

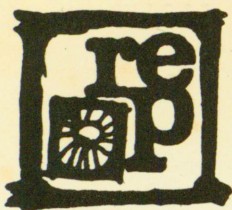


(16)

30

REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO





2a. época No. 30
Setiembre de 1985

UNA PUBLICACION INDEPENDIENTE

los educadores uruguayos enfrentados a la actual realidad y al porvenir.
los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador y de la educación popular.

Director-fundador: Selmar Balbi

Redactor responsable: Alfredo Gadino

Consejo de Redacción:

Nancy Carbajal, Marta Demarchi de Mila, Diana Dumar, Ruiz Pereyra Faget.

Colaboraron en esta publicación:

Judith Amado, Blanca Di Maggio, Gladys Méndez de Rojas, Ofelia Lecumberry de Cardozo, Sara Pupko de Mordesty, Néstor R. Acosta, Wáshington Algaré, Víctor Brindisi, Hugo Rodríguez.

Ilustraciones de Wáshington Algaré

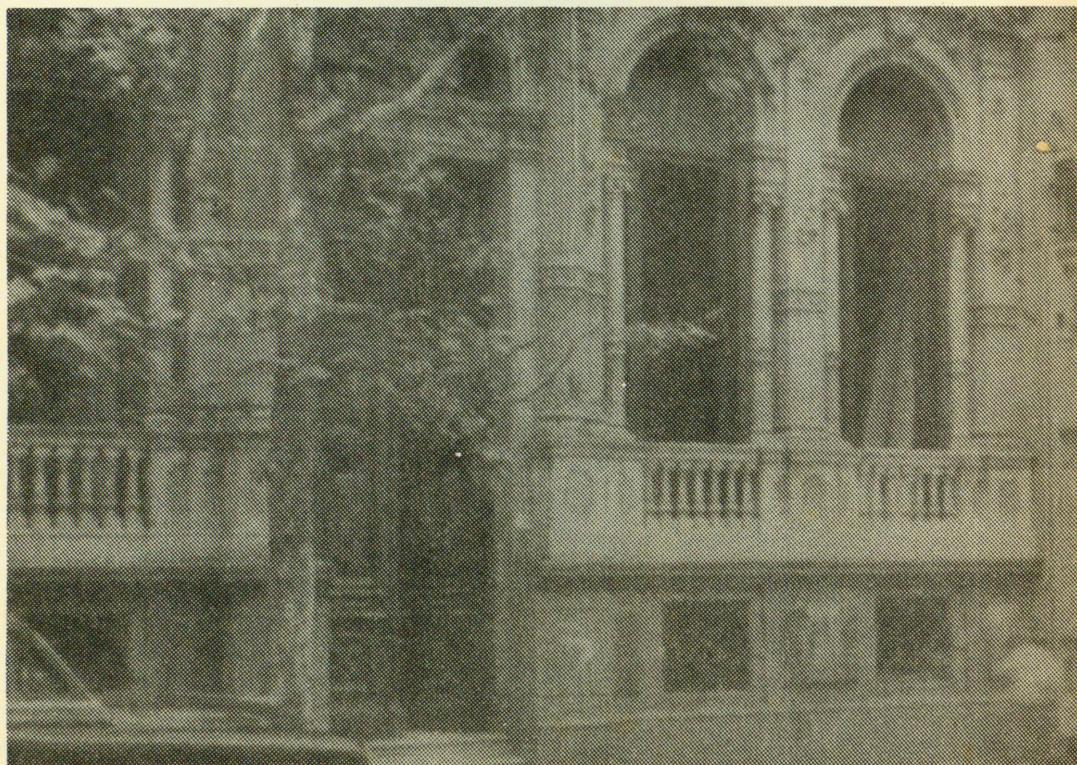
IMP. LATINOAMERICANA. D.L. 210.141/85.

Inscripta en el Ministerio de Educación y Cultura.

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

Precio de venta en librerías de la capital: N\$ 90

la casa del maestro recuperada



símbolo y herramienta de lucha

Viví, cincuenta años atrás, la dictadura de Terra. Aprendía, entonces, la militancia antifascista y considerando los acomodos, los excesos, la corrupción, pasé por el odio y el afán de venganza. Fui cesanteado. Había soportado una escuela híbrida, amordazada y temerosa, y mi resentimiento era grande. Pese a todo esto, había enseñado qué crimen era la guerra de Abisinia y qué era la democracia. Junto a ello, puerta a puerta había convocado a la unidad antinazi y junto a obreros y estudiantes de liceo le habíamos dado fuerza organizada. Con los colegas convencidos creamos una Asociación de maestros en una ciudad pequeña, escribí en el diario opositor contra el régimen y contra los omisos.

Ante el horror del fascismo sobre el mundo, combatí —sin saberlo— junto a todos los educadores progresistas por la libertad, la enseñanza viva, creativa y el derecho del hombre.

La correspondencia internacional me enseñó que ésta era la conducta de los intelectuales de Europa, de América, del mundo entero: resistir al fascismo creando vida y luchando por la vida, allí, en el rincón donde se estuviera.

En momento tan difícil apareció Jesualdo con su libro “Vida de un maestro” y encendió de esperanza y contenida la actividad de las escuelas del país y de toda América. Negado por no poca envidia y no menos celos y medianías, recorría, como no podía ser menos, el enhiesto camino. Desde su escuelita rural lo respaldaba su compañera, María Cristina Zerpa. En el Riachuelo, Colonia, Jesualdo inventaba, descubría caminos nuevos a la expresión creadora del niño y enfrentaba tanta tiniebla con el esplendor de poemas y dibujos, con el resultado de su tarea limpia. El debate sobre “Vida de un Maestro” entre los colegas era apasionado y hasta áspero. Era tanta la distancia entre las realidades de las diferentes escuelas y la realización de Jesualdo que en verdad ningún docente común de esos días podía siquiera soñar con frutos aproximados de sus niños. Pero hubo muchos que creímos en la experiencia y que empezamos nuestras propias búsquedas.

A mi juicio, la obra de Jesualdo se

carta del director

constituyó en el factor más significativo de renovación de la escuela en esa época y en el período inmediato. Como forma de lucha contra la dictadura, los libros de Jesualdo son aún hoy de consulta obligatoria de los educadores.

Con el correr del tiempo, dos maestros argentinos de singular mérito recorrían experiencias semejante y en circunstancias también de dictadura: Olga Cossettini y Luis F. Iglesias. La primera en Rosario de Santa Fe y el segundo en la Provincia de Buenos Aires, cosecharon triunfos y castigos. Esto, por parte de las diversas dictaduras de su país.

Jesualdo fue expulsado por Terra. Hasta el momento de su muerte militó por los derechos del hombre. Nuestra revista lo contó también entre sus colaboradores y consejeros más importantes, tres años bajo plena dictadura militar.

En 1976, me llegó el momento de partir al exilio. Debimos cerrar la revista bajo la presión de la dictadura, luego de resistir tres años con un apoyo general. En decisión compartida con mi familia, en 1979 regresamos a casa. No fue fácil. Muchos amigos procuraron hacernos desistir con el argumento de que dentro del país no encontraríamos a nadie, que no valía la pena arriesgar tanto. Yo pensaba uno por uno en mis compañeros y cada nombre me aseguraba una ley: Un pueblo con tan alta tradición antifascista no iba a obedecer al fascismo, a traicionar su propia historia.

Encontré a todos de pie y más que los que había dejado. Una firmeza colectiva y un orgullo que los multiplicaba y una juventud militante. Como en el 33, encontré a todo Montevideo y a todo el país sólidamente unido por conciencia, subrayando en los mítines el contenido de cada consigna; votando luego por el NO y por las tendencias más progresistas en las elecciones internas; barriendo con la reacción cualquiera fuera su disfraz; hablando en alta voz en plena calle, como si todo el pueblo fuera un alumnado iluminado por las verdades sembradas a lo largo de años por los sectores unitarios de todos los frentes.

Ciertamente no eran sólo los educadores sino todo el pueblo. Pero si

el despreciado poder fascista no habría sido capaz de corromper ni de comprar al gran pueblo, tampoco podía haber separado a los docentes de sus fuentes.

Así comprobé que los jóvenes maestros, pese a haber sufrido la enseñanza un golpe demoledor, una sangría sin fin, con las dificultades de trabajar bajo direcciones incapaces, con programas hechos para deformar, bajo una supervisión policial, continuaban manteniendo sus escuelas con el alma vareliana con que habían sido educados por sus propios maestros y por su hogar.

Esta herencia vareliana es la que aparece en las raíces de ADEMÚ y las agrupaciones sindicales democráticas del profesorado y la que obliga a una nueva militancia hecha de estudio y participación, que haga de los individuos y de los sindicatos gente nueva e innovadora, estudiosa y esclarecedora.

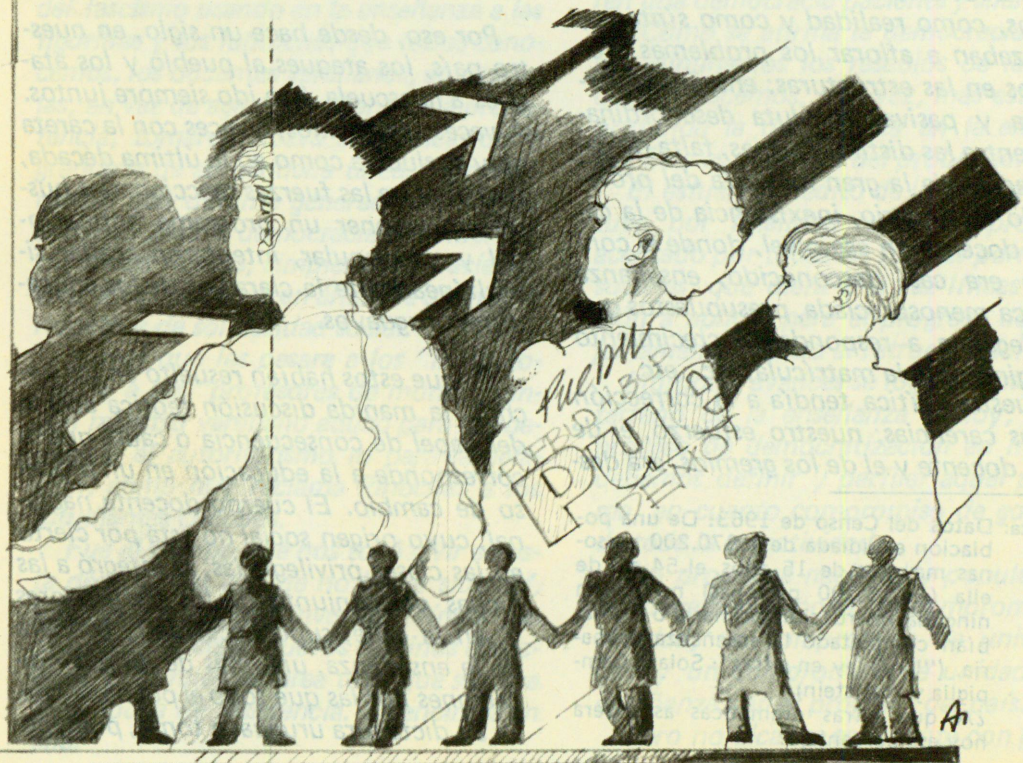
Hay que enfilear ahora para construir la escuela de hoy. En primer término, asegurar el punto de partida. Las bases. Así como la dictadura quiso aunque vanamente construir las bases de la escuela fascista en el Cono Sur, empezando por una formación docente que convierte al maestro en un ignorante, suprimiendo los contenidos democráticos y la actitud laica de la Enseñanza Pública, en el presente se trata de transformar el contenido del trabajo docente, de avanzar aún más, destruyendo los cimientos del fascismo como primer paso, explicando a dónde se quería llevarnos, qué se enseñó mal y por qué.

Hay que explicar en Primaria y Secundaria, a estudiantes, docentes y padres aquellos programas y medidas y a dónde nos querían conducir. Hay que recomenzar las jornadas rioplatenses y americanas que estilaba realizar la vieja Unión del Magisterio de Montevideo. Hay que traer personalidades europeas de la educación y la vida sindical. Hay que comenzar a preparar el terreno para la intervención de todos en la gran reforma democrática de la educación.

Como en todos los aspectos, hay que recomenzar.

Jesualdo Bordin

Hacia la democratización de la enseñanza



editorial

"¡Quién tenga ojos deberá ver; quién tenga oídos, deberá escuchar!"

Era la década del 60, cuando maestros y profesores, estudiantes y padres señalaban el dramático estrechamiento de la pirámide del sistema educativo: muchos de los niños uruguayos —no todos— ingresaban a la escuela, pero año a año, miles la abandonaban, día a día iban quedando menos jóvenes para edificar su propia educación y levantar el nivel cultural de toda la sociedad. "Vean las cifras de ausentismo, de deserción, el índice de repetidores" (1) eran nuestros gritos para despertar a los distraídos. Y al analizar estos hechos, como realidad y como síntoma, empezaban a aflorar los problemas profundos en las estructuras: enseñanza verbalista y pasiva, absoluta descoordinación entre las distintas ramas, falta de capacitación de la gran mayoría del profesorado secundario, inexistencia de la carrera docente en ese nivel, donde el concurso era casi desconocido, enseñanza técnica menospreciada, presupuestos que no llegaban a responder al crecimiento vertiginoso de la matrícula, etc., etc..

Nuestra crítica tendía a la corrección de las carencias; nuestro esfuerzo, el de cada docente y el de los gremios, era des-

tinado al progreso del sistema, porque obstinadamente hemos creído que, en educación, lo único verdaderamente revolucionario, es construir.

En esta tarea el cuerpo docente nacional está jugado, por entero, a los ideales varelianos. Sabe que desde hace un siglo, los enemigos de la educación popular en el Uruguay, son los mismos enemigos del progreso nacional, son las fuerzas retardatarias que ganan si en grandes masas hay incultura, que es la hermana de la pobreza, y si hay analfabetismo, que es el hijo de la miseria.

Por eso, desde hace un siglo, en nuestro país, los ataques al pueblo y los ataques a la escuela, han ido siempre juntos. A veces disfrazados, a veces con la careta muy deslucida como en la última década, siempre que las fuerzas reaccionarias buscaron imponer un programa antinacional y antipopular, intentaron acallar simultáneamente la clara voz de los educadores uruguayos.

Es que estos habían resuelto en los hechos, la manida discusión teórica acerca del papel de consecuencia o causa que le corresponde a la educación en un proceso de cambio. El cuerpo docente nacional, cuyo origen social no está por cierto en las clases privilegiadas, se integró a las luchas del conjunto de los trabajadores y, en la calle, supo hacer de la bandera de la enseñanza, una más de las reivindicaciones por las que todo el pueblo lucha.

La dictadura uruguaya tomó, pues, co-

(1) Nota: Datos del Censo de 1963: De una población estudiada de 1:870.200 personas mayores de 15 años, el 54 o/o de ella (1:013.300 personas) no tenían ninguna instrucción primaria o no habían completado la enseñanza primaria. ("Uruguay en cifras": Solari, Campiglia y Wettstein).
¿A qué cifras dramáticas ascenderá hoy ese porcentaje?

objetivo: democratizar la enseñanza

Con motivo de la recepción de la Revista de la Educación del Chile, se realizó en los Institutos Normales, una Mesa Redonda a la que participaron de destacados personalidades sobre el candente tema de la democratización del sistema educativo.

A ese acto, que contó con un numeroso público, asistió la comisión de representantes docentes y de las instituciones gremiales de maestros y maestras.

Los contenidos programáticos de la Mesa Redonda fueron los siguientes: 1. La enseñanza en Chile: un análisis crítico. 2. La enseñanza en Chile: un análisis crítico. 3. La enseñanza en Chile: un análisis crítico.

mo una de sus características, el ataque frontal a la enseñanza. Creó un triángulo de hierro, cuyos vértices eran el andamiaje jurídico, los cargos de confianza y la imposición de metodologías para el condicionamiento y la obediencia. Esta trampa se cerraba con el candado de la miseria presupuestal, apenas superada por la de Haití...

Pero mientras los sectores del privilegio acudían a las formas desembozadas del fascismo usando en la enseñanza a las figurillas y los fantoches que todos conocemos, los docentes varelianos, en sus aulas, en vez de agacharse frente a la prepotencia, tomaron nueva conciencia de la grandeza de su pequeña tarea. Comprendieron que durante generaciones habían educado para la democracia y la libertad, sin frases huecas, simplemente haciendo vivir a sus alumnos en ámbitos de mutuo respeto y de solidaridad social.

Y mal que les pesara a los "inspectores" y a los "profesores de moral", ningún maestro vareliano educó para la obediencia al autoritarismo ni para la delación, como hoy reclama Pinochet a los estudiantes chilenos.

Fue el tiempo que nos tocó vivir en esta década. Tal vez, de no haber sido así, hubiéramos podido investigar líneas pedagógicas, o crear nuevos caminos didácticos; pero nuestra tarea tuvo que ser una larga lucha de resistencia. Y vencimos en ella.

POR ESO DUELE E INDIGNA...

Por eso duele e indigna que se nos diga que la enseñanza es el talón de Aquiles de la democracia. Los docentes fuimos un baluarte de la democracia y en 1985 somos tal como hemos sido siempre. ¿Estamos equivocando el camino cuando reclamamos por el derecho y la justicia? ¿O se estarán equivocando los que quieren una democracia paciente y silenciosa?

¿Cómo se afirma la democracia? ¿Cómo eliminamos los resabios de la dictadura y hacemos, a la vez, más estable y profunda la democracia en la enseñanza? Este es el centro del problema.

El esfuerzo inédito de la Concertación tuvo por finalidad aunar un programa aceptado por todas las fuerzas políticas y sociales, que diera a la vez líneas de acción a aplicar para el progreso del país, justamente, contra el retroceso del país.

Múltiples avances se lograron así, en el terreno de la enseñanza y hoy, con el proceso de democratización en marcha, debemos definir y perfilar aquel programa, en cuanto compromiso de gobierno de toda la colectividad.

Un programa nacional y popular para la educación supone un compromiso de laicidad, un compromiso de universalidad y un compromiso de unidad de la enseñanza con el progreso del país.

Pero no alcanza solamente con procla-

mar la laicidad. Nos comprometemos todos a que no haya ningún retaceo en el diálogo entre el educador y el joven, lo que obliga, obliga repetimos, a conocer y exponer objetivamente y respetar todas las posiciones en torno a cualquier controversia. Y como las posiciones teóricas son sólo un aspecto de la verdad, el docente debe, antes que nada, enfrentar al alumno a la realidad, sea natural, sea social.

Tampoco alcanza con proclamar la universalidad. Hay que dar la batalla —es una magnífica expresión que copiamos— por los seis años efectivos de escolaridad, y luego por los nueve años. El conocimiento de los índices de deserción, de mendicidad y trabajo infantil nos obliga a mantener estas metas y no aminorarlas, disfrazando de realismo, lo que es una mera propuesta conservadora.

¿Acaso los índices que manejaba Varela cuando planteó la obligatoriedad sin recortes, eran más auspiciosos que los actuales?

Menos aún alcanza con proclamar solamente en el papel una enseñanza unida al destino del país. Definimos una imagen del país donde se apliquen políticas de aumento de la población, de reforma agraria, de desarrollo industrial, un país independiente en lo económico y lo político y altamente integrado al mundo en lo comercial, lo artístico, lo deportivo, en suma, lo cultural.

Hacia ese Uruguay en formación se dirigirá también la política educacional. Los educadores vamos a preparar las generaciones que lo construirán y lo vivi-

rán. Con contenidos programáticos que respondan a ello y con metodologías que sean, a la vez, medios y mensajes de esta educación en marcha.

PARA QUE EXISTA ESE MAÑANA...

Para que exista ese mañana, hoy los docentes han salido nuevamente a la calle con sus reivindicaciones presupuestales y su reclamo de vigencia real del derecho en la enseñanza democrática. Algunos encuentran destemplado o peligroso este reclamo.

Más allá de los cien días de un gobierno, lo principal es reconocer quienes construyen, quienes atacan y quienes confunden, por error o a sabiendas, las verdaderas alternativas de este momento.

El reclamo llega de las escuelas rurales rodeadas de latifundios, es la voz de los profesores de liceos pobres, sin laboratorios ni bibliotecas, de los maestros de talleres sin herramientas, de los profesores de educación física, sin útiles deportivos. A ellos no se les puede pedir paciencia ni moderación, porque son sus reclamos y sus obras los que van a salvar la educación pública, pero además porque esos educadores tampoco fueron pacientes ni apaciguados en el 83, ni antes, en el 48, cuando reclamaron la Reforma agraria como base imprescindible de la nueva educación rural, ni pacientes y apaciguados fueron Enriqueta Compte y Riqué o María Noya, ni lo han sido los educadores en toda su rica historia, que ya va siendo secular.

Setiembre de 1985

objetivo: democratizar la enseñanza

Con motivo de la reaparición de la Revista de la Educación del Pueblo, se realizó en los Institutos Normales, una Mesa Redonda con la participación de destacadas personalidades sobre el candente tema de la democratización del sistema educativo.

A ese acto, que contó con un numeroso público, llegó la adhesión de distinguidos educadores y de las instituciones gremiales de estudiantes y docentes.

Transcribimos algunos fragmentos de las intervenciones allí desarrolladas.

demarchi

La Revista de la Educación del Pueblo está inserta en la tradición de los educadores latinoamericanos, respondiendo a un móvil generalizado en el magisterio continental, representado por las propuestas básicas que a fines del siglo pasado se establecieron con respecto a la educación popular, a la educación para todos, sin diferencias de clases, de credos, un tipo de educación universal.

Por eso la Revista recoge el nombre de la obra de Varela y abriendo el editorial inicial también toma sus palabras: "Estamos en vísperas de grandes reformas y de grandes transformaciones educacionales en la República. A nadie se le oculta que corrientes simpáticas, estrechamientos significativos, palpitaciones elocuentes conmueven de un extremo a otro el pensamiento de la República, en favor de la educación del pueblo".

Lo que Varela con significativa visión, planteaba, sirvió para que en 1968 la Revista tomara como estandarte esta denominación, tratando justamente de recoger lo que fue tradición en el magisterio nacional: la lucha por una educación niveladora, igualitaria en el mejor sentido de la palabra, no despersonalizadora ni uniformizadora, sino incentivadora de las mayores posibilidades de todos y cada uno de los educandos.

Este marco educativo, explícitamente formulado a fines de siglo, y en el que nos habíamos acostumbrado a practicar nuestra acción educativa, no está en estos momentos, lo suficientemente clarificado. De allí, lo oportuno de esta reaparición, para ganar espacios en la lucha por una educación popular, por una escuela realmente popular. Para ello nuestra enseñanza se tiene que nutrir de instancias absolutamente participativas, en todos los órdenes; para que sea democrática, la enseñanza requiere la recuperación de las garantías que la estabilicen en su vocación popular.

La Revista también respondió a una propuesta hecha por Varela con respecto a la situación que enmarcó el surgimiento del Decreto Ley de

Educación Común. Dijo Varela: "En todas las épocas y en todas las partes del mundo, la revolución ha sido el medio de que se han valido las nuevas ideas para derrocar las viejas tradiciones que han simbolizado y simbolizan aún el atraso y el despotismo... En tanto que haya despotismos entronizados y que el crimen se pasee triunfante y que la mentira y el error tengan en su apoyo la fuerza, la revolución será el símbolo del progreso". Un siglo después de expresados, estos planteamientos siguen siendo rectores, quizás más significativos hoy que cuando los vimos por primera vez. La Escuela debe volver a la verdadera tradición democrática, aquella que instaura criterios de libertad, de justicia y de igualdad, imprescindibles a la democracia como forma de vida.

En este momento, ello debe ser una conquista a alcanzar en una lucha de cada día, en cada una de nuestras clases, en cada una de nuestras actividades, más allá de los planteamientos teóricos.

Por eso la Revista va a jugar un rol importante en este momento, puesto que va a ser tribuna que permita la participación de todos y difunda las ideas que hasta hoy estuvieron instrumentados en el silencio. La cultura del silencio tiene que pasar a ser una cultura de la libertad, una cultura de propuestas. Democracia implica lucha, puesto que las grandes conquistas sólo se obtienen en la lucha: en este sentido vivir es, indiscutiblemente, luchar.

Víctor Hugo hizo en 1869 una propuesta en el Congreso de la Paz del que era Presidente honorario, para atacar la opresión y la miseria: "Borrad la frontera, sacad al aduanero, sacad al soldado, sed libres y mantendréis la paz".

Y para nosotros, esta lucha es hoy, como para Varela, educar, educar, educar.

MARTA DEMARCHI de MILA

Maestra. Profesora de Pedagogía.

Actualmente dirige el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

scuro

El primer elemento que debe tener un sistema educativo en una sociedad democrática es la capacidad de personalizar al alumno, al individuo que se nos ha confiado, para insertarlo, de algún modo, en el dinamismo y la complejidad de la vida social plenamente productiva del adulto. Una educación, pues, que busque la personalización, como descubrimiento de sí mismo y como descubrimiento del otro. Este es un punto fundamental del sistema democrático: el reconocimiento del valor de la opinión del otro y del valor de su trabajo, no como un bien del que tengo posibilidad o derecho de apropiarme, sino como un bien que debo respetar y contribuir a que se manifieste en toda su plenitud.

El segundo elemento surge de observar hechos que tienden al abaratamiento del esfuerzo educativo, a su mediocridad, porque se le recorran sus perfiles de inquietud, de búsqueda, de investigación, de crítica. Esto es lo opuesto a lo que debemos buscar; tenemos que profundizar la idea de que la educación debe ser indudablemente para todos, pero no necesariamente igualitaria. Es una responsabilidad del cuerpo social y de los docentes, poder acompañar en la medida de lo posible el crecimiento de nuestros niños y adolescentes, buscando despertar en ellos la investigación, un espíritu crítico de superación y no un nivel de chatura intelectual.

El tercer elemento se refiere a que la educación en la democracia debe ser una educación para la vida democrática.

¿Cuáles serían las características significativas de la democracia? Entiendo que es fundamental el pluralismo, la posibilidad de que haya pensamientos en minoría, profundos y coherentes consigo mismos, siendo respetados por la mayoría.

Cuando en una sociedad democrática, una mayoría intenta eliminar la posibilidad de expresión del pensamiento de las minorías, estamos saliendo del régimen democrático. Es a través de la capacidad de diálogo y de comprensión, a través del pluralismo, que la escuela favorece y apunala la vida democrática, porque la sociedad democrática se construye con el aporte de todos.

Hay un cuarto punto que debe ser destacado y es el de la deserción escolar. Existe una realidad de imposibilidad económica de acceder al sistema educativo en muchísimos tramos de la pirámide de edades de la población. Quizás haya otros aspectos, tales como que esta educación que nosotros estamos ofreciendo hoy, está, en definitiva, orientada hacia finalidades que no son interesantes o atractivas para todos, ya que estamos heredando de fines de siglo pasado o principios de éste, una educación que fundamentalmente tiende, en el nivel secundario, a funciones profesionales.

Esto tiene que ser revisado. Todo el país debería abocarse a revisar, en los dos años fijados para la reforma del programa, el conjunto de nuestro sistema educativo.

JORGE SCURO

Director General del Colegio y Liceo Jesús María.
Licenciado en Historia y en Filosofía.

reyes

En el año 1948 se formuló la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naturalmente que se diría que esos derechos ya fueron declarados en la Revolución Francesa, pero hay una diferencia fundamental.

Los derechos declarados en 1789 eran derechos de naturaleza civil y político, en cambio la Declaración de los Derechos Humanos tiene otra naturaleza, ya que sin desconocer los derechos civiles y políticos, por el contrario, afirmándolos, establece los derechos económicos, sociales y culturales.

Se trata de derechos sociales, derechos que la sociedad debe satisfacer.

No es nada raro que, bajo este enfoque, le sea dedicado un artículo al derecho a la educación, que es, sin duda, un derecho de la nueva era de la humanidad.

Ahora bien, 74 años antes de esta declaración, en nuestro pueblo, Varela ya había establecido el derecho a la educación. Es decir que, esta singularidad que supone el Uruguay dentro de América, por variadas circunstancias, tiene además un hecho fundamental: el haberse sostenido aquí, tres cuarto de siglo antes de la Declaración de los Derechos Humanos, la idea del derecho a la educación del niño. Pero no solamente declarando ese derecho como tal, sino creando —como Varela lo hizo— los instrumentos adecuados para que ese derecho se convirtiera en realidad: la escuela pública.

La escuela pública fue el instrumento concebido con pensamiento de estadista por Varela, para forjar la nación uruguaya, puesto que servía para integrarnos, en momentos en que nuestra frontera estaba desdibujada y no existía todavía el sentimiento de nación. Es de la escuela pública que va a surgir ese sentimiento. Con una visión extraordinaria de lo que supone la democracia y la educación en la democracia, Varela escribió: "Para crear el gobierno del pueblo lo primero es despertar, llamar a la vida activa al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública y las exigencias y todas las grandes

necesidades de la democracia, todas las exigencias de la República, sólo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar”.

Encontramos ya que Varela comprendió perfectamente que la democracia no puede existir sin la educación. Por eso, hizo de la escuela pública el instrumento para satisfacer ese derecho social, dándole a la escuela las características que todos conocemos: una escuela obligatoria, una escuela gratuita, una escuela laica.

Esos principios son los que defendemos, especialmente hoy, porque hemos pasado un período sombrío en el cual se desconoció el derecho a la educación, para proclamar el derecho a educar sin límites, el derecho que se otorgó a personas incapaces en su mayoría, de dirigir nada menos que la educación del pueblo.

Decir que la democracia exige educación nos obliga a mucho más: nos obliga a reconocer que no es cualquier educación la que debemos desarrollar sino una que tenga en cuenta todos los aspectos de la vida humana, la educación física, la educación intelectual y la educación moral.

Cuando hablo de la educación física insisto, porque es una de mis preocupaciones, en mi edad, en que veo el panorama total del problema educativo. Una educación que dé importancia a la mano, en la que el trabajo manual no se separe del intelectual sino que él mismo sea jerarquizado dado que es por el trabajo manual que el hombre se realiza, en función de una sociedad que ve en el trabajo la concreción positiva de su desarrollo.

Una educación intelectual que suponga, como lo ha señalado Piaget, el cultivo del pensamiento reflexivo, que dé posibilidad de autonomía a la persona. Ese pensamiento reflexivo, que torna al alumno autónomo y dueño de su pensamiento, debe estar acompañado del otro aspecto: del respeto a los derechos de los demás, es decir que se atiende a la educación moral conjuntamente con la educación intelectual.

En este momento en que tenemos que rehacer nuestro panorama educativo debemos jerarquizar la labor manual, tenemos que jerarquizar una cultura intelectual que capacite al hombre para su autonomía y tenemos que tornar a las personas, respetuosas de los derechos de los demás.

La sombría época que hemos vivido fue la de una educación impositiva, en la que el mandato, la prohibición, el castigo y las inhibiciones fueron nefastas para la autonomía de los estudiantes.

Es necesario pues, pensar en una educación liberadora, que suponga realmente volver a la democracia. A los que estamos ya en el límite de nuestras fronteras de trabajo y a todos los educadores, a todos nosotros, es a quienes cabe la mayor responsabilidad.

Tenemos que empezar como en la época de Varela, a hacer de la escuela el fundamento de la democracia. De este modo, reivindicaremos todo lo que se ha perdido en estos años. Volvamos a lo que fue realmente la escuela vareliana, para que sus principios se hagan efectivos. Para ello es necesario que la sociedad ofrezca a todos los alumnos una escuela abierta, un liceo abierto a todos y no para clases privilegiadas, que tenga al mismo tiempo la posibilidad de ofrecerlo gratuitamente, para que realmente no sea una educación clasista y fundamentalmente para que genere un pensamiento libre y respetuoso en materia filosófica, religiosa y política. Un pensamiento laico.

La laicidad como actitud, como forma de vida, como forma de convivencia que haga posible que la democracia vuelva a ser efectiva, como empezó a serlo, gracias al trabajo de Varela y de los que lo secundaron. Esa es nuestra tarea de hoy.

REINA REYES

Profesora de Pedagogía. Legisladora, periodista, dirigente gremial.

Autora de numerosos ensayos, entre los que se destaca: “¿Para qué futuro educamos?”.

posadas

El principal aspecto de la política educativa del país fue la preocupación de extender la educación a todos los habitantes del país; una preocupación elemental basada primero en la profunda necesidad de erradicar el analfabetismo y luego, subiendo en la escalera de la complejidad del sistema educativo, proporcionar una enseñanza del mayor nivel posible para la mayor cantidad de gente posible.

Aquí en el país hay una tradición honrosa, quizás más honrosa cuanto más descuidada en los últimos tramos de nuestra historia: una preocupación de que exista simultáneamente con ese primer escalón de política educativa, un segundo escalón, visiblemente uruguayo, que es la preocupación por la laicidad de la enseñanza. El país recorrió un camino considerable en este aspecto: la laicidad es un bien adquirido, incorporado a la mentalidad de los educadores y de los padres que envían sus hijos a la escuela.

Siempre pensando en términos de política educativa, el tercer problema es el que se plantea en toda sociedad que aspira a una transformación. Toda sociedad humana tiene un dinamismo de transformación y tiene muchos mecanismos en su misma estructura, de freno —aunque emplear esta palabra es una manera de jugar con los dados cargados— o se puede hablar de consolidación, de seguridad —lo que es jugar con los dados cargados para el otro lado—, pero, en fin, digamos, de mecanismos de estabilización.

Toda sociedad maneja su dinamismo, que es proyección al cambio, y su necesidad de estabilidad. La política educativa se ve enfrentada a ese dilema y generalmente —según mi modesta opinión— el sistema educativo es mucho más proclive a estar al servicio de los mecanismos de estabilidad de la sociedad que al de los de transformación. Sin embargo, la preocupación por el cambio de la sociedad, no está ajena a los educadores, ni debe estar ajena a la política educativa.

Entonces, el problema es cómo el sistema educativo y la política educacional, que deben necesariamente insertarse en los mecanismos de estabilidad, debe también proyectarse y abrirse a los mecanismos de transformación de la sociedad.

Este problema se puede estudiar desde muy distintos ángulos y a muy distintos niveles. Uno de los más importantes es el que tiene que ver con la imagen que toda sociedad tiene de sí misma, imagen mucho más manipulada por los medios de comunicación masivos, que por el sistema educativo.

Pero la tarea educativa no es ajena a la transmisión de esa imagen: a la valoración que hace la sociedad de sus virtudes y a la cautela con respecto a sus defectos. El sistema educativo no está tampoco inmune a las fantasías con que una sociedad proyecta su identidad, fantasías

que son útiles a veces y dañinas otras, pues suelen ser o bien elementos de apertura, de cuestionamiento o bien mentiras que un pueblo se fabrica a sí mismo, por mil motivos, por ejemplo, para soportar un período inclemente de su historia o por algún defecto o herencia cultural mal asimilada.

La pregunta ¿quién tiene derecho a adueñarse de los modelos de transformación? es muy difícil de resolver. Porque en definitiva el que sea capaz de adueñarse de ese modelo o de las formas en que un pueblo expresa su concepción de ese modelo ideal de sociedad, termina siendo el dueño de la sociedad. Y en una sociedad que nosotros queremos democrática, no puede haber dueños. Por lo tanto, la política educativa debe incidir de tal manera que nadie sea dueño de una imagen que tiene que ser elaborada por todos.

MARTIN POSADAS

Presbítero. Ensayista y periodista.

Fue electo en 1984 como Senador de la República.

yáñez

En esta reunión estamos saludando, consciente y clamorosamente, la reaparición de la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO, dirigida por nuestro querido y admirado maestro, Selmar Balbi, luego de casi diez años de ausencia de la misma en la escena intelectual y pedagógica del país.

Esta reaparición se inscribe en el marco de la recuperación democrática, fruto de la lucha insobornable de los trabajadores y el pueblo uruguayo contra el fascismo retardatario y antinacional, que intentó, también en la enseñanza, aniquilar las mejores tradiciones nacionales inauguradas por Varela y profundamente arraigadas en el magisterio uruguayo.

A esta afirmación y a este arraigo había contribuido la REVISTA DE LA EDUCACION DEL PUEBLO en su primera etapa; y es significativa su fundación precisamente en el año 1968, año en el que, a la vez que se cumplió el primer centenario de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, esta "Educación popular" empezó a sufrir los embates preparatorios del "pacheco", orientados hacia la quiebra democrática de sus objetivos históricos, en el marco de una desestabilización institucional del país, que a través de la provocación cotidiana, desencadenó la escalada hacia el estallido fascista.

La reaparición de esta revista en el momento de la recuperación democrática, conquistada y afirmada por la abrumadora mayoría del país uruguayo, vuelve a colocarla en su función de afirmación y defensa del concepto vareliano de la educación, entendida ésta como instrumento popular de apropiación de la soberanía por parte de sus legítimos depositarios, como fundamento para el ejercicio lúcido de una democracia, cuyo ejercicio indelegable apunta a la cons-

trucción de un país a la medida de sus necesidades como tal y a las de sus ciudadanos, en tanto acreedores reales al derecho de humanidad en sus más altos niveles.

El pensamiento vareliano, si bien aparece en un determinado momento histórico, no es un pensamiento de coyuntura; ya que el carácter dinámico y dialéctico de sus principios, convierte a los mismos en verdaderas categorías de un sistema educativo para el cambio histórico, en tanto educación para la autorrealización de un pueblo. Por tal motivo, el concepto vareliano de la educación popular, no sólo ha sido objeto del intento de aniquilación fascista, sino que también se le ha intentado mediatizar, como lo hizo Williman desde la Dirección de Primaria durante la dictadura de Terra, presentándolo como un pensamiento superado por la Historia, contraponiéndole una segunda y triste "Educación del Pueblo", que obviamente ha caído en el olvido ante la vigencia irreversible de la "Educación del Pueblo" de Varela.

Y tampoco faltan hoy aquéllos que condenaron al fascismo por sus excesos de barbarie y de irracionalidad, pero que, en el momento de la recuperación democrática siguen conciliando con las fuerzas externas e internas que causaron al fascismo, resistiéndose al pleno y cotidiano ejercicio de la democracia por parte del pueblo uruguayo para la extirpación definitiva de esas causas; resistencia que se extiende, entre otras cosas, a la mutilación de la "Educación Popular" como instrumento de cualidad en el pleno ejercicio de esa democracia, conciliando con las espinas de retroceso que el "pachecato" y la dictadura clavaron en la médula del sistema educativo uruguayo.

Esta "Educación Popular" se ha expedido claramente, en tanto instrumento de una soberanía popular, indelegable en la oligarquía de turno, cuando Varela dice:

"El sufragio universal supone la conciencia universal, y la conciencia universal supone y exige la educación universal. Sin ella, la República desaparece, la democracia se hace imposible, y las oligarquías, disfrazadas con el atavío y el título de la República disponen a su antojo del destino de los pueblos y esterilizan las fuerzas vivas y portentosas que las naciones tienen en sí mismas".

Y esta conciencia universal, matriz de una elaboración del destino nacional por parte del pueblo, exige a la Educación Popular la presentación de una imagen real del país y sus posibilidades, así como de los elementos científicos de interpretación, para la elaboración de una auténtica opinión popular. A este respecto, Varela dice:

"No basta absolutamente el conocimiento teórico, puesto que no se trata de formar políticos y economistas para cualquier parte del mundo, sino de habilitar a los futuros ciudadanos orientales en los conocimientos necesarios para dar un voto, una opinión, y ejercer una influencia consciente respecto a

todas las cuestiones políticas, financieras, económicas y sociales de su país; ya que todas han de afectarlo directa o indirectamente, y ya que en la solución de todo problema que a la vida nacional se refiere, el ciudadano puede y debe tomar parte activa".

En el cumplimiento de esta función formadora de una auténtica opinión pública por parte de la Educación Popular, y en la medida en que esta opinión independiente y objetiva se distanciaba de la imagen nacional amañada, conveniente a la oligarquía, ésta descargó sobre la Educación Popular la acusación calumniosa de su "politización"; y apelando al uso discrecional del poder, aniquiló la laicidad e hizo del sistema educativo un instrumento de reclutamiento para la concepción conveniente a sus intereses. A este respecto, Varela ha dicho:

"La escuela no se propone enrolar los niños en este o aquel de los partidos, sino que les da los conocimientos necesarios para juzgar por sí, y alistarse voluntariamente en las filas que conceptúen defensoras de lo justo, de lo bueno".

El uso discrecional del poder, para inhibir el cumplimiento de esta función democrática por parte de la Educación Popular, no sólo se dio en el caso de la dictadura; coherente, por otra parte, con su confesa y expresa intencionalidad antidemocrática. Este uso discrecional del poder ante la Educación Popular, también ha sido practicado durante el "pachecato" y el "bordaberrismo" por tantos autodecretados monopolizadores de la democracia, que llegaron al poder por el voto popular, sobre la base de silenciar su concepto de que a la democracia, como instrumento de su hegemonía, se la defiende recordando la democracia como instrumento de la hegemonía popular.

Muchos de esos artesanos y usufructuarios de la democracia recortada se han subido al carro de la recuperación democrática, comprada con el sacrificio y la sangre del pueblo uruguayo, obstaculizando, entre otras cosas, el retorno a la vigencia de la Educación Popular vareliana. La gran espina clavada en el corazón del país, es la crisis a la que ha sido llevado por sus enemigos de siempre. ¿El camino, es el de menos democracia para mantenerla clavada, o el de más democracia para arrancarla? En función de este deslinde, la renovada vigencia de la consigna: "A la Enseñanza la defiende el pueblo", resulta de que éste la reivindica como su instrumento, reconquistado en el marco de su triunfo histórico, como ingrediente para la efectiva construcción de la postergada "felicidad pública" artiguista.

RUBEN YAÑEZ

Maestro. Profesor de Filosofía de la Educación en Institutos de Formación Docente.

Autor de "Cultura y liberación"; "El fascismo y el pueblo" y otros ensayos.

Actor, Director de la Institución Teatral "El Galpón". Ex-director de la Comedia Nacional.

educación y destino nacional (II)

En el artículo anterior procuramos establecer el estrecho vínculo, a lo largo de la historia nacional entre la educación y el proceso socio político. En un momento dado (1876), José P. Varela definió los términos de esa relación en su famosa polémica con Carlos María Ramírez acerca del papel desempeñado por la Universidad, ampliando así el duro juicio adelantado en el prólogo a la "Legislación Escolar".

La estructura de clases y su gravitación en la dirección del Estado así como los cambios operados por los avatares políticos, marcó la dispersión del sistema educativo para ponerlo a la altura de la modernización del país en algunos casos o para retenerlo en manos de la reacción en otros.

Objetivos, planes, programas y organización institucional aparecen ligados a las alternativas más amplias de progreso social o de retroceso. De este modo, en 1904, luego de los profundos cambios introducidos en los planes, programas y métodos por los sucesivos rectorados de Alfredo Vázquez Acevedo proseguidos con decisión por el Rector Eduardo Acevedo al despuntar el siglo, el sistema educacional (Primaria, Enseñanza Industrial y la Universidad incluyendo Secundaria) pudo aproximarse, en sus objetivos globales a pesar de su dispersión orgánica.

Se trata de un momento especial de consenso entre la Universidad y el resto del sistema dirigido por el Estado, situación que lleva al Rector Eduardo Acevedo a expresar "el más vivo agradecimiento al Presidente de la República por su cooperación constante a esas reformas universitarias" rematando con esta afirmación: "Ni una sola de las iniciativas del Consejo Universitario ha encontrado resistencia en el seno del Poder Ejecutivo, y si en algún caso la ha encontrado, ha sido para recibir más desarrollo" (1). El notable universitario y hombre de Estado destacaría, en su informe del año siguiente el gigantesco esfuerzo para poner la ciencia al servicio de la salud y de la producción jerarquizando las cátedras de las Facultades de Medicina, Veterinaria y Agronomía e instituyendo la enseñanza de la Mineralogía y de la Geología en la Facultad de Matemáticas. Todo ello acompañado de una modernización de los edificios universitarios (2).

DICTADURA, IMPERIALISMO Y CRISIS ECONOMICA

Una situación inversa se da con el golpe de estado de Gabriel Terra del 31 de marzo de 1933. Toda la enseñanza fue puesta bajo sospecha y el hecho más destacado fue la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad por la Ley del 11 de diciembre de 1935 cuando la casa de estudios superiores preparaba un proyecto de estatuto destinado a darle al sistema educacional la organización que integraba armónicamente todos los servicios educativos y culturales del Estado.

Este intento de darle al sistema educacional la unidad que nunca había tenido, pero que se había acentuado a partir de la Reforma Varela-

na de 1877, se realiza bajo la influencia de condiciones sociales que había modificado sustancialmente la composición del alumnado de la Universidad y de su cuerpo docente. Asimismo, la situación emergente de la Primera Guerra Mundial, las transformaciones sociales y culturales introducidas por la Revolución Rusa de noviembre de 1917, así como las reiteradas intervenciones norteamericanas en Centroamérica, llevaban la cuestión social al corazón de las aulas. En igual contexto, la crisis capitalista de 1929 aumentó las dudas sobre el porvenir del capitalismo, acompañada ella misma por una contrarrevolución que impuso una cadena de dictaduras y que, en algunos casos (fascismo y nazismo) proclamaban el fin de la democracia.

Es en este cuadro de tensiones sociales y políticas que se elabora la concepción de un sistema educacional autónomo único: el "Poder Educador" de que nos ha hablado el Dr. Eugenio Petit Muñoz. Más allá de la viabilidad de un proyecto de esta naturaleza enfrentado a una situación de fuerza representativa de intereses oligárquicos, sus lineamientos son expresión de anhelos y conquistas de capas sociales cuyo ingreso a las bancas liceales y universitarias sólo había sido posible por la vía de desarrollo capitalista independiente, con fuerte proyección social, elegida en 1903.

Del otro lado del Plata, José Ingenieros reclamaba, quince años antes, la renovación de la Universidad afirmando: "Las instituciones se tornan inútiles cuando permanecen invariables en un medio social que se renueva. La educación superior no debe mirarse como un privilegio para crear diferencias en favor de pocos elegidos, sino como el instrumento colectivo más apropiado para aumentar la capacidad humana frente a la naturaleza contribuyendo al bienestar de todos los hombres. Las ciencias no son deportes de lujo, sino técnicas de economía social. La filosofía no es un arte de disputar sobre lo que se ignora, sino un proceso de unificación de ideas generales para ensanchar el horizonte de la experiencia" (3)

A su vez, la juventud del Uruguay en 1920 se inquietaba por los mismos problemas. Dardo Regules expresaba: "...hace falta un centro de estudio donde sólo presida el interés científico, y el interés de la verdad, sobre la agitación de los intereses concretos y la pasión de la política militante... Una gran inquietud espiritual apremia esta hora en el mundo, y un nuevo concepto del Estado y de la propiedad, que aspira a darnos una fórmula mejor de la felicidad humana, triunfa en Rusia y da la vuelta al mundo. ¿Qué ha dicho nuestra casa de estudios para la sociedad en que actúa y para la juventud que trae todas sus nobles impaciencias de justicia al ambiente del claustro?... " (4)

Junto a la crisis económica el medio universitario recibe los impactos de las intervenciones imperialistas en Centroamérica. Los "Marines" protegen los intereses de las grandes empresas norteamericanas (fruteras, ferroviarias, banca-

rias, portuarias) alineando la política exterior de los Estados Unidos detrás de las mismas. Esta actitud, unida al papel creciente de este país en la economía mundial, fue entrelazando los problemas de soberanía interna, la misión de la Universidad y la interferencia extranjera. El Secretario de Estado norteamericano, Philander Knox, había dicho ante la New York State Bar Association en 1912: "La lógica de la geografía política y de la estrategia, y el gran interés nacional (de EE.UU.) creado actualmente por el Canal de Panamá, hacen que la seguridad, la paz y la prosperidad de la América Central y de la zona del Caribe, sean de vital importancia para los Estados Unidos. Y precisamente en las regiones donde constituye una amenaza mayor para nosotros, es más grave y más agudo el mal de las revoluciones y el colapso financiero. En esos lugares es, por tanto, donde debemos aplicar el remedio. No es juicioso mantener un gran principio político, como la doctrina Monroe, y a la vez repudiar sus corolarios y descuidar la aplicación de las medidas indicadas por la razón como la indispensable salvaguardia del mismo" (5)

En 1900 José E. Rodó, a través de "Ariel" denunciaba este peligro formulando un llamado a la juventud de América, mensaje que fue pronto recogido por el movimiento estudiantil que proclamaba la bancarrota del "individualismo mezquino y estéril" y el triunfo de las ideas de libertad y de igualdad civil y económica. "Hay injusticias, miserias y angustias, hacerlas desaparecer es obra urgente —decía la Revista "Ariel"— y sentimos intensamente este sentimiento de protesta, de rebel- día y de afán reconstructivo" (6)

EL GOLPE DE ESTADO DE 1933 Y LA ASAMBLEA DEL CLAUSTRO

Cuatro días después de instalado el gobierno de fuerza, el 4 de abril, el Ministro de Instrucción Pública advirtió a la Universidad que se mantuviera fuera "de toda influencia que no sea su alta y noble misión de enseñanza". El 31 de marzo la Universidad había condenado el atropello a las instituciones y el Decano de Derecho, Dr. Emilio Frugoni, fue sacado a empellones de la Facultad.

Pero aun así, en medio de los enfrentamientos, más allá de la suerte inmediata de un proyecto destinado a chocar frontalmente con la política dictatorial, la Universidad, a través de la Asamblea del Claustro, elaboró un diseño de organización global de los servicios educativos y culturales del Estado, desafiando la hostilidad del régimen. El proyecto de Estatuto Universitario de la Asamblea del Claustro, tiene gran importancia en la historia de la educación nacional porque sienta doctrina sobre una serie de cuestiones, resultado de las luchas pasadas, de experiencias y corrientes modernas profundamente democráticas, que va a establecer las

líneas maestras reivindicativas de vastos sectores docentes y estudiantiles. Refleja, en el campo de la cultura, el afinado programa de amplios sectores populares enfrentados a la reacción oligárquica.

Cuatro aspectos esenciales pueden subrayarse en el enjundioso y detallado informe:

1. — Su elaboración genuinamente democrática. "En la ya larga vida de nuestro primer instituto de cultura no ha surgido de éste un solo proyecto integral de organización o reforma. Y jamás se había obtenido (hasta la constitución de esta Asamblea del Claustro) un órgano genuino de la opinión pública universitaria" (7).

2. — Sistema coordinado de todos los servicios educacionales del Estado. "La Universidad de la República es el conjunto de los institutos de cultura del Estado. De modo que, además de sus actuales establecimientos (enseñanza secundaria y la Universidad propiamente), pasaría a integrar la Universidad, la enseñanza primaria, la normal, la industrial, el Sodre, la Biblioteca Nacional, los museos, la Escuela de Bellas Artes, los centros de enseñanza superior cuya creación prevé este Estatuto..." Aclarando el concepto, la Comisión afirma que "la función cultural es indivisible. En tanto que el Estado moderno la toma a su cargo como uno de sus cometidos esenciales (tal vez procedería decir, como lo esencial) debe ejercerla por un órgano adecuado, un órgano técnico y coherente. Las distintas etapas de la enseñanza se traban y correlacionan en innumerables aspectos y formas, al punto que existe entre ellas una indispensable y estrecha interdependencia". (8)

3. — Autonomía de funciones y de gobierno. "La autonomía universitaria no tiene su razón de ser y su finalidad en sí misma, sino en las circunstancias de ser el mejor ambiente imaginable para el eficaz cumplimiento de los fines superiores de la cultura". El informe reconoce que en nuestro país, como en la mayoría de los países, la conducción de la enseñanza se comete a un Ministerio de Instrucción Pública. Sin embargo, contra esta tendencia sostiene que el Ministerio "no es el órgano adecuado para desempeñar esa delicada función docente. Cargo de carácter político, por lo general desempeñado por poco tiempo, no puede atender (el Ministerio) con la dedicación e idoneidad deseables, las complejas tareas de armonizar y vincular debidamente las actividades de los distintos institutos de cultura y en especial los de enseñanza (9). Vaz Ferreira, en la misma época, condenó enérgicamente la designación de las autoridades de la enseñanza por el Poder Ejecutivo pues "un solo partido (en el gobierno nacional) será bastante para excluir de la dirección de la enseñanza al hombre (a los hombres N. de R.) más consagrado a ella, al más competente, al más preparado, al que más sacrificios hubiera hecho por ella" (10). Esta eventualidad

le causaba, al renombrado pensador, "dolor y estupefacción".

El carácter autárquico del organismo no implicaba una centralización "despótica". "La Universidad —expresaba la Comisión— debe ser no un complejo centralizado sino federado, que a tiempo que asegure la libre actividad de cada integrante dentro de su órbita propia, conjuge y armonice sus esfuerzos y recursos, dándole a la función del Estado, la coherencia y unidad de orientación que le son indispensables". (11).

4. — Educación popular sin limitaciones en todos los niveles. "No es la medida de las posibilidades materiales de la Universidad la que debe determinar el número de estudiantes en cada casa de estudios, sino que por el contrario, la cuantía de la población estudiantil precisada de enseñanza es la que debe dar la pauta para los recursos con que debe ser dotada la Universidad para el cumplimiento de sus fines. "Conspira con la democratización de la cultura y la libre elección de actividades (conforme a la vocación de cada uno) cualquier criterio restrictivo del alumnado que se quiera propiciar". El proyecto, pensando la finalidad de los servicios culturales orientados hacia las necesidades sociales, creaba dos organismos auxiliares: las prensas de la Universidad y el Instituto de Extensión Universitaria. "Sería pueril —decía la Comisión Informante— esperar grandes transformaciones y reformas en el mundo de la enseñanza, mientras la herramienta esencial, el libro, sólo es accesible a los privilegiados. No puede haber profesorado en constante renovación de conocimientos ni alumnado disciplinadamente contraído al estudio en un medio en que el libro no se halla al alcance de la gente modesta, como son por lo general los profesores y estudiantes. Y las mejores reformas de planes, programas y métodos, se vuelven vana palabrería donde la función docente no puede realizarse en plenitud..." Refiriéndose al segundo organismo auxiliar señalaba que "la Universidad debe tomar a su cargo la tarea de extender la cultura que el Estatuto enuncia como uno de sus fines esenciales... y hacer que su labor irradie en todo el medio social, fecundándolo generosamente" (12)

Es interesante el razonamiento que desarrolla la Comisión acerca de la inserción de la enseñanza industrial en el sistema. Admite en términos de doctrina que "sería deseable que pudiera constituir un ramal de tercer grado de la enseñanza, paralelo por lo tanto a la profesional, al que llegaran los educandos luego de una capacitación cultural lograda en los ciclos anteriores" pero "fuerza es admitir, que muchos jóvenes no pueden cursar los estudios secundarios, y puesto que la enseñanza industrial ha de resultar verosímilmente más compatible con sus ocupaciones, podría considerarse como sucedánea de aquellos". En consecuencia, terminada la escuela primaria, el sistema propuesto bifurca en enseñanza secundaria y enseñanza industrial, consideradas ambas como comple-

mentos profesionales y culturales y, en el caso de la primera, además, como preámbulo a los estudios de tercer grado. "Hasta hoy la gran mayoría de las personas ha conceptualizado que esta es la única función de la enseñanza secundaria (alcanzar una profesión liberal), o al menos su objetivo primordial" (13).

En una intervención en el Paraninfo de la Universidad, el 27 de febrero de 1970 —15 días después de la inconstitucional intervención de Enseñanza Secundaria por el gobierno nacional— el Dr. Petit Muñoz evocó el tenso clima político de aquel año 35: "Fue en este mismo salón donde sesionamos: la Comisión de Estatuto estaba sentada en aquel lugar que estoy señalando (indica las gradas inferiores a la izquierda del hemiciclo), presidida por Leopoldo Carlos Agorio. Formaban parte de ella, el propio Agorio, Lincoln Machado Ribas —que fue el animador, el alma del Estatuto y el miembro informante de todos los días de sus sesiones— y yo (me pongo en último término porque era el último de los profesores), y los delegados estudiantiles Arturo Ardao, Justino Jiménez de Aréchaga, José Pedro Cardoso, José Alberto Castro, Diotino Caja Sarasola y José Wainstein. Nos sentábamos allí, a veces noche a noche durante dos años. Casi todos los días teníamos que atravesar la explanada de la Universidad cubierta por la Guardia Republicana, montada a caballo con sus sables y pistolas a la vista. Alicia Goyena cruzaba imperturbable entre las patas de los caballos (aplausos) y otras dos mujeres que se sentaban más de este lado, y que eran las únicas con ella del sexo femenino que integraban la asamblea: la doctora María Inés Navarra, que fue mi compañera de luchas para convocar asambleas precursoras como ésta, cuando mandábamos telegramas a todos los liceos de la República, convocándolos a reunirse en el Ateneo ante la amenaza de la intervención... Los telegramas iban noche a noche con nuestras firmas; alguna vez la acompañó la de Clemente Estable. La otra mujer que había en la Asamblea era la Doctora Nylia Molinari Calleros (14).

La Comisión elevó su proyecto a la Asamblea del Claustro el 9 de julio de 1935 y éste lo aprobó el 15 de octubre de 1936 firmando por el órgano universitario soberano, Emilio Frugoni, Presidente; Saúl D. Cestau, María Inés Navarra, Arturo J. Dubra y Luis Nunes, Secretarios.

Como se dijo al principio, las condiciones políticas no permitían el tratamiento legislativo de la iniciativa del órgano docente estudiantil y así lo entendió la Universidad. Pero la significación histórica de la misma radica en la estructuración de un cuidadoso cuerpo doctrinario y normativo sobre el conjunto del sistema educacional preparado por la intelectualidad progresista como respuesta al curso regresivo de los acontecimientos.

RUIZ PEREYRA FAGET

Docente de Educación Secundaria y de la Universidad.

REFERENCIAS

- (1) J. Oddone y B. Paris. "La Universidad Uruguaya del Militarismo a la crisis". Apéndice. Tomo III. Selección Documental. Pág. 18. Montevideo. 1971.
- (2) J. Oddone y B. Paris. Ibid. Pág. 18.
- (3) Revista de Filosofía. Año XIV. No. 2 Pág. 246. Marzo de 1928.
- (4) Revista de Filosofía. Ob. Cit. Pág. 247.
- (5) Semanario "MARCHA". 2 de julio de 1954. Año XVI. No. 726, Pág. 1.
- (6) J. Oddone y B. Paris. Ob. Cit. Pág. 126.
- (7) "Anales de la Universidad". Entrega No. 141. Montevideo, 1937. Pág. 305.
- (8) "Anales de la Universidad". Ob. Cit.
- (9) "Anales de la Universidad". Ob. Cit.
- (10) J. Oddone y B. Paris. Ob. Cit. Pág. 119.
- (11) "Anales de la Universidad" Ob. Cit.
- (12) "Anales de la Universidad. Ob. Cit.
- (13) "Anales de la Universidad. Ob. Cit.
- (14) "Comisión Permanente de la VIII Asamblea Nacional de Profesores" (Art. 40, Ley 10.973) Boletín. Montevideo. 1970, Pág. 5. Tercer Período Extraordinario de Sesiones.

la necesaria transformación de la enseñanza media

La formación integral del niño y del adolescente a través de sistemas curriculares—aunque aspecto parcial de la educación—constituye una trascendente preocupación social en el mundo contemporáneo.

Es trascendente porque a nadie escapa—gobiernos, sindicatos de la enseñanza, otras Centrales sindicales de trabajadores, economistas, sociológicos, estudiantes, religiosos, sindicatos estudiantiles, empresarios—el papel que cumple el sistema educativo como elemento de promoción cultural y de transformación técnica, a distintos niveles, y como factor de liberación social.

“La idea de educar al pueblo, haciendo que la educación alcance a todos los miembros de la comunidad, sin distinción de clases ni de posiciones, de nombres ni de fortunas, es una idea esencialmente democrática, ya que presupone la igualdad originaria del hombre”, señalaba Varela hace más de un siglo. (“La legislación escolar”).

Esta afirmación de Varela, en cuanto a la condición “esencialmente democrática” de una educación popular, mantiene plena y universal vigencia.

La escuela del pueblo, destinada a la universalidad de la población, se conquista por la vía de las transformaciones sociales, que no se realizan con una ley, “aunque en la vía del mejoramiento social el planteamiento de un buen sistema de instrucción pública, es uno de los más activos motores”. (Varela, “La legislación escolar”).

Varela expresaba así la necesidad del encuentro de la vía del mejoramiento social y el planteamiento formal de un buen sistema de instrucción pública, como una de las condiciones más seguras del progreso.

La enseñanza es esencialmente “un bien de valor”, para unos, y para otros “un bien instrumental”, hay posiciones que conjugan los dos caracteres. Pero debe tenerse en cuenta que esa caracterización y esta conjugación se realizan en función de orientaciones e intereses políticos.

¿Qué lugar le corresponde a un Ciclo Básico como “un bien de valor”? Si el Ciclo Básico se inserta en esta caracterización y se atiene a su condición de obligatorio, cabe preguntarse: ¿cómo se organiza esa “elección de valor” para que eleve y dignifique al educando y de qué manera ha de estimarse “el valor instrumental” para que no se convierta en un elemento meramente conservador de la educación?

Las respuestas son muy variadas, porque hay un rasgo del problema que lo define y es la necesidad de un equilibrio entre los requerimientos sociales de la enseñanza y el proceso de la economía nacional en cada caso.

La idea de vincular la educación con el trabajo tiene larga historia y se remonta a Comenio y a Rousseau; pero fue necesario llegar a la etapa de la Revolución Industrial del siglo XIX para que se comprendiera la interrelación entre trabajo y educación.

**algunas
consideraciones
sobre el ciclo básico**

EXPERIENCIAS EN EL EXTRANJERO

Algunas experiencias de esta índole estuvieron más directamente vinculadas a la necesidad primaria de alcanzar —para el medio mismo en que se pretendía insertarlo— un programa de “alfabetización universal”, como el de la Educación Básica de Gandhi, que fracasó al entrar en abrupta colisión con las prácticas y los intereses discriminatorios del imperialismo inglés.

Las experiencias recientes, y aun actuales, que merecen citarse, de producción cooperativa y enseñanza técnica, son entre otras: la de Mondragón, ciudad cercana a Bilbao; la “Escuela para la vida”, practicada en Guinea desde 1959; “Centro de difusión de la ciencia, la técnica y la tecnología y al mismo tiempo, una unidad de producción”; la experiencia india del Estado de Madhya Pradesh, convertida en un proyecto viable. Se le atribuye éxito porque ha sido concebido y realizado con arreglo a necesidades reales.

El “Plan Quinquenal de Educación de Jamaica” (1978-1983) contiene los planteos más esclarecedores acerca de la necesidad de considerar “la escuela como un puente entre la sociedad existente y aquella hacia la cual se progresa”, porque “es necesario formular un nuevo programa de estudios directamente relacionado con los problemas, las necesidades y las características de una sociedad cambiante”. Y para encarar esta problemática “los programas de estudios deben incluir el trabajo productivo como actividad integrante del sistema escolar”.

La resolución de la Trigésima Asamblea de Delegados de la C.M.O.P.E., reunida en Lomé, Togo, en agosto de 1984, señalaba en su capítulo de “Interdependencia de la educación y el mundo laboral: funciones respectivas”, que:

“Los objetivos de la política económica no deben ser objeto de decisiones o medidas que se limiten únicamente a los intereses de la productividad y el crecimiento económico, sino que deben determinarlos conjuntamente los responsables de la planificación económica y los de la planificación educativa y las políticas de empleos, así como las formas y los niveles de educación que mejor permitan a los trabajadores adaptarse a los cambios tecnológicos y al medio social”.

Las experiencias realizadas en Brasil, en el SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) y el SENAC (Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial), en Colombia, en el SENA, y en Venezuela, marcaron el apogeo de un proceso de desarrollo capitalista que requirió el concurso de empresarios y gozó del beneficio de leyes nacionales o estatales, a la vez que organizó importantes ciclos de aprendizaje y formó obreros altamente calificados. Fue un ejemplo del valor instrumental del aprendizaje.

La extensa y aguda polémica desarrollada en la República Argentina en torno a la “Escuela Intermedia” —proyectada por el Gobierno Nacional en 1968— muestra la preocupación por encontrar caminos viables, jus-

tos y liberadores para la educación de los adolescentes.

En esta polémica fue y sigue siendo elemento profundamente crítico la afirmación de la necesidad de cambio, pero también de que “el cambio no se reclama sólo para la educación y que se lo comprende y se lo asume como transformación total de las estructuras nacionales, porque la revolución pedagógica será plena y operante cuando forme parte de la revolución política de la educación, en el marco de una transformación que apunte al desarrollo y a la integración nacional, con prioridades referidas a obras de infraestructura (energía, siderurgia, transporte, comunicaciones, etc.), a soluciones sociales para satisfacción de necesidades perentorias (salarios suficientes, capacidad económica para responder a la mayor expectativa de consumo, vivienda, etc.) y al estímulo y la difusión de expresiones culturales propias”. (Profesor Antonio E. Salonia).

El cercenamiento de la libertad de comunicación bajo la dictadura militar y los años de aislamiento cultural que hemos padecido en nuestro país, nos han impedido conocer en forma amplia los progresos continuos de la educación en los países socialistas y los cambios operados en el mundo capitalista.

Sólo fragmentariamente conocemos los logros conquistados en Nicaragua, donde la revolución social que se va alcanzando con firmeza, heroicidad y bases programáticas, conlleva, naturalmente, el proceso de una revolución educativa.

DEFINICION DE ETAPAS

En la hora actual de nuestro país, cuando la Enseñanza está enmarcada en la Ley de Emergencia que surgió de la concertación programática, es necesario definir cuáles son las etapas que han de cumplirse y cómo instrumentarlas, para concretar un proyecto educativo que se inserte en un gran plan de soluciones nacionales.

¿Qué enseñanza queremos? ¿Qué enseñanza necesitamos?

Hay puntos esenciales a analizar, que se vinculan a la concreción de una nueva Ley de Educación. Uno de ellos es la unidad del sistema educativo, en cuanto a sus objetivos y a sus contenidos.

Dentro de esa unidad ocupa un lugar de tremenda importancia y trascendencia el abocarse a reorganizar la Enseñanza Media en el marco de una reconstrucción nacional global. Esa reorganización no sirve al país si compromete o cercena el desarrollo social y si no se asienta en la comprensión de que el progreso económico y el progreso social se interrelacionan y refuerzan mutuamente.

En esa unidad de un sistema educativo, democrático y liberador, han de definirse el alcance y las proyecciones de un Ciclo Básico obligatorio, para una Enseñanza Media única, también obligatoria.

MARIA ESTHER NICOLINI

Profesora de Enseñanza Secundaria y Técnica.
Dirigente gremial.

presente y futuro de la educación técnica en el Uruguay

Uno de los indicadores más realistas de las perspectivas de un país de "zafar" del subdesarrollo, del retraso tecnológico, de la producción exclusiva de materias primas sin elaborar, es decir de la posibilidad de lograr condiciones de vida dignas para los trabajadores y el pueblo, es el lugar e importancia que se le asigne a la formación de técnicos. Sobre qué pasa hoy en Uruguay y qué tendría que pasar al respecto, opinan docentes de la UTU, protagonistas importantes, por sus puestos de lucha, en esta etapa de la vida nacional.

1.

NUESTRO PAIS HOY

Estos doce años de dictadura han significado para nuestro pueblo, una época de persecución, de pobreza. El estado de dependencia, la entrega de nuestras riquezas a las arcas del imperialismo norteamericano es un hecho indiscutible.

Lamentablemente el partido gobernante se dispone a proseguir la misma política económica antinacional, que representa, a nuestro juicio, una violación a nuestra soberanía. El compromiso de pagar la deuda externa concreta ese continuismo en la política económica ya que se pretende que recaiga nuevamente sobre los sectores populares el peso de la crisis; crisis de la que los trabajadores no somos responsables sino que fue el nuestro el sector que enfrentó desde los inicios el golpe fascista y a un costo realmente caro.

En nuestro enfoque, no podemos dejar de lado la realidad del resto de los países latinoame-

ricanos, donde los planes del imperialismo, ejecutados por las oligarquías criollas, nos han empujado a una triste realidad, la de "patio trasero", productor de materias primas que sacien sus necesidades.

EL "INTERCAMBIO"

Nos plantean que tenemos que pagar la deuda externa; la forma ha de ser aplicando las doctrinas de los Friedman y Cía.: volcar toda nuestra mano de obra, nuestros técnicos hacia la exportación de productos no manufacturados, que apenas servirán para el pago de los intereses de esas deudas contraídas.

Ellos nos imponen los precios, las formas de ese intercambio, todo un plan de subordinación a sus intereses y dentro de ese plan, por supuesto, se incluye lo referente a Educación.

LOS PLANES DE LA U.T.U.

Estos planes son dirigidos por la línea educativa de la OEA que, a partir de 1970 y a través de los préstamos del BID, condiciona y limita la enseñanza técnica, poniéndola al servicio de los intereses de las multinacionales.

La finalidad original de U.T.U. es perfeccionar la enseñanza técnica, elevar su nivel de modo que el egresado realmente esté preparado para aportar lo mejor de sí al progreso de la industria y el agro.

Pero... ¿en beneficio de quién? ¿Es en beneficio del país o de los intereses antinacionales que nuestros mejores egresados se insertan en el mecanismo de explotación de esta Latinoamérica subdesarrollada? En síntesis, la enseñanza técnica es hoy, una inversión que realiza nuestro país para la entrega de mano de obra barata, ya que miles y miles de estudiantes pasarán a engrosar la columna de explotados, productores de riquezas que no quedarán en el Uruguay.

NUESTRO PLANTEO

Un planteo que vincule la enseñanza técnica al desarrollo del país, como factor dinamizador de la industria y el campo, no puede quedar limitado a nuestras fronteras. Ultimamente se ha planteado la necesidad de la unión de pueblos y gobiernos para enfrentar la política regresiva de Norte América, para instrumentar en conjunto la salida a la crisis.

Cabe decir lo mismo de la enseñanza técnica

y toda la educación en general: necesitamos una enseñanza con perfil regional propio, apuntando hacia el desarrollo de esta comunidad de naciones. Corresponde agregar la necesidad de la puesta en marcha de una tecnología de contenido nacional.

Encarado de esta forma, el intercambio entre las naciones sería realmente justo y nuestros técnicos egresados harían su aporte —con el conjunto de la población— para sacar a nuestros países del estado de subdesarrollo y borrar para siempre la sombra de la desocupación, la pobreza y el hambre.

NUESTRO PROTAGONISMO

No serán fáciles los caminos a recorrer para lograr lo planteado. El imperialismo y sus "monigotes criollos" no cesarán en sus presiones para que continuemos siendo sus obreros. En vano, no han titubeado en aplicar cualquier tipo de métodos, por más sangrientos que fueran, con tal de seguir explotándonos.

Desde nuestros sindicatos aportaremos a la lucha de todos los pueblos nuestra participación, formando una gran corriente de opinión que canalice y apunte a una enseñanza que contribuya a romper definitivamente los lazos de dependencia.

VICTOR ROSADO

Maestro técnico de la Universidad del Trabajo del Uruguay.

Secretario de Organización de la Asociación de Funcionarios de U.T.U.

No hay duda alguna que los objetivos básicos de toda planificación, muestran un gran interés por el mejoramiento de la Educación Técnica, particularmente por su directa influencia sobre el desarrollo.

2.

Nuestro país tuvo en tiempos que ya se van haciendo lejanos, y los ubicamos en nuestra mejor historia, el orgullo de ser rector en materia de educación pública. Últimamente, circunstancias políticas, económicas y sociales han ido transformando la realidad y sin duda, muchos otros países americanos presentan ahora sistemas educativos más avanzados y de manera fundamental, más respetuosos de los principios esenciales que rigen la educación pública.

Hoy, las cosas como están, indudablemente no cumplen con las exigencias del momento, no le ofrecen a la sociedad los caminos y alternativas que esa sociedad busca. Los cambios son inevitables y fundamentalmente la educación debe servir como agente de transformación social, porque esa es una de sus metas principales.

La educación debe ser estimuladora de cambios positivos y no servir de ninguna forma a los propósitos estancos, inoperantes, que derivan

de ese momento histórico que padeció nuestro país.

No hay progreso del país, si no hay un fundamento lógico y conceptual de la educación. Sin una educación integral, ningún país puede reclamar sus metas de desarrollo y cuando las necesidades del momento presente son tan dramáticas en materia de integración y de desarrollo, la respuesta debe nacer de la educación y de manera especial de la Educación Técnica.

Si sentimos la necesidad de una transformación económica, social y cultural del país, debemos actuar rápidamente para lograr que se produzcan los cambios necesarios que permitan alcanzar un nivel adecuado de eficacia, en el cumplimiento de los fines específicos de la Educación Técnica.

El mundo de la técnica está en constante y acelerada transformación y la educación no puede mantenerse alejada de ese proceso; es más: debe comandarlo.

Debe comandarlo sí, sin perder de vista las necesidades fundamentales del país y la aplicabilidad directa a un plan nacional en función de sus recursos naturales, sus materias primas y sus recursos humanos.

Sobre estos aspectos, no caben disquisiciones; la Educación Técnica está en línea fundamental dentro del sistema educativo y en ella se afirma el impulso humano del futuro.

La industria, la ciencia, el agro, . . ., están logrando considerables avances con sus nuevas técnicas; las computadoras electrónicas, la robotización de máquinas, la eliminación de distancias, . . ., son ejemplos elocuentes que sintetizan en cierto modo, el adelanto tecnológico del mundo.

Nuevos conceptos que van forjando un mundo nuevo; es la educación quien debe encauzarlo y regirlo.

Una educación entonces, que constituye simultáneamente un derecho humano, un instrumento para transmitir o modificar los valores de una sociedad y de forma principal, un medio de elevar su productividad.

Una Educación Técnica actualizada que, acompasando con las necesidades de recursos humanos para el desarrollo del país, cubra los requerimientos de formación profesional y de técnicos para los sectores de trabajo industrial, agrario, artesanal, comercial, etc..

Una Educación Técnica que cuide por un lado su propio frente, lo que nos ayudará a construir el mundo mejor que pensamos, con menos hambre, con menos dolor, con mayor prolongación de la vida, y que por el otro, controle la aplicación humana de estos avances tecnológicos, a fin de que no pueda llegarse a la paradoja, de que el progreso termine en desastre para la humanidad por falta de asimilación comprensiva.

GUALBERTO RODRIGUEZ TOLETTI

Profesor de Enseñanza Media, Dirigente sindical, representante de AFUTU ante la CO.NA.PRO PRO
Miembro del Consejo de Educación Técnico Profesional (ex U.T.U.)

un órgano democratizador: la `asamblea docente

Los sindicatos de docentes uruguayos están en pleno crecimiento y consolidación. Ellos son una poderosa herramienta, sentida como propia por todos los maestros y profesores, para enfrentar con éxito, los múltiples problemas de la realidad educacional.

Así el tema de la afirmación de la autonomía, el tema de la expansión del sistema y el impostergable sustento presupuestal, el tema de la defensa del derecho, en todos sus aspectos, tanto funcionales como en el más amplio espectro de la lucha por la vigencia irrestricta de los derechos humanos, temas todos que son permanente preocupación del conjunto de sindicatos de docentes.

Dentro de las tareas sindicales de hoy, se destaca la necesidad de poner en funcionamiento, de acuerdo con la Ley de Emergencia, las Asambleas docentes. Hemos solicitado a un conocido profesor de Secundaria una breve información sobre la actividad cumplida en su primera época por la Asamblea Nacional de Profesores, cuya rápida puesta en funcionamiento se torna, repetimos, imprescindible.

El art. 40 de la Ley No. 10.973, del Estatuto del Profesor (2 de diciembre de 1947) determinó: "El Consejo convocará periódicamente, por lo menos cada dos años, a Asamblea de Profesores de los Institutos y Liceos de su dependencia. Esta Asamblea tendrá derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos de la Enseñanza Secundaria".

En los momentos en que se aprobó la ley (1947) se vivía en el Uruguay el segundo gran impulso expansivo de la Enseñanza Secundaria (el primero lo fue hacia 1912, con la ley de creación de liceos departamentales). A partir de la década del 30, Secundaria había comenzado un desarrollo explosivo que abarcó a todo el país; desarrollo que conocerá también un seco sofrenazo al promediar la década del 60, como ocurriera con tantos otros aspectos de la vida nacional.

Junto a los maestros, el profesorado secundario se vio acrecido en número y con un peso cultural ya indudable, en especial en las localidades del interior. La docencia, además, se convirtió en una carrera expectable, capaz de canalizar así las mejores vocaciones y de exigir una gradual autosuperación.

Dentro de ese cuadro general, es comprensible que las opiniones, iniciativas y experiencias de los profesores fuera cada vez más importante para asegurar el propio desarrollo progresivo del sistema educativo.

La Ley 10.973, en su art. 40, sólo hacía consagrar esa exigencia objetiva al crear un instrumento asesor, con derecho de iniciativa, y capaz de representar la opinión mayoritaria del profesorado.

UNA EXPERIENCIA INVALORABLE

A su vez, la Asamblea del art. 40 se fue desarrollando, afirmando; aprendiendo de su propia experiencia de aciertos y errores. Al principio la acción de la Asamblea fue bastante errá-

tica y sin continuidad. Pero unos pocos años después se logra solucionar estos defectos. En especial, dos cosas contribuyeron a ello: la creación de una Comisión Permanente que actuaba entre sesión y sesión asegurando la continuidad de sus trabajos y junto a la Comisión Permanente, y en relación con ella, la organización y generalización de las Salas de Profesores que en cada Liceo se reunían para estudiar y dar instrucciones a sus delegados.

La acción de la Asamblea, en especial a partir de la VIa. abarcó una gran variedad de temas, desde los más generales, como Ley Orgánica, Estatuto del Profesor, hasta los más concretos, pasando por los estudios sobre la Reforma Educativa (Plan Piloto).

La Asamblea, como eficaz portavoz de los docentes, no se limitó a un planteo abstracto de la teoría educativa, sino que la encaró siempre en función de nuestras realidades. Más aún: cuando desde esa misma realidad se intentó limitarla o impedirla, la Asamblea supo luchar junto a las demás organizaciones populares. Así cuando los intentos por crear el COSUPEN (1968 y 1969); cuando en 1970 el Poder Ejecutivo de Pacheco interviene inconstitucionalmente a Enseñanza Secundaria; así cuando la lucha final contra la Ley de Educación en 1972, cuando presidía sus últimas sesiones el profesor Alberto Domínguez Alonso. Ni en los más difíciles momentos la Asamblea desmereció su brillante tradición; y sólo cayó cuando el descaecimiento total de las Instituciones que dio inicio a la Dictadura.

Toda esta experiencia acumulada resultará fructífera para la Secundaria que habrá de construir en los nuevos tiempos de la Democracia. Y aún creemos que será también fructífera fuera de Secundaria.

MARIO ALVAREZ

Profesor de E. Secundaria. Miembro de la Comisión Permanente de la 8a y 9a Asamblea de Profesores

la formación docente: tarea universitaria

A fines de Julio se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias, una Mesa Redonda sobre Formación docente en el marco de las Jornadas de la Educación, organizadas por los estudiantes de dicha Facultad, con el apoyo de los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma.

Participaron de la Mesa Redonda, docentes de todas las ramas de la enseñanza, aportando valiosas ideas.

La Revista ofrece a sus lectores la transcripción de la versión grabada de la intervención del Profesor Sanguineto.

La Universidad se encuentra en este momento en un proceso de democratización luego de los años de la dictadura. Ese proceso de democratización tiene muchas limitaciones. En primer lugar las limitaciones que autocríticamente podemos plantearnos los propios universitarios, y en segundo lugar las limitaciones que el medio nos va a imponer, que nos está imponiendo. Y cuando hablo de las limitaciones del medio, hablo del presupuesto, cuando hablo de las limitaciones del medio, hablo de las consecuencias que tenemos que pagar de estos once años de dictadura; cuando hablo de las limitaciones del medio, hablo incluso de las limitaciones de los universitarios para transformar el "status-quo" universitario.

El proceso de democratización de la Universidad que estamos viviendo no debe ser solamente reconstruir lo que fue la Universidad hasta 1973, que fue de un nivel muy importante, que no hay que perderlo y que es necesario reconstruirlo, pero creemos que en esta oportu-

nidad debemos avanzar en su renovación, aprovechando de esta situación coyuntural de pasaje de la dictadura a un gobierno democrático, de la Universidad intervenida a la Universidad autónoma. Cuando decimos avanzar en su renovación, no se quiere decir que hoy es necesario inventar algo nuevo, pues hay un conjunto de ideas y principios que se ha reflejado en no pocas oportunidades en movimientos que promovieron transformaciones a lo largo de por lo menos estos últimos veinte años, y que todavía no ha podido cristalizar en un debate profundo interno de la Universidad.

En esta época, hablar de retomar ideas de hace veinte años, no es decir algo muy renovador o transformador. Veinte años en la vida de la ciencia y la investigación implica reconocer cambios y transformaciones enormes, no solo en lo formal sino que también muchas veces, en lo conceptual. Cuando digo "la Ciencia" no hablo sólo de las ciencias exactas sino también de las Ciencias Sociales. En consecuencia, entendemos que es en este marco en el que debemos promocionar determinados proyectos, alguno de los cuales a continuación y en forma muy sintética trataré de desarrollar, a propósito del tema específico que nos ha convocado en el día de hoy.

En la formación docente hay una cosa que fue, una historia a tener presente. Si tenemos que hablar de la formación docente de maestros, yo diría que es la más rica tradición de la educación de este país. Tradición en el mejor sentido de la palabra. Además hay que recordar que en este país, sólo a los maestros se les exige el título para ser docentes. Fue justamente por ello que en muchas oportunidades la enseñanza primaria se ha salvado de los avatares que se le quiso imponer; empezando por las limitaciones en su propia autonomía.

La formación de docentes para la Enseñanza Secundaria es un hecho relativamente nuevo en la historia del país, y con un conjunto de limitaciones; limitaciones que se inician con su propio nacimiento limitacionista. Existían cuotas de ingreso al profesorado por asignatura, cuotas que estaban en aquel momento muy lejos de cubrir o satisfacer las necesidades de este medio. Frente a ello Enseñanza Secundaria, con métodos más o menos válidos, debió recurrir a concursos de pruebas, de méritos y pruebas, y también de méritos solo, a subsidiar por esta vía el déficit de formación de docentes, y la carencia de la exigencia de título habilitante para el ejercicio docente.

Eso ocurrió en un momento crítico de la Enseñanza Secundaria. Como decíamos recién, la Enseñanza no siempre refleja el sistema donde está inmersa. Mientras el país todo entraba en la aguda crisis económica, cuyo desarrollo llega a nuestros días, la enseñanza secundaria procesaba una verdadera explosión de crecimiento, de crecimiento democratizador. Desde la década del cuarenta hasta el presente se constata casi una universalización de la enseñanza secundaria. Digo casi, pues bien sabemos que no todos los que entran a la enseñanza liceal pueden luego terminarla, así como también sabe-

mos que no todos los que entran a la escuela la terminan, y mucho menos son los que entran en la Universidad. En consecuencia, se dio ahí, en el proceso de formación de docentes para enseñanza secundaria, una circunstancia todavía más anómala. La formación de docentes no alcanzaba ni siquiera a atender las necesidades de una enseñanza estática, mucho menos lo podría en la situación de vertiginoso crecimiento.

Y en la Enseñanza Técnica, los intentos de formación docente son más recientes aún que los del I.P.A., y aún más limitados que los del I.P.A., en un servicio con mayores dificultades y carencias de formación de docentes, y a veces, las más de las veces, proveyéndose los cargos docentes aun sin las garantías de concursos más o menos abiertos.

Eso nos lleva a que en el día de hoy, sumando además otras razones conceptuales, nadie discute la necesidad de acreditar una formación previa para habilitar el ejercicio docente, primer punto para dejar planteado aquí. En segundo lugar; es universalmente reconocido que la formación de docentes corresponde al nivel superior de la educación. Pero, en esta Universidad, en este país, reconocemos el Magisterial, el I.P.A., el Instituto Superior de Educación Física, a los Institutos de Formación Técnica, ese nivel superior, pero trabajamos aisladamente, con una superposición de esfuerzos, de equipos y hasta de carencias, en muchos casos dictando las mismas cosas, y con una falta de coordinación en tareas comunes, dentro de una irracionalidad técnico docente y pedagógica.

Eso nos lleva de la mano, en esta etapa que nos toca vivir hoy, cuando planteamos las transformaciones a impulsar para el futuro inmediato— el inmediato y el mediano—, la necesidad de encarar seriamente el proyecto de un Instituto Superior de Formación de Profesores. Proyecto que cubra y atienda todos los niveles que la educación implica. Digo "Instituto Superior", pero pienso en Facultad, aunque no la quiero llamar Facultad, pues ello podría implicar la necesidad de modificar la Ley Orgánica universitaria. Y yo no estaría muy tranquilo en la actual coyuntura, elevando un proyecto de creación de la Facultad de Educación, en un Parlamento donde más de un sector puede pretender por esta vía introducir otras reformas para vulnerar el funcionamiento autónomo de la Institución.

En consecuencia no importa el título, la denominación, pero sí el concepto. Si nadie discute que formar docentes para cualquier ámbito, es enseñanza superior, si la enseñanza superior está, o debe estar, y aparentemente seguirá estando, en la Universidad, los Institutos de formación deben de funcionar en ella. Hay que buscar hoy los instrumentos hábiles, aptos en las actuales circunstancias, para poder formar la Facultad de Educación, que sobre la base de la estructura que existe, la reestructure y unifiquen. Que no sólo forme maestros, profesores de enseñanza media, técnica, de educación física, sino también profesores universitarios. Pues sí, también es imprescindible hoy reconocer la necesidad de formación

docente en la Universidad. Los profesores universitarios, muy preparados en el orden científico, muy preparados en muchos aspectos de orden técnico específico, somos autodidactas en la formación docente. No se reúne en muchos aspectos la preparación de un maestro de primer grado. Todos sabemos hoy que no es posible la docencia sin la investigación, pero ¿es posible la docencia sin la formación?. El docente universitario también necesita ser capacitado para el desarrollo completo y eficaz de su función, complementariamente a sus tareas específicas de investigador.

Todo esto no es algo nuevo que se viene a plantear. Hace por lo menos veinte años que se planteó muy concretamente por parte de Darcy Ribeiro, cuando en su exilio en nuestro país, y como distinguido docente de esta Facultad de Humanidades y Ciencias, planteó con un énfasis polémico y constructivo vital, un proyecto de transformaciones universitarias tendientes a la consolidación de una amplia reforma estructural que modernizara nuestra Universidad. También en su proyecto de reestructura universitaria, el Rector Maggiolo renovaba su insistencia en esta materia.

Creo que hoy es un momento propicio para desarrollar un profundo debate de aquellos planteos, no solamente a través de un panel, un foro, o una polémica más, sino a través de medidas concretas, que marquen los primeros pasos para su concreción a corto plazo. Por ejemplo: una medida inmediata es ir dándole a los Institutos de formación docente formas de cogobierno, primer paso simple que los va introduciendo en la dinámica universitaria. Fue para mí una sorpresa gratificante lo manifestado en estas exposiciones por la compañera de Educación Física, donde docentes, estudiantes y egresados están ya hoy cogobernando su Instituto de formación. Fue para todos los servicios una aspiración planteada en la CONAPRO el año pasado. Y cuando planteamos cogobierno estamos planteando otro tema esencial: Autonomía.

Mal que bien, con todas las limitaciones que tiene, (especialmente las de orden económico) y que se le quiera señalar, es la Universidad autónoma y cogobernada el único ámbito apto técnico y científicamente y aun formalmente, por ser donde se imparte la enseñanza superior, donde se deben desarrollar las tareas de formación de docentes de todas las áreas.

Este es, a grandes rasgos, el planteo que yo quería hacer aquí hoy, trasladando inquietudes que no son personales, y que intentan reflejar el pensamiento expresado en estas últimas décadas por un conjunto de universitarios, docentes de las distintas ramas de la enseñanza media y maestros, preocupados por la problemática de la formación de docentes.

FRANCISCO J. SANGUINÉDO

Ex-Secretario Gral. de F.E.U.U. Actualmente es docente de Enseñanza Secundaria y de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Asimismo, es Asistente de Dirección de la Escuela Nacional de Bellas Artes.

la escuela rural

La Revista solicitó a la prestigiosa docente Alba Niemann de Legnani su opinión sobre el momento por el que atraviesa la educación rural en nuestro país, valorando las importantes experiencias desarrolladas en el pasado en ese ámbito.

Como introducción a esa opinión, aportamos a las jóvenes generaciones algunos datos sobre el trabajo desarrollado por el maestro Otto Niemann en la Escuela Experimental de Progreso.

Niemann se inició como director de la Escuela rural No. 11 de Progreso (Canelones) en el año 1923, como resultado del concurso al que se había presentado. Desde ese año hasta 1926, su escuela tomó las características de un centro de experimentación libre, en el cual las "unidades" de trabajo se relacionaban con las actividades propias de la zona de chacras y granjas en la que estaba situada la escuela. No se trataba de adaptar los niños al medio, sino de extraer de esas actividades un aprendizaje escolar activo y, al mismo tiempo, mejorar algunas técnicas de trabajo rural e introducir otras.

La imprenta llegó a funcionar ampliamente para los murales de información sobre "la comarca y el mundo"; los periódicos que comunicaban con los hogares y las otras escuelas; los pensamientos orientadores que leían los pasajeros desde el ferrocarril, que avanzaba más lentamente al acercarse a la escuela.

Ya en 1926, la escuela iba perdiendo sus características de rural, por los cambios en la población de Progreso. Desde 1928 a 1942, funcionó como Escuela experimental en métodos activos (centros de interés del método Decroly), por resolución expresa del Consejo de Enseñanza Primaria.

A mi regreso al país, he encontrado grupos de maestros destacadísimos, que centran su trabajo en planificar acción para la escuela rural: ellos evaluaban y rescataban los valores de sus propias experiencias y las de otros maestros de generaciones pasadas. Para ello, quiero aportar, en una síntesis muy apretada, el significado de la experiencia de la escuela rural de Progreso, dentro de aquéllas que dejaron valiosas conclusiones.

En los aspectos pedagógico y metodológico, su filosofía fue de escuela activa. En ella se trabajó con libertad de acción referida a los planes y la metodología, pues los programas que se utilizaron, en sus contenidos, eran los mismos vigentes para cualquier escuela rural uruguaya.

Decía su director Otto Niemann: "No pueden seguirse comprobando las graves deficiencias de nuestra escuela rural; el único órgano cultural de nuestra campaña debe desenvolverse para una acción eficiente". Y más adelante: "En nombre de los fundamentos democráticos que nos rigen, no puede pensarse en una "cultura campesina", que limite la autodeterminación del hombre de campo".

La ideología del maestro Niemann le llevó a crear una escuela rural distinta, en la que la formación social tomó gran amplitud. La escuela de Progreso funcionó dentro y fuera de las aulas, en estrecha relación con el medio al que estaba integrada.

De ese medio tomó el material didáctico, no como objeto, sino como momento de vida. La huerta, la cría de abejas, las aves, los conejos, el

cultivo de frutales, la cosecha, la pequeña industria casera de la chacra o de la granja entraron a la clase y de ésta, salieron niños hábiles en el taller, observadores en el laboratorio, con desarrollo de potencial creativo.

Las disciplinas de trabajo fueron de respeto mutuo, de participación con responsabilidad. Todo en la escuela rural de Progreso tuvo firmeza en los principios democráticos, en la búsqueda del desarrollo en la comunidad y en la efectiva concreción en trabajos de utilidad práctica. La escuela y el medio tuvieron una integración funcional.

Sin embargo, la escuela de Progreso no pudo ser todo lo que quiso; tampoco pudieron serlo otros ensayos pedagógicos rurales, como las Escuelas Granjas, el Núcleo experimental de la Mina. ¿Por qué?

Es necesario replantear la problemática de la escuela rural en tiempo presente y sacar conclusiones válidas de lo que ya se hizo en el Uruguay y de lo que aspiramos a concretar, como futuro de esta escuela que tiene nada menos que el cometido de contribuir a la democratización de nuestro país, en un específico lugar, el campo.

ALBA NIEMANN DE LEGNANI

Maestra y profesora de Enseñanza Secundaria. Desarrolló recientemente en México una importante obra de difusión de la obra pedagógica realizada en el Uruguay.
 Autora de 'Un maestro sin fronteras' etc



para armar una imagen: margarita isnardi

Más que rendirle un homenaje, la Revista ha buscado dar a los jóvenes educadores, elementos distintos para que ellos vuelvan a recrear la imagen de una mujer con un gran carisma, una gran sabiduría y, por eso tal vez, una gran humildad.

Solidaria con sus paisanos, con los obreros, militó consecuentemente en el sindicato de maestros. Fue partícipe de la aparición de la Revista de la Educación del Pueblo y escribió para la Fundación Editorial "Unión del Magisterio" su invalorable obra "La lucha por ser hombre".

Había nacido el 2 de marzo de 1926 y falleció a los 44 años, el 10 de marzo de 1970.

una joven maestra de Rivera

Yo sé, como educador que estuvo muy cerca, trabajando y proyectando iniciativas educacionales, algo de lo mucho y conflictivo que Margarita Isnardi enfrentó y resolvió, sintió intensamente y amó en el único campo donde su exquisito ejemplo y entrega de mujer concibió el ansia de vivir y servir con una prodigalidad inacabable del ser y el dar: la educación.

Concibió la educación como oficio y como arte; como objetivo medular y como destino vital; como responsabilidad social, también patriótica y universal.

No improvisó pues, referencias, ni necesito acceder hoy a sus libros, a sus conferencias o a sus diálogos para hacer pensar, a sus charlas para el reencuentro de cada uno con sus propias dudas, o para avanzar en campos donde se mezclan todas las ansiedades del hombre común.

Como psicóloga y como pedagoga, su aporte fue infinito y generoso siempre. ¡Ah, no sé a cuántos jóvenes salvó, los introdujo —como ella expresaba— en la lucha por ser hombre! De lo que estoy seguro es que muchos padres y madres, tal vez hoy abuelos, le siguen rindiendo un homenaje agradecido, aunque lo más proyectante debe referirse a aquellos jóvenes que Margarita apoyó y que ahora, en su éxito o su felicidad —aunque sea limitada— conservan la imagen de aquella mujer que un día los ayudó a encontrar el camino de realizarse por sí mismos y ser

una persona definida en principios y actitudes de vida. Recordarán seguramente su figura menuda, de rubia cabellera, ojos siempre dulces y sonrisa acogedora.

Recuerdo cuando corrían los años del 40 al 45. Era la dura época de la 2da. guerra mundial. Imposibilitado de seguir la carrera universitaria predilecta, acudía como muchos a la tabla de salvación: obtener el título de maestro para después realizar el otro camino. Nunca supuse que una elección impuesta por las circunstancias, iba a cimentar la vocación de toda una vida.

En el ámbito de nuestro pueblo natal, Rivera, Margarita sufría las mismas trabas y había elegido el mismo camino de la educación. Joven estudiosa de los problemas psicológicos, interesada en el área de los preescolares, puedo afirmar que fue la primer maestra que se esforzó por crear la primer clase jardinera en aquel departamento. No había todavía un plan, ni siquiera se sabía bien cómo debía funcionar el servicio. Margarita, estimulada por un ejemplar Inspector departamental, el maestro Luis O. Jorge, cumplió su sueño y realizó su experiencia en la Escuela urbana No. 2. Lo hizo todo, todo...

Entretanto, yo salía a cumplir mi tarea en el medio rural y obtuve el honroso cometido de dirigir una de las 40 escuelas-granja creadas en 1945 por el plan Ferreiro. En el 47 con ella, con Victoria Bisio, con la Asociación de Maestros de Rivera, caracterizadas personalidades y vecinos, participamos en la fundación del Instituto Normal Popular. Desde ese momento, esta institución honoraria evitó el peregrinaje que debían realizar los aspirantes a ejercer el magisterio, tras las Mesas examinadoras volantes de los Institutos Normales de Montevideo.

Margarita Isnardi ejerció, por muchos años, la dirección del Instituto.

El libre educar y el respeto extremo a cada estudiante y a cada educador fueron su norma invariable. Abrió el Instituto a cursos extraprogramáticos, habilitó allí las clases de la primera Escuela de Arte pictórico de Rivera; en su recinto el propio Atahualpa Yupanqui cantó sus memorables endechas indias, embebidas en el más puro americanismo, libertario y rebelde.

Margarita tuvo luchas, oposiciones; las más solapadas, porque era tan grande su dimensión humana, que atacarla de frente era imposible...

Un año de aquella década del 60, no recuerdo cuál, cuando el Instituto estaba ya afirmado y próximo a ser oficializado, ella se trasladó a Montevideo para dar rienda amplia a su vocación de investigadora. Le perdimos de vista. Pero seguimos su trayectoria: en la última etapa de su vida, su clínica se había transformado en un gabinete de profundos estudios de la ciencia psicológica que le permitían recoger más y más elementos y conclusiones certeras para mejorar la atención al niño, al adolescente, al joven y ahondar en su concepción de la vida como lucha.

WASHINGTON RODRIGUEZ GONÇALVES

Inspector de E. Primaria. Profesor de E. Secundaria. Actualmente es miembro del Consejo de E. Primaria.

una vida multiplicada

Conocí a Margarita Isnardi en 1964, gracias a la coincidencia de compartir el salón de clase con el maestro Juan Lorenzo Pons. Un día me habló de aquella colega, psicóloga, que había viajado a París para conocer a Henri Wallon, pues su trabajo había sido el mejor presentado en Sud América sobre el gran maestro francés.

Ahora, veinte años después, estoy mirando un cuaderno de ella, donde ha volcado algunas inquietudes juveniles. En él hay una página premonitoria. Dice así:

No sé si será lo que se llama una depresión del temperamento, lo que me determina este especial estado psicológico que bien podría calificarlo como "complejo de inferioridad" o bien, quizás, el resultado del juicio del tribunal a que me sometí, tribunal con muy poco de lo que el vocablo podría expresar y que echó por tierra mis presuntas ilusiones.

Pues bien. Aburrida, sin ningún libro lindo para leer, dejo salir al exterior este poquito de veneno, sintetizándolo en los "perfiles biográficos" al vuelo, que pretendo ir diseñando día a día.

¡Cómo me gusta la Psicología! No sé nada, absolutamente de ella, pero me gusta. Algún día vendrá en que seré "batuta", en ella y en Biología: Charcot, Freud, Jung, Adler, etc., Claudio Bernard.

Trabajé con Margarita seis años, sus últimos seis años y ése fue para mí un período de intensas experiencias donde la reflexión, el estudio y la práctica sobre diagnóstico y tratamiento en

el campo psicológico se sumaban a sus planteos en educación, aprendizaje, motivación, conocimiento del grupo, análisis de la realidad, estrategias de trabajo de clase y con los padres, todo un pensamiento rico, complejo y flexible a la vez del que nos íbamos impregnando todos los que trabajábamos en torno de ella.

Aprendíamos de lo que decía, pero aprendíamos mucho también de lo que hacía, porque su experiencia como maestra rural y urbana, la claridad con que captó el aporte pedagógico de la psicología de Wallon y su gran creatividad hacían que al enfrentarse a las dificultades cotidianas de la escuela o de la clínica, actuara con el máximo de acierto.

Conocía perfectamente su interés por los problemas sociales y económicos de nuestro país y del mundo. Pero un día tuve una confirmación inesperada de la consideración que Margarita merecía entre personalidades que tenían sus mismas preocupaciones. Esa tarde recibió una llamada telefónica y hasta mí llegaban algunas palabras entrecortadas... tanto tiempo... tus viajes... Indira... será una alegría volver a hablar... Era Indira Gandhi que, a su paso por Uruguay, había buscado su número telefónico, para hablar con la joven que en París le había hecho conocer los dolores y las esperanzas de este continente. Al otro día en un coche particular, la gran líder asiática llegaba a la humilde casa del parque Rodó.

No decayó nunca en su tarea humanizadora. Y aunque nosotros percibíamos el desgaste de la lucha permanente para sostener su salud, en sus grandes ojos claros siempre asomaba la alegría de vivir.

MABEL MORENI DE GIORGI

Maestra. Psicóloga. Coautora de "Manual para la educación sexual de nuestros hijos".

A los niños mayores que ya leen, deben darle un tipo de libro capaz de satisfacer y fomentar la experiencia interna que comienza en ellos. Darles vida interior a través de las grandes epopeyas del hombre. La tierra tiene bellezas inestimables para alimentar el espíritu y su autoimagen propia del mundo infantil... y el hombre ha sido heroico en todas las grandes epopeyas de la creación.

problemas de escolaridad

En las escuelas de barriadas pobres encontramos un tipo de niños que no siendo retardados, se comportan como tales tanto en la adaptación social como en el aprendizaje. Se les ha llamado inmaduros y son precisamente aquéllos a quienes ya nos hemos referido: los que no han tenido sino carencias en su vida infantil. Sin ritmo biológico en su desarrollo, con los padres ausentes casi todo el día, sin ambiente social estimulador, viven sus primeros años en la aventura de sus riesgos constantes, realizando tardíamente todo su desenvolvimiento.

Llegan a la escuela sin ninguna conducta disciplinaria. No saben ocupar su lugar en la fila de niños; no responden a la campanilla o al timbre porque para ellos no tienen ninguna significación. Se sienten como perdidos, levantando papelitos plateados de caramelos o bombones del suelo, trozos de pinturas, tapitas de botellas, semillas y otros objetos que encuentran en el recreo y que guardan celosamente como verdaderos capitales.

En la clase se sientan, miran a la maestra pero no comprenden sus órdenes. No están capacitados para realizar el trabajo de adaptación y asimilación a las experiencias escolares.

No han organizado su memoria ni educado su atención; tampoco han logrado penetrar al plano conceptual.

No han sido estimulados en ninguno de sus estadios de evolución porque han sido niños solitarios, que han pasado mucho más de un año en un cajón o en un corralito "donado" pues no tienen quienes cuiden su ejercitación en el espacio-ambiente. Por lo general quedan a cargo de un hermano o hermana mayor, que los dejan de espectadores mientras ellos se van a jugar. Sus experiencias siempre son retaceadas en lo positivo pero recargadas en lo negativo, en el dolor, en la desesperanza, en la carencia.

Cuando comienzan a caminar y a mezclarse a los demás niños que crecen en el mismo patio o en la misma calle, aprenden a defenderse de muchas cosas, pero se vician de hábitos regresivos, repiten palabras soeces que no comprenden y son activos en su agre-

sividad, o bien, tan disminuidos, que los otros niños los toman de "número" para sus escarnios.

Salvo excepciones no han concurrido al jardín de infantes porque no han tenido quienes los lleven.

¿Qué disciplina interna pueden haber estructurado estos niños como para vivir en un grupo de trabajo?

Ninguna. Comúnmente enuréticos, más de una vez son burlados por el olor de sus ropas y es posible que sus compañeros de clase usen un mote despectivo para nombrarlos.

Toman sus cuadernos de tapas engrasadas de cualquier forma, comenzando muchas veces al revés. Rellenan los espacios haciendo caso omiso del renglón, con ceros o rayas o el número 1, que muy frecuentemente invierten.

Al no seguir el ritmo de clase, al no entender las órdenes, estereotipan cualquier cosa.

Mientras los compañeros participan activamente en las representaciones, teatralizando, o pasan al frente de la clase para observar una experiencia hecha por la maestra o un alumno, ellos quedan en el banco, indiferentes, comiendo su merienda (que es difícil que lleven) o la del compañero de banco que se ha levantado con los demás.

Luego viene la queja o el llando de "el otro" y el asombro del "enjuiciado". ¿Qué sabe de propiedad? Tuvo deseos y se comió la banana, la manzana o el refuerzo que "lo tentó".

¡Cuántas injusticias se han cometido y aún se cometen con niños tímidos y abandonados en la formación de su personalidad! No se saben defender y aunque parezcan indiferentes, la vivencia de la situación es como una marca dolorosa que se juntará a otras futuras.

El que ha vencido su timidez en la pelea constante por vivir, tiene otra conducta: se vuelve el "terrible" de la clase y de esa manera logra ser "alguien", que se nombra todo el día. Como no puede lucirse en el rendimiento, trata de llamar la atención por su inconducta.

la psicología de los niños



El centro de la obra "La lucha por ser hombre", la actitud de la que nace, no es la de la construcción doctrinal, es la tarea de la educación; y ella se configura como la síntesis provisional de los resultados de una serie de actos educativos, que a su vez tienen la educación por objeto, en un proceso abierto que la vida no dio tiempo a concluir, más incitativo a la reflexión y orientador de la acción que conceptualmente definitorio y concluyente. Sin hacer virtud de limitaciones, lo cierto es que esta obra tiene en cierta forma los caracteres típicos de mucho de

nuestro mejor pensamiento, de lo característico de nuestros mejores intelectuales, en quienes la tarea docente es un imperativo vital que multiplica su actividad específica, y ambas les imponen la colaboración en divergentes actividades para los que su cultura los habilita y el medio necesita, trabando su trabajo de investigación que igual realizan en forma independiente, y así su obra tiene ese carácter de síntesis de momentos de la acción en su onda misma, escrita con humildad y con nostalgia de un pensamiento racional y completo.

Cuando decimos que en los trabajos de Margarita Isnardi hay una dirección intencional común a ellos aludimos a que no se perfila la orientación teórica de su pensamiento como una tendencia doctrinal nítidamente definida, sino que esa orientación es configurada por una confluencia de convicciones y propósitos.

De una genérica persuasión de la verdad del enfoque materialista dialéctico de la realidad, movida porque la educación sea un factor eficiente de hominización, en una idealidad emergente de su propio trabajo diario con sus frustraciones y sus posibilidades ideales, atenta a las tendencias progresistas más difundidas en nuestro medio, concibe el propósito de dar una base científica a la pedagogía por la psicología, estudio que además le viene impuesto por la necesidad de comprender fundadamente el comportamiento infantil.

El estudio de la psicología, bajo la inspiración de Henri Wallon, centrado en la infancia y la adolescencia, en la personalidad y sus conflictos, tiende a ser encarado con un alcance filosófico: como apto para fundamentar una antropología. El afán de desarrollar una imagen materialista del hombre en formación, de carácter científico y atendida a los hechos la lleva a proponer ahondamientos en la psicología reflexológica y a atender muy particularmente a las bases fisiológicas del comportamiento humano.

Pero todo esto sólo tiene el carácter de conatos de pensamiento, repetimos, de direcciones de estudio confluyentes que trazaron un campo de trabajo. No se discutió en su obra a fondo que el secreto de la pedagogía no está en la psicología por necesaria que ella le sea, pero la autora instintivamente atendió a los aspectos sociales de sus problemas y los caminos de lucha para su solución. No se discutió el idealismo que inficiona los planteos psicologistas de la antropología, pero la autora se inclinó hacia las corrientes materialistas. No se discutió cuales eran las limitaciones de la reflexología para una visión decididamente marxista, pero la autora buscó caminos de complementación de esa tendencia.

Ni en las cimas de la teoría ni en la obnubilación del quehacer diario, pero mirando a aquellas para mejorar a éste.

CARLOS ALBERTO MOURIGAN

el diálogo con Wallon

En París corría el otoño de 1962. Ella venía de un congreso científico realizado en Bruselas.

—“Henri Wallon ya no recibe, me dijeron en la Sorbona. No era difícil comprender el sentido de aquellas palabras. Pero Paul Delanoue hizo el milagro de que un día llegáramos bajo la llovizna del París otoñal a la casa sobria y gris del Maestro. Nos introdujo la vieja ama de llaves que cuidaba los días del sabio solitario. El había abandonado su lecho y allí, en su escritorio, enjuto y envuelto en una aureola de lejanía, estaba la más grande figura de la Psicología contemporánea, el hombre que poseía en la especialidad de su saber, la ascendencia de la cultura francesa y una posición original basada en la síntesis de las corrientes más significativas”.

De este modo, en uno de los densos días de trabajo, a requerimiento imperioso de sus íntimos, Margarita Isnardi empezó a escribir lo que ella se resistía a llamar sus diálogos con Wallon.

Pocas veces tanta luz se recogió a la sombra de tanta modestia.

Nadie pudo convencerla de que el breve mensaje que redactara para su querida Unión del Magisterio con motivo de celebrarse en Francia los ochenta años de Wallon, fuera considerado, como se lo dijeran en Europa, uno de los aportes más densos y lúcidos sobre la ubicación del autor de “Del Acto al Pensamiento” en la historia de la Psicología.

Los más allegados oímos alguna vez algo de aquellos diálogos a lo largo de una semana.

—“¿Por qué? ¿Por qué?”, —indagaba el eminente sabio, apasionado y gozoso ante la coincidente posición de la joven discípula

uruguaya, con la que, en días postrimeros recorrió toda la Psicología actual, desde sus raíces.

—“Me sentí examinada como nunca” —nos decía Margarita con aquella tierna sonrisa que le hacía agrandar extrañamente sus ojos, donde la limpidez de la ternura se sumaba al rigor profundo de la mirada.

Pero muy pocos saben cuál fue el resultado de aquel altísimo diálogo.

—Escriba, Margarita, escriba eso. Yo le haré el prólogo a su obra—. Exigencia y promesa del Maestro que ella valoró en lo que tenía de deber. Y el venerable anciano juntó con sus manos libro tras libro de su obra para dedicarlos: “A Margarita”.

Ahora, en la soledad de su biblioteca, la obra dedicada por Wallon, pesa, a la sombra del enigma infinito, como un privilegio alcanzado por muy pocos en el mundo.

Estos diálogos de Wallon con Margarita Isnardi, fueron, sin duda, su último esfuerzo científico. Ella no tuvo tiempo ni presunción para escribirlos. La autenticidad de su grandeza ignoraba las miserias de la promoción. Además, fue hasta el fin un ser ungido por el dolor, la necesidad o la esperanza de los que llamaban a la puerta de su clínica.

Poco después del regreso de Margarita, la muerte llegaba a la casa sobria y gris del Maestro bajo la llovizna otoñal de París.

El destiempo le impidió escribir estas páginas. Por eso éste es un prólogo imposible.

WALTER GONZALEZ PENELAS

Sociólogo y poeta, recientemente fallecido. Fue profesor de los Institutos Normales. Autor de “El Uruguay y su sombra”.

leyendo a Henri Wallon

“El hombre no es totalmente explicable por la psicología, porque su comportamiento y sus aptitudes específicas, tienen por complemento y por condición esencial la sociedad”. (1)

EL NIÑO COMO SER BIOLÓGICO, PSICOLÓGICO Y SOCIAL

La constitución biológica del niño en su nacimiento es muy importante para su desenvolvimiento posterior; pero las circunstancias sociales de su existencia podrán transformar ese desenvolvimiento.

El medio social comporta condiciones físicas y naturales, pero también incluye técnicas, usos y costumbres del grupo humano que lo constituye, y que condiciona la forma en la que el niño va logrando satisfacer sus necesidades.

El niño al nacer es un ser totalmente dependiente del medio, debe ser asistido para obtener

la satisfacción de sus necesidades; por ello todas sus actitudes se dirigen a obtener su "seguridad", física, afectiva. Y esa seguridad llega a través de las personas que lo rodean, especialmente la madre, las primeras relaciones del niño con el medio exterior son relaciones humanas.

En esta etapa, las emociones desempeñan la primera forma de comunicación con el ambiente, y es mediante la emoción que el niño establece una especie de comunión afectiva con quienes le rodean, determinando la "pertenencia" a su medio, antes de pertenecer a sí mismo.

El período inicial del psiquismo es un estado en el cual el niño, inmerso en el mundo, no logra diferenciar su "yo" de los "otros", todo lo que accede a su conciencia permanece confuso, o por lo menos sin delimitar.

En este período sus primeros gestos van dirigidos a obtener los cuidados que necesita de su madre: alimento, cambio de postura, que lo acunen.

Se establece lo que Wallon llama "simbiosis afectiva". A los tres meses el niño es capaz de dirigir a las personas que lo rodean especialmente a la madre, sus risas y signos de alegría que implican un lazo afectivo; éste se hace fundamental para el desarrollo infantil, pues el mismo comienza a vivir tanto de la alimentación que recibe, como de las relaciones humanas.

Para que el desarrollo sea normal se hace necesario desde muy temprana edad, que el niño sea objeto de manifestaciones afectivas, especialmente de su madre.

Este primer horizonte social, se amplía rápidamente a los otros integrantes de la familia, más por el rol que éstos cumplen, que como individuos en sí.

Para Wallon, el niño comienza entonces por una sociabilidad estrecha con su ambiente humano, determinada por su dependencia.

Su desarrollo está marcado por la delimitación de su yo, como algo distinto de los demás, que es efecto directo de su evolución intelectual.

"Para disociarse, en las pruebas por que pasa el sujeto, lo que es suyo y lo que proviene de influencias exteriores, es menester un poder de diferenciación, de crítica y análisis que no es afectivo, sino intelectual". (2).

Es el período en que el niño comienza a conocer a "los otros" como personas, capaces de caminar, acercársele, hablar con él. Rápidamente, desde que aprende a caminar, y hablar, el niño evoluciona hacia la conciencia de su yo, etapa marcada claramente en el lenguaje por la aparición del "mío" y el "yo", sustituyendo a su denominación genérica "el nene", o similares, como forma de nombrarse a sí mismo.

El niño ahora busca la "propiedad" de las cosas, es una etapa donde aparecen "crisis" de rebelión, que le permiten reafirmar su identidad, diferente de "los otros".

El Jardín de Infantes, que toma al niño de 3 a 5 años, resulta fundamental para colaborar con la primera "emancipación" de su vida familiar, ampliando su entorno con otros niños, más o menos parecidos a él.

"El yo del niño comienza a manifestarse de manera puramente formal y aún dependiente, porque sólo se afirma por oposición a todo lo que pueden decir o hacer las personas del ambiente. Tomará más contenido en los períodos siguientes, sea porque al niño, lleno de complacencia por sí mismo, le guste exhibir sus actividades, y así las desarrolle o las afirme, o mejor aún, porque intente apropiarse por la imitación de las autoridades que constata en los otros". (3)

Hacia los 6 ó 7 años, es la edad en que comienza la educación formal, en que el niño es capaz de reconocer letras, operar en aritmética, y desde el punto de vista social, ya no es función única de su grupo familiar.

Su nivel de socialización le permite ser parte de diferentes grupos, ajustarse a ellos e incluso modificarlos.

Esta etapa es muy importante para el desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales, y es imprescindible que la escuela atienda ambos aspectos.

Es común que la educación atienda los aspectos intelectuales y establezca relaciones alumno-maestro, desestimulando la cooperación entre los niños.

La participación en grupos, es de importancia capital para el desarrollo pleno del niño, pues es a través del grupo que aprenderá a conocerse como personalidad polivalente, y que tomará conciencia de sí teniendo a sus compañeros como "espejo" de sí mismo.

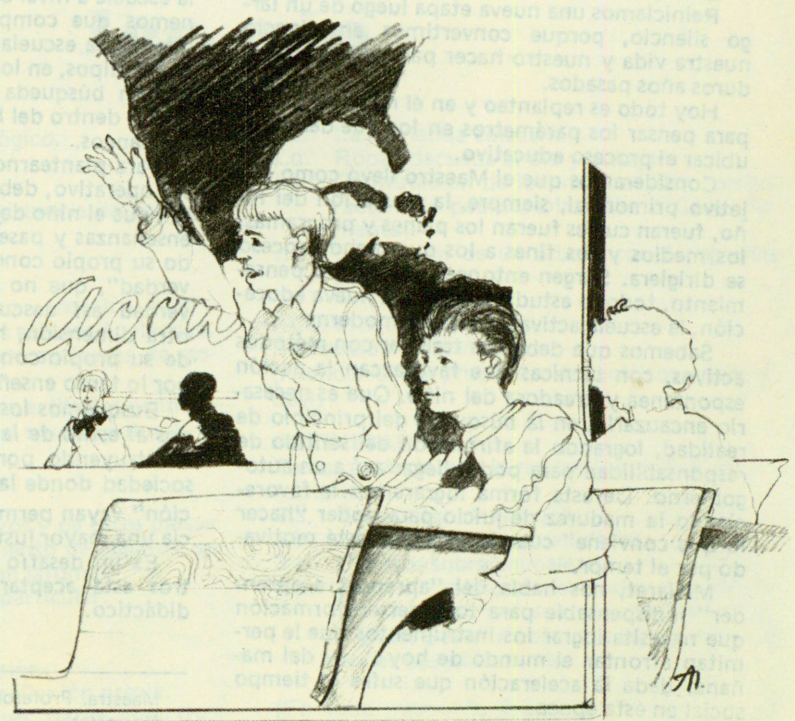
La socialización que emana del participar en diferentes grupos, para realizar una tarea específica, para programar un juego, o un paseo, implica cooperar, pero al mismo tiempo rivalizar, e incluso ser excluido, lo que facilita la individualización y el autoconocimiento. Y es en estos aspectos que el maestro debe actuar, a fin de desarrollar esa socialización, a través del trabajo en equipo, que permite a la vez propiciar el espíritu de iniciativa y de solidaridad, entre los alumnos.

AMELIA MASSE ROCCO

Maestra. Psicóloga. Experta en orientación profesional.

-
- 1) Wallon Henri: "Los orígenes del pensamiento del niño", Editorial Lautaro - Tomo II, pag. 441.
 - 2) Wallon Henri: "Del acto al pensamiento", Editorial Lautaro, pag. 92.
 - 3) Wallon Henri: "Estudios sobre psicología genética de la personalidad", Editorial Lautaro, pag. 45.

El trabajo
en clase



escuela activa... versus escuela del silencio

El título nos hace pensar . . .

Reiniciamos una nueva etapa luego de un largo silencio, porque convertimos en silencio nuestra vida y nuestro hacer para sobrevivir los duros años pasados.

Hoy todo es replanteo y en él nos detenemos para pensar los parámetros en los que debemos ubicar el proceso educativo.

Consideramos que el Maestro llevó como objetivo primordial, siempre, la educación del niño, fueran cuales fueran los planes y programas; los medios y los fines a los que dicho proceso se dirigiera. Surgen entonces en nuestro pensamiento, todo lo estudiado sobre la nueva educación, la escuela activa, la escuela moderna . . .

Sabemos que debemos trabajar con métodos activos, con técnicas que favorezcan la acción espontánea y creadora del niño. Que es necesario encauzarlo, en la búsqueda del principio de realidad, logrando la afirmación del sentido de responsabilidad para poder llegar así a un autogobierno. De esta forma lograremos ir favoreciendo la madurez de juicio para poder "hacer lo que conviene" cuando ya no se esté motivado por el temor.

Mialaret, nos habla del "aprender a aprender" indispensable para todo ser en formación que necesita lograr los instrumentos que le permitan afrontar el mundo de hoy . . . y del mañana, dada la aceleración que sufre el tiempo social en esta época.

Presentes tenemos los conceptos dados por Reina Reyes en su obra: "¿Para qué futuro edu-

camos?": "Hoy, educar para el presente —que no otra cosa hacemos— es educar para un pasado que nunca volverá".

La educación tomada en este sentido, es sólo un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. Dewey nos enseña que la educación, "es un proceso de reconstrucción continua de la existencia con el fin de ampliar y profundizar su sentido social, a la vez que el individuo adquiere el control de los métodos necesarios para ella". Educar, es proporcionar el dominio de sí mismo para que pueda usar plenamente sus capacidades . . .

¡Qué difícil encuadrar en nuestro sistema educativo, en la infraestructuras de nuestras escuelas esta concepción de un aprendizaje vivo, grupal, dinámico y activo! Hemos estudiado que la escuela ha de representar la vida que vivimos y ha de ser tan real como la calle y la casa. "Llevemos la rama a la clase, pero salgamos a ver la rama en el árbol de la calle". Nuestros grandes maestros así de sencillo lo expresaron. Recordemos siempre a Agustín Ferreiro que nos aportó gran caudal de ideas, reales y que muchas veces no reparamos en ellas.

Los docentes para afianzarnos en nuestro trabajo, buscamos claros marcos de referencia a los que nos remitimos en nuestra fundamentación. Acudimos a todo el "Movimiento de Escuela Nueva" que ya debe contar con un siglo pero que en sus ideas directrices, mantiene su vigencia. Nos informamos con Piaget de los planteos psicológicos del proceso de desarrollo del pensamiento.

¿Qué es lo que nos falta? . . . Transportarlo a la escuela a nivel operativo; porque para ello, tenemos que comprender la escuela con movimiento, la escuela con "barullo"; la del trabajo por equipos, en los cuales veremos grupos de niños en búsqueda de datos, moviéndose libremente dentro del local escolar, y no sentados en sus bancos.

Para plantearnos una práctica educativa a nivel operativo, debemos mentalizarnos de modo tal, que el niño deje de ser un sujeto receptor de enseñanzas y pase a ser un epistemólogo, guiando su propio conocimiento para "redescubrir la verdad", que no le es revelada ni impuesta. La verdad así descubierta, se agiganta, adquiere otra dimensión, hace sentir al niño "hacedor" de su propio conocimiento, enseña a pensar, y por lo tanto enseña a ser libre.

Busquemos los caminos capaces de conducirnos al estilo de la escuela del año 2.000, para ir construyendo por medio de la educación una sociedad donde la "praxis, la reflexión y la acción" vayan permitiendo su transformación hacia una mayor justicia social.

Es un desafío que se nos plantea; en nosotros está aceptarlo y rever nuestro accionar didáctico.

MARTA ANFOSSI

Maestra. Profesora de Pedagogía de los Institutos Normales.

Autora de "El primer año".

una metodología enriquecedora

Nuestro intento de presentar una serie de proyectos de trabajo fundamentados en el "Método de proyectos" de Kilpatrick, es una búsqueda de romper con el molde de una clase expositiva, puesto que a través de la acción se llega a un conocimiento más eficaz y ameno.

El aporte medular de estos caminos es que el alumno realiza "algo" y con ello:

- a) concientiza un saber incorporándolo a su mundo, a través de su propia experiencia;
- b) por su forma activa y participativa se incentiva el interés, principio esencial del conocer;
- c) es un fecundo acercamiento a la vida ya que todas las acciones del hombre, van precedidas de la realización de proyectos previos. Por el proyecto, que es acción, multiplicidad de intereses, y redescubrimiento de verdades, se conduce al alumno al conocimiento;

d) hay una riqueza extraordinaria de experiencias, que ningún libro ni maestra puede reemplazar;

e) la concreción de un proyecto, da al alumno posibilidad de iniciativa, responsabilidad, solidaridad, eliminación de inhibiciones, integración grupal;

f) se conquista seguridad individual puesto que se ha planificado, desarrollado, concretado y logrado una realidad concreta;

g) por el camino metodológico científico se observa, se investiga, se indaga y finalmente se llega a conclusiones.

Ello depara un mundo de sorpresas para el alumno, el maestro y el padre.

Estos sencillos aportes son sólo sugerencias para los maestros, quienes los tomarán como base para implementar variedad de otros proyectos.

1er. año

PROYECTO: Visita al Zoológico.

Reflexión previa:

¿Por qué es necesaria la existencia de zoológicos en las ciudades?

Propósitos generales:

- a) Acentuar la relación niño - maestro, niño - padres, niño - niño, en una actividad colectiva.
- b) Incentivar el comienzo de aptitudes de responsabilidad individual.
- c) Incentivar el comienzo de actitudes de investigación y observación del mundo natural.

Propósitos específicos:

- a) Conocer animales nuestros y de otros países.
- b) Observar el comportamiento de algunos, según habiten en jaulas o en jardines.
- c) Observación de uno, en particular.

ACTIVIDAD 1:

Preparación del viaje-excursión:

- 1.a. Comentario sobre la reflexión previa.
- 1.b. Permiso de los padres (tarea específica a través de la esquelita y su firma).

1.c. La merienda colectiva.

1.d. Ropa adecuada al día y al lugar.

1.e. Contratación de locomoción (con colaboración de padres, Dirección o Com. Fomento).

1.f. Formación de un álbum con fotografías de animales.

ACTIVIDAD 2:

Realización de la visita:

(Atender a los propósitos específicos enunciados).

ACTIVIDAD 3:

Tareas posteriores a la realización de la visita (optativas).

3.a. Exposición de dibujos.

3.b. Realización de manualidades.

3.c. Cuentos sobre animales.

3.d. Algunas clasificaciones posibles de los animales vistos, por sus características zoológicas, por el medio donde respiran, por zonas geográficas, etc.

(En todo momento procurar la integración de los padres).

2o. año

PROYECTO: Campaña sobre el comportamiento en el tránsito.

Propósitos generales:

De "Educación Moral y Cívica" (Programa para Escuelas urbanas y rurales): "El tránsito: cuidados en la vía pública. Lugar de los cruces".

Propósitos específicos:

- Poder manejar el niño en la calle, si tuviera que hacerlo solo (seguridad de su vida).
- Orientarlo a colaborar con otras personas.
- Prevenir posibles accidentes.

ACTIVIDADES PREVIAS:

- Información a las clases de 2o., 3o. y 4o. años, sobre la campaña a realizarse.
- Información a los padres de dicha campaña.
- Información a la clase sobre normas generales del tránsito, con material impreso de la Policía Caminera, de la Intendencia y otros.

ACTIVIDAD 1:

- Juego en el patio** de la escuela, con elementos reales: bicicletas, triciclos, carros de juguetes, etc.
- Las diferentes conductas ante cada situación real.
(Ejemplo: —las bicicletas deben circular por la derecha; —junto al cordón de la vereda; —en caso de ser más de una, se debe circular en "fila india").
El maestro indicará diversas experiencias, siempre con la participación del niño y en el patio escolar.
- Comentario sobre el comportamiento correcto en los medios de transporte colectivo.

ACTIVIDAD 2:

- Realizar las experiencias anteriores o similares con diversos grupos de niños en las calles cercanas a la escuela.
(Ahora trabajamos con hechos reales).
- Estudiar las distintas señales de tránsito: carteles, semáforos, "cebras", señales de cruce, etc.
- Sugerir la realización de reuniones pequeñas de niños en sus domicilios, para reiterar los juegos del patio escolar.
- Registrar actividades, a través de croquis, esquemas, dibujos, cartillas, recortes, que posibiliten un material individual para uso posterior.

AMPLIACION DEL "PROYECTO":

Una segunda etapa debe procurar extender este conocimiento hacia:

- Rutas nacionales, puentes, bifurcaciones, doble vía, barreras (atención a las indicaciones pertinentes).
- La participación de clases superiores e integración de los padres, dado lo trascendente que pueden ser los hechos ocurridos en esas zonas.

3er. año

PROYECTO: Excursión geográfica.

("Conocimiento de la zona en que está ubicada la escuela y sus características esenciales", del Programa de Escuelas urbanas).

Propósitos generales:

- Ver el hecho geográfico como un conjunto en su relación espacio-temporal (flora-fauna-suelo).
- Ver cómo el hombre, a través de su trabajo, ha interpretado y modificado el paisaje natural, humanizándolo.
- Incorporar al niño el conocimiento geográfico zonal, a través de su participación activa (observación, relación, investigación).

ACTIVIDAD 1:

- Discusión sobre la zona adecuada para cumplir los fines propuestos e información previa sobre el lugar elegido (elementos geográfico-históricos, nomenclator).
- Autorización para la excursión proyectada. Contratación de ómnibus o locomoción local.
- Organización (en equipos) de una adecuada recolección de materiales de la flora, fauna y suelo del lugar, para uso posterior. (Recordar que el niño, a esta edad, tiene necesidad e interés particular en ser "recolector").
- Realizar observaciones dirigidas a efectos de seleccionar los elementos esenciales del paisaje natural. (Ej.: arroyos, playas, puntas, cerros, etc.).
- Tomar notas de las mismas y recoger los materiales que identifiquen el lugar (incluso fotos, si es posible).
- Realizar otras observaciones; pero ahora en el paisaje humanizado (cultural), procurando que el niño descubra la interacción del hombre y el medio y de cómo aquél logró el cambio a través de su trabajo. (Ej.: caminos, puentes, agricultura, riego, electrificación, transporte de productos, etc.).
- Incorporar al máximo el aporte de los vecinos y de los padres sobre datos del lugar.

ACTIVIDAD 2:

- Analizar en clase el itinerario utilizado y su ubicación en el plano.
- Seleccionar el material recogido y lograr un uso adecuado.
- Destacar la relación y complementación entre los datos previos y los obtenidos directamente.
- Preparar una información de interés general para el mural o diario escolar.

4o. año

PROYECTO: Elaboración de un dulce con fruta de la zona y de temporada.

Propósitos generales:

Proporcionar maneras de aprender que favorezcan el desarrollo de aptitudes de cooperación, integración y raciocinio.

Propósitos específicos:

- Conectar la escuela con la realidad: una alimentación adecuada, económica, equilibrada.
- Aportar al niño datos acerca del valor alimenticio (proteínas, vitaminas, calorías, etc.) de los alimentos corrientes.
- Inducir al niño a observar, investigar y experimentar en la realidad, tendiendo a la búsqueda de una posible alimentación racional.

ACTIVIDAD 1:

- 1.a. Seleccionar en la zona y en la temporada la fruta adecuada.
- 1.b. Investigar la cantidad de fruta, azúcar y otros elementos, necesaria para la elaboración del dulce.
- 1.c. Proveer los elementos materiales necesarios (medio de cocción, ollas, cucharas, báscula, etc.) para medición, porcentaje y elaboración del dulce.
(Observación importante: organizar la actividad de manera tal que todos los alumnos participen).
- 1.d. Organizar diversos equipos para las distintas tareas, previendo una integración cordial y activa de la totalidad del grupo.

ACTIVIDAD 2:

- 2.a. Observar y anotar las etapas del proceso de elaboración del dulce, induciendo a obtener conclusiones científicamente válidas.
- 2.b. Distribución y consumo del alimento elaborado colectivamente.

*

OTRAS SUGERENCIAS:

- Trasladar al núcleo familiar esta experiencia e instar a realizarla nuevamente; y darle otros usos (tortas, postres, etc.).
- Instar a elaboraciones similares en los hogares, tendiendo a una alimentación equilibrada y económica.

5o. año

PROYECTO: Visita a una fábrica.

Propósitos generales:

- Conocimiento de un aspecto de la realidad nacional: sus industrias tradicionales y no tradicionales.
- Conocimiento de un aspecto de la realidad zonal. (El proyecto se adecuará a la zona rural, urbana o suburbana del centro docente).

ACTIVIDADES PREVIAS:

- Investigación de las actividades fabriles cercanas y selección de la más adecuada para ser visitada.
- Comunicación a la misma, a través de una nota redactada por los alumnos, solicitando autorización para la visita; así como posterior acuerdo para fijar el día y la hora de la misma.
- Recopilación de datos, tanto históricos como de carácter industrial y comercial, con respecto al procesamiento de materiales en esta manufactura.
- Invitar a un padre o vecino —conocedor de esta actividad— para que aporte información previa, que oriente un adecuado conocimiento.
- Esquema del trayecto a recorrer, orientación geográfica, ubicación de lugares históricos en el camino así como otros centros fabriles o de interés local o nacional que se verán en el trayecto.
- Formación de equipos de alumnos dibujantes (si cabe la posibilidad, pueden ir niños con cámaras fotográficas) que dibujen y esquematicen lo esencial de la visita; formación de equipos recopiladores de datos, de muestras de materias primas, etc.

ACTIVIDAD 1:

- 1.a. Ubicación en el plano de la ciudad, de la fábrica a visitar.
- 1.b. Estudiar las materias primas que en ella se utilizan: nacional o importada; natural (arena, peces, etc.) o producto de un trabajo del hombre (cereales, textiles, etc.).

ACTIVIDAD 2:

- 2.a. Elaboración de un cuestionario, discutido colectivamente, para la recopilación de datos sobre procesos, cantidad de producción, horarios, procedencia de la maquinaria, cambios en la misma, etc.
- 2.b. Distribución del cuestionario en distintos equipos, que anotarán cuidadosamente los datos obtenidos.
- 2.c. Sostener diálogos con trabajadores y directivos de la empresa que permitan ampliar las informaciones iniciales. Anotar también toda observación directa que se estime de interés.
- 2.d. Obtención de muestras de productos que la fábrica pueda facilitar.
- 2.e. Preparar informes por equipo y exponer ante otras clases y los padres toda la documentación lograda en la visita realizada.
- 2.f. Redactar una carta de agradecimiento a quienes facilitaron la visita, enviándola por correo.

6o. año

PROYECTO: Construcción de una cámara oscura

MATERIALES:

una caja de cartón (de zapatos o más chica), tinta o pintura negra, un trozo de papel de mancha (u otro traslúcido o blanco), una lupa corriente (como las que venden en quioscos), un trozo de cartón (de igual medida que las bases de la caja) y papel afiche (para forrar la caja).

ACTIVIDAD 1:

Construcción:

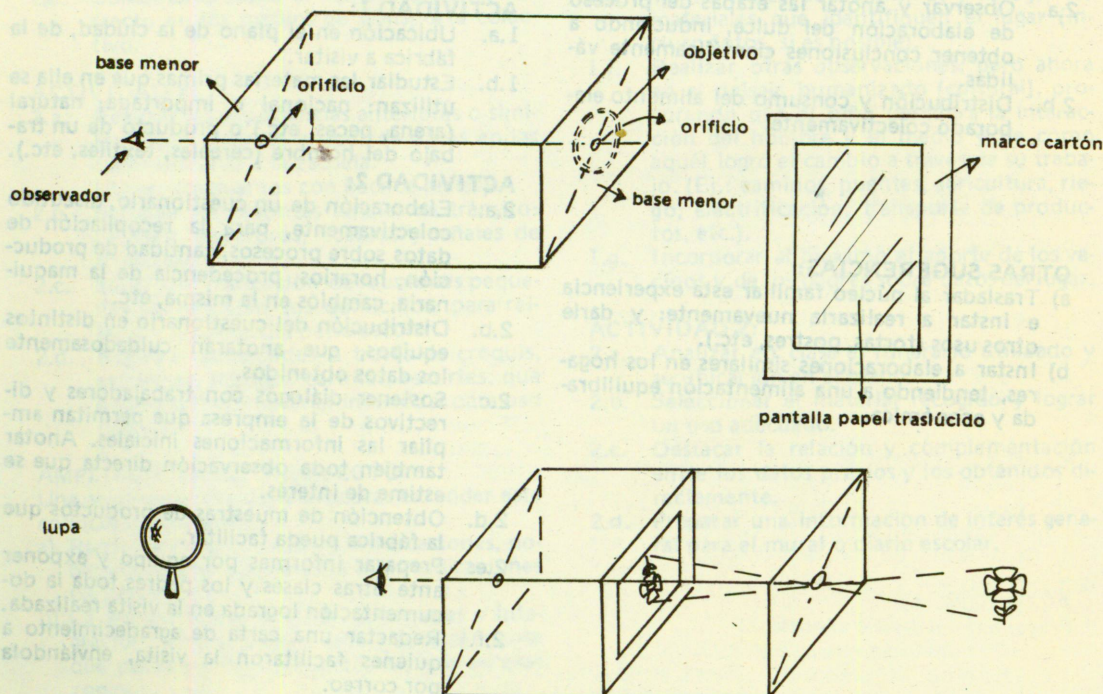
- 1.a. Pintamos el interior de la caja y la tapa de la misma con la pintura negra (o la forramos con el papel de afiche negro).
- 1.b. Con regla trazamos las diagonales de las bases menores de la caja determinando así el centro de ambas. Practicamos una perforación pequeña y lo más circular posible en el punto central, intersección de las diagonales, en ambas caras.
- 1.c. Tomamos la lupa (que es una lente biconvexa, que aumenta el tamaño de las cosas) y la sujetamos con cinta adhesiva en el interior de la caja, detrás del orificio que nos servirá de objetivo, de forma tal que la cinta no cubra la lente.

- 1.d. Con el trozo de cartón hacemos un marco como el de la figura, pegando sobre el mismo un trozo de papel traslúcido. Se puede colocar un segundo marco, de forma que la lámina de papel traslúcido quede entre ambas.

ACTIVIDAD 2:

- 2.a. Colocamos el marco dentro de la caja, más o menos a media distancia de los extremos. Tapamos la caja, y procedemos a observar por el orificio de la parte anterior de la caja.
Si la imagen que se registra en la pantalla no es muy nítida, se destapa la caja nuevamente y se corre el marco hacia el objetivo o hacia el observador hasta que se logre una nitidez perfecta. Cuando se haya logrado fijar el marco con la pantalla a la caja, taparla bien y forrar la caja con el papel de afiche o cualquier papel fantasía.
- 2.b. ¿Cómo se registra la imagen en la pantalla?
- 2.c. ¿Se encuentra similitud con algún aparato usado en casa?
- 2.d. Observa con tu maestra un ojo de vaca. Pedir al carnicero del barrio que consiga uno y efectuar la disección en clase.
- 2.e. ¿Qué similitudes encuentras entre lo que creó la naturaleza y lo que creó el hombre?

Son autoras de este trabajo las maestras
MARIA ANGELICA TIERNO ACUÑA y
MARIA MERCEDES ARRONDO DE GRECO



el método de proyectos en enseñanza secundaria

Dado que este método exige una formulación del proyecto realizada en forma conjunta por el alumnado y el docente, el mismo se presta especialmente para enseñanza secundaria, cuando el estudiante puede actuar en todas las instancias de elaboración, ejecución y evaluación del mismo.

Como ejemplo de su aplicación en el ciclo medio, ofrecemos un proyecto vinculado a la enseñanza de Historia nacional, tomando como base ideas presentadas por la Profesora Isabel Warren de Viera en su libro "Didáctica especial de la Historia" (Cuadernos CIEP No. 11).

Otras materias en las que pueden desarrollarse proyectos serían: Ciencias Geográficas, Biología, Literatura, Idiomas extranjeros, Dibujo, etc., en las cuales se realizan muchas veces actividades similares a las encarables en un proyecto, pero sin el necesario vínculo con la realidad que el proyecto exige.

EXCURSION A LA CIUDAD VIEJA DE MONTEVIDEO

1a. actividad: Exposición del profesor sobre el proceso fundacional de Montevideo.

2a. actividad: Lecturas escogidas de los libros: "Historia de los antiguos edificios de Montevideo" de Francisco de Olarte; "Arquitectura en el Uruguay" de Juan Giuria; "Conservación de los monumentos nacionales" de Juan E. Pivel Devoto.

3a. actividad: Plan de la visita. Formación de equipos:

Equipo A) Observación sobre la ubicación de los distintos edificios coloniales: Cabildo, Catedral, Bóvedas, Capilla del H. Maciel, Casa de Rivera, Lavalleja, Montero, etc. Trazado del plano, Nomenclatura de las calles. Sistema de defensas y abastecimiento.

Equipo B) Observaciones sobre el Cabildo y la Catedral, con especial énfasis de los documentos que allí se guardan. Hechos históricos allí acontecidos. Evolución del edificio y características arquitectónicas actuales.

Equipo C) Observaciones sobre las casas de Rivera, Lavalleja y Montero. Características arquitectónicas. Indumentarias y adornos (peinetas, joyas, etc.). Armas. Medios de transporte.

4a. actividad: Organización y realización de la visita, previa solución de los problemas administrativos y económicos que se generan.

5a. actividad: Elaboración de las monografías correspondientes al tema de cada equipo. Examen crítico colectivo de los trabajos presentados, a través de disertaciones, informes, exposiciones gráficas, fotografías, etc.

6a. actividad: Monografías opcionales:

- La influencia de la penetración portuguesa en el Proceso fundacional de Montevideo.
- La vida social en el Montevideo Antiguo.
- Montevideo como Plaza Fuerte del Río de la Plata.
- El Cabildo de Montevideo y su trascendencia en el proceso político.

la lengua literaria en la escuela

Después de más de diez años de censura de libros en los cuerpos docentes, durante los cuales se excluyeron todos aquéllos que podían abrir el pensamiento de los niños y adolescentes a la naturaleza y la vida, diez años de uso de textos sin valor y sin autor, podremos emplear ahora, textos que son "parcialmente inteligibles" (1) sutiles en su forma y que conducen, lentamente, al goce estético.

1. Conviene al maestro tener presente en forma diferenciada los conceptos de lenguaje, habla y lengua.

El lenguaje es un sistema de comunicación integrado por signos. Supone una estructura mínima propia de los miembros de una comunidad, que constituye la lengua.

El habla es una conducta social; el niño sordo no habla espontáneamente.

La función de comunicación no es la única de los signos lingüísticos: poseen también el valor de símbolos como otras disciplinas, la matemática, por ejemplo.

La conducta de comunicación requiere los siguientes elementos: emisor y receptor de los signos, medio o canal de transmisión, un código de interpretación de los signos y un mensaje.

Las funciones de los mensajes pueden estar jerarquizadas, prevaleciendo una sobre otra. Señalemos algunas de estas diferencias. El mensaje puede estar centrado en el emisor, configurando entonces una función expresiva o emocional; en el destinatario o receptor, si cumple una función conativa que modifica la conducta de éste; cuando el mensaje queda centrado en el mensaje mismo, corresponde a la función poética del lenguaje.

Un individuo puede disponer de múltiples códigos (especie de modelo que explica las diferen-

tes realizaciones observadas): lengua hablada y escrita, lunfardo, lenguas técnicas, etc. (2)

2. Nos parece de gran interés para los maestros el libro de Alma Pedretti de Bolón "Antigua y nueva gramática". (3)

Señalaremos algunos conceptos que nos conducen a la propuesta que queremos fundamentar. Leemos en la página 82: "La gramática que se necesita para hablar una lengua no es la explicación contenida en un libro". "En la escuela primaria debe limitarse a un mínimo razonable la teoría gramatical, atribuyendo toda importancia a los ejercicios prácticos: narración y descripción de asuntos interesantes para los niños, lecturas, dictados y composiciones".

Y más adelante transcribe una expresión de Rodolfo Lenz: "Ningún pedagogo moderno seguirá creyendo que los niños lleguen a aprender a hablar y escribir la lengua literaria, mediante el aprendizaje mecánico de la conjugación, definiciones de las partes de la oración o haciendo el análisis gramatical y lógico de trozos de buenos autores".

Aclaremos que nuestros objetivos en relación a la lengua literaria no es que los niños lleguen a hablarla y escribirla. Nuestra escuela popular habrá de ir integrando lentamente el lenguaje del niño con la lengua culta que no resulte artificiosa. Pero que vaya elevando los niveles del lenguaje vulgar que el niño trae de su ambiente y de los medios de comunicación mal seleccionados, que tanto invaden los hogares, así como las revistas o suplementos infantiles, generalmente muy pobres.

La psicología ha comprobado que el lenguaje infantil no se adquiere por simples actos imitativos. El lenguaje es un ordenador de la visión que el hombre tiene de la realidad que le rodea, es decir, interviene en el desarrollo y estructuración de los conceptos.

La finalidad de su aprendizaje, para el cual se realiza una estimulación precoz desde los primeros años de vida, es la comunicación entre seres hablantes —emisores y receptores— comunicación que posibilite la internalización de palabras y símbolos que permitan describir la realidad, comprenderla, sentirla.

3. Con este sentido, volvemos a las actividades escolares que pueden realizarse a través de la lectura o la recitación de trozos literarios. ¿Cuáles?

Hemos visto selecciones de pequeños trozos de Tagore o de "Cien años de soledad" de García Márquez o de Cortázar, para el Jardín de Infantes, que la maestra los hace escuchar como una música, aunque no hemos oído a los pequeños de tres a cinco años, decirlos rítmica y lentamente después.

Opinan inteligentes compañeras que para esas edades y aun hasta los siete años, se consigue una comunicación gozosa con los niños, si se usan trozos en prosa o en verso, del folklore, seleccionados con una búsqueda que evite lo dramático. Faltan en estos momentos publicaciones del folklore americano que nos permitan una selección amplia. Pero, tal vez, tengamos un aporte para próximas publicaciones.

Hemos trabajado adivinanzas y destrabalen-

guas. Hemos llevado a clase poemas de García Lorca, Alberti y aun Estrázulas, obteniendo signos de la comunicación que procuramos. Alcanza con poder afirmarse en varias palabras que giran en el tema, que tal vez puedan presentarse con su imagen gráfica y destacarse a través del ritmo.

El compañero Neira incorpora en este número de la Revista un singular cuento del gran escritor uruguayo Felisberto Hernández. Será bueno trabajar con él para el nivel indicado y observar las reacciones de los niños. A la vez, Dodera desarrolla un trabajo sobre fragmentos literarios de J. P. Bellán y el mismo Felisberto Hernández. Para seleccionar materiales de jerarquía corresponde, si es posible, la consulta con los especialistas; los docentes mencionados accederán con gusto a toda colaboración).

Entre los tres clásicos géneros literarios: épico, lírico y dramático, existen diversidad de escuelas que establecen grandes matices de diferencia dentro del mismo género.

¿Podremos clasificar el cuento de Felisberto Hernández dentro del realismo psicológico? ¿Y el extraordinario libro de Hudson "Allá lejos y hace tiempo" —tan valorado por niños de 9 a 12 años— lo ubicaremos dentro del lirismo realista?

Proponemos esta búsqueda, no con afán clasificatorio, sino para mostrar que es importante indagar en lo literario, antes de integrar el trabajo en la clase, a través de asesoramiento con profesores, revistas y algún semanario, que ayudarán a orientar nuestro gusto personal.

Algunos grandes escritores usan lenguas arcaicas que los niños rechazan. Otros, muy estimados, como Horacio Quiroga, utilizan algunas formas no adecuadas a las disposiciones de la Academia de la lengua española.

Pero, dice Alma Pedretti "muchos de estos atentados, cuando son perpetrados por los escritores, empiezan a dejar de ser errores, en efecto; son por lo general, formas frecuentes en el habla del común de las gentes que empiezan a prestigiarse, precisamente, por influencia de ese autor que, además, contribuye a difundir el fenómeno".

YOLANDA VALLARINO

Ex-Profesora de Pedagogía y Didáctica en el Instituto Magisterial Superior y en el Instituto de Profesores "Artigas".

SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EL RELATO "GENEALOGIA"

Este relato de Felisberto Hernández, perteneciente a "Libro sin Tapas" una de sus primeras publicaciones, no es en cuanto a temática lo más característico del autor. Pero tiene en creatividad e imaginación su sello personal, perfectamente identificable dentro de su estilo. Muestra a un observador agudo que no se conforma con pintar una realidad sino que la toma, y la distorsiona para ponerla a jugar en la escritura con singular fantasía.

Allí lo fantástico surge de analogías de la realidad que se mueve libremente en la imaginación.

Esto permitirá al maestro ver cómo, sin el soñado expediente del hada, se pueden animar los objetos inanimados, de cómo se puede hacer elemento de la literatura hasta la más fría materia geométrica.

Es una constante en el autor plantear imágenes surrealistas, pero gráficamente muy claras, muy representables en nuestra imaginación y muy "creíbles" a pesar de su corte fantástico. Pensemos en "El acomodador", aquel hombre cuyos ojos, en la oscuridad se convertían en linternas; en "El balcón", quien termina suicidándose al caer desde lo alto de la casa; o la mujer de "La casa inundada", donde debe circular en bote, etc.

"Genealogía", es un relato que además de su función estrictamente literaria puede prestar mucha utilidad a los maestros.

Partiendo de la dedicatoria nos damos cuenta de su intención: está dedicado a José Pedro Bellán, maestro, narrador, dramaturgo y escritor de memorables cuentos dirigidos a los niños. Esto permitirá al maestro para ampliar conocimientos de sus alumnos sobre escritores nacionales, obras y épocas.

Posibilita también en una simple lectura hacer una revisión vivenciada de elementos geométricos como línea, punto, vértice, figuras.

Se pueden inferir observaciones sobre formas, ritmo, equilibrio, analogías y correspondencias entre forma y movimiento.

La explicación del argumento del cuento permite el desarrollo y enriquecimiento del lenguaje y realizar reflexiones sobre las relaciones que existen entre los elementos que actúan como personajes y la estructura temática e inferir mensajes planteados en él.

El relato sigue una línea descriptiva donde predominan las imágenes visuales, de ritmo y movimiento.

Un ejercicio interesante sería la realización, por parte de los niños, de una historieta gráfica que recrea el cuento.

También se pueden realizar composiciones plásticas libres con los elementos dados

Son estas simplemente algunas de las utilidades que puede prestar este relato; su desarrollo, desde luego, estará supeditado a la propia posibilidad de motivación de cada maestro.

LUIS NEIRA

Maestro de Enseñanza Especial. Periodista. Poeta. Autor de libros de lectura para niños.

(1) Refiere esta expresión a la contenida en el libro de Carlos Vaz Ferreira "Estudios Pedagógicos". El filósofo y pedagogo uruguayo, señala dos maneras fundamentales de aprender: penetrabilidad y escalonamiento. La primera consiste en presentar a niños y adolescentes, libros que se desenvuelven en un plano más alto al que contienen pensamiento y lenguaje usuales en él para niños leyendo parcial y reiteradamente, hasta promover una comprensión y comunicación, que se ahondarán en las sucesivas lecturas.

(2) "Lenguaje, comunicación y decisión" - Bresson. "Tratado de psicología experimental" - Piaget y Fraisse.

(3) "Antigua y nueva gramática" Alma Pedretti de Bolón. Editado por la Fundación E. Unión del Magisterio. 1975.

genealogía

a José Pedro Bellán

I

Hubo una vez en el espacio una línea horizontal infinita. Por ella se paseaba una circunferencia de derecha a izquierda. Parecía como que cada punto de la circunferencia fuera coincidiendo con cada punto de la línea horizontal. La circunferencia caminaba tranquila, lentamente e indiferentemente. Pero no siempre caminaba. De pronto se paraba: pasaban unos instantes. Después giraba lentamente sobre uno de sus puntos. Tan pronto la veía de frente como de perfil. Pero todo esto no era brusco, sus movimientos eran reposados. Cuando quedaba de perfil se detenía otros instantes y yo no veía más que una perpendicular. Después comenzaba a ver dos líneas curvas convexas juntas en los extremos y cada vez las líneas eran más curvas hasta que llegaban a ser la circunferencia de frente. Y así, en este ritmo, se pasaba la joven circunferencia.

II

Pero una vez la circunferencia violentó su ritmo. Se detuvo más tiempo que de costumbre: quedó parada con el perfil hacia mí y el frente hacia la línea infinita. Parecía observar en el sentido opuesto de su camino. Pasó mucho tiempo sin ver nada a lo largo de la línea infinita. Pero la intuición de la circunferencia no erró: de pronto, con otro ritmo violento, de andar brusco, de lados grandes, se acercaba un vigoroso triángulo. La circunferencia giró sobre uno de sus puntos y los demás volvieron a coincidir con los de la horizontal en el mismo sentido de antes.

III

Pero el ritmo de la circunferencia fue distinto al de antes: no era indiferente ni tan lento. Poco a poco iba tomando la forma de una elipse y su ritmo era de una gracia ondulada. Tan pronto era suavemente más alta o suavemente más baja. El vigoroso triángulo se precipitaba regularmente violento. Pero su velocidad no prometía alcanzar a la elipse. Sin embargo la elipse se detuvo un poco hasta que el precipitado triángulo estuvo cerca. Esa misma corta distancia los separó mucho tiempo y nada había cambiado hasta que el triángulo consideró muy bruscos sus pasos: prefirió la compensación de que fueran más numerosos y más cortos y se volvió un moderado pentágono.

IV

Ahora, hecho un pentágono era más refinado, menos brusco, pero no más veloz, ni menos torturado de problemas. Su marcha era regular a pesar de la contradicción de sus deseos: ser desigual, desproporcionados sus pasos, arrítmico. Y pensó y pensó durante mucho tiempo sin dejar de marchas tras la suave serenidad de la elipse. La elipse no se cambió más, además era sin problemas, espontáneamente regular y continuada. Y todo esto parecía excitar más al pentágono que de pronto resolvió el último problema volviéndose un alegre cuadrilátero.

V

Pero una vez, la elipse rompió la inercia de su ritmo. Hasta en este trance fue serena. A pesar de la velocidad y de la brusca detención hizo que sus curvas suavizaran esta última determinación. El cuadrilátero no fue tan dueño de sí mismo. No pudo romper tan pronto su inercia. Al llegar junto a la elipse pareció como que se produjo un eclipse fugaz, y el cuadrilátero se adelantó. Recién después de haber dejado a la elipse muy atrás, pudo detenerse. Pero entonces la elipse reanudó su ritmo con la misma facilidad que lo dejó, se produjo un nuevo eclipse y el cuadrilátero quedó tras ella a la misma distancia de antes.

VI

La elipse volvió a detenerse. El cuadrilátero volvió a llegar hasta la elipse. El eclipse volvió a ocurrir. Pero fue el último: fue el eclipse eterno. La elipse quedó encerrada entre el cuadrilátero en un vértigo de velocidad. Fueron muy armoniosas las curvas de la elipse entre los ángulos del cuadrilátero y así pasaron todo el tiempo de sus vidas jóvenes. Cuando fueron viejos no se les importó más de la forma y la elipse se volvió una circunferencia encerrada en un triángulo. Marcharon cada vez más lentamente hasta que se detuvieron. Cuando murieron el triángulo desunió sus lados tendiendo a formar una línea horizontal. La circunferencia se abrió, quedó hecha una línea curva y después una recta. Los dos unidos fueron otra línea superpuesta a la que les sirvió de camino. Y así, lentamente, se llenó el espacio de muchas líneas horizontales infinitas.

FELISBERTO HERNANDEZ

civetta y godoy

Nenitos todavía y ya iban a la escuela.

Civetta era rubio, piel sonrosada, ojos grises y orejas grandes, un poco echadas hacia adelante. Godoy era trigueño, bastante oscuro, ojos negros, pequeños, cabeza de bocha. Civetta era hijo de italianos y traía mucha merienda en su cartera: queso, pan untado con dulce, pasas de higo, algún fiambre y fruta de vez en cuando; Godoy era hijo de criollos y traía los útiles embolsados en la blusa, llegando a la escuela sin merienda porque se la comía por el camino.

Godoy empezó el curso quince días después de Civetta.

—Siéntate ahí —le dijo el maestro señalándole el primer banco.

Civetta observó a su nuevo compañero, mirándolo de arriba a abajo, mientras éste, muy asustado, ocupaba el asiento, no animándose a levantar la cabeza. Entonces Civetta le dijo en voz baja:

—¿Cómo te llamas?

Godoy hizo una mueca y empezó a llorar a gritos, como si le estuvieran pegando. Ci-

vetta, muy sorprendido, se puso pálido, creyendo que lloraba a causa suya. El maestro intervino:

—¿Qué tienes? —le preguntó, acariciándole la cabeza. Pero Godoy, abriendo la boca todo lo que pudo, llamó desesperadamente:

—¡Mama!... —Muchos soltaron la risa. El maestro volvió a preguntar:

—¿Por qué lloras, qué tienes?

—¡Mama!... —Se armó un alboroto. Todos los alumnos reían a carcajadas y muchos se pararon en los bancos para ver mejor.

—¡Silencio!... ¡sentados! —ordenó el profesor. Y acto seguido, con objeto de inspirarle confianza, tomó al gritón por un brazo, diciéndole con bondad: —¡vamos!, ven conmigo.— ¡Nunca se le hubiera ocurrido!... Godoy creyó, sin duda, que el maestro quería sacarlo del banco para matarlo. Se aferró a la mesa, pataleó como un loco, y tornó a gritar a pleno pulmón:

—¡Mama!... ¡mama!... —El maestro en lugar de impacientarse, se rio de buena gana. Luego pareció reflexionar y salió del salón.

JOSE PEDRO BELLAN

la cara de Ana

Mi casa estaba en el pie de un cerro. Lo que más me gustaba de ella era un patio de lozas. Este patio era tan de mi casa, que si hubiera visto en otro lado otro parecido, me hubiera dado fastidio y nunca lo hubiera encontrado tan lindo. Yo paseaba a menudo por él, pero sin pisar las rayas. Estaba tan acostumbrado a esto que aunque cruzara sin ser para pasear, tampoco pisaba las rayas. En ese tiempo yo tenía seis años, y una mañana vino a mi casa una muchachita que tenía ocho. La madre era amiga de la mía y hacía mucho tiempo que no se veían. Después de las primeras cosas las madres nos dejaron solos, creyendo que pronto nos haríamos amigos. Pero a ella no se le importaba nada de mí, y yo no me daba cuenta bien de lo que pasaba. Ella se llamaba Ana, y no era traviesa ni sacudida. Pero tenía unos ojos negros muy abiertos y miraba todo con una curiosidad libre y desfachatada. Yo la miraba mientras ella miraba todo, y ella miraba todo como si

yo no estuviera. Entonces fui a decirle a mi madre que ella miraba todo. Cuando volví al patio Ana estaba haciendo lo mismo que yo: caminaba por las lozas sin pisar las rayas. A la hora de cenar éramos amigos y la sentaron a mi lado, pero mientras comía me miraba de una manera que parecía que pensaba que yo era un idiota. Hubo un silencio raro porque todavía no había una confianza definitiva en todos los que había en la mesa. Ana los empezó a mirar y a sentir el silencio raro, pero al momento sintió ganas de violar ese silencio: me miró para ver si a mí me ocurría lo mismo y aunque no me encontré con la misma predisposición, no pudo aguantar la risa y soltó una carcajada desvergonzada. A ella, la madre le dio un pellizcón; pero me empecé a tentar yo. Cuando la volví a mirar ella estaba llorando, y cuando ella me volvió a mirar a mí, los dos soltamos la risa.

FELISBERTO HERNANDEZ

una forma de abordar el estudio de estos textos

Los dos fragmentos que componen esta pequeña antología han sido extraídos de dos obras narrativas de autores uruguayos: José Pedro Bellán (1889-1930) y Felisberto Hernández (1902-1964). El primero corresponde a "Civetta y Godoy", cuento incluido en el libro "Primavera" —1919—; el segundo, es parte del cuento "La cara de Ana", primer relato del libro que lleva el mismo nombre —1930—.

En los dos vemos el accionar y la psicología de niños cuyas edades oscilan entre los seis y los ocho años. Los personajes principales son los que tienen la primera de esas edades. (1)

"Civetta y Godoy" está escrito en tercera persona; se adivina la presencia de un testigo ajeno a los hechos relatados, por lo que puede observarlos y juzgarlos desde cierta distancia. Esa presencia se hace más evidente en las partes narradas, y se borra cuando el autor introduce el diálogo, colocando a los personajes en primer plano y eliminando el intermediario.

"La cara de Ana", por el contrario, utiliza la primera persona para narrar, lo que identifica a autor y protagonista en un mismo ser. Ello acentúa la subjetividad del cuento y orienta el relato de acuerdo con el sentimiento y el punto de vista del autor protagonista. Esa presencia se manifiesta en el uso reiterado del pronombre personal, así como la utilización del posesivo "mi". (2)

I) CIVETTA Y GODOY

El cuento de Bellán está integrado por la presentación de personajes y una sucesión de episodios que desarrollan la anécdota. Un episodio narra cada una de las acciones parciales o partes de la acción principal.

El cuento tiene un final abierto, es decir, se le pueden seguir agregando unidades narrativas que ilustran la acción de los personajes. Para disimular ese carácter abierto y cerrarlo adecuadamente, Bellán utilizará una oración con efecto, en la que el personaje se muestra abrumado y sin saber cómo salir del atolladero en que se halla: "Godoy estaba aterrado como si el mundo le cayese encima", en el que se nota la desproporción entre la consternación que sufre y el motivo insignificante que la motivó.

El fragmento escogido contiene la presentación y el primer episodio.

LA PRESENTACION

Ya está anticipada en el título, que contiene el nombre de los personajes y se amplía en la referencia inicial, donde contrastan la tierna edad y el hecho prematuro de concurrir a la escuela. (3)

En la presentación alternada de rasgos se acude al paralelismo, recurso que consiste en la repetición de fórmulas similares. Como estas fórmulas guardan entre ellas una relación de oposición, el paralelismo es antitético.

En esta presentación el autor utiliza un procedimiento literario —la descripción— que consiste en definir un ser o una cosa, dando idea general de sus partes o propiedades.

EL EPISODIO

El episodio se apoya en dos procedimientos literarios, la narración y el diálogo. Mientras la descripción tomaba elementos al margen del tiempo, en la narración los hechos se suceden en el tiempo. El diálogo consiste en el intercambio de palabras entre dos personajes. El estudiante sabrá distinguir las partes dialogadas de las partes narradas y deducirá cuáles abarcan mayor espacio.

El episodio se inicia con una referencia al momento en que comienza la acción y el lector deducirá que valor tiene ese dato para caracterizar al niño y a su entorno familiar. (4)

A este dato le sucede la palabra del maestro, quien, al indicar un lugar para que se ubique el nuevo alumno, resta trascendencia a su entrada, haciendo que el recién llegado sea uno más en la clase.

Piense el lector si, introduciendo un diálogo entre el maestro y Godoy, el desarrollo del cuento podría continuar como lo hace.

En la parte narrativa que le sucede podremos caracterizar dos actitudes opuestas: la de Civetta, interesado en entablar una relación amistosa con su nuevo compañero, y la de Godoy, empeñado en resistirla. El lector debe pensar ahora qué pasa por el mundo interior de Godoy y por qué actúa de esa manera. También deberá explicar la reacción aparentemente inusitada que muestra ante una actitud amistosa de su compañero de banco.

Al producirse la intervención del maestro, que procura auxiliar a Godoy, se produce un desconcierto general que exige una nueva explicación por parte del lector.

Ese desconcierto adopta actitudes diversas en los actores y espectadores del episodio. El estudiante que lee el fragmento deberá distinguir las y deberá expresar si esas actitudes se mantienen idénticas o van evolucionando.

La siguiente intervención del maestro, ¿está coronada por el éxito o por el fracaso? ¿Cuál es el sentimiento que domina a Godoy y por qué reacciona así?

Esa intervención concluye en dos acciones distensivas. El lector deberá señalar cuáles son

y explicar la razón que lleva al maestro a actuar de ese modo.

LA CARA DE ANA

En este fragmento del cuento de Felisberto Hernández hallamos sólo narración. Todos los hechos evocados son vistos a través del personaje que los relata, quien, al referirse a otros personajes, les atribuye sus propios puntos de vista. Los hechos son recordados y están ubicados en un tiempo lejano. De ahí el uso permanente del verbo en tiempo pretérito, en especial el imperfecto, que es el más adecuado para el relato de hechos sucedidos en un pasado.

LA PRESENTACION

Como en el fragmento de Bellán, hay una presentación del personaje seguida de un episodio. La presentación está enmarcada expresamente al mencionarse la casa y describir los aspectos más atractivos que ese ámbito tiene para el personaje. (5)

El escenario del cuento es la casa, pero el autor no trata de delimitar el ámbito mayor en que está situada —país o ciudad—. Hay ausencia de nombres propios, y si bien hay referencia “a un cerro”, la indeterminación del vocablo “un” hace que no lo relacionemos con Montevideo, donde se habla de “el cerro”. No obstante, sabemos que Hernández vivió en el Cerro durante su infancia y a él puede aludir.

El estudiante deberá indicar si hay algún detalle que permita trascender los límites de la casa o si el niño expresa la necesidad de escapar de ella. En ese mundo pequeño, ¿cómo se encuentra el protagonista?, ¿se halla a gusto o a disgusto?

Compárese su actitud con el desamparo de Godoy, que ha entrado en un mundo extraño y lo ha hecho extemporáneamente, por lo que se siente solo y ajeno.

Se presenta a continuación el “yo” en relación con esa casa y con el patio. El lector deberá reflexionar sobre la existencia o no de un lazo afectivo entre el niño y la casa, y deberá expresar en qué datos se funda para llegar a la conclusión a que arribe.

Hay referencia a un hábito y deberemos explicar en qué sentido ese hábito anticipa alguna característica del personaje: edad, soledad, predominio de la reflexión e imaginación sobre la acción. En esa explicación se debe delimitar el grado de madurez e integración social del protagonista en relación con su edad.

EL EPISODIO

El episodio está precedido de datos de carácter cronológico referentes a los personajes que se moverán en él. El estudiante sacará sus reflexiones: la diferencia de edades, la situación del niño frente a una niña a quien no conoce y destacará si en él se manifiestan hábitos sociales.

Deberá determinar quien asume el dominio del juego de relación y cuál es el sentimiento que experimenta el niño ante la presencia extra-

ña. En este aspecto, explicará el sentido profundo de la expresión “pero a ella no le importaba nada de mí y yo no me daba cuenta bien de lo que pasaba”.

La “curiosidad libre y desfachatada” que el niño atribuye a su visitante ¿de qué manera define el propio carácter del niño y su incapacidad para actuar del mismo modo?

¿Cómo explica el lector el juego de las miradas: las de la niña, simulando desinteresarse del niño; las de éste concentrado en la niña y buscando en el informe que da a la madre la explicación de una conducta?

¿En qué manera, el comienzo de la cena supone un adelanto en la integración amistosa? ¿Cuál es el dato que permite deducir que aún en ese momento de avance, el niño sigue considerándose en un plano de inferioridad con respecto a su visitante?

A esa altura el lector deberá explicar cuál es el motivo que conduce a la niña a desahogarse por medio de la risa.

¿Por qué el autor-personaje califica a la carcajada de la niña como “desvergonzada”?

A este hecho le sucede el momento del pellizcón, en el que la niña es castigada por la madre por transgredir las normas de urbanidad.

El castigo de la niña tiene un efecto estimulante sobre el niño. ¿Cuál es ese efecto y en qué manera obra como acicate sobre él?

El fragmento se cierra con la visión de los pequeños identificados en una risa compartida.

El lector deberá reflexionar sobre el posible adelanto que supone para el protagonista tímido de un comienzo esa risa compartida.

Ese fin del episodio nos deja en un momento culminante, sin que decrezcan la atención ni baje la tensión. Nuevos detalles ¿agregarán algo al relato y harían perder su interés?

JULIO DODERA

Maestro. Profesor de Enseñanza Secundaria. Director de Cursos para Adultos. Ocupa actualmente la Inspección de Literatura de Enseñanza Secundaria.

- (1) El estudiante deberá verificar en qué datos se apoya el antologista para efectuar esta afirmación y deducir si es correcta o no.
- (2) Otro ejercicio adecuado consiste en contabilizar la cantidad de veces los pronombres “yo” y “mí”; “mi” como posesivo; “mía”. El número sorprenderá y el alumno sacará sus conclusiones.
- (3) Reflexione el estudiante sobre la edad de los niños y su relación con la de los demás niños de la clase. ¿Qué significado le quería dar Bellán a la expresión “nenitos”?
- (4) El estudiante deberá redactar un diálogo cuyos personajes serán los padres de Civetta y Godoy enfrentados a la circunstancia de enviar sus respectivos hijos a la escuela. Los caracteres de los dialogantes se adecuarán a los datos aportados por Bellán.
- (5) El estudiante deberá comparar el ámbito de este fragmento y el del cuento de Bellán. Destacará en cuál caso se subraya especialmente y en cuál caso ese ámbito surge sin casi mencionarse. Señalará también qué dimensión tiene uno y otro, y cómo se mueven los protagonistas en cada uno de ellos.

la enseñanza de la división

LA DIVISION EN SEGUNDO AÑO

Es un hito del programa de segundo año, tan cargado de técnicas. Es fundamental que los niños salgan de 2do. dominando la técnica de las operaciones aritméticas y los secretos de su empleo. Si esto se logra, verán facilitada su actuación escolar futura.

Los maestros nos encontramos con dificultades mecánicas y racionales, cuando queremos enseñar a dividir. Por eso trataremos de aislarlas y resolverlas en cada caso, para lo cual planearemos ejercicios seriados que enfrenten una por vez, esas dificultades.

Para empezar es necesario que toda la clase sepa la tabla de multiplicar por 2 así como la resta con dificultad y la idea de par (yunta, dúo).

Se usará material como semillas y chapitas, para el conteo y se retirará cuando se considere innecesario (recordemos a Piaget).

Fundamentaremos el aprendizaje con numerosos ejercicios orales adecuados a cada etapa.

PRIMERA ETAPA

PRIMERA ETAPA
Empezaremos realizando escalas ascendentes y descendentes de 2 con los números de 0 a 20, que son los que utilizaremos en esta etapa.

— Ejercicios orales

Diremos: Vamos a repartir: 10 cuadernos entre 2 niños.
N\$ 20 entre 2 amigos.
12 caramelos en 2 bolsitas iguales.
18 m de hilo en dos carretes.

Recordamos que se debe objetivar con material de conteo.

Cambiamos la pregunta: ¿Cuántas veces está?

7 en 14 8 en 16 5 en 10 3 en 6 4 en 8 ... hasta 20

Otro cambio: ¿Cuántas yuntas son 10 pollos?

¿Cuántos pares son 8 medias iguales? . . . etc.

Ahora diremos: ¿Qué parte es? (o Busquemos la mitad de . . .)

2 de 4 6 de 12 5 de 10 7 de 14 ... hasta 20

Debemos detenernos todo el tiempo que sea necesario en esta etapa oral y de razonamiento sobre el empleo de la división.

Quando estos ejercicios hayan sido superados les diremos a los chicos que estamos dividiendo. Seguiremos los cálculos orales así:

Dividir:

- 14 m de cordón en 2 rollos iguales.
- 16 m de cuerda en dos partes iguales.
- 18 kg de harina en 2 bolsas iguales.
- 20 botones en 2 cajas iguales, etc.

De aquí pasamos a pedir directamente: ¿Cuánto es 6, 8, 2, 10, 14, 20, dividido 2?

— Primeros ejercicios escritos

En este momento haremos los primeros ejercicios escritos maestro y alumnos al mismo tiempo, usando el lenguaje adecuado, lentamente. Todos harán lo mismo en sus cuadernos.

En el pizarrón anotaremos: $4:2=2$ $10:2=5$ $18:2=9$ $2:2=1$ $16:2=8$

Indicaremos dividendo, divisor y cociente; usaremos todos los números pares hasta 20 por ahora y la notación será horizontal.

Avanzamos y presentamos las divisiones así:

$$\begin{array}{r} 12 \overline{) 2} \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \overline{) 2} \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 14 \overline{) 2} \\ 0 \end{array}$$

Insistiremos en los términos de la operación y en su lenguaje preciso.

SEGUNDA ETAPA

Tomamos dividendos mayores de 20 integrados por cifras pares.

Tomamos dividendos mayores de 20 integrados por cinco pares:

24:2	46:2	68:2	82:2	64:2	28:2	62:2	86:2	48:2	28:2	... etc.
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	----------

Empezaremos en forma oral y trataremos que descubran que la mitad de esos divididos es la mitad de las unidades y la mitad de las decenas. Cuando lo logren el cálculo se habrá facilitado.

Cuando superaron la etapa oral pasaremos a escribir las divisiones. El maestro orientará desde el pizarrón enseñando a bajar la cifra de las unidades, insistiendo claramente en las palabras adecuadas a cada momento de la operación.

TERCERA ETAPA

La iniciamos con ejercicios orales con números de 3 cifras de las cuales 2 son pares y la última es 0.

240:2 420:2 820:2 460:2 260:2 480:2 840:2 680:2 280:2 640:2 etc.

Aquí también encontrarán que el cociente es la mitad de las decenas y las centenas. Se les explicará el asunto del 0 al cociente.

Enseguida propondremos estos dividendos con 0 en la cifra de las decenas

No dividirán el cero, procediendo así.

$$\begin{array}{r} 408 \overline{) 2} \\ 008 \overline{) 204} \\ 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 602 \overline{) 2} \\ 002 \overline{) 301} \\ 0 \end{array}$$

Las primeras cuentas las hará el maestro en el pizarrón y luego los niños seguirán trabajando en sus cuadernos

CUARTA ETAPA

La iniciaremos buscando en forma oral y con material la mitad de las cifras impares 3, 5, 7, 9 y luego tomaremos todos los impares entre 0 y 20.

Superada esta ejercitación pasarán a realizar estas operaciones en sus cuadernos.

Algún dividendo parcial será impar.

- 1er. paso

Empezaremos por colocar una cifra impar en las unidades del dividendo.

$$243:2 \quad 685:2 \quad 427:2 \quad 684:2 \quad 863:2 \quad 485:2 \quad 847:2 \quad 269:2$$

- 2do. paso

Luego propondremos dividendos con cifra impar en las decenas. En este caso veremos que la situación se complica, al bajar la cifra de las unidades junto al resto.

El maestro hará divisiones en el pizarrón y luego todos trabajarán con él.

$$54:2 \quad 78:2 \quad 96:2 \quad 34:2 \quad 98:2 \quad 72:2 \quad 58:2 \quad 56:2 \quad 74:2 \quad 92:2$$

Cuando la dificultad está vencida podemos proponer estas operaciones:

$$254:2 \quad 458:2 \quad 894:2 \quad 654:2 \quad 472:2 \quad 854:2 \quad 696:2 \quad 438:3 \quad 278:2$$

- 3er. paso

Ahora colocaremos la cifra 1 en las centenas del dividendo.

El maestro realizará operaciones en el pizarrón antes de proponerlas a los niños.

La primera cifra del dividendo no es divisible y esto sorprende. Quizás alguno descubra el secreto. Esta dificultad suele ocupar bastante tiempo.

Tomaremos primero el 1 seguido por cifras pares.

$$124:2 \quad 148:2 \quad 184:2 \quad 162:2 \quad 142:2 \quad 126:2 \quad 164:2 \quad 184:2 \quad \text{etc.}$$

Ahora propondremos operaciones con las dificultades estudiadas. Lo haremos después de haber controlado si todos han comprendido bien.

$$\begin{array}{r} 416:2 \quad 199:2 \quad 786:2 \quad 189:2 \quad 394:2 \quad 708:2 \\ 567:2 \quad 275:2 \quad 895:2 \quad 235:2 \quad 175:2 \quad 205:2 \\ 147:2 \quad 243:2 \quad 193:2 \quad 336:2 \quad 273:2 \quad 239:2 \\ 195:2 \quad 564:2 \quad 348:2 \quad 702:2 \quad 508:2 \quad 700:2 \end{array}$$

- Problemas

- 1) En una fábrica prepararon 148 medias del mismo tamaño y color. ¿Cuántos pares pueden vender?
- 2) Manuel tiene 184 bolitas. Juan tiene la mitad. Averigua cuántas bolitas tiene Juan.
- 3) Si de un conjunto de 208 sellos retiro la mitad ¿cuántos sellos retiro?
- 4) La mamá de Tito compra 42 bombones y los separa en 2 bolsitas iguales, para darlas a Tito y Lila. ¿Cuántos bombones pone en cada una?
- 5) El tendero tiene 34 m de tela. Un cliente le compra la mitad. ¿Cuánta tela queda en la tienda?
- 6) Ana reparte 24 figuritas entre sus 2 hermanos. ¿Cuántas dará a c/u?
- 7) Se fabricaron 324 caravanas iguales. Se colocan en cartoncitos por pares. ¿Cuántos cartoncitos se utilizan?
- 8) Raúl camina 12 cuerdas para ir a la escuela. Celia anda la mitad de esa distancia. ¿Cuántas cuerdas anda?
- 9) ¿Cuántas veces mayores que 2 son los números 68, 74, 138, 492?
- 10) Un vendedor gana N\$ 2 por cada bizcocho que vende. Si ganó un total de N\$ 126, ¿cuántos bizcochos vendió?
- 11) Un peón hizo 2 viajes con un canasto para transportar 54 kg de carbón. ¿Cuántos kg llevó en cada viaje?
- 12) Cecilia tejió 2 chalecos iguales para sus hijos y empleó 12 botones. ¿Cuántos botones lleva c/u?
- 13) El pescador tiene un canasto con 54 corvinas. Las ata por yuntas. Debes decir cuántas yuntas puede hacer.
- 14) Saúl tiene N\$ 216 en su alcancía. Resuelve regalar la mitad a su hermano. Debes decir cuánto dinero tiene Saúl y cuánto tiene su hermano.
- 15) ¿Cuántas veces mayor es 64 que 2? ¿Y 124?

Siguiendo las etapas recorridas para enseñar a dividir por 2, afrontaremos la división por 3, 4 y 5.

Si se superaron todas las dificultades propuestas, los niños no tendrán ninguna dificultad mecánica para vencer y todo será más rápido.

LA DIVISION EN TERCER AÑO

Afirmaremos el conocimiento de tablas y de las dificultades de la resta.

Los niños conocen el mecanismo de modo que con un buen repaso de las dificultades de la división con los divisores conocidos, podemos iniciar la tarea.

Conviene los ejercicios orales que dan agilidad para el cálculo del cociente.

Los maestros deberán prepararlos siguiendo las indicaciones ya dadas. Se trata de separar bien las dificultades para dar una por vez.

LA DIVISION POR DOS CIFRAS EN CUARTO AÑO

La enseñanza de la división por dos cifras es uno de los puntos menos gratos del programa de cuarto año, para alumnos y maestros.

En general, los maestros tenemos que confesar varios fracasos al respecto, aunque hayamos llevado las cosas con cierto orden y lentamente.

Lo cierto es que la experiencia nos dice que ese orden que los maestros hemos seguido, no es un orden matemático. Ordenamos y graduamos el conocimiento sin tener en cuenta algunas consideraciones matemáticas que facilitan el aprendizaje.

El propósito de este trabajo es, precisamente, dar algunas reglas que permitan separar las dificultades mecánicas y racionales, presentándolas aisladamente a fin de facilitar el aprendizaje.

— Consideraciones preparatorias

Antes que nada, debemos realizar una reactualización del procedimiento "largo" de la división, porque pensamos que, usándolo, facilitaremos la tarea haciendo más sencillo el mecanismo a adquirir.

También hay que revisar o enseñar, según sea el caso, la resta por compensación. Sabemos que es una operación cuyo mecanismo cuesta razonar. Pero gracias a ella, los muchachos dejarán el procedimiento "largo" con naturalidad.

Constatamos que los alumnos de nuestras escuelas no saben restar por compensación. Sólo emplean esta operación cuando dividen y sin tener conciencia de ello.

En todo caso deben dominar la resta con todas sus dificultades por ser ésta la base de la división. Quien no resta con solvencia no podrá dividir sin error.

En general pensamos que la resta por compensación es necesaria porque empleada en problemas adecuados, da un nuevo concepto de esa operación como comparación entre dos números. Y en este caso particular hará que los muchachos dejen con facilidad el procedimiento largo.

Hacemos referencia aquí a los restos. Uno de los errores más frecuentes es admitir restos mayores que el divisor.

Finalmente decimos que el nuevo aprendizaje requiere una firme fundamentación oral para que el niño adquiera soltura en el cálculo de los cocientes.

Estos ejercicios orales deben ser cuidadosamente planeados por el maestro ya que dividendos y divisores no serán nunca números tomados al azar, sino aquéllos que convengan al escalonamiento del aprendizaje.

Para empezar dividiremos la enseñanza en etapas a fin de presentar las dificultades en orden recordando aquello de "una dificultad por vez y ésta acabadamente".

Como ya dijimos, cada etapa se iniciará con ejercicios orales seriados.

Nos permitimos aconsejar que se proceda con mucha cautela, no apurando nunca el paso de una etapa a otra y dando a cada una el tiempo necesario para que la dificultad quede vencida totalmente.

Para establecer las etapas se han tenido en cuenta ciertas relaciones entre dividendo y divisor que, como se verá, ayudan a vencer una dificultad clave: el cálculo del cociente.

Además queremos agregar que para matizar la etapa de cálculos orales, al ir venciendo las dificultades parciales, podremos recapitular realizando sencillos problemas orales de aplicación. Proponemos algunos para realizar por escrito, cuando el maestro lo crea conveniente, al final de cada etapa.

Trabajaremos con números enteros. El maestro introducirá los decimales cuando lo crea conveniente.

PRIMERA ETAPA

La cifra de las unidades del divisor es 5 o menos de 5 y la cifra de las decenas está contenida en la cifra de las decenas del dividendo.

— Ejercicios orales

- Calcular cuántas veces está contenido 11 en 22, 33, 44, 55, 66, 77
- Calcular cuántas veces está contenido 12 en 24, 48, 36, 60
- Decir las veces que 13 está contenido en 26, 39, 52, 65

— Decir cuántas veces está 20 en 40, 60, 80, 100.

— Calcular cuántas veces está 15 en 30, 45, 75, 18, 17...

— ¿Cuántas veces está 25 en 50, 75, 100?

— ¿Cuántas veces está 14 en 28, 29, 30, 31?

A esta altura aclararemos a los alumnos que cuando buscamos estas relaciones estamos dividiendo oralmente.

Desde este momento ellos expresarán la operación así:

25 dividido 11 cociente 2 resto 3

— Decir cuántas veces está 11 en 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33.

— ¿Cuántas veces está contenido 11 en 34, 35, 36, 37, 44, 45, 46, 47, 56, 57, 58?

— Calcular cuántas veces está 12 en 25, 26, 27, 28, 37, 38, 39, 48, 49.

— Decir cuántas veces está 13 en 29, 26, 27, 28, 39.

— Calcular cuántas veces está 14 en 28, 29.

— ¿Cuántas veces está 21 en 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 hasta 79?

— ¿Cuántas veces está 22 en 24, 25, hasta 59?

— ¿Cuántas veces menor es 23 que 46, 48, 49, 50 hasta 59?

— ¿Cuántas veces menor es 24 que 48, 49, 58, 72, 73, 74, 96, 97, 98, 99?

— Para calcular los cocientes usemos la relación entre las decenas del dividendo y las decenas del divisor.

60 : 20 cociente 3 porque 6 : 2 es 3

— Calcular cuántas veces está 20 en 82, 83, hasta 99; 70, hasta 79.

— Calcular las veces que 21 cabe en 42, hasta 49; 52 hasta 59; 63 hasta 69; 73 hasta 79.

— Decir cuántas veces cabe 20 en 120, 140, 110, 121, 122, 170, 180, 190, etc.

— Indicar cuántas veces está 30 en 60, 61, hasta 89.

— Calcular cuántas veces cabe 31 en 62, 63, hasta 80.

— Decir cuántas veces está 40 en 80, 81, hasta 129.

— ¿Cuántas veces está 31 en 93, 94, hasta 109; 124 hasta 149.

— Decir cuántas veces está 25 en 50, hasta 59; 75 hasta 79.

Ahora les pediremos que calculen cuántas veces cabe 21 en 60. Si siguen el procedimiento de comparar decenas del dividendo con decenas del divisor, se equivocarán porque dirán 3. Les daremos otros ejemplos para que vean que esa guía puede fallar.

Enseñaremos que en estos casos debemos aumentar en 1 las decenas del divisor.

60 : 21 = 2 resto 18 En este caso buscamos la relación entre 6 y 3.

— Indicar cuántas veces cabe 21 en 61, 62, 81, 82, 83.

— ¿Cuántas veces cabe 31 en 61, 60?

— ¿Cuántas veces cabe 41 en 80, 81?

— Calcular cuántas veces cabe 22 en 40, 42, 43, 45, 60, hasta 65.

— Calcular cuántas veces está 22 en 80, hasta 89; en 44, 45, 46, hasta 59.

— ¿Cuántas veces está 32 en 60, hasta 64; 90 hasta 93.

— Decir cuántas veces entra 32 en 120 hasta 127.

Cuando el maestro considere que la clase adquirió suficiente soltura en el manejo oral del tema, iniciará los ejercicios escritos.

Conviene que haga algunas cuentas en el pizarrón atendiendo mucho a la forma y el lenguaje de la operación.

Puede ser muy conveniente que, al mismo tiempo que el maestro realiza la cuenta en el pizarrón, los chicos la hagan en su cuaderno. Así pueden corregir por sí mismos algunos errores.

Está demás decir que se debe hacer un control individual de cada alumno para estar seguro de que procede correctamente.

Señalamos que cada operación tiene su terminología y es importante que toda la clase la adquiera junto con el conocimiento.

— Primeros ejercicios escritos

Para empezar nos pueden servir los ejercicios orales ya realizados.

Los que no resten por compensación usarán el procedimiento largo.

54:11	57:11	88:11	89:11	78:11	48:12
18:12	27:12	49:12	47:22	49:22	95:31
89:32	78:32	65:31	65:21	57:25	97:21
41:21	89:32	92:31	79:32	93:32	85:32
97:31	54:32	99:31	75:32	46:21	41:21
63:32	62:21	87:22	83:21	87:25	84:25

Si a esta altura los alumnos ya pueden enfrentar con éxito cualquier división con dividendos menores de 100, podemos pasar a dividir cantidades centenarias, tomando en cuenta que la cifra de las decenas del divisor debe estar contenida en las cifras de decenas y centenas del dividendo.

Si todavía se notan dificultades aconsejamos continuar con ejercicios similares a los ya realizados.

— Dividendos de 3 cifras

341:31	372:31	682:31	624:31	651:31	968:31
685:11	378:31	353:31	367:31	379:31	397:31
372:31	456:31	378:31	478:31	348:31	579:31
423:31	723:31	498:31	797:31	973:31	997:31
463:41	478:41	756:31	536:41	577:41	599:41
973:41	635:41	499:41	789:41	945:41	973:41
994:41	999:41	384:41	766:35	748:35	739:35
352:32	358:32	389:35	384:32	448:32	458:32
672:32	689:32	384:32	788:32	992:32	999:32
468::42	479:42	768:32	468:45	599:42	889:42
896:42	945:42	567:42	296:25	498:45	495:42
988:45	976:45	988:42	389:32	279:25	269:25

Superadas las dificultades propondremos algunos dividendos de 4 cifras.

— Dividendos de 4 cifras

Tomemos como divisor 21 con los dividendos 2345, 2427, 2547, 2638, 2729, 2835, 2868, 3179, 4678, 4938, 5359, 6299, 6878, 7467, 8799, 9999.

Propongamos como divisor a 22 con los siguientes dividendos: 2466, 2686, 2688, 2694, 2889, 2892, 4668, 4689, 4884, 6869, 6865.

Tomemos como divisor 23 con los dividendos: 2578, 2789, 2990, 4857, 2557, 2785, 4855.

Para finalizar esta etapa proponemos algunas operaciones en que la cifra de las unidades del divisor es 5.

1675:15	1754:15	1889:15	1945:15	2528:15
2898:25	3241:25	4985:25	3987:35	6985:35
6125:55	7250:65	8340:75	9455:85	2923:15

— Problemas

- 1) Se recogieron 48 huevos en un corral. ¿Cuántas cajas de una docena pueden llenarse?
- 2) Un muchacho debe transportar 78 kg de papas de un lugar a otro. Usa un canasto y realiza 13 viajes. Calcula aproximadamente, cuántos kg llevó en cada viaje.
- 3) Si una pila de 32 cuadernos mide 64 cm, ¿cuántos cuadernos puedo colocar en un estante de 29 cm de alto?
- 4) Mi amigo ahorra N\$ 750 en una quincena. Calcula el promedio de ahorro diario.
- 5) Un saco lleva 11 madejas de lana. ¿Alcanzan 158 madejas para hacer 15 sacos? Piensa y redacta una respuesta completa.
- 6) Escribe 3 divisiones cuyos dividendos y divisores tengan 2 cifras, cuyo cociente sea 4 y el resto 2.
- 7) Para transportar 135 botellitas se las coloca en cajas de 1 docena.
 - a. ¿Cuántas cajas se pueden llenar?
 - b. ¿Cuántas botellitas quedan afuera?
 - c. ¿Cuántas faltan para completar otra caja?
- 8) Un florista recibe 5 atados de crisantemos. En cada uno hay una centena y media de flores. Prepara las flores en ramos de una docena c/u.
Contesta: ¿Cuántos ramos hizo?
¿Cuántas flores le faltaron para completar un ramo más?
- 9) Una perfumería prepara 16 litros y $1/2$ de loción y la envasa en frasquitos de 15 cl de capacidad. ¿Cuántos frasquitos se necesitan?
- 10) 275 dm de cinta uruguaya se fraccionan en trozos de $1/4$ m para hacer escarapelas.
 - a. ¿Cuántas pueden hacerse?
 - b. Si se venden a N\$ 50 c/u, ¿cuánto dinero se recibirá?

SEGUNDA ETAPA

La cifra de las unidades del divisor es mayor que 5 y la cifra de las decenas del divisor está contenida en cada una de las cifras del dividendo.

Antes de empezar advertiremos que a medida que aumenta el valor de la cifra de las unidades del divisor, crece la dificultad para calcular el cociente.

Recordemos que cuando las unidades del divisor pasan de 5 podemos ayudarnos a calcular el cociente agregándole 1 decena al divisor:

Ej.: $64:27=2$ $6:3=2$

68:26	64:27	69:28	72:29	75:28	85:27
89:28	96:29	95:26	99:29	83:27	89:28
97:26	69:36	75:37	99:38	77:39	98:36
47:16	51:17	53:18	56:19	79:16	63:16
72:17	81:18	75:19	92:19	92:27	99:28

2439:17	2782:18	3121:19	4568:26
4294:26	5597:26	3224:27	8235:27
4295:29	7636:39	5375:36	5678:37
3224:26	6592:27	2897:26	3475:26

— Problemas

- Una deuda de N\$ 32.240 se paga en 26 cuotas iguales. Averigua el importe de cada una.
- El abuelo trajo 224 bolitas con las que hizo conjuntos de 28 y dijo que daría uno a cada uno de sus nietos. ¿Puedes decir cuántos nietos tiene?
- El maestro entregó N\$ 1.530 para pagar 37 cuadernitos. Le devolvieron N\$ 464. Averiguar el precio de cada cuadernito.
- Para llevar la leña al sótano, un empleado coloca en el montacargas 2 canastos: en uno van 9 astillas y en el otro 8. ¿Cuántos viajes hace el montacargas para transportar 425 astillas de leña?
- Un obrero recibió N\$ 7.560 por 27 días de trabajo.
 - Averigua el jornal diario.
 - ¿Cuánto recibirá este mes si trabajó 15 días?
- 69 litros de aceite pesan 56,394 kg. Se envasan en botellas de 1 litro que pesan 498 g.
 - Averigua el peso de un litro de aceite.
 - ¿Cuánto pesa una botella llena?
- Con 28 kg y $\frac{3}{4}$ de manteca se hacen paquetes de $\frac{1}{4}$ kg. Se venden a N\$ 75 c/u.
 - ¿Cuántos paquetes se hacen?
 - ¿Cuánto dinero se recibe por la venta?
- Para calefaccionar un edificio se consumen 17 litros de combustible por día. El tanque abastecedor tiene 595 litros.
 - ¿Dentro de cuántos días deberá reponerse el combustible?
 - Cuántos hl de combustible se consumen en un trimestre?
- Una persona quiere cercar un campo de 2433,75 m de perímetro. Colocará postes cada 1,7 m y un portón de 2,75 m de ancho. Indicar el número de postes necesarios.
- Con N\$ 1.755 compro 27 libritos de colección. La colección completa es de 35 libritos. ¿Cuánto dinero me falta para completarla?
- Una clase de 29 alumnos hará un paseo. Los pasajes cuestan N\$ 328.744. Además deben aportar N\$ 72.500 para gastos.
 - ¿Cuánto cuesta cada pasaje?
 - ¿Cuánto aporta cada alumno para gastos?
 - ¿De cuánto dinero debe disponer cada uno para hacer el paseo?
- 42 centenas de botones se colocan en cartones de una docena. ¿Cuántos cartones se pueden completar?
- Busca un número 22 veces menor que 5.082. Busca la diferencia entre éste y una unidad de mil.

TERCERA ETAPA

El divisor no está contenido en las dos primeras cifras del dividendo ni en algunos de los dividendos parciales.

— Primer paso

El divisor no está contenido en las dos primeras cifras del dividendo.

1195:12	1170:13	1385:14	1094:15	1007:16	1127:17
1785:18	1087:19	1125:21	3108:32	4084:43	2065:49
2076:45	3254:52	3562:55	1762:28	1647:27	1470:35
2304:48	1280:25	3206:45	5422:62	3945:63	3968:64

En este momento entraremos a emplear divisores mayores de 5 decenas. Ya no es sencillo el cálculo del cociente.

1056:53	5891:59	1203:61	6748:68	3451:72	1012:76
7819:79	1587:83	8652:87	4556:88	5877:94	9871:99
9587:99	7876:95	5896:67	5564:64	1648:63	2491:78
4896:79	1998:56	3985:83	2742:75	2976:39	2798:39

— Segundo paso

El divisor no está contenido en el último dividendo parcial.

2769:25	2881:22	3650:33	5893:49	9540:86
1685:14	3912:15	9107:35	7147:17	9377:78
3520:16	3770:29	7980:57	7955:72	8263:75
7830:65	8855:68	786:75	5728:52	9418:85
9420:85	897:85	5901:28	8769:67	2798:39
3996:79	1698:56	2766:39	2262:75	1260:25
2391:78	1278:63	7676:95	5879:67	1430:35

— Tercer paso

El divisor no está contenido en algún dividendo parcial. Aquí habrá que enseñar a continuar dividiendo después del 0 al cociente.

8647:79	7225:68	7503:69	37482:35	59308:57
6195:59	2875:28	6919:65	46202:52	94029:87
7962:75	6843:65	5893:57	70861:47	10019:94
7503:69	1630:15	8790:85	59308:57	39108:17
9942:97	4944:48	8989:85	70863:69	45600:19
2792:27	7962:75	6890:65	97089:95	27251:27

— Problemas

- 184 forros de cuadernos se reparten entre 46 alumnos. Debes decir cuántos cuadernos forrará cada uno.
- Calcula los divisores de las siguientes operaciones:

1568: =98	1575: =35	2225: =31
1976: =52	1888: =32	1677: =43
- Un maestro recibe 2.500 hojas y da a cada uno de los alumnos 72.
 - ¿Cuántos niños componen la clase?
 - ¿Sobran hojas?
- Con 18 litros de leche se hace un queso. La fábrica dispone de 1.152 litros de leche.
 - ¿Cuántos quesos se pueden hacer?
 - ¿Cuánto se recibe por la venta total?
- Un tren lleva varios vagones con capacidad para 24 pasajeros. El pasaje completo son 144. ¿Cuántos vagones de pasajeros lleva el tren?
- Una pieza de crea mide 18 m y $1/2$. Una sábana tiene 2 m y $1/2$ de largo. Averigua cuántas sábanas se pueden hacer y en qué se puede emplear la tela que sobra.
- Por una canilla salen 15 litros de agua por minuto. ¿En cuántos minutos llenará un tanque de 12 hl $3/4$? Expresa el tiempo en horas.
- 19 personas han sacado un premio de lotería de N\$ 10.859.773, luego de deducidos los impuestos. Uno de los favorecidos regaló la décima parte de su dinero al lotero.
 - ¿Cuánto dinero le correspondió a cada uno?
 - ¿Cuánto le quedó al que hizo el regalo?
- Calcula los dividendos de estas operaciones:

:12=42	:76=160
:12=57	:15= 31 y restan 2
- Salimos para un viaje de 375 km. Nos detenemos 1 hora y media para almorzar. La velocidad promedio es de 75 km por hora.
 - ¿Cuántas horas empleamos en el viaje?
 - Si salimos a las 8 ¿a qué hora llegaremos?
- Se compró un terreno en N\$ 109.200. Se paga en 24 cuotas mensuales.
 - ¿A cuánto asciende cada cuota?
 - Si se han pagado 8 cuotas ¿cuánto se debe todavía?
- Una biblioteca de 2.682 ejemplares, debe acomodarse en 18 estantes iguales separados en 3 secciones.
 - Aproximadamente, ¿cuántos libros se colocarán en cada estante?
 - ¿Cuántos libros tiene cada sección?
- Al partir para un viaje de 75 km el tanque del auto tiene 10 litros de nafta. En el camino se cargan 25 litros. Al llegar el tanque tiene 9 litros aún. Decir el consumo por km.
- Calcula los divisores de estas operaciones:

352: =22	833: =49	1976: =52
377: =13	1568: =98	4374: =162

AMNERYS ROMELLI

Maestra. Colaboradora permanente de revistas latinoamericanas de educación.

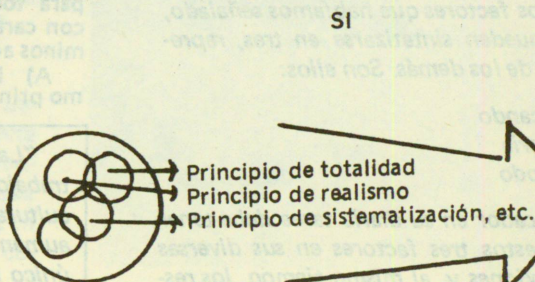
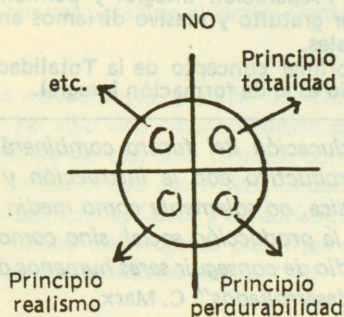
un principio pedagógico de la educación física

La didáctica tradicional hacía culto al método como un fin en sí mismo. Se hace necesario reflexionar, por ello, sobre los principios pedagógicos por su aporte globalizador y rector en nuestras clases y porque recuperan la dimensión humana y pedagógica de la tarea del profesor.

Toda teoría es gris, pues lo que tiene color es la vida, y la vida en las clases de educación física es desbordante de sorpresas: las que sólo un profesor creativo y crítico, reflexivo y tenaz podrá comprender, en atención a sus objetivos pedagógicos y la promoción humana de sus alumnos y de sí mismo. En ese entorno es que el principio pedagógico oficia de tinte hegemónico o colorante pedagógico de la labor en la clase de educación física. Es una senda que guía pero no sustituye la búsqueda de caminos concretos y específicos para sinnúmeros de problemas que encontramos diariamente en el gimnasio o en la cancha. Sin la senda pedagógica no encontraremos los caminos didácticos metodológicos para contingencias particulares.

No puede el maestro ser extraño a las reflexiones generales de la vida y el espíritu ni a los problemas del presente que interesan vivamente a la conciencia del hombre, si actúa únicamente alentado por su destreza en los manejos técnicos puede encarar su acción en un virtuosismo didascálico, y a la vez, en una pobreza de ideales o fines superiores". J. Mantovani (1)

A. FUNCION DE LOS PRINCIPIOS



OBJETIVOS
EDUCACIONALES

El Trabajo "Los principios didácticos que más se aplican en la Educación Física" (2) de coautoría Cuba-RDA, Vega-Alvarez-Sthiler, 1974, se refiere a los que tienen más uso o se conocen más:

- a) principio de objetividad
- b) principio del trabajo consciente
- c) principio de asequibilidad
- d) principio de sistematización
- e) principio de perdurabilidad

La Dra. Seybold, ya en 1959, planteaba a los principios pedagógicos aplicados en la Educación Física la tarea de integración de la Educación Física al conjunto de la educación. Creo que dicha tarea es muy compleja, que si bien pasa por los principios no termina en ellos.

"Señale que la educación a la naturaleza y al niño, la experiencia práctica y la intuición, la espontaneidad, la totalidad, la solidaridad, el principio axiológico y el de vernaculidad, no presentan exigencias ajenas a la Educación Física...". (A. Seybold, pág. 184). (3)

Martín Pin, en su Didáctica General, dice:

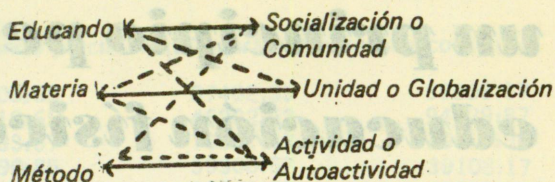
"Un principio es un hecho básico que se postula y sobre el cual se elabora un sistema, una técnica o una teoría. Es aquéllo que desempeña, en la elaboración intelectual y en la acción técnica, el mismo papel que el cimiento en un edificio...".

Todos estos principios pueden sintetizarse en tres, para los efectos de interpretarlos integradamente y ponerlos en relación con cada uno de los lectores de la enseñanza. Son ellos de Socialización, de Unidad y de Autoactividad.

"... Los factores que habíamos señalado, también pueden sintetizarse en tres, representativos de los demás. Son ellos:

- a) el educando
- b) la materia
- c) el método

El educador en su diaria tarea debe tener presente estos tres factores en sus diversas interconexiones y, al mismo tiempo, los respectivos principios que se relacionan directamente.



Las líneas de punto indican las relaciones indirectas". (Cap. 3, pág. 23, Martín Pin: Didáctica General). (4)

B. ANALISIS DE UN PRINCIPIO

En esta oportunidad creo que para la experiencia docente en la Educación Física nacional debemos actualizar el principio de totalidad. En efecto, el principio pedagógico es aquél que la historia de la educación y la pedagogía han ido aportando como senda o mojón del edificio pedagógico, y ese carácter es de gran actualidad cuando referimos al principio de totalidad.

Así como en la historia de la ciencia existen conocimientos, leyes, teorías que ofician como vanguardia, locomotora del pensamiento y proyectan nuevos tiempos, la totalidad abre nuevas brechas. Ese carácter que está presente en el principio de totalidad, pretende su justificación y desarrollo.

El antecedente más importante y más vigente referido al principio de totalidad 1592-1670 (Pampedia). (6)

"Deseamos que con esa plenitud y para la humanidad entera se eduque no a algún hombre en especial, ni a varios de ellos o a algún sector de la población, sino que a todos los hombres en conjunto, igual que a cada uno en particular, es decir jóvenes y viejos, ricos y pobres, nobles y plebeyos, hombres y mujeres, a todo aquél que recibió en destino nacer hombre. Deseamos, como finalidad que el género humano se haga culto en las diferentes edades, estados y sexos, abarcando a todos los pueblos".

Dice Comenio enseñar a todos, de todo y para todo. Preparación integral y permanente con carácter gratuito y masivo diríamos en términos actuales.

A) El primer concepto de la Totalidad como principio es el de formación integral.

"La Educación del futuro combinará el trabajo productivo con la instrucción y la cultura física, no solamente como medio de aumentar la producción social, sino como el único medio de conseguir seres humanos plenamente desarrollados". C. Marx.

El concepto de formación integral es una faceta de la **Totalidad** como principio, la cual apunta a superar la concepción de desvalorizar lo físico, ya como trabajo humano, ya como sudor del pueblo en la cancha o en el gimnasio.

La cultura física en cuanto subconjunto del conjunto de la cultura humana en su carácter histórico y en su carácter fermental futuro, tiene como objetivo y meta central la educación de un ser humano **total**, en el cual no debe haber dicotomías, separaciones entre lo físico y lo no físico. (9)

B) El segundo concepto de la Totalidad está derivado de la faceta didáctica del educando. El mismo expresa que en el acto pedagógico de la clase de Educación Física debe intervenir el educando como ser **total**. Un buen ejercicio que atiende al principio en cuestión llama al músculo, la sonrisa, la voluntad y el razonamiento.

"PARTICIPAR AL SER TOTAL"

C) El tercer concepto de la Totalidad deriva del ángulo de la materia o contenido curricular. También se le llama unidad de la materia, hace referencia al hecho que se debe dar todo lo esencial al educando. Decimos lo esencial para la vida presente del educando como para la vida futura. ¿Lo que aprende hoy, sirve para la vida en tercera edad? ¿Lo que el alumno aprende, vivencia, en las clases de Educación Física tiene unidad con lo que aprende en otras asignaturas? ¿La técnica, el conocimiento de los valores promocionados hoy por el profesor, están integrados como totalidad con las clases que el mismo profesor dictará al mismo alumno, en el mismo gimnasio, la próxima semana?

El acto de opción que cada educador debe hacer al elaborar el programa, poner tal o cual movimiento, técnicas, ejercicios, etc. ..., y no poner tales otros, debería estar guiado, entre otros, por un buen manejo de la aplicación del principio de **totalidad** de la materia.

"ENSEÑAR UNA TOTALIDAD"

La comprensión del principio de totalidad está directamente relacionado con el desarrollo de la ciencia. En efecto, a medida que se estudia científicamente el Movimiento Humano y/o la actividad física del ser humano, se van creando las premisas para una didáctica científica.

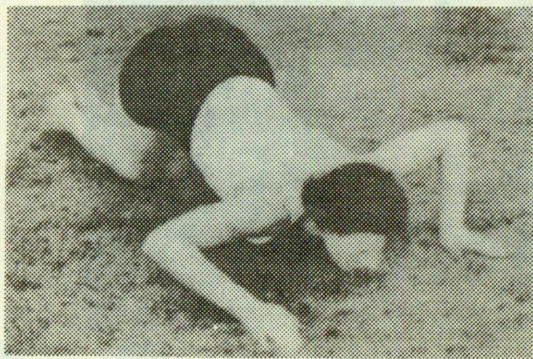
"La metodología, para ser científica, debe ser no sólo una sistematización correcta de procedimientos, sino también corresponder a un contenido científico. Es decir, que los procesos pedagógicos y didácticos son, en parte, reflejo del progreso científico del conocimiento humano en general" (8)

El desarrollo del Método Natural Austríaco fue conformando un concepto del principio de totalidad en el marco del desarrollo científico de principios de este siglo.

"El descubrimiento del iBewegungsgestalt (modelo motor), por la escuela de Leipzig (Kruegerklemm), ha apoyado también desde el punto de vista psicológico la gimnasia funcional, correctiva y formativa. Investigaciones acerca de la unidad y complejidad de la acción motriz han comprobado que en el motor humano el todo domina a las partes. Esto nuevamente subraya el hecho de que la actividad funcional necesaria a todas las acciones humanas y los correspondientes factores orgánicos, suministran una base sumamente práctica para cualquier Educación Física formativa". (Dr. H. Groll, Austria, Congreso Mundial de Educación Física, Estambul). (7)

Transitamos así de una totalidad tipo somático articular a la que se llegaba por una sumatoria de partes aisladas, a la totalidad de tipo orgánico funcional como expresión de toda la personalidad en respuesta total e integral.

Esta afirmación se comprende rápidamente si vemos un ejemplo práctico:



Totalidad sueca



Totalidad orgánico-biológico:
Método Natural Austríaco (7)

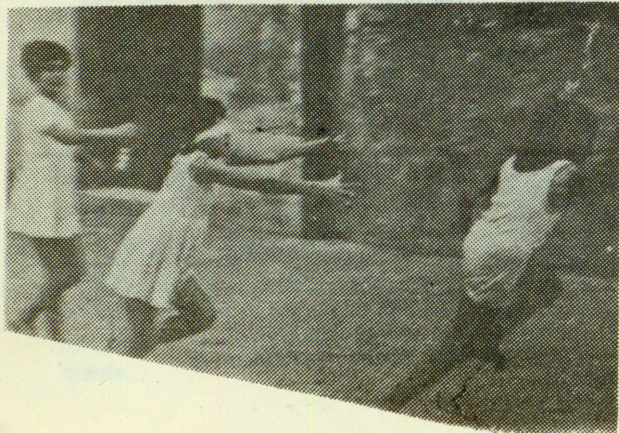


**Totalidad orgánica funcional
bioscosocial: Método Natural Austríaco**



TOTALIDAD: PEDAGOGIA ACTUAL

La aplicación consecuente del Principio de **Totalidad** no sólo optimiza la tarea didáctica para que participe el educando como ser total y



que reciba una educación integral, también permite que la tarea del educador físico se inserte en todo el cuerpo social. La versión social del principio de totalidad queda bien expresada en las palabras de L. Bisquert (Chile).

"La preocupación por la formación del hombre, mediante la integración de la Educación Física en la educación, ha venido extendiéndose y profundizándose por el mundo en las últimas décadas. Lo que fue intuición y genio, sentido de la belleza y la armonía, deseos de alcanzar la verdad, en aquel maravilloso pueblo griego de hace 25 siglos, se ha transformado hoy día en convicción científica, en necesidad social, en derechos del niño, en aspiración de las masas y no de unos pocos, a la salud y el bienestar.

Esta preocupación, adormecida durante siglos, ha sido impulsada por hombres de excepción, desde el Renacimiento, y ha trascendido ahora de lo individual y de lo nacional para convertirse en un movimiento universal".

Henri Wallon, el gran psicólogo francés, dio en 1942 una síntesis psicológica de totalidad y actividad:

"El comportamiento de cada edad es un sistema, donde cada una de las actividades ya posibles, concurren con todas las obras, recibiendo del conjunto, su papel".

D) Corolario: La Educación Física como desafío futuro: Una educación física del pueblo, para el pueblo y por el pueblo; como opción presente: el educador físico inserto en toda la sociedad.

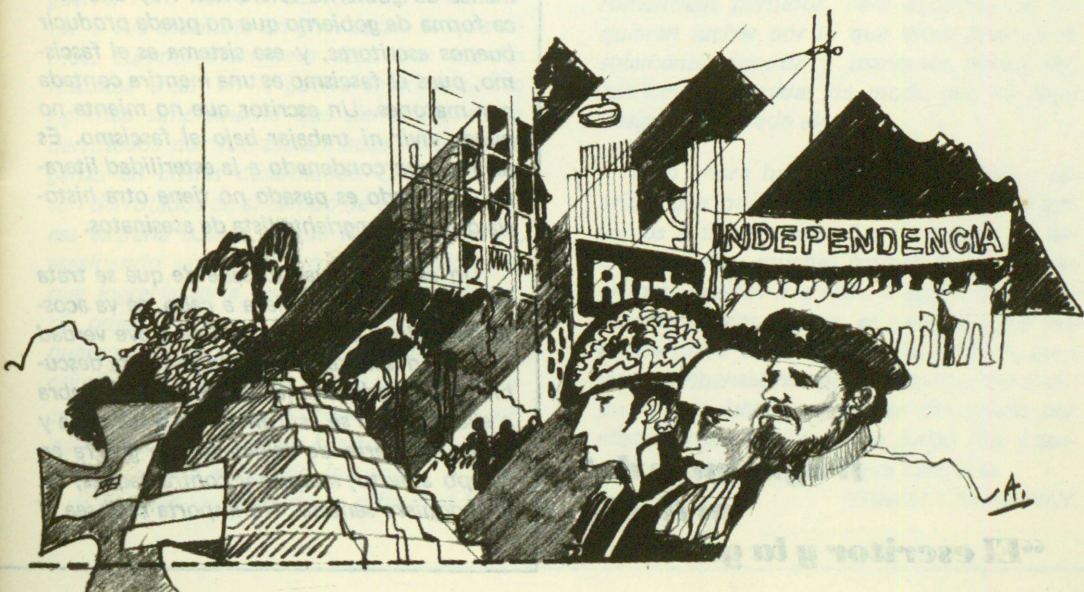
CARLOS H. MARTINATTO

Profesor de Educación Física. Docente del Instituto Superior de Educación Física.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

1. Los tres problemas de la educación (J. Mantovani, Arg.).
2. Principios de Didáctica Moderna en Ed. Física (Cuba - R.D.A.). (Rev. Stadium).
3. Principios Pedagógicos de la Educación Física (A. Seybold, RFA).
4. Didáctica General (Martin Pin, Chile).
5. Del acto al pensamiento (Henri Wallon, Francia).
6. El Derecho de Ser Hombre (UNESCO, 1973).
7. Idee und Gestalt der Leibeserziehung von heute (H. Groll, Austria).
8. Pedagogía y Marxismo (Alicira Legaspi).
9. Didáctica General y Educación Física (C. Martinatto, Rev. Nuevo Sport, Junio/85).

NUESTRA AMÉRICA



los intelectuales

El problema del escritor no cambia. Cambia él, en sí mismo, pero su problema permanece igual. Siempre consiste en cómo escribir verazmente, y habiendo encontrado cuál es la verdad, proyectarla de modo que se convierta en parte de la experiencia del lector.

Nada hay más difícil de lograr, y por ello, las recompensas, lleguen temprano o tarde, generalmente son muypreciadas. Si llegan temprano, a menudo el escritor se echa a perder a causa de ellas. Si llegan demasiado tarde, se sentirá defraudado. Algunas veces llegan sólo después de su muerte, y entonces no pueden molestarlo. Pero debido a la dificultad de realizar una literatura veraz y perdurable, un escritor realmente bueno, está seguro de un reconocimiento final. Sólo los románticos piensan que hay cosas tales como maestros de la literatura ignorados.

Los escritores realmente buenos son siempre recompensados bajo casi todos los regímenes de gobierno tolerantes. Hay una única forma de gobierno que no puede producir buenos escritores, y ese sistema es el fascismo, pues el fascismo es una mentira contada por matones. Un escritor que no mienta no puede vivir ni trabajar bajo el fascismo. Es un régimen condenado a la esterilidad literaria, y cuando es pasado no tiene otra historia que una sangrienta lista de asesinatos.

Un escritor, cuando sabe de qué se trata la guerra y cómo se lleva a cabo, se va acostumbrando a ella: esto es una grave verdad que uno descubre. Resulta impactante descubrir cuán verdaderamente uno se acostumbra a ella. Cuando se está en el frente cada día y se ve la guerra de trincheras, la guerra en campo abierto, ataques y contraataques, todo adquiere sentido. No importa cuál sea el

**fragmentos del
artículo**

“El escritor y la guerra”

y la verdad

costo en muertos y heridos, cuando se sabe por qué están luchando esos hombres y que están peleando inteligentemente. Cuando los hombres luchan por la libertad de su patria contra los invasores extranjeros, y cuando estos hombres son amigos de uno, algunos nuevos y otros de largo tiempo, cuando uno sabe cómo fueron atacados y cómo pelearon, al principio casi desarmados, se aprende, mirándolos vivir y luchar y morir, que hay peores cosas que la guerra. Es peor la cobardía, es peor la traición, el simple egoísmo es peor.

En Madrid, donde el seguro de vida de una semana de un corresponsal le cuesta a un periódico británico 280 dólares, y donde los corresponsales americanos trabajamos por un promedio de setenta y cinco dólares a la semana, sin seguro, los trabajadores de la prensa vimos cómo se asesinaba durante diecinueve días el mes pasado. Fue la artillería alemana y fue un asesinato realmente eficiente.

Dije que uno se va acostumbrando a la guerra. Pero nadie se acostumbra al asesinato. Y fue asesinato en gran escala lo que vimos, durante diecinueve días. Los estados fascistas creen en la guerra totalitaria. Eso significa simplemente que siempre que son derrotados por fuerzas armadas, toman venganza en civiles desarmados. Cada vez que son derrotados en el campo de batalla, salvan esa extraña cosa a la que llaman su honor, asesinando civiles. Si yo lo describiera, lo que lograría sería hacerlos vomitar. Los haría odiar. Pero nosotros no deseamos odio; queremos una comprensión razonada de la criminalidad del fascismo y de cómo se le debe enfrentar. Debemos darnos cuenta de que estos asesinatos son las bravuconadas de un matón, el gran matón del fascismo.

Comencé exponiendo la dificultad de in-

temar escribir bien y verazmente y la inevitable recompensa a aquéllos que lo logran.

En la guerra es muy peligroso escribir la verdad, y también es muy peligroso encontrarse con la verdad. No sé exactamente cuántos escritores norteamericanos han salido a buscarla. Conozco muchos hombres del batallón Lincoln, pero no son escritores; son escritores de cartas. Han ido muchos escritores alemanes; muchos escritores franceses y holandeses han ido y cuando un hombre va a buscar la verdad en la guerra, en su lugar puede encontrar la muerte. Pero si vuelven, aunque vayan doce y sólo vuelvan dos, la verdad que ellos traigan será la verdad y no el rumor deformado que transmitimos como historia.

Los escritores deben decidir por sí mismos si la verdad vale los riesgos que se corren para encontrarla. Ciertamente es más cómodo pasar el tiempo discutiendo eruditamente sobre puntos doctrinarios: siempre habrá nuevos cismas y doctrinas exóticas y líderes románticos perdidos, para aquéllos que no quieren luchar por lo que dicen creer, sino solamente discutir y mantener posiciones, hábilmente elegidas de modo que no haya riesgo involucrado alguno.

Pero ahora hay guerra para cualquier escritor que quiera ir a estudiarla. Parece que vamos a tener varios años de guerras no declaradas. Hay muchas formas en que los escritores pueden ir a ellas. Después puede haber recompensas, pero es necesario que eso no perturbe la conciencia del escritor, pues las recompensas no vendrán por mucho tiempo. Y no debe preocuparse demasiado por ellas. Porque si él es como Ralph Fox y tantos otros, no estará allí para recibirlas.

ERNEST HEMINGWAY

cuba: una educación en revolución

El presente trabajo tiene un objetivo informativo, buscando aportar datos para crear bases comunes de conocimiento de la realidad cubana.

No sólo sirve para contribuir a romper el bloqueo informativo a que nos sometiera la dictadura y las agencias noticiosas internacionales, sino para abrirnos al exterior y analizar experiencias que permitan enriquecer nuestra tarea de construcción de un nuevo sistema educativo democrático.

El tema de la educación popular siempre ha sido motivo de discursos y declaraciones; y en ese plano declarativo se ha manifestado como una preocupación de los diferentes gobiernos latinoamericanos. Sin embargo, la realidad muestra el deterioro progresivo y creciente de la educación de las grandes masas, y la falta absoluta de correspondencia entre las estructuras educacionales y las necesidades sociales para el desarrollo libre y soberano de la región.

Antes del 10. de enero de 1959, Cuba no era ajena a esta realidad. La tierra estaba distribuida entre extensos latifundios azucareros norteamericanos; el desempleo, fruto de la escasa industrialización y el carácter safral del trabajo en el campo, alcanzaba cifras abrumadoras; la dependencia tecnológica, industrial, comercial y financiera de los EE.UU. era absoluta; proliferaban la prostitución, la droga, el juego, la corrupción. El racismo, las enfermedades endémicas y el analfabetismo, completaban el cuadro de un país sometido a una dictadura sangrienta de estilo centroamericano.

SITUACIÓN EDUCACIONAL ANTES DE 1959

(Población: 6 millones de habitantes)

— Enseñanza Primaria

Analfabetos absolutos: aproximadamente un millón.

Semianalfabetos: más de 1 millón

600 mil niños sin escuelas.

10 mil maestros sin trabajo.

Deserción escolar: 85 o/o de inscriptos abandonaba entre 2o. y 3er. grado.

Número de alumnos promedio por clase en escuelas públicas: 80

Nivel educativo promedio en mayores de 15 años: 3er. grado escolar.

— Enseñanza Media

Escuelas de enseñanza técnica en todo el país: 17

Centro para especialistas técnicos: 1

Escuelas agrícolas: 6 (con capacidad para 30 alumnos cada una).

Sólo el 17 o/o de los jóvenes de entre 15 y 19 años recibía algún tipo de educación.

La forma fundamental de preparación técnica se cumplía directamente en empresas y talleres particulares, como aprendices.

— Enseñanza Superior

50 ingenieros para 162 centrales azucareros.

Egresados de Facultades de Humanidades: 65 o/o del total de egresados.

2,3 especialistas en el campo de la técnica y la agricultura, cada mil habitantes (una de las cifras más bajas de América Latina).

Los estudiantes debían pagar por el derecho a estudiar, las clases prácticas, la utilización de las bibliotecas, las clases de deporte, el material didáctico, los albergues escolares.

A partir de esta realidad, la Revolución Cubana se planteó una serie de objetivos buscando el desarrollo integral de la sociedad, donde la educación jugaba un papel fundamental. Como dijera en aquella época Fidel Castro: "Imposible elevar la capacidad de producción de nuestro pueblo, sin educación, imposible convertirnos en un pueblo altamente industrializado, sin educación; imposible desarrollar nuestra economía agraria, sin educación; imposible organizar un pueblo y un país hacia los grados más altos, sin educación".

Desde el primer día del triunfo revolucionario, se destinaron importantes recursos materiales y humanos para la educación, a pesar de la pesada herencia de una economía en ruinas y de las continuas agresiones, amenazas y del bloqueo imperialista.

Las etapas en que se puede dividir el desarrollo de la educación cubana, muestran un proceso ascendente en la amplitud y profundización de la educación popular. La primera etapa corresponde a lo que se ha dado en llamar el período de la "supervivencia" de la revolución, que llega hasta comienzos de la década del 70. Es el momento de la implantación del cambio, de la creación de las premisas para el desarrollo planificado del país (ruptura de los lazos de dependencia con el imperialismo, materialización de la reforma agraria y la reforma urbana, eliminación del desempleo) y de la apertura hacia sistemas racionales de salud y educación que hicieran realidad el acceso de toda la población a esos servicios.

Todo ello fue posible por la creciente participación popular, que permitió que el Gobierno revolucionario decidiera con el aval profundo de toda la nación.

En la década del 70 comienza el período de profundización de la democracia socialista, puesto que Cuba había llegado a una fase que permitía la construcción sistemática positiva, dejando atrás los problemas de la eliminación de las rémoras y las condicionantes del pasado.

Se perfilan entonces, las grandes líneas de desarrollo político, económico y social del país, expresadas por el ingreso de Cuba en el C.A.M.E. (1972) y por los procesos de perfeccionamiento de la economía, del sistema de dirección de la sociedad y de la organización política del estado socialista.

Entremos ahora en el terreno del sistema educativo. La etapa inicial de la tarea revolucionaria abarcó desde el triunfo de la Revolución hasta el año 1961, año en que se declaró a Cuba, "Territorio libre de analfabetismo", y nos muestra cómo es posible a cualquier país que se decida a ser dueño de su destino, avanzar a pesar de las condiciones de extrema pobreza y de la agresión imperialista.

Los objetivos fundamentales trazados fueron:

a) La destrucción de las barreras que impedían el acceso de los trabajadores al dominio de los conocimientos;

- b) la preparación de cuadros y especialistas cubanos;
- c) la construcción de las bases del nuevo sistema popular de educación y su desarrollo planificado.

La reorganización y democratización de la educación en todos sus niveles, comenzó con la aprobación de la Ley Fundamental de la República, del 7 de febrero de 1959 que básicamente determinó:

- a) el fin de la discriminación racial,
- b) la gratuidad de la enseñanza,
- c) un sistema de becas, priorizando a hijos de obreros y campesinos,
- d) el régimen de estipendio, fundamentalmente para los hijos de campesinos pobres de las zonas montañosas. El gobierno asumía por completo los gastos de estudio, alimentación, vestuario, libros de texto, cuadernos, organización del descanso, servicios médicos, viajes de vacaciones, etc..
- e) la creación de escuelas para adultos.

Además se crearon Institutos Tecnológicos Industriales y Agrícolas; se abrieron diez mil nuevas aulas en las zonas rurales del país; se triplicaron las asignaciones financieras para las necesidades educacionales.

Asimismo, la Universidad se abrió a los hijos de los obreros y campesinos, eliminando el pago de la enseñanza y comenzando, a la inversa, a pagar estipendios a los estudiantes.

CUARTELES CONVERTIDOS EN ESCUELAS

Ante las dificultades de todo tipo (falta de escuelas, de materiales, de recursos en general), el Gobierno revolucionario elaboró en 1959 un plan de construcciones escolares, restauración, reparación y reequipamiento de escuelas, que incluía la transformación de cuarteles en escuelas.

Las Fuerzas Armadas del país prestaron una gran ayuda en esta tarea. El 14 de setiembre de ese año, le entregaron al Ministerio de Educación los edificios del campamento militar de "Columbia" en La Habana, donde fue creada "Ciudad Libertad", el centro escolar más grande de América Latina, (14.000 alumnos).

En una de las residencias del ex-dictador Batista, se creó el Museo Pedagógico y el local del antiguo Estado Mayor del Ejército pasó a ser ocupado por el Ministerio de Educación. En el cuartel Moncada, en Santiago de Cuba, fue creada la Ciudad Escolar "26 de Julio" donde se ubicaron cinco escuelas primarias, una secundaria y un preuniversitario.

En total fueron remozados 69 edificios militares, lo que permitió crear las condiciones para el estudio de 40.000 personas. Este fue el mejor homenaje a tantos revolucionarios que cayeron o fueron torturados en esos mismos cuarteles.

Como expresó Fidel Castro el 27 de noviembre de 1959: "La Revolución puede convertir

PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACION

(población: 6.970.000 habitantes)

Toda la población infantil y juvenil está inserta en el sistema educativo.

Datos de los porcentajes de retención (concepto opuesto al de deserción):

Nivel de educación	Curso 1981-82	1982-1983	1983-1984
Primaria	98.3	98.7	98.8
Secundaria básica	92.7	94.7	95.7
Preuniversitaria	92.7	93.2	93.5
Técnico - Profesional	87.5	88.0	90.2
Esc. Maestros Primarios	91.2	92.5	91.8
Esc. Educadores Guard.	91.0	93.5	95.9
Escuelas Especiales	95.1	95.9	95.6

Datos del personal docente por nivel de educación

1958 - 1959

E. Superior (1): 203 (0,9 o/o)
 Otros niveles (2): 669 (2,9 o/o)
 Ens. Media: 4571 (20,1 o/o)
 Ens. Primaria: 17.355 (76,1 o/o)
 Total: 22.798

1983 - 1984

E. Superior: 15.984 (6,1 o/o)
 Otros niveles (2): 59.857 (23,2 o/o)
 Ens. Media: 95.394 (36,9 o/o)
 Ens. Primaria: 87.322 (33,8 o/o)
 Total: 258.467

- (1) Corresponde solamente a las Universidades privadas, ya que las Universidades oficiales no funcionaron en ese año escolar.
- (2) Incluye fundamentalmente docentes de Enseñanza Técnica.

Otros datos de la enseñanza preuniversitaria.

Se imparten actualmente 147 especialidades técnicas, correspondiendo 106 a técnicos medios y 41 a obreros calificados.

Funcionan 58.000 círculos de interés (Formación vocacional). Más de 900.000 estudiantes de 5o. a 9o. grado pasaron por ellos en 1984.

El año pasado se efectuaron 36.000 visitas a fábricas y centros de trabajo, en el programa de Orientación profesional. Al mismo se integra, la impresión de miles de folletos, plegables y otros materiales.

Algunas informaciones sobre Formación docente.

Desde 1981, los maestros primarios ingresan con nivel de Secundaria Básica y los profesores de enseñanza media con nivel preuniversitario. Estos últimos se gradúan como Licenciados en educación.

Desde 1985 se requerirá título universitario (Licenciatura) para los educadores de enseñanza primaria y media.

Con el objeto de asegurar el número de profesores de Matemática, Física y Química requerido por la Secundaria básica, se convocaron 2.500 maestros primarios para formarse como profesores de estas asignaturas.

Datos de Enseñanza Universitaria.

Curso	Universidades	Matrícula	Egresos
1957 - 1958	3	15.609	1.500
1983 - 1984	46 (1)	223.930 (2)	21.000

- (1) La red de 46 centros de enseñanza superior comprende Universidades, Centros universitarios e Institutos Superiores, entre los cuales los Institutos Superiores Pedagógicos cuentan con 82.000 inscriptos, los Politécnicos con 39.000 alumnos y los de Ciencias Médicas con 22.000 alumnos.
- (2) Del total de la matrícula el 54 o/o corresponde a trabajadores y el 53 o/o a mujeres.

las fortalezas en escuelas, porque desde el día 10. de enero, desde el triunfo de la Revolución, cada escuela se ha convertido en una fortaleza de la revolución. (...) Aquí tenemos una ventaja, que como antes se habían gastado muchos millones en hacer cuarteles y en hacer fortalezas y no se había gastado dinero en hacer escuelas, pues nosotros hoy, aprovechamos esos millones que se gastaban en fortalezas y los empleamos en escuelas. Ahora, llenado esta fortaleza de niños y de libros y de lápices, la revolución es más fuerte, y será mucho más difícil, es decir, será imposible tomar una república que ha convertido sus fortalezas en escuelas". Y agregaba: "La Revolución no es sólo pelear en las montañas, la Revolución no es sólo hacer la guerra. Más revolucionario todavía que conquistar esta fortaleza en la guerra, es convertir esta fortaleza en una escuela".

CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

El 22 de diciembre de 1961, Cuba fue declarada Territorio Libre de Analfabetismo. Fidel Castro, en la Plaza de la Revolución decía: "Ningún momento más solemne y emocionante, ningún instante de júbilo mayor, ninguno de tan legítimo orgullo y de gloria, como éste, en que cuatro siglos y medio de ignorancia han sido demolidos".

A partir de esa fecha, el número de analfabetos en Cuba pasó de un millón de analfabetos absolutos y más de un millón de semianalfabetos, a solamente 272.000 analfabetos (ancianos y enfermos), lo que representa el 3,9 o/o de la población.

En la lucha contra el analfabetismo participaron especialistas de la URSS y otros países socialistas, así como educadores latinoamericanos (provenientes de Costa Rica, Brasil, Uruguay, Panamá, etc.). En dicha Campaña las inversiones efectuadas fueron cuantiosas, pues a los fondos provenientes del presupuesto estatal y de aportes voluntarios de la población, debe agregarse la participación de los medios de radio, prensa, T.V., transporte, etc..

Luego de la culminación de la Campaña de Alfabetización, se planteó la necesidad de mantener y superar el nivel alcanzado, pues si no se profundiza en la educación popular, el recién alfabetizado podía rápidamente volver a convertirse en analfabeto.

CONSTRUCCION DE ESCUELAS

En la década del 60 fueron construidas 7302 nuevas escuelas y 2.300 construcciones de diversos tipos fueron habilitadas para dictar clases en ellas. El número de escuelas primarias se duplicó en el decenio. En los cinco primeros años de revolución fue construida la misma cantidad de escuelas rurales que en los 50 años anteriores.

En 1966 fueron creadas 10.500 nuevas aulas para que estudiaran los cortadores de caña de azúcar y otros trabajadores agropecuarios. En ellas estudiaron más de 224.000 campesinos.

En los años siguientes comenzó la planificación de la admisión a los centros de educación superior, en correspondencia con las crecientes necesidades de una economía en expansión. Se encaró en profundidad la forma de satisfacer la necesidad de obreros calificados y especialistas en la industria y la agricultura, problema en el que no existía ninguna experiencia anterior.

En su alegato ante el tribunal que lo acusaba del asalto al cuartel Moncada ("La historia me absolverá") había dicho Fidel Castro: "En un campo donde el guajiro no es dueño de la tierra, ¿para qué se quieren escuelas agrícolas? En una ciudad donde no hay industrias, ¿para qué se quieren escuelas técnicas o industriales? Todo está dentro de la misma lógica absurda: no hay ni una cosa ni otra".

Con la Revolución se planteó desarrollar al máximo la capacidad técnica del pueblo, al crearse condiciones para tecnificar el agro y desarrollar la industria; pasarse, por ejemplo, de la pesca a vela o remo, a la flota pesquera de altura.

Sobre doscientos se fue consolidando la Revolución Cubana: sobre el desarrollo de la economía y el avance de la educación popular, en las condiciones de la construcción del socialismo.

LUIS PEREYRA

Profesor de Enseñanza Secundaria.

Graduado como Ingeniero en el Instituto Superior Politécnico de La Habana.

MARIA DEL CARMEN BRUM

Profesora de Enseñanza Secundaria.

Trabajó como docente de la Escuela Pedagógica "José Martí" de La Habana, del año 1979 al año 1984.

reuniones internacionales de educadores

13a. conferencia de F.I.S.E.

Del 20 al 30/XI/84, se realizó en Sofía (Bulgaria) la 13a. Conferencia de la FISE (1), a la cual concurrieron 255 participantes, pertenecientes a 125 organizaciones de 91 países.

De Uruguay participaron, en representación de la C.S.E.U. el Prof. Pablo Cayota, por ADUR (Asociación de Docentes de la Universidad de la República), la Dra. Ana María Ferrari y como invitados especiales, los Maestros Didaskó Pérez y Víctor Brindisi.

El temario se constituyó así:

TEMA PRINCIPAL: "Las reivindicaciones fundamentales y la lucha de los trabajadores de la enseñanza, por una educación en favor del progreso social y cultural, por un desarrollo económico al servicio de los trabajadores, las libertades, la independencia nacional y el desarrollo en un mundo de paz y de solidaridad".

TEMA ESPECIAL: "Las nuevas tecnologías y el progreso rápido en la ciencia constituyen un desafío para los sistemas de enseñanza y los educadores. ¿Cómo enfrentarlos y renovar la educación, sus contenidos y sus métodos?".

Además en el transcurso de la Conferencia se realizaron, organizados por los participantes, las siguientes actividades:

Encuentro de mujeres con motivo del fin del Decenio de la Mujer.

Encuentro de jóvenes, con motivo del Año Internacional de la Juventud.

Encuentro de delegados de países latinoamericanos con la finalidad de considerar en forma especial:

- a) la reactivación de la CEA (Confederación de Educadores Americanos)
- b) la creación del MELAP (Movimiento de Educadores Latinoamericanos por la Paz Mundial y el Desarme)
- c) la solidaridad efectiva con los pueblos latinoamericanos en lucha, y en especial con el pueblo nicaraguense.

Las importantes resoluciones de la Conferencia recogieron una rica experiencia de todo el ámbito mundial, así como las referidas en especial al campo latinoamericano. Extractamos algunos párrafos de la resolución general, que dan idea del contenido y la calidad de la misma.

Afirma... "la democracia del sistema educativo es imposible si no se democratizan las estructuras políticas y económicas del conjunto de la sociedad".

- (1) La F.I.S.E. (Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza) es una de las cuatro organizaciones internacionales de educadores que existe. Tiene una gran importancia, por el número de educadores afiliados a las organizaciones que la integran —126 organizaciones con más de 25 millones de miembros— y por la más amplia gama de opiniones que en ella se expresan.

Propone... "definir proyectos educativos para una Enseñanza Unificada, Democrática y de alto nivel científico en cada país"... "proyectos educativos (que) deben discutirse con todas las fuerzas sociales, integrando el cuadro más amplio de propuestas de transformación de la sociedad".

Señala... "que la carrera armamentista y el riesgo de una guerra nuclear pone en peligro el destino de la humanidad. Enseñar para la paz es una obligación política, una responsabilidad social, un deber moral, una responsabilidad sindical".

Concluye... "la independencia política no puede ser real sin una verdadera independencia económica. Esto está indicado en la reivindicación de un Nuevo Orden Económico-Internacional. En los países subdesarrollados el FMI, sirviéndose de la deuda externa impone obligaciones como las reducciones de los rubros para educación y salud".

el premio "Aníbal Ponce"

El 27 de junio tuvo lugar en Buenos Aires, una importante ceremonia: en el local de la Asociación Argentina de Escritores, se entregó el premio "Aníbal Ponce" - 1985.

Este año fue otorgado al destacado maestro Luis F. Iglesias por su labor como educador, relevante y extensa, y su obra escrita.

El premio, otorgado desde hace diez años, cobra gran significación en el país y aun internacionalmente.

Entre los intelectuales premiados anteriormente figuran Jorge Thénon; Alvaro Yunque; Héctor P. Agosti; Telma Reca; Jesualdo y Juan E. Azcoaga.

En la ceremonia hicieron uso de la palabra el destacado maestro Ricardo Nervi y el educador premiado en brillantes discursos.

La Revista adhirió cálidamente al acto. Es de justicia.

encuentros de educadores en América

Se realizó en Neuquén, del 17 al 22 de junio el Congreso de Educación Rural, contando el apoyo de CETERA (Sindicato de los educadores argentinos) y de CEMOPE (Confederación mundial de organizaciones de maestros y profesores).

Posteriormente, del 24 al 28 de junio, se llevó a cabo en Mar del Plata, la Conferencia para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos, auspiciada por las mismas instituciones y F.M.A.N.U. (organismo de apoyo a las Naciones Unidas).

En ambos encuentros participaron educadores uruguayos.

40 años de Hiroshima



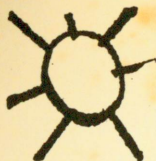
*"Se trata de hacer por los
pueblos, algo más que
amarlos".
Francisco Espinola*

"Desde los albores de la conciencia humana hasta el 6 de agosto de 1945, el hombre tuvo que vivir con la perspectiva de su muerte como individuo. Desde el día en que la primera bomba atómica eclipsó el sol en Hiroshima, la humanidad entera ha tenido que vivir con la perspectiva de su extinción como especie".

Arthur Koestler

CONTENIDO

Carta del Director	1
Editorial	4
Objetivo: democratizar la enseñanza	
Marta Demarchi	7
Jorge Scuro	8
Reina Reyes	8
Martín Posadas	10
Rúben Yáñez	10
Educación y destino nacional (II)	
Ruiz Pereyra Faget	12
Algunas consideraciones sobre el ciclo básico	
María Esther Nicolini	16
Presente y futuro de la educación técnica en el Uruguay	
Víctor Rosado	18
Gualberto Rodríguez Toletti	19
Un órgano democratizador: la asamblea docente	
Mario Alvarez	20
La formación docente: tarea universitaria	
Francisco Sanguineto	21
En torno al tema de la escuela rural	
Alba Niemann de Legnani	23
Imagen de Margarita Isnardi	
Washington Rodríguez Gonçalves	25
Mabel Moreni de Giorgi	26
(Transcripción de "La lucha por ser hombre")	27
Carlos Alberto Mourigan	28
Walter González Penelas	29
Leyendo a Henri Wallon	
Amelia Masse Rocco	29
Escuela activa . . . versus escuela del silencio	
Marta Anfossi	32
Una metodología enriquecedora	
María Angélica Tierno Acuña y María Mercedes Arrondo de Greco	33
La lengua literaria en la escuela	
Yolanda Vallarino	38
Luis Neira	39
(Transcripciones de Felisberto Hernández y José Pedro Bellán)	40
Julio Doderá	42
La enseñanza de la división	
Amnerys Romelli	44
Un principio pedagógico de la educación física	
Carlos Martinatto	51
Los intelectuales y la verdad	
Ernest Hemingway	56
Cuba: una educación en revolución	
Luis Pereyra y María del Carmen Brum	58
Reuniones internacionales de educadores	
A 40 años de Hiroshima	62
	63



CREDISOL PUBLICACIONES

"TIERRA DE LIBERTAD"

Selección de textos: ALFREDO GADINO

Ilustración y diseño: HORACIO AÑON

UN ENFOQUE PROFUNDAMENTE RENOVADOR DE NUESTRA HISTORIA

"... es una valiosa contribución a la tarea de despertar el interés del público lector acerca de nuestro pasado histórico" ... (del Prefacio del Profesor Alfredo Castellanos).

"... una obra de apoyo para la tarea educativa y un estímulo de verdadero interés para los hábitos lectores de los jóvenes" (de la Presentación de la Profesora Yolanda Vallarino).

Solicite información, enviando los siguientes datos:

Nombre y apellido:

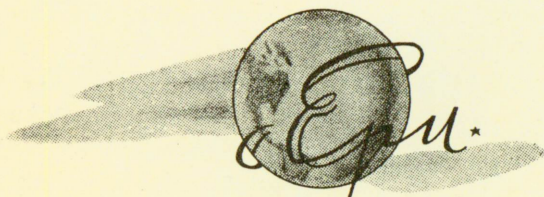
Dirección:

Localidad: Teléfono:

CREDISOL PUBLICACIONES

18 de Julio 1236, E. P., Galería de las Américas

Tel. 90 38 60 y 98 08 32



Editado por EPU

aparecerá:

PEDAGOGIA PREESCOLAR

EDUCACION MUSICAL Y 100 CANCIONES

por Alciera Legaspi de Arismendi

(recomendable para maestros, y padres.)

EDICIONES PUEBLOS UNIDOS



EN ESTE NUMERO:

En torno a tres ejes gira el material de esta publicación.

El primer núcleo enfoca el tema de la democratización de la enseñanza, con aportes de Selmar Balbi, Reina Reyes, Ruben Yáñez, Marta Demarchi, Jorge Scuro, Martín Posadas, Alba Niemann, María Esther Nicolini, Gualberto Rodríguez Toletti, Víctor Rosado, Mario Alvarez, Francisco Sanguineto y Ruiz Pereyra Faget.

El segundo núcleo ofrece sugerencias para la tarea docente, tanto a nivel primario como secundario y de educación física. Las colaboraciones son de Yolanda Vallarino, Julio Dodera, Luis Neira, Marta Anfossi, M. A. Tierno Acuña, Amnerys Romelli, María Mercedes Arrondo de Greco y Carlos Martinatto.

El tercer eje es el de la información internacional en lo que tiene que ver con el campo educativo. Encabezado por un vibrante artículo de Ernest Hemingway, se ofrece un pormenorizado informe sobre la realidad educacional en Cuba, así como noticias de las últimas reuniones internacionales de educadores.

Pero esta Revista ha querido ser, fundamentalmente, la portadora de la imagen de una docente de vida breve y multiplicada: Margarita Isnardi. Las palabras de Mabel Moreni, Washington Rodríguez, Walter González Penelas y Carlos Mourigan, así como el estudio de Amelia Masse sobre la concepción psicológica de Henri Wallon, tienen un sentido de mensaje, evocador y estimulante.

SETIEMBRE DE 1985