan que hay dos ámbitos de caracterizaciones de la pobreza y de la responsabilidad docente en el aprendizaje que definen prácticas pedagógicas con consecuencias distintas.

En uno predominan percepciones centradas en sus carencias o las de sus familias y en las diferencias culturales respecto de los sectores medios. Resaltan la precariedad de sus condiciones económicas, la baja o nula escolaridad de los padres, los problemas sociales que viven en sus hogares y vecindades. Critican la constitución familiar y las formas de relaciones socioafectivas en su interior. Reprochan a la familia no acercarse a la escuela y no ayudar a los niños en sus trabajos escolares. A los niños los ven con bajos coeficientes intelectuales, retardo en su maduración biopsicológica y falta de hábitos sociales y escolares (3).

En sus observaciones desconocen los esfuerzos e interés de las familias porque sus hijos e hijas asistan a la escuela, las habilidades y experiencias que los niños desarrollan en su familia y en su barrio, y aun las que adquieren en actividades laborales de apoyo a la subsistencia familiar. No consignan el interés de los niños por asistir a la escuela y más aún, cuánto les gusta aprender (4). Al no incluir estas acciones y disposiciones en sus juicios, se quedan ciegos para constituir las posibilidades de apertura para el aprendizaje y hacerse cargo de su responsabilidad tanto en el fracaso como en los logros de ellos.

Por todo esto, sus juicios se convierten en prejuicios acerca del posible éxito escolar de sus alumnos y sus acciones los ponen debajo de sus posibilidades reales y potenciales.

En consecuencia, en la sala de clases los docentes aplican el currículum oficial de manera acrítica, sin advertir que en éste silencian las diferencias sobre el nivel

de entrada a la escuela de los niños de los distintos sectores socioeconómicos. Ante las reales dificultades de apropiación de los conocimientos de sus alumnos, atienden sólo a los objetivos mínimos del currículum y acentúan la memorización y repetición. Los principios sociales y morales los inculcan con acciones y discursos que construyen una disciplina de obediencia y sometimiento en la sala de clases, so pretexto de "entrega de valores para la vida" (5). Así terminan ofreciendo pobreza a la pobreza.

Estas prácticas favorecen la resignación. Esta disposición significa juzgar que no se puede cambiar lo que sucede y que las acciones que se realicen conducen siempre a los mismos resultados (6). La resignación no sólo invade la actitud de apertura de los niños para aprender, sino que se fortalece en sus familias, en los profesores y en la comunidad escolar. Así se sostiene el ciclo de desesperanzas que se expresan por "¿y qué más se va a hacer? ¡si no pueden más!" Pobreza e incapacidad se interpretan como una sola posibilidad y así se declara inmodificable el quehacer educativo. Se dice entonces que habría que hacer tantos cambios previos estructurales de organización, políticos y culturales en la sociedad global, que intentar un cambio a nivel del aula no llevaría muy lejos, es perder el tiempo. De esta manera se declara que las posibilidades de mejorar, de enriquecer y hacer efectivas las conversaciones de la escuela con los alumnos pobres es imposible para la mayoría de ellos. Por eso los profesores y profesoras sólo se permiten acciones que revelan rutina e impotencia para alterar la situación. Su trabajo se limita a cumplir con lo que se les pide, a poner en juego reglas jerárquicas para manejar a los niños y a repetir la materia de acuerdo a los pasos y momentos definidos por las instancias oficiales. El sufrimiento por su trabajo sin resultados efectivos se asienta en sus vidas.

Otras posibilidades para enseñar y aprender

Los estudios sobre prácticas pedagógicas y docentes nos han permitido descubrir otras posibilidades que se desprenden de un segundo tipo de caracterizaciones de

los docentes acerca de sus alumnos y familias pobres. Ellas concitan acciones que condicionan su integración a la escuela y abren paso a reales posibilidades de enseñar y aprender.

Entre éstas destacan los juicios positivos de algunos profesores y profesoras relacionados con los logros en el rendimiento de sus alumnos. Encontramos maestros y maestras que consiguen avances significativos en la lectoescritura y el cálculo de todo su curso a partir del nivel de entrada de cada niño. Sus expectativas de niveles de escolaridad para sus alumnos alcanzan al menos hasta el término de la enseñanza básica; no ocurre lo mismo con aquellos docentes cuyos cursos no obtienen el mismo avance (7).

En relación con juicios positivos sobre alumnos, hay docentes que destinan tiempo especial para los alumnos más lentos y con mayores dificultades de aprender. Ellos se hacen cargo de las dificultades que pueden presentarles el currículum y el mundo escolar. Aceptan que su permanencia en la escuela requiere de ayudas adicionales que en sus familias no pueden recibir: tiempo para la comprensión de las tareas escolares, espacio para realizarlas y también para expresarse y contar sus experiencias, atención y afecto para que los niños puedan experimentar confianza y seguridad en sus capacidades y aprender más adelante con el resto del curso (8).

Además estos docentes constatan que con estas acciones pueden descubrir mundos personales, contextos familiares, necesidades y habilidades insospechadas en sus alumnos y familias. De esta manera sus expectativas positivas se van ampliando y alientan sus estrategias educativas para con sus alumnos.

En otros casos hay docentes que incorporan a los miembros de la familia (abuelas, madres, hermanos/as, padres o sustitutos) en las actividades de la escuela que concitan sus experiencias, sus intereses y capacidades: reparaciones de materiales de la escuela, organización de encuentros y fiestas, obtención de apoyos económicos, profesionales y culturales para la realización de eventos diversos, etcétera. Así entonces estos intercambios acrecientan las expectativas positivas de profesores y familiares y dan lugar a acciones que facilitan el desa-



rollo de identidades sociales más positivas en todos los implicados (9).

Por último hemos observado acciones que realizan los profesores en sus clases, mediante las cuales consiguen que los niños aprendan los contenidos de las asignaturas con éxito y entusiasmo y los incorporen como habilidades escolares y de vida (10).

Entre estas acciones destaca la preocupación especial de los profesores por apreciar en sus alumnos el nivel de conocimientos básicos en los temas que tratan en su clase y lograr en todo el curso su dominio. Para ello proponen actividades a través de las cuales puedan usar lo aprendido en nuevas situaciones. Los invitan a inventar problemas, descubrir y comunicar relaciones entre conceptos adquiridos, sacar conclusiones de sus observaciones y experiencias, etcétera.

Una vez que el docente verifica el dominio en el mismo nivel del tema, introduce nuevos conocimientos que describe y presenta con aportes de los mismos niños, de modo que pueden conversar juntos del asunto que van a aprender. En estas conversaciones los profesores abren espacio para que los niños comuniquen las distinciones que reconocen en su mundo cotidiano: la feria, la peluquería, el programa de televisión, el barrio, etcétera. De esta manera, el lenguaje de la asignatura se integra al de los alumnos enriqueciendo las distinciones sobre sus experiencias personales y su medio.

Observamos en los niños y las niñas confianza en sus maestros: no temen a las equivocaciones o respuestas parciales e incompletas. Preguntan, reflexionan y comentan y hacen los ejercicios con entusiasmo y dedicación. Se aceptan como aprendices y otorgan autoridad a sus profesores para enseñarles. La clase se constituye en un cúmulo de interacciones coordinadas entre el profesor y los alumnos sobre la materia, sin interrupciones o conflictos distractores.

Las disposiciones y acciones de estos docentes se relacionan con caracterizaciones sobre sus alumnos en las que aceptan las limitaciones de sus condiciones materiales y culturales e incluyen las habilidades y experiencias adquiridas fuera de la escuela. De allí que sus acciones concitan el interés de los niños y sus deseos de sentirse capaces con las actividades.

Estas acciones de los docentes revelan que favorecen una disposición diferente a la resignación y que Flores denomina ambición (11). Esta disposición surge de la declaración de que es posible enseñarles a estos alumnos y que ellos aprendan bien los contenidos de la clase. Reconocen las dificultades e identifican los problemas que están en sus manos enfrentar. Con las familias abren espacios de cooperación y colaboración de modo que son parte de una red de ayuda concreta para las necesidades de la escuela y el trabajo docente. De esta manera concilian los intereses del mundo escolar y los del mundo popular a partir de su propio interés de ser eficaces.

A modo de conclusión

La manera de caracterizar a los alumnos pobres, su

relación con las prácticas pedagógicas y disposiciones para enseñar y aprender, nos dan claves sobre aspectos que inciden en la calidad de la educación. En primer lugar, es necesario poner sobre la mesa la pobreza como una condición de hecho, para que la educación formal decida de cuáles aspectos y cómo se hará cargo la escuela para remediarlos.

Es esencial que los educadores que trabajan en estos establecimientos asuman las condiciones de sus alumnos como el campo específico donde desarrollarán sus competencias profesionales. Una manera de comenzar, es decidir ser observadores de sus prácticas educativas, intercambiar con otros sobre esas observaciones y realizar acciones en la sala de clases para que los niños aprendan ejercitando las habilidades propias de sus etapas psicoevolutivas. Respecto a la familia pueden explorar cómo incorporar sus saberes y prácticas de resolución de problemas concretos a los de la escuela y potenciar las posibilidades de enseñar y aprender de sus integrantes, así el proceso educativo puede convertirse en una tarea de integración social.

Estas acciones dentro de la sala de clases y de la escuela, no niegan que hay necesidades de cambios estructurales que apunten a superar la desigualdad educativa en el país. Hace falta que otras instancias de decisión y poder declaren nuevas posibilidades para superar las dificultades económicas, laborales, sociales y culturales que sobreviven no sólo en la educación, sino en nuestra vida nacional. Sin embargo reconocerlas en la escuela y luego hacerlas parte de las conversaciones públicas, facilitará elegir los cambios para hacerla un espacio de integración cultural posible para los niños pobres. ■

NOTAS

1. Briones, G. Egaña, L. Madgenzo, S. y Jara, A. *Desigualdad educativa en Chile*, Santiago, PIIIE, 1985.
2. Filp, J. Cardemil, C. Donoso, S. Torres, J. Diéguez, L. Y. Shiefelbein, E. "La Escuela ¿Cómplice del fracaso escolar?" En: *Revista de Tecnología Educativa* Nr. 5, Vol. 8, Santiago, OEA, 1981-1982.
3. Cardemil, C. y Espínola. *Detrás del Pizarrón. Guía para la revisión de la práctica docente*. CIDE, Santiago, 1987.
4. Cardemil, C. y Filp, J. *La escuela vista por los niños*, CIDE, Santiago, Documento de Trabajo Nro. 6. Santiago, 1985.
5. Tal situación ha sido descrita también en la *Enseñanza Media* por Cariola, L. *Educación Media ¿para qué?* Doc. de Discusión Nr. 6, Santiago, CIDE, 1987.
6. Flores, Fernando. *Notas sobre algunas disposiciones básicas acerca de lo que es posible en la vida*. Publicación privada sólo para el trabajo de los alumnos del Seminario Capacitación Emprendedora del año 2000 RED.
7. Filp, J. Cardemil, C. y Valdivieso, P. "Profesores y profesores efectivos en Chile". Op. Cit.
8. López, G. Assael, J. y Neumann, E. *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Estudio etnográfico de dos escuelas populares de Santiago. Santiago, 1984.
9. López, G. et al. op. cit.
10. Rossetti, J. y Cols. *Transmisión de roles sexuales en la escuela*. Informe de Investigación, n/p. Santiago, CIDE 1989.
11. Flores, F. Notas cit.

JUEGOS DIDACTICOS

(una forma, entre otras, de mejorar la enseñanza de las matemáticas) (*)

Alicia Villar
Alicia Buquet

Prólogo

La enseñanza de las matemáticas es un problema muy serio. Los resultados no son buenos, y salvo excepciones, los alumnos no adoran la materia, ni mucho menos. No se les despierta el interés.

Hay que cambiar fundamentalmente la metodología de la enseñanza.

Hasta hace poco todo consistió en un profesor magister, que dicta sus clases, y alumnos aburridos que toman apuntes; sólo eso. Mejores apuntes, mejor alumno, que repite textualmente lo que el profesor dice. Incluso los profesores pueden ser excelentes matemáticos, saber mucho de los temas que enseñan; pueden hacer innovaciones en cuanto a la temática, introduciendo temas nuevos, o modernamente tratados. Todo esto está muy bien para formar matemáticos, para Institutos de Matemática de alto nivel, pero la enseñanza no consiste sólo en eso; la clave del asunto, es que todos puedan acceder al conocimiento.

La Didáctica ha avanzado a pasos agigantados en los últimos años y lo que hace veinte años podía estar bien, está completamente obsoleto hoy. Necesitamos cambiar toda una mentalidad. ¿Que es muy difícil? Sí, lo es, pero no imposible.

El nuevo docente debe tener los temas de matemáticas muy claros, pero sobretodo debe saberlos transmitir a sus alumnos. Estos necesitan "crear" o "recrear" la matemática, que ella les ayude a aprender a razonar pero que también les sirva para resolver las situaciones problemáticas que la vida les plantea.

Tiene que mirar a la matemática como un juego, el profesor debe hacérsela entretenida, motivadora, y los propios alumnos jugar con ella. "Las matemáticas se 'hacen' no se 'dan'" dice el gran profesor español de Didáctica de Matemática, Pascual Ibarra.

"Hay muchas cosas que un profesor debe saber, pero también debe saber callar ante sus alumnos", acota el doctor Santaló, gran matemático y pedagogo.

Se ha llevado el rigor matemático hasta el ridículo.

Hay cosas que están muy bien para un matemático pero que un adolescente es incapaz de comprender, y ni siquiera tiene necesidad de ello. Hay que hacerles ver que ese rigor es necesario, sí, pero por supuesto muchas veces hay que dejarlo de lado, en miras de una mejor comprensión, en especial para alumnos de los primeros años.

Los profesores deben ser orientadores y guías. El alumno tiene que crear él, por sí mismo. El profesor debe conducirlos a que ellos mismos aprendan, y no debe enseñarles a que repitan lo que él dice, por más que ello sea excelente. Hasta que el alumno no toma como su "vivencia" dichos conceptos, no ha aprendido, sólo ha adquirido instrucción.

El tiene que aprender a aprender, y el profesor debe enseñárselo. Pueden y deben hacerse en clase tareas más creativas; pero también fuera de clase.

Matemática para la vida

La matemática debe salir de las aulas y expandirse por todas las actividades de la vida. Los estudiantes deben ser capaces de "ver" situaciones matemáticas en muchos aspectos de la vida. Hay que desarrollarles la imaginación, hay que hacerles polemizar frente a problemas matemáticos, desarrollarles la famosa "intuición geométrica", que es un arma poderosa no sólo para resolver problemas de dicha disciplina, sino para resolver problemas de la vida diaria.

Hay que innovar. La actitud pasiva de los alumnos en clase debe ser cambiada favorablemente, a actitudes mucho más activas y creadoras de los alumnos.

Hay entonces que hacer jugar a los alumnos, creemos pues juegos y material didáctico para ellos. Incluso hagamos que ellos mismos los fabriquen.

Juegos

"Al igual que las ciencias, las matemáticas son una especie de juego donde el universo hace de contrario. Los mejores matemáticos y los mejores profesores de

(*) El material que presentamos a continuación nos fue hecho llegar por sus autoras, profesoras de Matemática en el Instituto de Profesores Artigas.

matemática son, evidentemente, quienes mejor comprenden las reglas del juego y gozan experimentando la emoción de jugar." Martín Garner

Cuando el tema de la clase es de suma importancia y el grado de interés es bajo, y ofrece dificultades el enseñarlo, el juego puede ser una buena herramienta, como una actividad no rutinaria, con reglas, donde puede intervenir el azar, en el cual se pierde o se gana. Tiene la ventaja de ser una actividad motivadora, que exige de los alumnos una participación activa.

El gran pedagogo Jan Amos Komenski, más conocido como Comenius, en su *Didáctica Magna* escrita de 1627 a 1657, refiriéndose a los principios de la escuela activa, decía lo siguiente:

"Si bien estas escuelas son diferentes —la escuela de la primera infancia, la escuela de la infancia, la de la adolescencia y la de la juventud—, no queremos que se enseñen cosas diferentes sino las mismas cosas de maneras distintas".

No se trata de cambiar los temas sino de enseñar éstos de forma distinta; una forma de hacerlo, entre otras, puede ser jugando; el azar puede aportar una cuota de interés que favorecerá el estudio del tema.

Algo más que un juego

Para nosotros los docentes, el juego no puede basarse únicamente en el tablero y las fichas, ya que su contenido nos dará las pautas para la planificación del comentario posterior. Dicho comentario consistirá fundamentalmente en un análisis del tema matemático de que se trate, el juego puede darnos la posibilidad de que ese análisis llegue a ser tan profundo como se quiera.

Podemos preguntarnos si este tipo de trabajo es eficiente, creemos que lo es y que de ningún modo es una pérdida de tiempo.

Los alumnos aprenden a aprender, a estudiar, a in-

vestigar, a tomar decisiones teniendo en cuenta la mayor parte de las condicionantes; en definitiva, a ser libres también como estudiantes.

El hecho de que en algunos juegos el alumno elija qué dado le conviene tirar o qué jugada lo beneficiará o que los compañeros escuchen y juzguen su respuesta es una mínima muestra de ello.

Debe tenerse en cuenta que el juego no es sólo entretenimiento, implica responsabilidad de parte de cada alumno, respeto por los compañeros y por el grupo en general, ya que no se trata de pasar cuarenta minutos divertidos sino de aprender lo más cómodamente y el máximo posible, y que dicho aprendizaje se haga en forma entretenida.

De esta manera, incluso, se estará llevando a cabo "educación no formal" ya que todo el entorno del estudiante: padres, hermanos, familiares, amigos, podrán participar de dichos juegos y beneficiarse con ello.

Un recurso entre otros

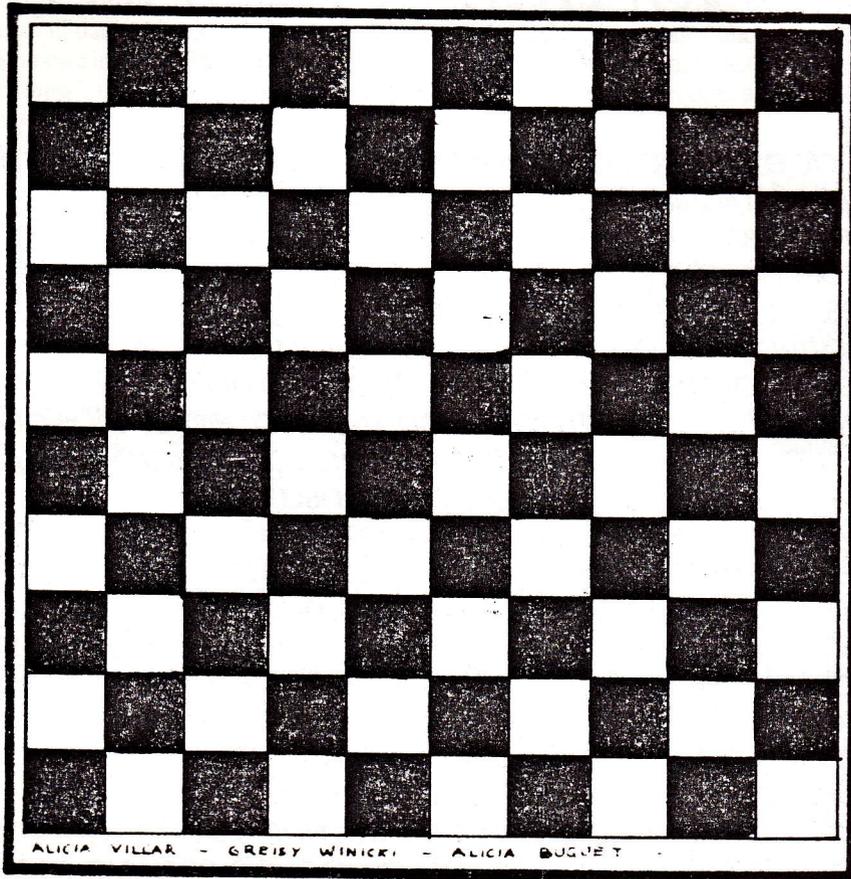
El juego no se agota en sí mismo, puede ser el impulso inicial o el broche final de un tema.

Los juegos no constituyen tareas acabadas, terminadas, siempre hay en ellos mucho más de lo que el profesor puede aprovechar y tiene que sacar partido, utilizando sus propias ideas para realizar una enseñanza personalizada y libre.

Podrá inventar sus propios juegos y también que los alumnos los fabriquen.

Los juegos son un recurso entre otros para motivar e incentivar a los alumnos, y creemos que este recurso puede ayudar a mejorar la enseñanza de las matemáticas.

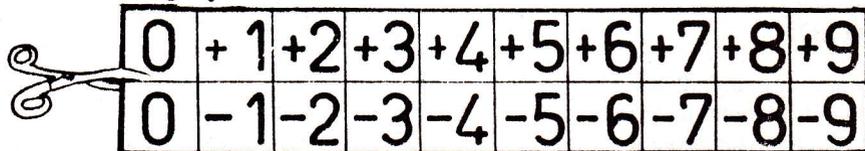
La guerra de los enteros



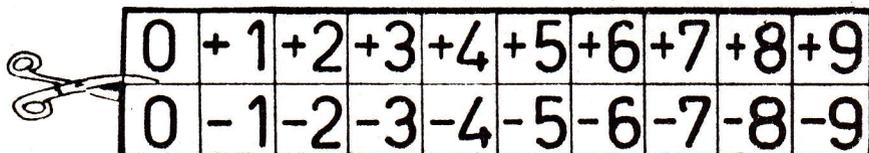
Desarrollo del juego:

Se colocan las fichas en el tablero como en el juego de Damas y se avanza, por turno, un casillero en dirección horizontal o vertical. Cuando se enfrentan dos fichas de distinto color, se dan vuelta y la mayor saca del juego a la menor. Gana el jugador que logre eliminar todas las fichas de su adversario.

Pega una cartulina roja y recorta las fichas.



Pega una cartulina azul y recorta las fichas.



NUESTRA CIUDAD (*)

Hasta hace muy poco tiempo atrás, la casi totalidad de las técnicas dinámicas de uso corriente en la educación tenían por objeto motivar, "quebrar hielos", presentarse los participantes unos a otros, producir momentos de relajación de tensiones, entre una sesión "de trabajo" y otra. En algunos casos, tenían de educativo una especie de moraleja que resultaba como conclusión final de la dinámica. (Por ejemplo, la importancia de la colaboración y del trabajo en equipo, en el clásico ejercicio conocido con el nombre de "Armando Cuadrados", o bien, la magnitud de la distorsión de los mensajes, en el ejercicio de "El Rumor".) ¿Cómo "tratar educativamente" temas complejos, que requieren de conocimientos previos, que implican respuestas tecnológicas o que precisan de informaciones y datos fuera del alcance del grupo?; ¿qué lugar puede tener en esas circunstancias el conjunto de los conocimientos y experiencias personales, opciones y opiniones de los participantes?; ¿cómo lograr aquí un clima participativo, democrático, motivador, no impositivo? Si logramos dar una respuesta apropiada a estas preguntas, tendremos que la técnica pedagógica, el juego, la dinámica grupal no será ya más una interrupción del trabajo educativo, ni un requisito de tipo motivacional, ni un diagnóstico previo que luego facilitará la entrega del mensaje educativo, ni una sana e inocente entretención con una constructiva moraleja. Será el proceso educativo mismo.

Instrucciones del juego "Nuestra ciudad"

Objetivos:

- Conocer y valorar el conjunto de instituciones y servicios que permiten el funcionamiento de una ciudad.
- Conocer y nombrar esas instituciones.
- Explicar algunas características del trabajo que realizan las personas que laboran en ellas.
- Tomar conciencia acerca de las diferencias sociales y económicas que imponen las condiciones de trabajo de las personas.

- Dialogar acerca de la importancia relativa de las instituciones y los trabajos en el conjunto de la sociedad.

Destinatarios:

Alumnos de Enseñanza Básica y Media.

Procedimiento:

- Conseguir un dado y cortar las tarjetas.
- Formar grupos de 6 o 7 participantes cada uno, ubicando el tablero y las tarjetas, de modo que todos puedan participar. (Debe disponer de un ejemplar del juego para cada grupo.)
- Instruir al grupo para que determine si desea jugar "por

(*) El material que presentamos a continuación nos fue enviado por Francisco Alvarez, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Santiago de Chile.

la derecha o por la izquierda”.

Una primera vuelta con el dado servirá para decidir quién parte...

• Nótese que el tablero está dividido en dos “caminos” o “carriles”.

La mitad de los participantes de cada grupo deberá ocupar cada una de las mitades del tablero, según le convenga por su posición en el grupo.

• Cada jugador lanza el dado y “avanza” por el tablero tantos espacios como éste indique. El jugador que cae en un espacio con “código”, debe sacar la primera tarjeta del montón correspondiente.

• La lee en voz alta y junto con su grupo debe intentar dar respuesta a los temas que ella plantea. Tenga en cuenta que cada tarjeta formula múltiples preguntas, con el fin de abrir la imaginación hacia el respectivo tema.

Los grupos no deben sentirse obligados a dar respuesta a todas ellas.

Una vez agotado el tema, la tarjeta debe volver a la parte baja de la misma pila.

• Al comenzar la actividad usted debe determinar el tiempo asignado al juego, que no puede ser menos de una hora cronológica, entendiéndose que no es necesario que se trabajen todas las tarjetas. Agotadas las tarjetas o terminado el tiempo asignado para la actividad, es conveniente proceder a un debate en plenario para compartir impresiones u opiniones acerca de los temas y del desarrollo mismo del juego.

• Tenga en cuenta que el juego está diseñado para que los

participantes conversen acerca de sus opiniones, experiencias, conocimientos, deseos e inquietudes... y ¡NO-OO! para que usted se entere de cómo ellos piensan... ¡Déjelos solos!; ¡preocúpese de crearles un ambiente relajado y tranquilo!

Las preguntas no tienen respuestas “correctas” o “incorrectas”. Esto quiere decir que la evaluación no la tiene que hacer usted... ¡por esta vez! ...sino que los propios participantes: permítales que expresen en el plenario si les ha servido de algo, si les ha gustado la actividad, o bien, si se entretuvieron, si aprendieron algo, etcétera.

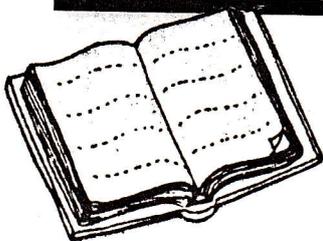
Entre los temas a tratar están los siguientes:

a) **CULTURA Y BIENESTAR:** intentando explorar los problemas, valores y significación que los jóvenes atribuyen a la escuela, la salud (hospitales y profesiones), museos y bibliotecas, etcétera.

b) **EL TRABAJO:** incluyendo temas relativos a las organizaciones sindicales, el comercio, los bancos, la locomoción colectiva, las fábricas y otros lugares de trabajo.

c) **EL BARRIO:** motivando la discusión en torno al rol de las Juntas de Vecinos y Municipalidades, carabineros, bomberos, el medio ambiente, la recolección de desperdicios y basura, las áreas verdes, etcétera.

d) **RECREACION Y COMUNICACION:** inquiriendo la percepción de los jóvenes sobre diarios y revistas, teatro, cine, televisión y radios, correspondencia y correos, deportes y juegos electrónicos (“flippers”).



CULTURA

—¿Por qué crees que tus padres escogieron esta escuela para tu educación?

Convérsalo con tu grupo. ¿Qué dicen los demás? ¿Cómo contestarían ellos esta misma pregunta?

1

—¿Qué asignaturas te gustan más? ¿Tiene relación este gusto tuyo con el tipo de profesor que te ha tocado?

Convérsalo con tu grupo. ¿Cómo contestarían ellos esta misma pregunta? ¿Qué conclusiones pueden sacar como grupo?

2

—Hablando de educación, ¿qué te ha dado la escuela, que no pueda darte la familia?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

3

—¿Conoces casos de personas que han debido hospitalizarse? ¿Cómo ha sido la atención que han recibido? ¿Sabes que hay personas que no pueden obtener atención médica?

Conversa de este tema con tus compañeros. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

4

—Nombra tres tipos de funciones en un hospital y tres especialidades en la medicina.

Conversa de este tema con tus compañeros. ¿Cómo creen que esas personas llegaron a desarrollar esos trabajos?

5

—Si estuvieras enfermo, ¿qué le pedirías a tus amigos?

¿Qué pedirían tus compañeros? ¿Qué han hecho cuando algún amigo ha estado enfermo? ¿Saben de alguna persona que esté enferma ahora? ¿Qué se les ocurre hacer?

6

—¿Qué institución de salud existe en tu barrio? ¿Qué sabes del servicio que presta?

¿Qué informaciones tienen tus compañeros? Conversen sobre el tema. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

7

—¿Qué bibliotecas conoces? ¿Te han sido útiles? ¿Qué cosas has echado de menos en una biblioteca?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

8

—¿Qué museos conoces? ¿Los has visitado con tu familia, con tus amigos o con tus profesores? ¿Te han servido de algo esas visitas?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

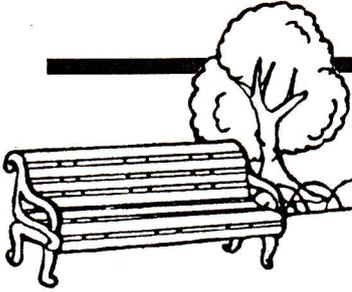
9

¡SORPRESA!

—Lee esta tarjeta en voz baja, sin que te oigan tus compañeros.

Levántate de tu asiento, párate sobre tu silla y cacarea como un gallo...

10



BARRIO

—¿Conoces la municipalidad de tu barrio? ¿Sabes cuáles son sus funciones? ¿Qué servicios te presta a ti y a tu familia?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

1

—¿Qué días pasa el camión de la basura por tu casa? ¿Has conversado alguna vez con los hombres que retiran la basura? ¿Quiénes son? ¿Cómo llegaron a hacer ese trabajo?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

2

—¿Participan tus padres en la Junta de Vecinos de tu barrio? ¿Por qué? ¿Para qué sirve o debería servir la Junta de Vecinos? ¿Qué ha pasado?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

3

—¿Cómo son las casas en tu barrio? ¿Tienes un espacio exclusivamente tuyo en tu casa? ¿Cómo te gustaría que fuese tu casa?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Cómo contestan los demás esta pregunta? ¿Qué piensan tus padres?

4

—¿Hay lugares de entretenimiento en tu barrio? ¿Dónde pasas tus horas libres? ¿Te gustaría que esos lugares fuesen mejores? ¿Cómo?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

5

—¿Hay una plaza en tu barrio? ¿Cómo es? ¿Te gusta? ¿Cómo te gustaría que fuese? ¿Qué cosas deberían tener todas las plazas?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

6

—¿Conoces el cuartel o retén de carabineros más cercano a tu casa? ¿Qué servicios presta Carabineros en tu barrio? ¿Han ido a tu casa alguna vez? ¿Para qué?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué conclusiones pueden sacar?

7

—¿Te gustaría ser bombero? ¿Conoces algún bombero? ¿Has visitado el cuartel de tu barrio? ¿Crees que cumplen eficientemente su labor?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué piensan tus

compañeros? ¿Qué experiencias han tenido al respecto?

8

—¿Crees que hay peligro de incendio en tu casa? ¿Han tomado tus padres suficientes precauciones contra los incendios?

Conversa este tema con tu grupo. ¿Qué temores tienen tus compañeros? ¿Qué puede hacer cada uno de ustedes en sus casas?

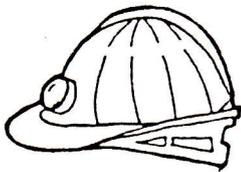
9

¡SORPRESA!

Lee esta tarjeta en voz baja, sin que te oigan tus compañeros...

Párate, anda hasta donde está el (la) profesor (a) y haz frente a él (ella) una profunda reverencia "onda Luis XIV o María Antonieta".

10



TRABAJO

—¿Pertenece tus padres a un sindicato? ¿Sabes para qué sirven? ¿Puedes contar alguna experiencia acerca del mundo del trabajo?

¿Qué saben de esto en el grupo? ¿Hay suficiente información en los colegios sobre el mundo del trabajo?, ¿y en la casa?

1

—¿Han estado cesantes tus padres? ¿Has visitado a tus padres en sus lugares de trabajo? ¿Has visto una fábrica por dentro?

¿Qué saben del trabajo de

sus padres tus compañeros? ¿Les gustaría cuando grandes hacer el mismo trabajo que hacen sus padres? ¿Por qué?

2

—¿Para qué sirven los bancos? ¿Tus padres usan para algo los bancos? ¿Qué es el ahorro? ¿Ahorran algo tú o tus padres?

¿Qué saben de esto tus compañeros de grupo? ¿Qué conclusión pueden sacar?

3

—Te mandan al supermercado a comprar té, azúcar, carne molida, tallarines y pasta de dientes. En la caja te das cuenta que no alcanza la plata y tienes que dejar una cosa...

¿Cuál dejas? ¿Por qué? ¿Qué opinan tus compañeros de grupo? ¿Qué harían ellos? ¿Les ha pasado algo así?

4

—¿Pasan recorridos de micro cerca de tu casa? ¿Cuáles? Explica a tus compañeros cómo harías

para ir desde tu casa hasta el centro.

¿Qué respuestas dan a estas preguntas los demás de tu grupo? ¿Saben todos ellos moverse alrededor de la ciudad?

5

—Si te dieran oportunidad de tener cheques ¿en qué banco abrirías cuenta? ¿Por qué? Muestra a tus compañeros cómo sería tu firma.

Convérsalo con tus compañeros. ¿Qué dicen? ¿Cómo contestarían la misma pregunta?

6

—¿Qué tipo de negocios hay en tu barrio? ¿Cuál crees tú que gana más plata? ¿Cuál es el más necesario o importante? ¿Cuál falta?

Conversa este tema con tus compañeros de grupo ¿qué conclusiones pueden sacar?

7

—¿Qué trabajo te gustaría realizar en el futuro? ¿Por qué? ¿Qué profesión piensas que es la mejor o la más importante?

Conversa con tus compañeros sobre este tema. ¿Qué conclusiones sacan?

8

—Si fueras chofer de micro, ¿cómo crees que te entenderías con los estudiantes?

¿Qué piensan los demás? ¿Han conversado alguna vez con algún chofer?

9

¡SORPRESA!

Lee esta tarjeta en voz baja, sin que te oigan tus compañeros...

Muéstrale a tus compañeros como "gateabas" cuando eras pequeño...

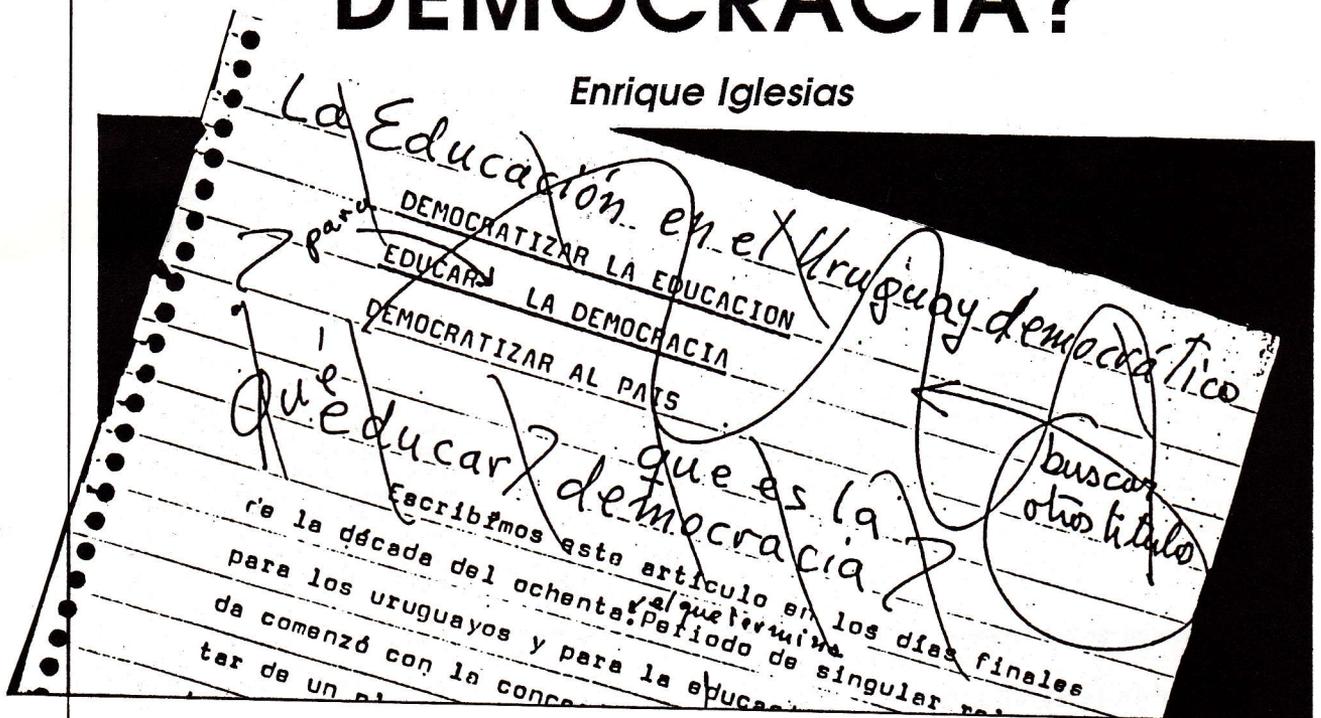
10

Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos Nº 9

¿QUE DICEN LOS PROFESORES DE LA DEMOCRACIA?

Enrique Iglesias



Escribimos este artículo en los días finales de la década del ochenta. Dudamos repetidamente sobre su titulación y contenido. Se trata de consideraciones surgidas a partir de una investigación del mensaje de los profesores liceales sobre el concepto de democracia en el Uruguay y en transición democrática. Optamos porque sean los propios actores los que lo titulen.

Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos Nº 9

"Nos acercamos... pero no vivimos en democracia."

Una alumna, setiembre de 1988

Década de singular relevancia para el país y para la educación uruguaya ésta que finaliza. Comenzó con la concesión graciosa del régimen militar de un plebiscito que suponían debía confirmar una carta constitucional autolegitimante del autoritarismo. El sorpresivo rechazo popular abrió las puertas a una redemocratización y liberalización creciente.

El camino "hacia la democracia" fue la tónica del período naciente y dentro de ese camino sinuoso la educación quedó en el centro de la atención popular. Primero, porque el sistema educativo fue una de las dimensiones más intervenidas y erosionadas por el autoritarismo militar y una de las zonas donde pretendió fundar un nuevo orden. Pero también —posiblemente— porque la sociedad uruguaya en su conjunto coincide en una sobreestimación de la educación y los efectos que ella pueda tener sobre el resto de la sociedad. Intervención autoritaria y especial sensibilidad popular, jugaron simultáneamente llevando los problemas educativos al foco del camino de retorno a la democracia.

Las elecciones del 84 y la implantación de un gobierno elegido popularmente se combinó con un acuerdo suprapartidario para la elección de las nuevas autoridades de la enseñanza que incluyó la opinión de las gremiales afectadas.

Todos hemos señalado como característica sobresaliente de estos años ochenta la de la reconquista y revalorización de la democracia. Nos pareció una consecuencia de la lucha por la democracia la necesaria democratización de la educación y de ésta surgía un

aparente corolario: la necesaria enseñanza de la democracia.

Todos los actores del período entendieron que la lucha por la democracia suponía la democratización de la educación y que en definitiva ésta sólo se podría consolidar preparando a las nuevas generaciones para el ejercicio de la democracia. La enseñanza de la democracia cerraba así un círculo obligatorio, retroalimentando al propio sistema político democrático.

Las autoridades recién designadas adoptaron medidas urgentes en ese sentido: cursos especiales sobre derechos humanos, eliminación de los textos de la dictadura, etcétera.

"Te va a asombrar lo poco que saben los muchachos de la democracia, a pesar de que están todo el día usando la palabra."

Una profesora, octubre de 1988

Nuestro interés se orientó hacia ese fenómeno especialísimo de la enseñanza de la democracia en una educación redemocratizada. ¿Cuál era el concepto de democracia transmitido por nuestros profesores medios? ¿No encontraríamos mensajes contradictorios o heterogéneos a lo menos? ¿No serían las notas de la democracia manejadas por los profesores liceales, distintas de aquellas puestas sobre el tapete en los círculos académicos y políticos de alto contenido teórico? ¿No existiría un desfase o atraso entre los enseñados en los liceos y el mundo universitario y político? Estas motivaciones e interrogantes fueron centrando nuestro interés y el proyecto de investigación.

Por otro lado, la aplicación del Plan del Ciclo Básico Único en la enseñanza media

nos permitía encontrarnos en 1988 por primera vez con educandos formados dentro del Plan de la democracia, un sistema educativo readecuado para la transición, un currículum reformado y un programa de Educación cívico-democrática que pretendía ser definitivo para el Ciclo Básico de la enseñanza media. Pensamos que era una oportunidad única para intentar responder a los cuestionamientos antedichos.

Opiniones sobre la investigación:

"Yo no hubiese permitido una cosa así."

Una inspectora, agosto 1988

"Fijese que usted va a hacer una investigación y luego va a decir que presencié una clase en este liceo, esa investigación luego se publica y se saben cosas de mi liceo de las que no sé nada."

Un director de liceo, setiembre de 1988

Las consideraciones que siguen son fruto, entonces, de una investigación educativa realizada por nosotros, cuyo trabajo de campo se hizo en su totalidad durante 1988. Circunscribimos nuestra pesquisa a los liceos públicos montevideanos fundándonos principalmente en observaciones de clases de docentes de Educación Cívica de tercer año, dentro de un marco cualitativo de investigación. Las consideraciones metodológicas, los instrumentos de pesquisa y el camino seguido, con sus dificultades previstas y de las otras, que resultan tan relevantes para el investigador antes, durante y después del trabajo, no son de interés a los fines de este artículo.

"La educación es un derecho... a ellos no les conviene que el pueblo piense."

Un alumno en clase, setiembre de 1988

No podemos realizar extensas consideraciones teóricas, pero tampoco podemos es-

La profesora está más joven... es la democracia

Camino por el patio de un liceo al lado de una profesora ya entrada en años de vida y docencia, cuando nos cruza un estudiante que le dice: "Hola, ¿cómo anda profe?". La profesora que se detuvo y miró al joven, contestó: "Muy bien, pero perdóname, no te recuerdo bien. Ustedes los jóvenes cambian tanto...". El estudiante le dice su apellido y agrega: "Fui alumno suyo el año pasado, pero de verdad yo tampoco recuerdo su nombre". La colega le dice al joven su nombre completo y le recuerda que es profesora de Educación cívico-democrática.

El joven escuchó atentamente y exclama: "¡Es claro!... ahora me acuerdo. Lo que pasa es que usted también ha cambiado mucho y está más joven".

El estudiante se retiró con otros jóvenes y la profesora dirigiéndose a mí, sonriente, comentó: "Es la democracia, sabe... es la democracia".

Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos Nº 9

quivarlas por completo. Creemos que lo educativo constituye un campo relativamente autónomo dentro de lo social. Como decía D. Saviani, la educación es "un proceso que se caracteriza por una actividad mediadora en el seno de la práctica social global... tiene pues una premisa básica, la educación está referida a una sociedad concreta, históricamente situada". La afirmación de la autonomía del fenómeno educativo dentro de lo social, parte de la base del reconocimiento de la inclusión de lo educativo dentro de una determinada sociedad. Nieson Rodrigues dice: "La escuela se halla inserta en una cierta realidad la cual sufre y sobre la cual ejerce influencia. No es sólo un lugar donde se reproducen intereses, valores, cultura e ideología. También puede influenciar sobre la ideología, los valores, la ciencia, la política y la cultura de la sociedad donde está inserta".

Creemos que nuestra educación debe relevar los contenidos efectivamente transmitidos en la búsqueda de la formación en el alumno, de una comprensión crítica del mundo que lo rodea y de la capacidad de transformarlo. Decía el mismo autor: "La escuela para enseñar precisa hacer el discurso de lo democrático y ejecutarlo; tiene incluso que demostrar las dificultades de su práctica, pues es parte del discurso de la democracia decir que es difícil su práctica".

La teoría de la corriente crítico-social de contenidos ha insistido en que sus concepciones no suponen un retorno a la pedagogía tradicional, sino una superación dialéctica de corrientes ahistorizadas sobre la educación, representadas por el neoescolarismo, el tecnicismo, el no-directivismo o la corriente tradicional. Todas ellas no ubicaron el papel de lo educativo dentro de lo social y en definitiva tendieron a buscar "la adaptación" del alumno a la sociedad, como si ésta última fuera perfecta e inamovible. El mismo reproductivismo, a pesar de su importante carácter de denuncia, admitía una determinación mecánica de lo pedagógico por lo social, con lo cual se tendía a aceptar pasivamente su existencia.

La formación docente también fue signada por una fragmentación frustrante, como lo advirtiera J. Libaneo. La corriente tradicional acentuaba el "saber", las corrientes más nuevas el "saber hacer" y a veces se atendía el "saber ser". Pero sólo "raramente esas dimensiones estuvieron juntas".

"¿Si la educación es un derecho, por qué ustedes estudian cada vez menos?"

Una profesora a sus alumnos,
setiembre de 1988

No creemos que el problema fundamental de nuestra educación radique en las meto-

dologías aplicadas. "Cuando hablamos de modo nos estamos refiriendo a la metodología del trabajo escolar", afirmaba N. Rodrigues y continuaba: "sólo que al hablar de este tipo de modo no estamos hablando de recursos técnicos para transmitir un conocimiento catalogado; estamos haciendo referencia a una política". No tiene nuestra educación un problema de técnicas o maneras de enseñar o evaluar. Los problemas psicológicos que afectan la relación enseñanza-aprendizaje y las causas sociales ajenas al campo educativo influyen pero no determinan lo pedagógico. Creíamos antes -y la investigación ha enraizado aún más esa creencia- que es en la escuela y en el liceo, en su cotidiano funcionamiento donde hallaremos el principal responsable de los resultados obtenidos. Un sistema de ayuda escolar alimentaria, psicológica, social, o un aumento sustancial de los recursos materiales que la enseñanza hoy tiene, no sería suficiente para modificar una educación desigualitaria, discriminatoria, selectiva y por lo tanto profundamente injusta y antidemocrática.

Nuestros liceos viven un continuado proceso de vaciamiento de los contenidos significativos, por todo lo cual se escamotea la que debería ser su función principal: formar ciudadanos capaces de conocer y transformar el mundo que los rodea. La ausencia de informaciones relevantes relegadas en pos de alimentar supuestas creatividades individuales por un lado y también la aplicación de la teoría de "enseñar a aprender" olvidando que sólo se aprende aprendiendo algo, son los engaños que han ido vaciando de contenidos la educación popular de hoy.

Coadyuva en ese proceso de brecha entre el saber que se da a las capas populares y el conocimiento que el mundo exige para poder entenderlo y cambiarlo, la desvalorización del aula y la clase presencial como momento y lugar principal en el aprendizaje social y la destimata que el docente tiene de su propia imagen y función.

Confesión de un profesor de liceo nocturno. ¿Será uno solo?

"Acá en el Nocturno la cosa es muy especial, no podés esquivarle a los temas si los muchachos están interesados y quieren discutir algo, no los para nadie... No se puede enseñar derecho como una cosa muerta, hay que recurrir a la experiencia de los muchachos. Yo lo que hago es entrar a clase y largar el tema sobre la mesa, decir mis opiniones y ahí se sucedan las intervenciones... a veces la discusión se pone tan caldeada que la siguiente campana suena y siguen en clase."

Armando el rompecabezas del discurso docente



Encontramos un reiterado discurso docente sobre la democracia uruguaya que subrayaba la importancia de lo institucional y lo popular y un olvido de lo nacional.

Pensábamos que íbamos a encontrar profesores que señalasen las dificultades, tropiezos y limitaciones del período de transición. Creíamos que ello podía ser lógico, especialmente alertar sobre la debilidad de las instituciones, después de más de una década de inactividad. Esperábamos que después de la experiencia del decaimiento institucional de los setenta no debiéramos encontrar un discurso entusiasta, optimista, ilimitadamente confiado en el poder del "estado de derecho" y de las "instituciones". Nos equivocamos de cabo a rabo. El convencido y convincente discurso profesoral mostraba la recuperación de la democracia como un hecho total e irreversible. Era el triunfo definitivo del bien sobre el mal. Maniqueísmo que presentaba no sólo a las instituciones como ave renaciente de sus cenizas sino como sepulcra final de la dictadura.

Para condensar y simplificando, tal como vimos nosotros el discurso docente sobre la normatividad institucional democrática, decimos que no enseñan "lo que es" ni tampoco "el deber ser", sino lo que "debería ser". Nunca se hace referencia al campo de la efectividad social y política de las reglas, ni tampoco al marco normativo y su funcionamiento actual. El docente deforma la realidad del mandato constitucional y legal para plantear lo que estima que debería ser su contenido y funcionamiento.

Un botón que sirva de muestra. El tema de las relaciones entre los Poderes del Estado fue presentado como de perfecto equilibrio entre estos o con predominancia del legislativo, pese a que nos hallamos frente al texto constitucional más presidencialista de todo el siglo y que en el quinquenio la predominan-

Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos N° 9

cia del Ejecutivo se acentuó por el juego político de las mayorías especiales y el ejercicio de la facultad de veto. Los profesores insistieron en presentar al régimen como neoparlamentario, subrayando la existencia de la censura y sus mecanismos.

Pero este énfasis en lo institucional no pertenece sólo al profesor, como al principio pensamos creyendo que la deformación del oficio jurídico hacía prevalecer en los docentes este discurso. No fue así. Fueron los estudiantes quienes asintieron y reforzaron esta visión, se mostraron regocijados en esa exposición epopéyica de nuestra historia en donde las instituciones eran la heroína mansillada y finalmente redimida.

Nadie dudó sobre el funcionamiento democrático futuro de nuestra sociedad, ni hablaron de la posibilidad de que ciernan sombras sobre ella. La defensa de las instituciones sonaba a los estudiantes como un discurso oído y querido desde antes. Estamos convencidos que tal fe en lo institucional corresponde más que al saber académico a una profunda creencia de la cultura popular ajena al sistema educativo.

"El pueblo es soberano y en definitiva es el último y único juez."

Un profesor en clase, setiembre de 1988

Para defender las instituciones democráticas aparece el pueblo. "El Pueblo" toma en el discurso docente el aire de una concepción antigua, se asemeja al concepto rousseaiano de la voluntad general. La idea de lo popular ignora o desprecia las desigualdades, diferencias o conflictos que se dan dentro de la sociedad uruguaya.

La idea central es que el pueblo concebido como unión de distintas capas sociales no antagonicas, va a estar siempre unido en la defensa de las instituciones democráticas y que de esa manera jamás será vencido.

En palabras sencillas que oímos de una estudiante: "Los políticos tienen diferencias entre ellos, el pueblo no". Ese carácter de lo popular del cual queda separado un pequeño grupo de "extranjeros, enemigos del pueblo", nos resulta extremadamente viejo y novedoso a la vez. Se enraiza con la concepción antiguista "de los buenos orientales", pero ignora o considera superables las diferencias de clases o sectoriales dentro de ese mismo pueblo. De esta manera el pueblo es considerado por docentes y estudiantes como realidad y modelo. Real en tanto es un cuerpo social vivo, siempre presente, vigilante, consciente y unido; modelo porque tantas cualidades sólo pueden ser proyecto de futuro, inacabado.

Profesor: "A los principios de la vida democrática no es suficiente conocerlos... Hay que vivirlas, tenerlos a flor de piel... No es saber las palabras y respetarlas, hay que sentir las en lo más íntimo."

Alumno: "Profe, sus principios no se cumplen en la práctica."

Profesor: "Puede ser... puede ser... La democracia es un devenir perfectible."

Un profesor explicaba que la soberanía radicaba en la Nación parafraseando el artículo cuarto de la Constitución. Luego se preguntaba qué era la Nación y qué era soberanía. Sin esperar respuesta se dio vuelta al pizarrón y escribió esta serie de igualdades:

Soberanía=Poder \searrow Nación=Pueblo
Plenitud=Total \swarrow

Terminada la inscripción en el pizarrón concluyó: "democracia es el poder total en manos del pueblo".

Alguna vez esperamos que algún alumno plantease discrepancias o que afirmase que existían intereses antagonicos en la sociedad uruguaya, sin embargo tal discurso no se produjo nunca. Las diferencias en el seno del pueblo se consideran todas subsanables; los enemigos del pueblo están fuera de éste, son los "otros", "ellos". Por eso afirmamos que en la misma forma en que se desconocen los intereses encontrados en el seno del pueblo, se extranjeriza a aquellos que atentan contra las instituciones democráticas populares. El docente recurre a este planteo, pero no es casual que los jóvenes lo aplaudan y se apoyen en el mismo.

Nos llamó la atención un silencio unánime: el de la Nación. Un discurso posible podría haber sido fundar la democracia actual en cierto destino histórico nacional y a su construcción exitosa en años anteriores. Podría haberse presentado a la democracia como la mejor forma de cristalización del espíritu nacional, pero este posible discurso faltó siempre. Como proyecto de futuro y obra del pasado parece que el docente prefirió sobrevalorar al pueblo y olvidar a la Nación. Pueden sugerirse dos puntas de explicación. Una, la persistencia de la vieja discusión sobre la viabilidad de la nación urugu-

ya y su no querido carácter independiente; pero esta posible explicación no justifica la ausencia unánime en los estudiantes donde difícilmente exista una lección histórica aprendida. La otra posible explicación, por la que nos inclinamos, es que se trate de un sentir colectivo común a docentes y estudiantes.

"Hay democracia en mi familia porque en mi casa opinamos todos."

Una alumna en clase, setiembre de 1988

Nos extendimos hasta ahora en la apreciación de las notas comunes del discurso docente, pero en general encontramos un abanico muy grande de concepciones sobre puntos importantes: la participación, los derechos, los deberes, etcétera. Todos estos temas fueron presentados por los docentes con mensajes que diferían en el código, en el tratamiento y en los elementos del mismo. Los profesores preguntados después de sus clases sobre los criterios de selección o sobre la motivación para dar cierto tratamiento al tema, se mostraron sorprendidos. Todos creían que lo que ellos decían correspondía a la opinión general y no pensaban que su clase reflejase ninguna opinión personal. Creemos que el concepto de la homogeneidad de lo popular alcanza a los docentes en primer término, quienes estiman no puede haber discrepancias insalvables entre ellos.

Haciendo facturas por lo recibido

AÑO 3. GRUPO 4. ORIENTACION		CLASE N°	FECHA
UNA: <i>Btl. Carlos Anzorín</i> PROFESOR:			
DESARROLLO DEL CURSO		CLASE N°	FECHA
<i>Separación de los Poderes del Estado (Introducción)</i>		28	<i>7/90</i>
<i>La Organización Institucional</i>			
<i>Aplicación de la Democracia (Principios)</i>		29	<i>7/90</i>
<i>El rol del Poder Judicial en la Democracia</i>			
<i>La Justicia Social y el Estado de Derecho</i>		31	<i>7/90</i>
<i>El rol del Poder Ejecutivo en la Democracia</i>			
IMPORTE	IMPORTE	IMPORTE	IMPORTE
0,00	0,00	22.002,96	0,00
IMPORTE TOTAL: 22.002,96			

Estimamos que los estudiantes no aprendieron algo novedoso de lo que nunca hubieran sentido hablar, a pesar de las opiniones de los docentes que siempre creen que deben enderezar lo que los jóvenes han malaprendido en la calle o en sus casas. Por el contrario, creemos que el discurso docente reforzó las concepciones que los adolescentes traían de antes.

Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos N° 9

Paradójicamente, el profesor piensa que está corrigiendo conceptos errados que el joven trae de la calle y el adolescente piensa que nada de lo que recibirá en el liceo le va a ser provechoso para la vida.

En general ninguna de las dos partes se equivoca, pero a veces el docente descubre que las opiniones del educando son valiosas y el joven descubre que en clase se tratan temas que a él le interesan y ambos se sorprenden.

El docente piensa que no hay cultura política popular fuera del sistema educativo y el estudiante piensa que no hay nada que merezca aprenderse dentro de los liceos.

"Vivir en democracia... es un orden basado en la transacción... es tener comprensión... es escuchar a los demás."

Una profesora a sus alumnos,
octubre de 1988

El mensaje docente es fuertemente ahistórico. La democracia no es presentada como un resultado histórico concreto, consecuencia de un largo y sinuoso camino. Por el contrario, si bien es presentada como una conquista popular, se la separa del devenir histórico, sacralizándola.

Se la idolatra y se la muestra como a un álbum de fotos familiar. Imágenes jóvenes, sonrientes, triunfantes, aunque amarillentas por el paso del tiempo. Se muestran juntas las fotos del bisabuelo en sus seis meses y la del último matrimonio familiar. El tiempo no pasa, ni en el álbum de fotos familiar ni para la gloria de las instituciones democráticas. Las conquistas de la Constituyente del 17 siguen jóvenes, válidas y rozagantes.

Semidiosas al fin, las instituciones democráticas no envejecen y si el presente tiene carencias se debe a no haber copiado fielmente el ejemplo del pasado.

Escuchamos relatos de jóvenes sobre la dictadura, que ellos vivieron niños desde sus casas y la idea que manejaban era que se había enfrentado permanentemente al autoritarismo militar, un pueblo unido, incansable y sin fisuras. Esta deformación de la realidad y ahistoricidad del discurso docente es —a nuestro entender— una de las formas de tratamiento del mensaje democrático dirigidas a darle mayor fuerza legitimante.

No la aplaudimos porque no se corresponde con la realidad política ni forma en el alumno una conciencia crítica, pero la finalidad del docente es reforzar su mensaje con un tratamiento deformante.

"¿Libertad qué es? ¿Es sólo votar? ¿La libertad de opinión es sólo la libertad de prensa? ¿Es sólo eso?"

Preguntaba una profesora

¿Dan nuestros profesores un concepto de democracia actualizado? Esta había sido una de nuestras interrogantes previas que nos permitía suponer que existiría un desfase o atraso entre lo que se discute en el mundo académico y en los círculos políticos de alto contenido teórico. En realidad deberíamos preguntarnos qué tenía que ver lo que discuten esos mismos círculos académicos con los temas de interés y discusión popular, para poder así acercarnos a una más adecuada ubicación del discurso docente dentro de la compleja trama social.

Estimamos que la aparente desactualización del discurso de los profesores obedece más que a una falta de información o interés por los temas del mundo científico, al afán de conciliar su mensaje con lo que los alumnos gustan oír y discutir. El profesor tiene varios interlocutores en su discurso: su propia conciencia, las directivas del sistema educativo, sus influencias académicas y políticas; pero todos ellos están ausentes excepto los estudiantes. La clase en el aula, con sus caracteres de inmediatez y presencialidad, obligan al docente a un tratamiento y orden de los elementos del mensaje algo diferente. El profesor intenta adecuar su discurso a lo que cree que el estudiante gusta y aunque pocas veces acierte, por lo menos es receptivo a esa inquietud.

"Laicidad es la no imposición de ideas políticas."

Una profesora, setiembre de 1988

La educación sexual ha sido objeto de una reglamentación que ha sido largamente comentada y censurada. En la enseñanza media para que pueda llegar una información de sexualidad debe pasar variados "filtros". Sin embargo no está totalmente prohibida sino "condicionada" como denomina el mercado del video al material pomográfico. El sistema educativo piensa que toda información sobre la sexualidad es pornografía salvo prueba en contrario.

Por otro lado, una concepción castradora de la laicidad impuesta en las últimas

décadas de autoritarismo y aún hoy persistente, ha impuesto la prohibición sin posibilidad de prueba en contrario, de decir en los liceos cualquier opinión política. La presunción es absoluta, el profesor no puede expresar que tiene filiación, militancia u opinión política. Se entiende que si un docente confesase sus ideas, por ese mero hecho estaría influyendo indebidamente sobre la mente de sus alumnos.

Este concepto castrante de la laicidad ha confundido laicidad con apoliticismo, de la misma forma en que confunde política con partidización.

El profesor de la democracia debería ser él mismo ejemplo de ciudadano participante en la vida de la comunidad y demostrarlo. No se puede "enseñar democracia" y pedir al joven opinión y participación en la vida política mientras se oculta vergonzantemente el embanderamiento político, religioso y filosófico que cada docente-ciudadano debe tener.

El profesor debería poder decir a sus alumnos que no sólo respira, come y cría a sus hijos, sino que destina parte de su vida a la militancia política, religiosa o gremial. Esto no sólo sería más honesto, más veraz y más justo, sino que permitiría al alumno discrepar o concordar libremente con las opiniones de sus profesores. Las reglas del juego dentro de la educación serían más limpias si docentes y alumnos no ocultasen las cartas con que juegan. Persiste el concepto de la dictadura por la cual tener ideas o filiación política es pecaminoso y se quiere mostrar que detrás de la expresión de ideas de un docente a sus educandos se oculta el perverso fin de imponer una ideología. Estratégicamente, para las clases dominantes se trata de obtener un medio educativo aséptico e inofensivo, mientras los medios de comunicación de masas "manejan" la opinión pública.

En esa premeditada presentación e inversión de papeles, los medios de comunicación son "informantes objetivos" mientras que la opinión de miles de docentes es siempre "subjetiva y perversa". Por supuesto es más fácil dominar tres canales de televisión que a miles de docentes.

Creemos que existe una "ideología" sobre la laicidad (en el sentido peyorativo del vocablo ideología) y es aquella que confunde lo laico con la neutralidad y el apoliticismo, pretendiendo vaciar nuestra educación de todo contenido y connotación histórico-política actual.

En los hechos los docentes se muestran avergonzados de sus ideas, las esconden con cuidado, no sólo a los alumnos sino a sus colegas. En dos meses de convivencia con los profesores observados ninguno dio ni siquiera señales de pertenecer a alguna fracción política. Enseñanza laica es la que respeta las opiniones de todos y admite que cada uno

Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos N° 9

honestamente manifieste las suyas. Docente democratizador será aquél que demuestre a sus alumnos que le preocupa el destino de la comunidad, que participa activamente opinando y militando por sus convicciones.

“¿Estamos educando para vivir democráticamente?
¿Qué piensan ustedes?”

Una profesora pregunta a sus alumnos, setiembre de 1988

El docente vareliano sobredimensionaba su función dentro de la sociedad y la función de la educación. La enseñanza podría cambiar la historia y quien construía la historia era el maestro. El autoritarismo precisó invertir la autoimagen tradicional del maestro convenciéndolo de que era sólo un funcionario insignificante dentro del aparato estatal sometido a jerarquías y sin ninguna función relevante.

Tal concepto impuesto por las políticas educativas autoritarias sigue intacto en este período de funcionamiento de un régimen político institucional democrático.

“Todo debe seguir la vía jerárquica, es la forma de que se respete la autoridad.”

Una subdirectora al investigador, setiembre de 1988

Aunque intentamos esquivarle y evitar chocar con él, el extendido aparato burocrático estuvo siempre presente en la investigación como lo está en toda la vida de la educación nacional. Su carácter autoritario permanece intacto desde la dictadura. Ha invertido el principio de la libertad establecido en el Art. 4 inc. 2º de la Constitución, por el cual todo está permitido hasta que se limite por razones de interés general. En los liceos todo precisa un permiso previo y la autonomía del docente está severamente limitada. Importa mucho más el cumplimiento de obligaciones administrativas que la función propiamente educativa. El profesor se ve a sí mismo limitado y está convencido que no está habilitado a decir sus opiniones o a buscar los medios hábiles para enseñar sin tener que pedir autorización. Todo el mensaje del docente se encuentra enmarcado y limitado por estas condicionantes. ¿Pero, cómo funciona una clase cotidiana para alumnos y profesores? ¿Cómo es una clase, la vida en el aula, eso que a nadie le interesa? Enseguida se lo cuento.

**La autoridad
La autoridad
La autoridad
La autoridad
La autoridad**

“Aquí todo lo que hacemos tiene una autorización previa, por ejemplo para hacer un espectáculo nos tienen que autorizar, hay que tener permiso... el permiso.”

Una subdirectora, setiembre de 1988

Investigador: “¿Estima usted, director, que toda actividad liceal debe ser previamente autorizada por la Dirección?”

Director: “Por supuesto... por supuesto.”

“Yo debo informar a mi superior inmediato... usted sabe, el soldado depende del sargento y éste del teniente.”

Un director

La clase

Reconstruyamos un día de clase liceal con una clase de Educación cívico democrática. El estudiante llega al liceo para tener seis horas de clase en algo menos de cuatro horas de tiempo, alguna de las cuales pueden estar unidas en un solo bloque. Por lo menos le va a ver la cara a tres o cuatro profesores distintos. Generalmente tiene sus clases en un solo salón, pero por múltiples y diferentes razones se suele cambiar de aula en cualquier momento. Entonces viene un adscripto y ordena a los alumnos y profesores que se cambien de salón. Fuera de la clase, con suerte cada alumno puede tener un lugar para sentarse dentro del salón, por los corredores y patios solamente tiene la posibilidad de estar con sus compañeros parado o caminando. El destino de ese día, en cuanto a salones, profesores que vienen y otros que faltan parece decidirlo el encargado de turno o adscripto que tiene una planilla donde acomoda grupos, profesores y salones. El joven recibe algunas clases de asignaturas completamente distintas, de profesores que no se conocen entre ellos, entre las muchas y variadísimas materias que tienen en tercer año del Ciclo Básico.

Una de esas clases es Educación cívico-democrática. En general condensan su juicio con las siguientes frases: “El profe o la vieja de cívica es piola, no te embola mucho pero tampoco es algo que te cope”. Los juicios se repiten para calificar una medianía de aceptabilidad.

La profesora por su lado es una mujer que tiene horas en varios liceos y que llega a este instituto corriendo desde otro y debe salir también corriendo de clase para llegar a casa a cocinar, para enviar a sus botijas a la guardería y poder así seguir dictando clases. Le ha costado trabajo conseguir sus clases —no sólo estudio y méritos. Aunque es egresada del Instituto de Profesores, tener un grupo o las horas concentradas en un liceo bien ubicado ha dependido de varios “trámites”. Por suerte, la directora de este liceo le arregló el horario para que pudiese tomar esas horas, así que debe mucho a la Dirección. Vaya a saber si el año próximo tiene la misma suerte, de pronto viene un secretario nuevo y cambia los horarios y comienza el peregrinaje, las antenas a diversos escritorios y pedidos de favores a diversos jefes. En el ómnibus de venida al liceo estuvo pensando cómo encarraría el tema de democracia y más o menos ordenó en su cabeza algunos contenidos esenciales. Cuando elige lo que va a decir no piensa sólo en sus alumnos, sino en lo que podrá decir la inspectora, la directora, sus antiguos profesores del Instituto, etcétera. Tampoco dice todo lo que le hubiera gustado decir.

De sus alumnos no se acuerda bien de sus caras, sabe sus apellidos pero no sus nombres de pila. Sólo los ubica si se sientan en los mismos lugares. En realidad piensa: “A los quince años todos los muchachos son más o menos iguales”. A la entrada del liceo la para una funcionaria de servicio para que se notifique personalmente de las “circulares” que por decenas llegan a los liceos desde Secundaria o el Consejo Directivo Central. También es notificada de los exámenes y de las próximas reuniones de profesores. Anota detalladamente porque si falta a un examen o a una reunión le descuentan el doble que si falta a una clase. Por otro lado, si coincide una reunión con una clase tiene que avisar y falta a la clase. Los directores se fijan mucho de los profesores que faltan o llegan tarde a esas reuniones administrativas, porque les molesta a ellos personalmente. Si se llega tarde a una clase no importa tanto porque el director no se entera. Cuando se deja de dictar una clase para ir a una reunión o examen sus alumnos quedan vagando por los patios.

Hoy entró a clase en hora y gastó los primeros minutos en pasar la lista. El jefe de adscriptos le avisó que fuese cuidadosa en esa obligación porque si no pasan lista los profes-

Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos N° 9

sores los muchachos se quedan en el corredor e incomodan a los adscriptos que son los encargados del orden en los patios.

Otros minutos se gastan en llenar el Libro del Profesor y el Desarrollo del Curso con el cual hay que estar al día. Cuatro veces por año los directores inspeccionan que éste se encuentre al día. Luego está el riesgo de la Inspección que puede venir en cualquier momento, así que hay que tenerlo lleno, poner algunas calificaciones. Con el programa, hay que estar al día y poner exactamente los puntos que éste exige, en caso contrario puede haber problemas con las inspecciones. Así que lo que se apunta en la libreta no tiene nada que ver con la realidad. Cuando la profesora en el ómnibus pensó que iba a hablar en clase sobre el tema de la democracia tuvo en cuenta un poco todo eso. El tema en sí de la democracia, le apasiona y dar clases le gusta mucho, a pesar de todos los sinsabores que tiene la docencia.

Piensa que los muchachos le dan poca bolilla a sus clases y se queja de que no estudian o no se preocupan. De cualquier manera se siente más a gusto en clase frente a sus alumnos que en cualquier otro lado, aunque pocas veces se sienta gratificada.

Comienza a hablar del tema y va eligien-

do las palabras que pueden explicar el concepto de democracia. En realidad elige un lenguaje "liceal". A veces les interroga: "¿entendieron?" Los muchachos que han soportado otras clases de biología, matemáticas, etcétera, al principio no saben de qué está hablando la "vieja de cívica"; preferirían un profesor que dictase apuntes, así mientras escriben pueden pensar en cosas más importantes. Pero no, a esta "profe" se le ocurre ponerse a hablar y a preguntar qué nos parece. No se sabe bien de que está hablando porque la mayoría de las palabras no se entienden.

Algunos conversan en el fondo porque en el recreo tuvieron problemas con un adscripto que los reprendió porque estaban sentados sobre las mesas del salón de abajo. Un gordito-traga que se sienta adelante dijo tres pavadas sobre el gobierno del pueblo, para el pueblo y del pueblo —o algo así— que dejaron conforme a la "profe".

La profesora se entusiasmó y habló de los partidos políticos y la petisa que se sienta contra la ventana se puso colorada de rabia y largó una sarta de disparates. Todos paran la oreja pero la "profe" bancó las opiniones de la gurisa. Ahora todos hablan al unísono a favor o en contra de lo que la petisa dijo. Discuten entre sí y con la profesora con entusiasmo y vigor, todos hablan y todos se escu-

chan. La docente asustada por la disciplina disturbada les pide que se callen, que hablen de a uno y dice que guarden el orden porque sino iban a venir de la Dirección a hacerlos callar.

En el fondo la profesora teme que la discusión le cause problemas y a los muchachos les gusta discutir a grito pelado. Para hablar despacito y cuando la profesora quiera, mejor se callan.

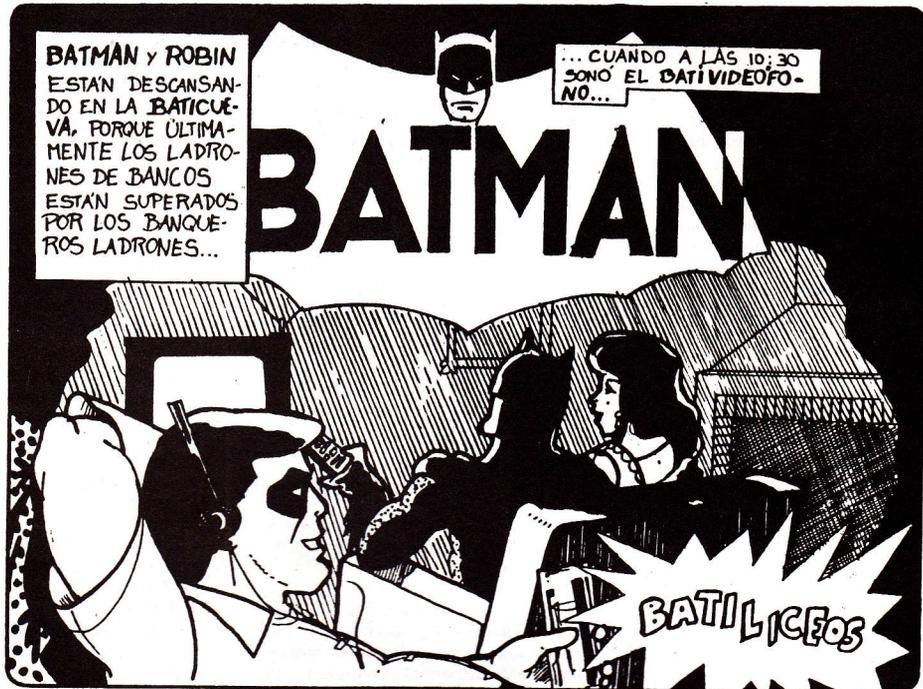
La profesora quiere cambiar el lenguaje, para que no pongan ejemplos citando a los políticos con nombres propios, o que citen a los partidos políticos actuales por sus nombres. Por ello retoma un habla jurídica y discursa sobre los "derechos", "la Constitución", etcétera.

La clase termina amigablemente. En los ochenta minutos que duró un bloque de dos horas docentes de clase, algunos hablaron, otros hicieron que escucharon. En realidad sólo hubo unos pocos minutos de auténtica comunicación, el resto puro ruido e interferencias.

Así de poco e igualmente válido. Si se multiplicasen esos instantes, nos acercaríamos a una enseñanza democrática de la democracia. ■

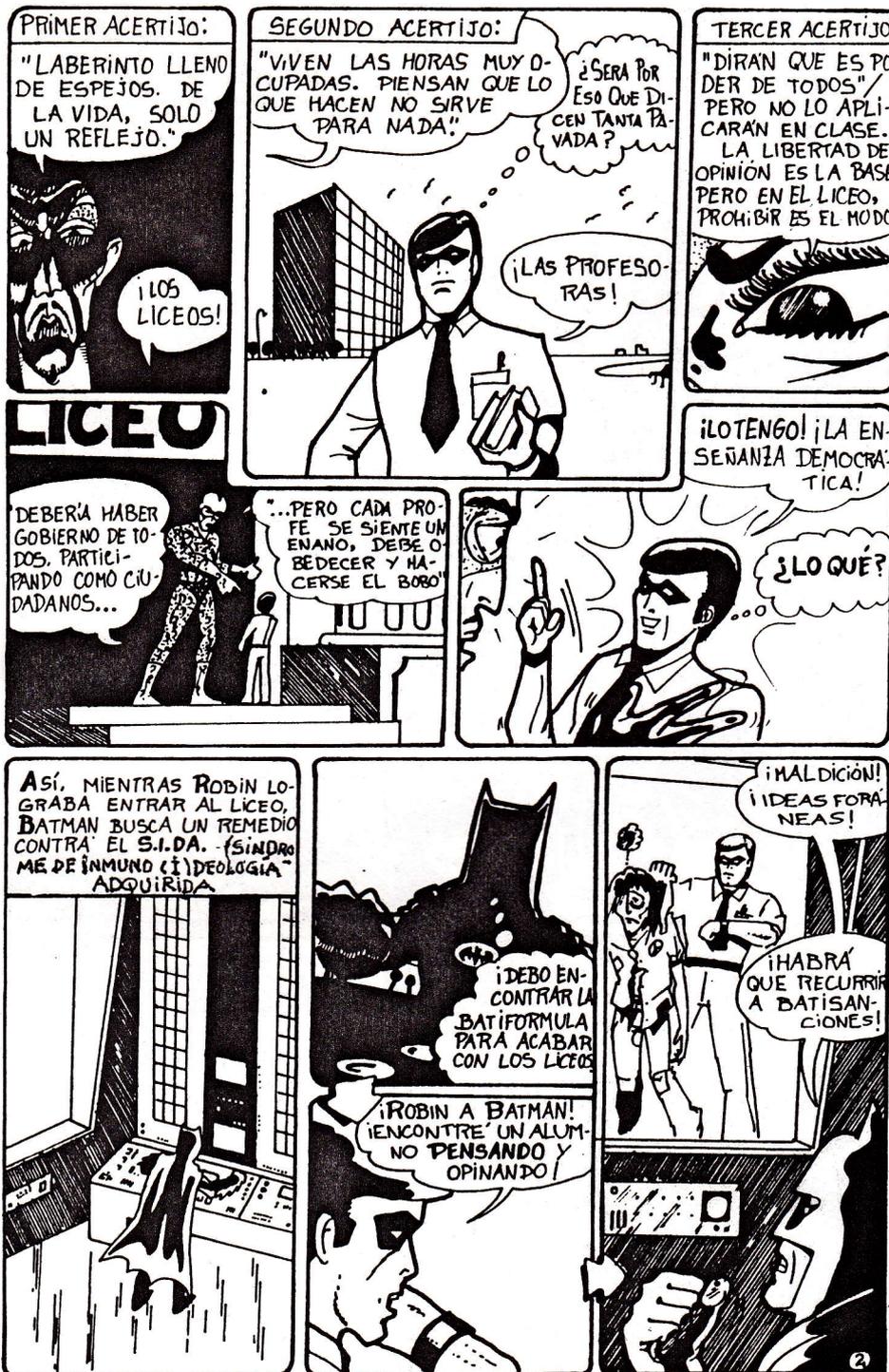
Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos Nº 9



Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos N° 9

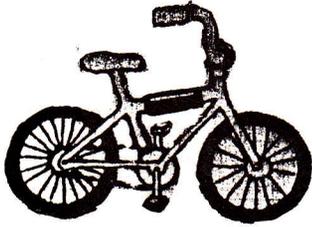


Suplemento

Marzo de 1990
Educación y derechos humanos N° 9



Viene de la página 18.



RECREACION

—¿Qué diarios o revistas se leen en tu casa? ¿Qué artículos o temas te interesan más a ti?

¿Qué responden tus compañeros a esta pregunta? ¿Cuántos diarios o revistas pueden nombrar entre todos?

—¿Qué deportes se practican en tu barrio? ¿Dónde? ¿Es adecuado el lugar? ¿Te gustaría practicar otro deporte? ¿Qué necesitarías?

¿Qué dicen tus compañeros? ¿Cómo sienten ellos es-

te problema? ¿Qué conclusiones pueden sacar?

—¿Sabes dónde queda el correo más cercano a tu casa? ¿Qué es una casilla? ¿Escribes o recibes cartas? ¿Te gustaría recibir?

¿Qué dicen tus compañeros? ¿Cómo responden ellos a estas preguntas?

—¿Has asistido alguna vez a una función de teatro? ¿Te gustaría?

Conversa este tema con tus compañeros. ¿Saben cuál es la diferencia entre teatro y cine? ¿Te gustaría actuar en teatro?

—Entre cine y televisión, ¿cuál prefieres? ¿por qué?

¿Qué dicen los demás? ¿Qué ventajas y desventajas tiene uno y otro?

—¿Te gusta jugar flipperes? ¿Te cuesta conseguir plata para jugar? ¿Juegas cerca de tu casa? ¿Cuánto tiempo juegas cada día?

¿Y tus compañeros, qué dicen? ¿Han faltado a clases por ir a jugar? ¿Quién ha jugado más horas seguidas? ¿Alguna conclusión?

—¿Qué radios se escuchan en tu casa? ¿Qué radio prefieres tú? ¿Escuchas noticias? ¿Deporte?

¿Cuántas radios pueden nombrar entre todos? ¿Qué radio les parece la mejor? ¿Cómo tendría que ser una radio para los jóvenes?

—¿Qué programa de la "tele" le gusta más? ¿Cuál "te carga" más? ¿Ven programas de la tele "en familia"?

Convérsalo... ¿Cuántas horas al día ven "tele"? ¿Qué comerciales les gustan

más..., o menos? ¿Qué piensan de la propaganda?

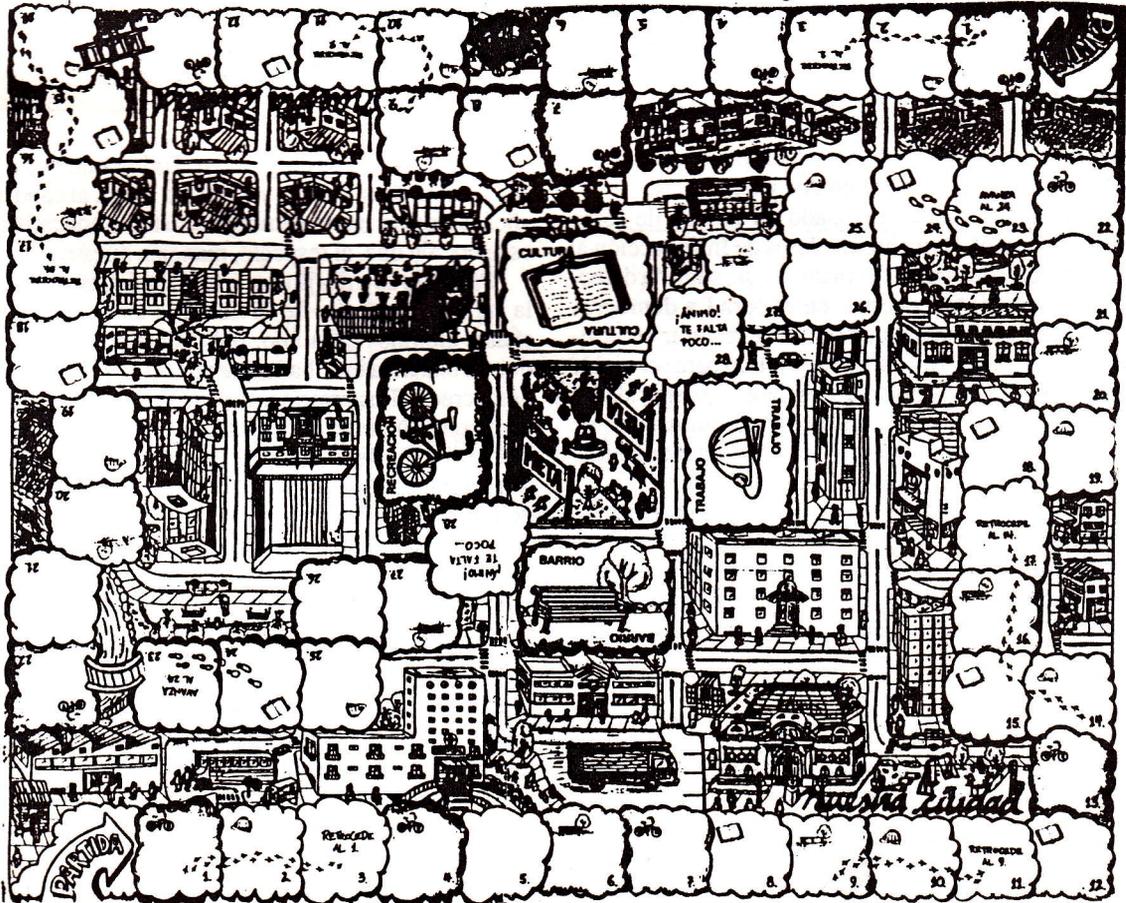
—¿Cuántos diarios y revistas puedes nombrar? ¿Puedes relacionar algunos con "tendencias políticas"? ¿Crees que es bueno que existan tantos? ¿Por qué?

Conversen sobre el tema... ¿Qué informaciones tienen los demás? ¿Qué conclusiones pueden sacar?

¡SORPRESA!

Lee esta tarjeta en voz baja, sin que te oigan tus compañeros...

Busca algo que imite un micrófono, si te es posible ubícate detrás de una mesa e imita durante un minuto a un locutor de noticias o comentarista deportivo...



EL SER HUMANO Y LA SOCIEDAD DEMOCRATICA

Ma. Luisa González

En general, cuando los docentes hablamos de democracia, o cuando los estudiantes repiten una definición leída en algún texto liceal, se maneja la concepción de una democracia liberal: pluralidad de partidos políticos, elecciones libres y periódicas, división tripartita de poderes, libertad de expresión del pensamiento, etcétera.

Pero esto es parcial. Una sociedad construida sobre los fundamentos dados por las sucesivas generaciones de derechos humanos exige, sí, de un gobierno democrático, el pleno respeto y vigencia de los derechos civiles y políticos, es decir las libertades; pero para que esas libertades puedan ser disfrutadas por toda la población en igualdad de condiciones es necesario crear ciertas condiciones materiales mínimas, es decir poner en práctica los derechos sociales, económicos y culturales.

El siguiente trabajo, realizado en grupos de sexto año liceal, opción Derecho, en clases de Introducción al Derecho, parte de la base del planteo que, sobre la democracia, hace C.B. Macpherson en su obra **La democracia liberal y su época** y que se puede resumir en la siguiente idea: "Cualquier sistema político para ser viable no debe alejarse demasiado de los deseos y capacidades de los seres humanos que deben hacerlo funcionar; de ahí que el modelo de democracia deba contener un modelo de hombre..." (página 16 op. cit.).

Al preparar estas clases me entusiasmo especialmente la idea de que los estudiantes pudieran trabajar sobre cómo debería ser el hombre, a su juicio; que reflexionaran respecto de realidades e ideales, generando una instancia de análisis personal.

Objetivos

1. Lograr que el alumno aprenda una noción global de democracia asociándola con todos los niveles de la vida social y no sólo con una forma de gobierno.
2. Que descubra la relación recíproca y necesaria que hay entre la democracia plena y la vigencia de los derechos humanos.

3. Generar una discusión en clase, a partir de la aplicación de los conceptos a la realidad uruguaya, para que el alumno analice la situación de nuestro país.
4. Tener una instancia de reflexión sobre el ser humano y sus cualidades.

Actividades realizadas

Las actividades a desarrollar están planificadas para trabajar en ellas durante 4 módulos.

Primer módulo

*** Técnica del Archipiélago.** Todos tenemos un concepto sobre democracia, y es bueno saber, al cabo de seis años de formar parte de nuestro sistema educativo, cuál es la noción que, al respecto, manejan nuestros alumnos.

Para ello se trabaja con la técnica del archipiélago de la siguiente manera: se divide a la clase en grupos de cuatro alumnos cada uno, pidiéndole a cada integrante que en una hoja escriba lo que para él significa la palabra democracia. Posteriormente cada alumno entrega su hoja al compañero de la derecha, el que lee los conceptos allí vertidos y debajo escribe un comentario. La hoja sigue circulando hasta que vuelve a su dueño acompañada de tres comentarios.

Posteriormente el docente retira las hojas para volver a entregárselas al finalizar el tema y pedirles que hagan un comentario de sus conceptos originales.

*** Dinámica de los cuadrados.** Se les plantea a los alumnos que una sociedad socializa a sus integrantes en base a una cierta escala de valores, inculcando determinadas pautas como correctas y otras como inaceptables. Esa sociedad genera un tipo o modelo de ser humano el que desarrolla, a su vez, una actitudes y modos de ser que vuelven a revertir en el modelo de sociedad. A partir de esto se les va a pedir a los alumnos que construyan una lista con las notas esenciales que ellos consideran que caracteriza al modelo de hombre que les gustaría que exis-

tiera, pero remarcándoles la necesidad de que ese modelo refleje un ser posible, no nos interesa que describan una persona utópica, inalcanzable.

Con el objetivo múltiple de generar ideas para llevar a cabo el trabajo mencionado; para que se revelen en la clase las actitudes de solidaridad y egoísmo y así sean tenidas en cuenta ambas; y para provocar un análisis personal en el alumno, utilizo la dinámica "de los cuadrados". El planteo realizado más arriba no se brinda al grupo hasta haber finalizado dicha dinámica, para evitar condicionamientos a priori.

La dinámica exige construir cinco cuadrados como los del dibujo (ver figura). (Se necesitará realizar tantos juegos como grupos de seis alumnos haya en la clase.) Las piezas de cada cuadrado se distribuyen en distintos sobres de tal manera que ningún sobre contenga todas las piezas necesarias para construir un cuadrado. Se divide a la clase en grupos nuevamente, pero ahora de 6 alumnos, preferentemente que no sean amigos entre sí. Cinco de ellos serán los "jugadores" y el restante será observador. Se reparte a cada jugador un sobre conteniendo tres piezas cualesquiera del rompecabezas y se darán las siguientes reglas:

1. Nadie puede abrir el sobre hasta que el docente lo permita, haciéndolo entonces simultáneamente.

2. Cada alumno debe construir un cuadrado de tres piezas; habrá cinco cuadrados por equipo, todos del mismo tamaño.

3. No pueden hablar, ni hacerse señas de ningún tipo, ni arrebatarse piezas a sus compañeros.

Respecto del observador:

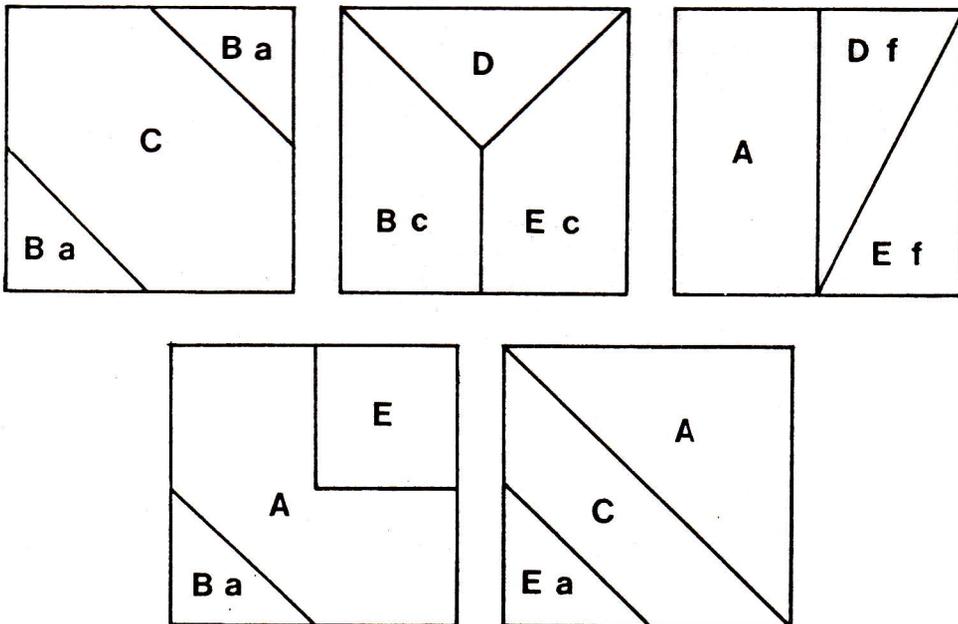
1. Controlará que se respeten las reglas de juego.
2. No puede sugerir, ni ayudar, ni hacer señas.
3. Al finalizar dará un informe oral del desarrollo de la actividad.

Se puede sugerir un límite de tiempo (10 minutos) para realizar los cuadrados o finalizarlo cuando todos los alumnos de todos los equipos hayan construido su cuadrado. Una vez realizada la actividad se les pregunta a los observadores lo siguiente:

1. ¿El grupo respetó las reglas?
2. ¿Alguien ofreció sus piezas? ¿Se demoró mucho en ofrecer?
3. ¿Los demás lo imitaron? ¿Alguien se negó a dar sus piezas?
4. ¿Alguien pensó en armar primero un cuadrado ajeno antes del propio?
5. ¿Alguien desarmó su cuadrado ya hecho para ofrecer sus piezas a un compañero?
6. ¿A qué apunta esta dinámica? ¿Qué tipo de actitudes se descubrieron?

Como paso siguiente, y permitiéndoles reagruparse con sus amigos, se efectúa el planteo anterior y se pide que elaboren una lista con los caracteres que tiene o tendría ese modelo de ser humano.

Acá la idea es que los grupos expongan su trabajo en el siguiente módulo en base a dibujos, collages, sket-



ches, canciones u otras formas elegidas por ellos, pero de ningún modo de una manera expositiva, como si fueran a "dar un oral". La intención es permitirle al alumno que desarrolle otras formas de expresión que, fundamentalmente el segundo ciclo liceal, no valora ni fomenta.

Segundo módulo

Cada grupo expone lo elaborado sin explicar su significado y posteriormente el resto de la clase da su interpretación sobre el trabajo presentado, generando así un intercambio de opiniones. Puede elaborarse una lista en el pizarrón con las ideas planteadas por cada equipo.

Terminado este punto el docente le entrega a la clase textos seleccionados del libro *La democracia liberal y su época* de C.B. Macpherson. Dichos textos extraen las ideas centrales que explican los modelos de hombre y de democracia elaborados por Bentham, Stuart Mill y Schumpeter, que corresponden a los tres primeros modelos analizados por el autor. (El cuarto es dejado de lado porque el propio Macpherson plantea que no hay ejemplos de democracia participativa plena.) Se pretende que el texto sea traído ya leído para el siguiente módulo y como guía de lectura se sugiere elaborar un esquema comparativo de cada modelo de hombre y su respectivo tipo de democracia.

Tercer módulo

En base al texto y a lo planteado por los equipos en la clase anterior surgen dos modelos **extremos** de hombre:

- a. un hombre individualista, egoísta, ambicioso y consumidor.
- b. el otro es solidario, colaborador, participativo.

En esta clase pasamos a vincular el modelo de hombre con las características de la democracia. Para ello es muy útil remitirnos a la historia, a las revoluciones burguesas del siglo XVII en Inglaterra y del siglo XVIII en Francia, conceptos que los estudiantes manejan del curso de quinto año.

Si, como nos dice Macpherson, comparamos al hombre individualista y consumidor con el burgués de siglos pasados y repasamos sus reivindicaciones políticas y económicas vamos a llegar fácilmente a caracterizar una **democracia liberal**, o de tipo político (vinculada con la primera generación de derechos humanos).

Por otro lado, la solidaridad nos lleva a buscar una sociedad igualitaria donde, como lo afirma Romeo Pérez ("La articulación de la sociedad y el estado", Cuadernos del CLAEH N° 37, páginas 58-59) debe permitirse el pleno desarrollo de las personalidades a partir de un mínimo de condiciones materiales, lo que es decir que hay que lograr la vigencia de los derechos de la segunda generación. Se trata aquí de una **democracia económica**.

Una vez que llegamos a la caracterización de estas formas complementarias de democracia es deseable que el alumno note la necesidad de la coexistencia de ambas

formas. Para lograr esto se entrega el ya citado texto de Romeo Pérez con la siguiente guía de preguntas:

1. ¿Qué tipos de democracia distingue el autor?
 2. ¿Cómo las caracteriza?
 3. ¿Se puede hacer un paralelismo con las formas estudiadas en la clase? Fundamente.
 4. ¿A qué se refiere el autor cuando dice que las libertades meramente formales estarían vacías?
 5. ¿A su juicio, cuál o cuáles de esas formas de democracia existen hoy en nuestro país? Fundamente.
- Este trabajo es compartido en el siguiente módulo en forma oral por toda la clase.

Cuarto módulo

Luego de haber compartido las respuestas dadas al cuestionario entregado la clase anterior se les devuelve a los alumnos aquella hoja donde, en el primer módulo, habían escrito su impresión sobre el término democracia. Se les pide que lo vuelvan a leer y que individualmente escriban un comentario, es decir si siguen estando de acuerdo o modificarían algo de lo que allí habían escrito.

Evaluación

Como instrumento para evaluar la comprensión del tema se empleó el texto de Romeo Pérez con su cuestionario que también me permite alcanzar los tres objetivos planteados.

Mientras que para evaluar las vivencias de los alumnos, fundamentalmente las generadas por la dinámica de los cuadrados, hubo dos instancias: una en el momento de elaboración y presentación de los dibujos o sketches, que no sólo nos enseñan la creatividad escondida que poseen sino también el grado de interés por el tiempo de dedicación y por el intercambio que se produce en la clase. Por otro lado, al finalizar el tema se les pidió que escribieran individualmente, cómo vivieron las clases.

Al respecto hubo comentarios de lo más variados: desde alumnos que les entusiasmó el tema y todas las actividades hasta los que plantearon que "las clases me parecían muy aburridas...".

Observaciones

Esta serie de actividades se llevaron a cabo en tres grupos de sexto y sólo en uno de ellos pude realizarla en forma continuada, logrando así darle unidad al tema. El mayor inconveniente que se presentó en los otros dos grupos fue el hecho de que tenían escritos, lo que llevó a que algunos equipos no tuvieran elaborados sus trabajos sobre los "modelos de hombre". Aparte de esto, la asistencia irregular fue otro factor que resultó perjudicial para permitirle al estudiante lograr una visión global del tema relacionando las diversas actividades encontrándose así significación. ■

Trabajos realizados por los estudiantes

(Con la música de la canción “
A redoblar” de M. Ubal)

A transformar -3 veces.
El hombre del mañana
Rompiendo con prejuicios que
Nos atan cada tiempo un poco más

Desterrando
Desterrando tu falsa sonrisa
Al escalar
Hasta pisotear
A tus hermanos sin piedad.

Egoísmo
Egoísmo o fraternidad
¿Con qué te quedás?
Con tu egoísmo o con la igualdad.

Para formar -3 veces.
Muchachos el mañana
Y poder pensar
En dar la mano sin dudar.

Si pudiera vivir nuevamente mi vida, en la próxima trataría de cometer más errores. No intentaría ser tan perfecto, me relajaría más. Sería más tonto de lo que he sido, de hecho tomaría muy pocas cosas con seriedad. Sería menos higiénico, correría más riesgos, haría más viajes, contemplaría más atardeceres, subiría más montañas, nadaría más ríos.

Iría a más lugares donde nunca he ido, comería más helados y menos habas, tendría más problemas reales y menos imaginarios.

Yo fui una de esas personas que vivió sensata y prolíficamente cada minuto de su vida; claro que tuve momentos de alegría.

Pero si pudiera volver atrás trataría de tener solamente buenos momentos.

Por si no lo saben, de eso está hecha la vida, sólo de momentos; no te pierdas el ahora.

Yo era uno de esos que nunca iban a ninguna parte sin un termómetro, una bolsa de agua caliente, un paraguas y un paracaídas; si pudiera volver a vivir, viajaría más liviano.

Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de la primavera y seguiría así hasta concluir el otoño.

Daría más vueltas en calesita, contemplaría más amaneceres, y jugaría con más niños, si tuviera otra vez la vida por delante.

JORGE LUIS BORGES



LA NUTRICION (*)

Prof. Eduardo Fiore

En 1985 se produce la Reforma de la Enseñanza, se plantea en ella, en su primera parte, los fines y objetivos del Ciclo Básico Unico y se establecen los cometidos esenciales que la Administración Nacional de Educación Pública se ha fijado.

De los artículos 4, 5, 6 y 7 se interpreta que se tiende hoy a una **educación activa, participativa, democrática, permanente, que eduque para los derechos humanos y los respete.**

Estos fines se comparten, pues literalmente son correctos, pero, ¿qué sucede en la práctica?

¿Son adecuados los contenidos de los programas de ciencias naturales de 1º y 2º año del Ciclo Básico?

Estos programas se recibieron verticalmente desde la Inspección de la asignatura. Ni docentes, ni padres, ni estudiantes fueron consultados.

Tampoco fueron reciclados los docentes, ni preparados para los cambios de la Reforma.

¿Es adecuada la metodología empleada, permite cumplir con los objetivos generales, que contribuyan a crear en el alumno el interés por poseer un concepto claro de la realidad?

¿Es aceptable el nivel de calidad de los cursos?

¿Las formas de evaluación que se utilizan son las correctas?

No se trata aquí de analizar y profundizar sobre todos estos puntos de partida, que son los que impulsaron a realizar un trabajo experimental en el curso de 2º año.

Se respetará lo que exige la Inspección de Biología, se tratará "El hombre", se discutirán los temas que sugiere el programa vigente, pero con una modalidad diferente, en cuanto a contenidos y metodología, así como en su evaluación.

La Unidad que se presenta en esta experiencia es la 4ª: **La nutrición.**

Objetivo terminal

1) Los alumnos reconocerán a la alimentación como un derecho del hombre.

2) Integrarán la importancia de una dieta equilibrada, para mantener y prolongar la salud de acuerdo a:

–las condiciones ecológicas del ambiente en que vive.

–la actividad que desarrolla la persona.

–su edad.

Objetivos generales

a) A partir del estudio de documentos, charlas de especialistas, discusiones de clase, el alumno llegará a una real identificación del problema de la alimentación, bajo sus aspectos sociales, económicos y políticos.

b) Se acercará el alumno a la realidad de la alimentación en el Uruguay y en el mundo.

c) A través del estudio de documentos de los derechos humanos, de publicaciones de Mundo Científico, Geografía Universal, El Correo de la Unesco, Investigación y Ciencia se busca familiarizar al alumno con la interpretación de documentos y gráficas.

d) A través de la actividad práctica de reconocimiento de alimentos, se busca ejercitar al alumno con el manejo del método científico.

e) El alumno interpretará lo valioso de una alimentación adecuada en cantidad y calidad para mantener la salud, evitar enfermedades y obtener un desarrollo correcto.

f) A partir de la proyección de un filme y estudio de láminas sobre vitaminas, el alumno valorará la importancia de las mismas como alimentos reguladores.

g) Se busca estimular, a través de trabajos grupales y dinámicas, el intercambio entre los alumnos.

h) A través del estudio de la rueda de los alimentos se

(*) La experiencia que ofrecemos a continuación es parte de un trabajo presentado por el autor al Congreso de Profesores de Biología realizado en la ciudad de Colonia en mayo de 1989.

busca integrar en el alumno la clasificación de los alimentos.

i) El alumno será capaz de distinguir entre hambre y apetito.

Plan de unidad: "La nutrición"

MODULO 1 "La alimentación como una necesidad y un derecho del hombre. Rueda de los alimentos."

a) A partir de una lluvia de ideas **¿qué necesidades tiene un ser vivo?**, se concluirá que la alimentación es una necesidad del individuo.

b) Por medio de un Philips 66 se estudiará el Art. 25 de la Declaración de los Derechos Humanos. Se busca familiarizar al alumno con la interpretación de documentos.

c) Se busca estimular a través de estas dinámicas el intercambio entre los alumnos.

d) El alumno integrará que la alimentación es un derecho del hombre.

e) Por medio del video de alimentación: "Regulación del mecanismo de hambre y apetito", se busca que el alumno distinga entre ambos conceptos.

f) El alumno integrará la existencia de alimentos plásticos, energéticos y reguladores.

MODULO 2 "Reconocimiento de alimentos de origen animal y vegetal."

a) A partir de la experiencia se busca ejercitar al alumno con el manejo del método científico.

b) Se busca estimular por medio del trabajo en equipo el intercambio entre los alumnos.

MODULO 3 "Vitaminas: Alimentos reguladores. Enfermedades por carencias vitamínicas."

a) A partir de la proyección del filme "Los energéticos de la vida" se estimulará a los alumnos para comprender la importancia biológica de las vitaminas y cuáles son las enfermedades por carencia vitamínica.

b) A partir de la presentación del tema por parte de un grupo de alumnos, se discutirán las principales vitaminas, en qué alimentos se encuentran y las enfermedades que sobrevienen por carencia vitamínica.

MODULO 4 "Alimentación adecuada. Condiciones de consumo de los alimentos. Ración

alimenticia."

a) Instrumentar la participación activa de los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de dos trabajos:

1) Análisis de los contenidos de una receta ¿cumple con una alimentación adecuada?

2) Discutir sugerencias de los padres.

b) Acercar al alumno a la realidad de la alimentación en el Uruguay.

c) Al analizar la receta el alumno ejercitará lo valioso que es una alimentación adecuada en cantidad y calidad para mantener la salud, evitar enfermedades y obtener un desarrollo correcto.

d) Se busca estimular el intercambio entre los alumnos, y los alumnos y sus padres.

MODULO 5 "Condiciones de la alimentación en el Uruguay y en el mundo".

a) Se consolidarán todos los conocimientos sobre alimentación como necesidad y derecho.

b) Se busca familiarizar al alumno con la interpretación de documentos y gráficos: F.A.O., Geografía Universal, Geomundo, etcétera.

c) Se acercará al alumno a la realidad de la alimentación en el Uruguay y en el mundo, a partir de la charla de un nutricionista.

Prueba de evaluación de la Unidad N° 4 "La nutrición"

1) En el cuadro siguiente se presentan, por un lado, cinco sustancias nutritivas y, por el otro, funciones que ellas cumplen. Frente a cada una de las sustancias nutritivas, marque con una cruz la función que cumple:

	Funciones	Proporcionan calorías al organismo	Forman estructuras	Favorecen el funcionamiento equilibrado del organismo
Sustancias Nutritivas				
Proteínas				
Sales Minerales				
Glúcidos				
Lípidos				
Vitaminas				

2) En el siguiente cuadro están escritos, por un lado sustancias nutritivas de consumo habitual y en el otro los alimentos que las contienen. Se solicita que frente a cada uno de los alimentos, se marque con una cruz la sustancia nutritiva que predomina en ellos:

Sustancias Nutritivas \ Alimentos	Sales Minerales	Proteínas	Lípidos	Glúcidos	Vit.
Carnes					
Frutos					
Aceite					
Azúcar					
Leche					
Verduras					
Huevos					
Pescado					

3) A continuación se presenta una lista de alimentos; el alumno deberá ordenarlos de acuerdo a su origen: carne vacuna, frutas, aceite, azúcar, leche, huevos, verduras, carne de pescado, sal, harina, agua.

4) Sobre la línea que precede a cada una de las siguientes frases coloque una "V" a lo que considere verdadero y una "F" a lo que considere falso:

a) Se llama hambre a la necesidad imperiosa de comer, es dolorosa y busca saciarse de cualquier manera

b) En el mundo mueren de hambre 40.000 niños cada día _____

c) En el mundo sufren enfermedades por exceso de alimentos dos tercios de la población _____

d) El apetito es un impulso doloroso y desagradable por comer determinados alimentos _____

e) La dieta de una persona depende de: su edad, su actividad y el ambiente en que vive _____

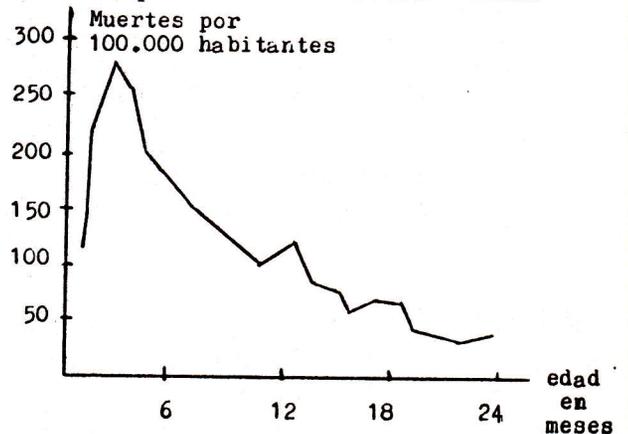
f) Los países desarrollados tienen enfermedades por exceso de alimentos y los países subdesarrollados por una nutrición inadecuada _____

5) Indique qué considera usted por alimentación adecuada:

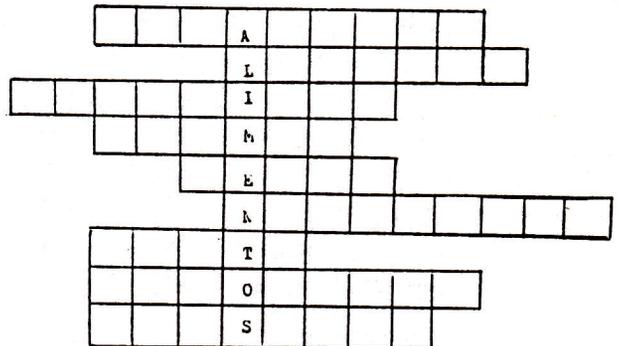
6) Observando la siguiente fotografía asocie palabras o ideas sobre el tema Nutrición:



7) Cómo interpreta el siguiente gráfico sobre mortalidad por deficiencias nutricionales en Latinoamérica entre niños que van de recién nacidos a 24 meses:



8) Crucigrama



1) Compuestos orgánicos que son necesarios en pequeñísimas cantidades pero esenciales para el crecimiento adecuado.

2) Alimentos energéticos que se encuentran en la manteca y el aceite.

3) Alimentos estructurales o formadores.

4) Enfermedad producida por carencia de hierro y raramente por la falta de Vit. b12.

5) Alimento de origen animal que contiene glúcidos, prótidos, lípidos, agua, sales minerales y trazas de vitaminas.

6) Sustancia o mezcla de sustancias que integran nuestro organismo y cuya supresión origina una enfermedad.

7) Combinación de alimentos plásticos, energéticos y reguladores necesarios para mantener el organismo en 24 horas.

8) Enfermedad producida por la carencia de Vitamina C (recuerde la película).

9) Enfermedad nutricional en la cual la ingestión de energía excede las necesidades y el exceso se acumula como grasa en el organismo.

Se sometió la prueba de evaluación al análisis de un especialista en la materia, quien sugirió:

—separar de la prueba las preguntas 6 y 7.

—agregar a la pregunta 4 algunos contenidos que reafirmen la relación entre sustancias nutritivas y sus funciones y el contenido de los nutrimentos.

El objetivo de separar de la prueba las preguntas 6 y 7 es evitar que la tensión que tiene el estudiante al saber que está siendo evaluado no influya sobre estas preguntas que apuntan a diagnosticar hasta qué punto el empleo de una metodología renovada y la modificación de los contenidos, despierta valores en los estudiantes y los capacita para la interpretación de gráficas que los acercan más a la realidad en que viven.

Anexo : Dos cartas a los padres

Montevideo, 20 de abril de 1988

Sr. _____
Presente.-

De nuestra mayor consideración:

Este año en el 2º curso de Ciencias Naturales, pondremos en marcha una experiencia a la cual se invita a participar a todos los padres y madres.

El objetivo de esta forma de trabajo es acercar los conocimientos que el alumno adquiere en el liceo a la vida de todos los días, rompiendo con el divorcio que existe entre los conceptos adquiridos en el liceo y la realidad que rodea al alumno.

El tema que se seleccionó para la experiencia es "Alimentación", los muchachos primero buscarán el material para el tema en distintos lugares como por ejemplo: bibliotecas, MSP, INDA, otros, etcétera. Tendrán para estudiar el tema el texto del curso, y la publicación del MSP "Nutrición para la familia y la comunidad".

Se ha planificado la proyección del filme "Vitaminas", la visita de una nutricionista, diversas actividades

y prácticas y dinámicas grupales y la valiosísima participación de los padres. ¿Cómo? Luego que los alumnos hayan discutido el tema, que hayan visto la película, que hayan conversado con la nutricionista y tengan una idea clara de lo que significa la nutrición y cuáles son las condiciones de la misma en el Uruguay, se invitará a ustedes a compartir con sus hijos una clase en la cual se realizarán equipos de trabajo entre padres e "hijos-alumnos" con el fin de analizar una comida, sea almuerzo o cena; la tarea del padre que desee asistir será traer una receta (contenidos de la misma y cantidades, por ejemplo: acelga, 1 atado; 4 huevos; harina 1/2 kg., etcétera) y junto con los muchachos analizarán esa comida, los alumnos harán sugerencias, basándose en los conocimientos que hayan adquirido durante el desarrollo del tema "Alimentación".

Esta clase de intercambio entre padres e hijos-alumnos, se realizará el miércoles 25 de mayo a las 9.30 horas (horario en que los muchachos tienen Ciencias Naturales).

A continuación les enviamos un formulario para saber qué padre o madre desea asistir o si ambos estarán presentes. Desde ya muchas gracias.

Sin otro particular y agradeciendo desde ya la atención dispensada a la presente nos es grato saludarles muy atentamente.

Prof. Eduardo Fiore
Directora Lic. Amparo Rodríguez

Nombre del padre que desea asistir:

Este último talón tiene como objetivo conocer cuál es su opinión de esta experiencia. El alumno lo depositará en una caja cerrada y sin identificación a efectos de ser anónimo y todos puedan poner su opinión:

La experiencia me parece: Util
 Interesante
 De ningún valor

Sugerencias:

Montevideo, 25 de mayo de 1988

Síntesis de lo desarrollado en el curso:

En nuestra primera clase, después de una lluvia de ideas, se concluyó que la alimentación es una necesidad del hombre.

En la misma clase, por medio de un Philips 66 consideramos que la alimentación es un derecho del hombre.

Se consideró además la rueda de los alimentos; los

alumnos aprendieron que existen alimentos plásticos, energéticos y reguladores.

En nuestro segundo encuentro, realizamos una actividad práctica, se formaron grupos de trabajo que realizaron diferentes experiencias para reconocer nutrientes en los diferentes alimentos.

Reconocimos en la leche: agua, sales minerales, un glúcido semicomplejo (lactosa), una proteína en la nata (lactoalbúmina) y otra en el coágulo (caseína). Se integró además que la leche tiene lípidos y vitaminas.

Reconocimos en el pan: un glúcido complejo (almidón) y una proteína (gluten).

En el tercer módulo habíamos planificado la proyección del filme: "Los energéticos de la vida", película sobre vitaminas, pero tuvimos varios contratiempos técnicos que impidieron que pudiéramos verla. Esperamos proyectarla antes de terminar el tema.

Y así llegamos a la cuarta clase, la de hoy, en la cual participaremos todos:

1ª Actividad

1) Analizar los contenidos de la receta y clasificarlos según la rueda de los alimentos.

2) ¿Con qué debería acompañarse el plato elegido para cumplir con los requisitos de una alimentación

adecuada?

Alimentación adecuada es la que:

—Aporta al organismo alimentos de todos los grupos.

—Tiene una distribución adecuada en el día (3 o 4 comidas diarias).

—Tiene una distribución adecuada en la semana.

—Es higiénica.

3) Nombrar a uno de los integrantes del grupo, un padre o un alumno, para comentar a todos las conclusiones de la actividad.

2ª Actividad

Entre las sugerencias que llegaron en el talón de la carta enviada a los padres, uno de ellos propuso tratar el tema: "Nutrición y poder adquisitivo".

Realizaremos un Philips 66 sobre este tema. Durante seis minutos los integrantes del grupo discutirán sobre el tema y uno de ellos explicará las conclusiones al resto de la clase. El tema no se agota en seis minutos, pero es una buena oportunidad para comenzar a discutirlo.

Muchas gracias por su valiosa participación, padres y madres del Liceo Monseñor Nicolás Luquese.■

**Derechos humanos
en Uruguay
INFORME 1989**

- Derechos civiles y políticos
- Derechos económicos, sociales y culturales
- Efectos del no cumplimiento de la Ley de Caducidad.
- La Ley de Caducidad ante los compromisos del Uruguay

Desde su fundación, SERPAJ-URUGUAY siente la necesidad de registrar y difundir información sobre el estado de los derechos humanos en el país. Entiende que es una vía para ponderar cuál es el respeto a la dignidad humana que practica esta sociedad, y así percibir la distancia recorrida y los desafíos que restan. Anhelamos que este informe contribuya a impulsar el trabajo de los que se sienten comprometidos en esta causa.



SERVICIO PAZ Y JUSTICIA

“UN JUICIO A LOS INDIFERENTES...” (*)

Profesora Déborah Eguren

La experiencia se realizó en un grupo de 32 varones de 15 a 18 años que cursan Electricidad en la Universidad del Trabajo de Paysandú y cuya única materia humanística es Literatura.

Objetivos

1. Despertar el espíritu crítico.
2. Fomentar la discusión acerca de conceptos de contenido ético, tales como: la indiferencia, la violencia, la traición, etcétera y comentar la vigencia de los mismos.
3. Propiciar la reflexión respecto a la escala de valores que tiene cada alumno.

Desarrollo del trabajo

Primera etapa:

Se les presenta a los alumnos la estructura de **La Divina Comedia** (Infierno, Purgatorio y Paraíso) y la distribución de pecados que realiza Dante en el Reino del Mal.

Organizados en equipos discuten el tipo de pecado y la ubicación del mismo. Se les solicitó que arribaran a alguna conclusión u opinión primaria. Se observó intolerancia en el tratamiento del tema y dificultades para lograr consenso.

Casi unánimemente se coincidió en condenar con dureza al autor por tratar con tanta severidad a los “indiferentes” por considerar que “nada malo habían hecho”. También se evaluó como equivocada la posición que ocupaban “los violentos contra el prójimo”: debían haber sido colocados en un círculo más profundo. Se condenó duramente al homosexual-perverso.

Se pide a los alumnos la elaboración de un “Infierno Personal” (a nivel individual), ubicando los pecados que crean conveniente y en el orden que lo consideren más

adecuado. Debieron adjuntar además la fundamentación para ese orden.

Se evalúa oralmente, al azar y en forma anónima, algunos de los trabajos presentados. Se discuten y critican. Se observa gran fragilidad en las argumentaciones.

Segunda etapa:

Se estudia en forma tradicional el Canto I, del Infierno.

Lectura del Canto III, antesala del Infierno: los indiferentes.

Se discute. Reaccionan muy desordenadamente, en forma agresiva e intolerante. Muestran indignación por la ubicación de dicho pecado al que no consideran tal porque “nada malo han hecho”, “uno no puede andar preocupándose por todo”, “si yo no hago lo mío, nadie lo hace”.

Surge una voz disidente que plantea que tampoco merecen un premio, “si no hicieron nada bueno”. Algunos adhieren a esta posición.

Se entabla la polémica. Se divide la clase en dos grupos cuantitativamente dispares (muy pocos defienden la segunda posición).

Se observó la intención de avasallar a la minoría, haciendo pesar el número de los que sustentaban la posición mayoritaria (el líder negativo estaba en ese grupo).

Se hace difícil encauzar positivamente la discusión. Finalmente se mantienen las dos posiciones con fundamentación.

Tercera etapa:

Organizados en grupos de cuatro integrantes, discuten el “pecado de conocimiento” y el de la violencia, tratando de brindar ejemplos del mundo que los rodea.

Se utiliza la técnica de La Rēja.

(*) Esta experiencia y la que sigue fueron realizadas por participantes del 2º Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos en la ciudad de Paysandú.

Cuarta etapa:

Evaluación final de la obra, mediante un Torbellino de Ideas.

Se les solicita que organicen nuevamente "el Infierno Personal" y ahora sí se les entrega el trabajo realizado para que comparen. Muchos manifestaron que si lo habían hecho ellos mismos no había razón para modificarlo. Otros se mostraron desconcertados. Se les explicó que entre uno y otro trabajo habían mediado seis clases en las que hubo discusiones, opiniones, lectura y que posiblemente pudieran surgir cambios.

Este trabajo, dividido en dos partes y con la correspondiente fundamentación, es considerado como evaluación sumaria de *La Divina Comedia*.

Se apreciaron trabajos en los que no hubo cambios y sin fundamentación adecuada; otros, sin cambios sólidamente argumentados y en la mayoría de los casos las variantes fueron importantes sobre todo en lo que tiene que ver con la indiferencia y la violencia.

Esta segunda etapa del trabajo podría ser mejorada si se le solicitara a los alumnos la elaboración del Infierno (jerarquizar y explicar) sin tener presente el primer trabajo, que en alumnos "caprichosos" obró como condicionante para mantener sin argumentación válida la posición inicial.

Evaluación de la experiencia

La motivación fue muy buena a lo largo del estudio de todo el texto. Esto provocó que algunos alumnos sugirieran espontáneamente la realización de un pequeño trabajo que consistió en ubicar a personas y personalidades en algunos de los reinos de ultratumba. Se aceptó la idea y se les solicitó la fundamentación.

Los objetivos se cumplieron satisfactoriamente.

La experiencia sirvió además para conocer a cada alumno como ser humano, ya no desde el punto de vista de la facilidad o dificultad para encarar la materia. Los resultados de este "sondeo" no fueron unánimemente alentadores: se apreciaron actitudes a favor de la tortura (tema violencia y tolerancia), un fuerte machismo (repulsión y condena severa a la homosexualidad). También hubo gratas sorpresas (fuerte sentimiento de solidaridad en los que condenaron a los indiferentes) y lealtad (al discutir el tema de la traición).

Cabe agregar que desde el punto de vista literario, el análisis no fue todo lo exhaustivo y rico que un texto de estas características exige, pero debe tenerse en cuenta que el logro de un análisis literario de cada canto, no se planteó como objetivo de la experiencia. ■

Fuenteovejuna

EL TEATRO EN CLASE

Profesora María Cristina Zacchino

En nuestro primer encuentro, había planteado como posibilidad para llevar a la práctica ciertos aspectos de los derechos humanos, la obra *Fuenteovejuna* de Lope de Vega.

Los **objetivos** propuestos eran: Que el alumno logre:

—Captar e incorporar ciertos valores permanentes que se desarrollan a través de la obra. (Solidaridad, compromiso, participación, etcétera)

—Ver los resortes dramáticos que utiliza el autor para plasmar los conceptos antes mencionados. (Crea-

ción de personajes, planteo de la acción, lenguaje a nivel de cada clase social, etcétera)

—Incentivar su juicio crítico y su creatividad.

Las **actividades** para lograr esos objetivos consistían en:

—Ubicar al autor en su época a través de elementos que alumnos y profesor traen al aula. El grupo dividido en equipos, trabaja en sus domicilios, aportando unos, características ideológicas del Renacimiento; otros, el

Renacimiento en España; otros, el teatro en la época de Lope, jerarquizando la parte visual de estos aspectos, tales como pintura, escultura, arquitectura, etcétera.

—Puesta en común en la clase, a fin que se comprenda y aprecie el aporte de los demás.

—Lectura dramatizada de fragmentos de la obra, sin orientación del profesor.

—Dar elementos que faciliten una nueva dramatización, cuestionando: **¿Cómo se imaginan a tal personaje?** (Aspecto físico, actitud corporal, gestos, lenguaje, voz, etcétera) **¿Cómo se mueven los personajes en escena?** (Actitudes pasivas, agresivas, violentas, apartes, monólogos).

La **evaluación** tiende a promover el juicio crítico y la creatividad de los jóvenes, tratando que vinculen lo visto con el hoy.

Se plantean preguntas:

¿Por qué Laurencia es un personaje admirado?

¿Por qué el Comendador no lo es?

¿Por qué el pueblo asume una actitud solidaria?

Se forma un Tribunal para juzgar al pueblo, actuando unos como fiscal y otros como defensor. **¿Cuál es el fallo? ¿Coincide con el juicio del autor? ¿Por qué sí? y ¿Por qué no?**

Estas fueron mis intenciones, ahora pasemos a la realidad. Confieso que trabajé con un cuarto año sumamente problemático **intencionalmente**. El informe sobre el estado general de la clase, que consta en libreta, para la primera reunión era **textualmente**: "Es un grupo problemático. No existe entre los educandos compañerismo. Es difícil, por lo tanto, hacer trabajos en equipo, compartir experiencias. Existen varios jóvenes con graves problemas familiares. Es ardua y desafiante cada clase con este grupo". Fechado: 30 de julio de 1989.

Muy pocos alumnos trabajaron en domicilio y fue muy difícil hacer que el resto oyera, atendiera y valorara lo realizado por sus compañeros. Así que repregunté, animando afectuosamente (tocando una cabeza, palmeando una espalda) a aquellos que señalaron su opinión o plantearon sus dudas a los que habían expuesto el o los items propuestos. El hecho de **no calificar**, fue un punto a favor para aquellos que no habían hecho nada y se produjo una sensación que podría calificarse como "de alivio".

Como el liceo cuenta con una Sala de Actos, llevé al grupo a la misma. Descubrieron el espacio escénico corporalmente, esto en buen castizo, quiere decir que saltaron, caminaron, bailaron, encontrándose alrededor de treinta jóvenes juntos en el escenario y el profesor, mientras, miraba (desde platea, claro). Se sintieron protagonistas inmediatamente.

El "orden" comenzó a gestarse cuando propuse que eligieran a un director, ayudante de dirección y apuntador.

Decidieron hacerlo por votación. Comenzó así, la experiencia de ver una representación de **Fuenteovejuna** sumamente discutida, hasta que lograron llegar a un acuerdo; un día sería director tal alumno y al siguiente,

lo sería otro y de tal manera se vería y juzgaría quién lo hacía mejor.

Y así se hizo. Se llegó a un director estable, sumamente abierto, que aceptaba las sugerencias de los "actores", que naturalmente rotaban en su papel. **Naturalmente** fueron prefiriendo a "tal" para el Comendador, a "aquel" para Frondoso, y otros bajaron y se transformaron en excelentes espectadores "críticos" de las sucesivas funciones. Entonces tuve "la oportunidad", recién entonces, de realizar las preguntas propuestas para facilitar una mejor dramatización de la pieza. A medida que corrían las "clases", marchaba mejor la función y evidentemente, marchaba mejor el grupo. La escena del levantamiento del pueblo, llevó a los hasta ahora espectadores, al escenario, lográndose la incorporación de todo el grupo. No fue una representación de La Comedia Nacional, pero el grupo cambió radicalmente. Se sintieron solidarios, partícipes, creadores, divirtiéndose, riéndose de ellos mismos, sin burlarse de los demás.

La **evaluación** se realizó en el aula. El hecho de tener que juzgar, los puso en un aprieto, pues allí tenían que argumentar y no pelearse. Manejaron con buen criterio, los pro y los contra de cada posición. Se pudo ver que la esencia de la obra había sido captada. De todas maneras agregué una **prueba de conocimiento**, que apuntaba a lo estrictamente literario, en forma de cuestionario. Las preguntas fueron:

1) ¿De qué recursos dramáticos se sirve Lope de Vega para exponer el tema de la obra?

2) ¿Qué características del Comendador presenta el autor y cómo lo hace?

3) ¿Cuál es el conflicto en **Fuenteovejuna**, dónde aparece y cómo lo muestra Lope?

4) ¿Por qué se rebela el pueblo y cómo lo presenta dramáticamente el autor?

5) ¿Cómo se crea el desenlace y qué provoca en el espectador?

Más del 66% fue satisfactorio. Y lo realmente satisfactorio fue haber logrado, si no la suficiencia total en la asignatura, lo cual sería utópico, los objetivos propuestos en primer lugar; **los alumnos incorporaron ciertos valores, inherentes a la práctica de los derechos humanos.**

Hay muchas cosas que se deben y pueden mejorar en cuanto a metodología, pero creo que ha sido gratificante para el profesor desde el punto de vista humano. El grupo cambió, incluso se produjeron "noviazgos", y sembrar el amor ha sido la muestra cabal de una tarea hermosa. Tarea que insumió un mes de clase (12 horas). ■

DE AYER A HOY...

Alicia Albornoz



Esta sección ha tenido desde su creación un carácter un tanto afectivo. En ella hemos recogido vivencias cotidianas dentro y fuera del aula; sentimientos de los docentes y los alumnos ante el quehacer educativo; también desde aquí los hemos incitado a que no se sintieran lectores pasivos, sino que juntos construyéramos esta revista como un instrumento al servicio de la reflexión y la creatividad, un espacio donde sentirnos partícipes del hecho educativo y sus implicancias.

Hoy queremos compartir con ustedes, y desde esta página tan especial, una breve reflexión acerca del perfil que esta publicación ha ido adquiriendo.

Creemos que puede resultar interesante, tanto para los suscriptores como para los lectores ocasionales, saber qué ha ocurrido en estos tres años, desde que apareció el primer número de **Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes**.

Este desafío surgió en 1987 como la necesidad de convertirse en un espacio de difusión más amplio de las actividades y reflexiones que veníamos llevando a cabo en el Proyecto de Educación Formal del SERPAJ.

Compartimos así trabajos sobre los derechos humanos, el sistema educativo, la vinculación entre estos dos temas –que es el basamento teórico de nuestro proyecto–; experiencias realizadas por maestros y profesores de todo el país; aportes de otros países donde se está discutiendo el tema; intentamos ofrecer alternativas metodológicas y de contenido atractivas; cierta bibliografía básica sobre el tema y a través de los suplementos un análisis concreto de las prácticas educativas y algunas pistas por donde mejorarlas.

Cuando ustedes reciban este ejemplar estaremos ajustando los detalles del número 10. Para nosotros –y creemos que también para ustedes– es muy significativa la continuidad que hemos podido mantener con esta publicación, sumado a la calidad que tratamos de superar en cada aparición.

El tiraje actual de la revista es de 1200 ejemplares. Además de la venta en librerías, contamos con una amplia gama de suscriptores que abarca 69 maestros, 121 profesores, 19 directores y 13 inspectores, de Primaria, Secundaria, Universidad del Trabajo y Universidad de la República. Enviamos gratuitamente y por concepto de canje 52 revistas, 53 ejemplares van al exterior, tanto a particulares como a organismos internacionales y organizaciones vinculadas con la temática de la educación y los derechos humanos.

Estos datos, que a simple vista pueden parecer una fría enumeración, marcan el crecimiento de la revista en cuanto a sus lectores y el ámbito que abarca.

Estamos en una etapa de análisis y evaluación, por eso junto a este ejemplar hemos decidido incluir una pauta de evaluación. Nos gustaría que nos hicieran llegar sus sugerencias, comentarios, ideas, ya que son ustedes quienes le dan sentido a nuestro trabajo.

Nos despedimos agradeciéndoles el apoyo y el interés que han puesto en este tiempo de lectura y reflexión compartida. No olviden que este espacio es también de ustedes. ■

Hace tres años hemos iniciado esta experiencia de editar la revista **Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes.**

Queremos comenzar un proceso de evaluación del camino recorrido y los logros alcanzados. Sentimos que nos hace falta tu participación en esta etapa.

Por ello te pedimos tu opinión a través de la encuesta que adjuntamos. Tu respuesta nos servirá de apoyo y elemento invaluable para el mejoramiento de la revista. Esperamos tu información antes del 30 de abril próximo. Remítanos en este mismo formulario tu respuesta.

Cordialmente

Pedro Ravela
Director Responsable

Sr. Director Responsable de
Educación y Derechos Humanos.

Joaquín Requena 1642
C/P 11200 Montevideo
URUGUAY

Remite _____



Encuesta

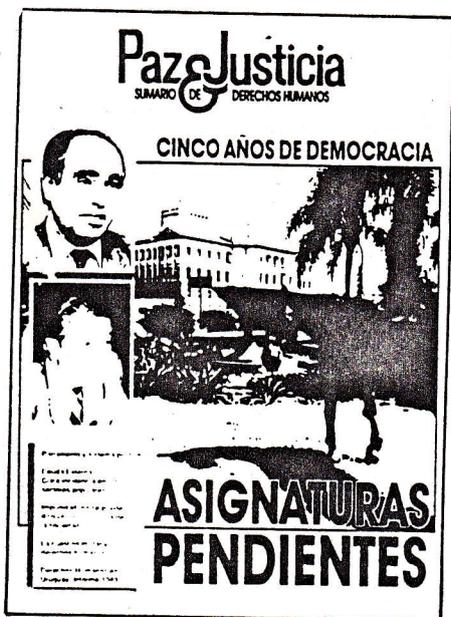
1. Institución en la que trabajas
2. Actividad que desarrollas allí
3. ¿Cuántos artículos o secciones lees por número? (Marque con una X)
1... 2... 3 a 5... 5 a 7... Toda...
4. ¿Qué temas te resultan de mayor interés? Por favor enumerar de 1 a 5 por orden de importancia.
 - ... Editorial
 - ... Reflexiones
 - ... Alternativas
 - ... Experiencias
 - ... De la vida cotidiana
 - ... Para leer
 - ... Suplemento
5. De todos los artículos que leíste, ¿cuál te interesó más? Cita su título.
6. ¿Qué temas te interesan particularmente y que no hayamos incluido?
7. ¿Cuántas personas leen el ejemplar de la revista que recibes?
1... 2... 3... 4... 5...
8. ¿Qué reflexión puedes hacer sobre la revista?
9. ¿Qué sugerencias podrías hacernos para el futuro? Desarróllalas con amplia libertad y si es necesario utiliza otra hoja.



Suscripción Anual
(3 números, envío incluido)

Montevideo	N\$ 3000
Interior	N\$ 3500
América Latina	US\$ 10
Otros Países	US\$ 15

Números atrasados	N\$ 800
	Exterior US\$ 2



Deuda externa y economía, Parlamento y sistema político, Impunidad y defensa de los derechos humanos, Fuerzas Armadas y sociedad civil, son los temas propuestos en este número de "PAZ Y JUSTICIA" a cuatro investigadores en cada uno de esos campos, con el objetivo de aportar elementos que ayuden a comprender las principales coordenadas que marcaron el rumbo de la sociedad uruguaya en la segunda mitad de los '80.



SERVICIO PAZ Y JUSTICIA