

Educación para los más pobres

**UNA PRIORIDAD
QUE LA SOCIEDAD
URUGUAYA
DEBE ASUMIR**

Informe de CEPAL

Proyecto Víboras

Cuentos para contar y escuchar



Redactor Responsable:
Pedro Raveia
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:
Alicia Albomoz
Francisco Bustamante
Jorge Conde
Mónica Maronna
Luis Pérez Aguirre
Pedro Raveia
Gerardo Sotelo

Educación y Derechos
Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO V - Nº 14 -
NOVIEMBRE 1991
Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)
N\$ 5.000

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

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

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio de Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642,
Montevideo - Uruguay
Teléfono: 48 57 01
ISSN 0797 - 4353

Corrección:
Elizabeth Ortega

Realización gráfica:
La Galera SRL
Br. Artigas 1439 / 410126

Impresión: GRAPHIS LTDA.
Depósito Legal: 249.773/91
Edición amparada por el Art.
79 de la ley 13.349 (Comisión
del Papel).

SUMARIO

EDITORIAL

Educación para los más pobres: una
prioridad que la sociedad uruguaya debe
asumir 1

REFLEXIONES

Un camino en el trabajo por los Derechos
Humanos 3

La enseñanza de los Derechos Humanos en
una sociedad postdictatorial (Chile) y en
una cultura de la violencia (Colombia)
Abraham Magendzo 7

ALTERNATIVAS

Políticas educativas para los más
desfavorecidos 11

SUPLEMENTO

¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las
escuelas de Uruguay? 15

EXPERIENCIAS

Proyecto Víboras
Liceo de Carmelo 27

En pro de una vida sana... conservemos el
ambiente
Liceo de Nueva Palmira 30

Cuentos para contar y escuchar
María Angélica Crovara 35

El desafío de introducir el skate y los patines
Julio Blanco 38

ESPACIO ABIERTO 40

CARTELERA 43

PARA LEER 44

EDUCACIÓN PARA LOS MÁS POBRES: UNA PRIORIDAD QUE LA SOCIEDAD URUGUAYA DEBE ASUMIR

En el acto central del festejo de los diez años del Servicio Paz y Justicia en Uruguay, que tuvo lugar el pasado 26 de agosto, nuestro compañero Luis Pérez Aguirre trazó una esclarecedora visión sobre la problemática de los derechos humanos en el actual contexto nacional y latinoamericano. El eje de dicha visión no estuvo puesto en los derechos de la persona, sino en los derechos de la no-persona.

«En la antigüedad los griegos llamaban a los esclavos **A-propos**, es decir, aquel que uno no ve, el sin rostro, la no persona. Es el rostro de los excluidos, de los marginados, de los mendigos, de las prostitutas, de los niños de la calle, de los homosexuales, de la sombra de los torturados, de los desaparecidos y de todos los olvidados de la comunidad de los derechos humanos...

Es el problema de abordar el punto de vista de aquellos que son desposeídos. Al contrario de la concepción liberal, que centra su discurso sobre los derechos de la persona, nuestra concepción de los derechos humanos tiene como centro el no-hombre, la no-persona, la multitud pobre de América Latina...

En realidad este es un tema muy duro, sobre el terrible asunto de cómo hacer vivir a millares de niños que van a morir antes de que termine este día.»

El Informe de CEPAL sobre la Educación Básica en Uruguay, publicado en los últimos

meses, nos permite identificar quiénes son y dónde están los «no-persona» en el ámbito del sistema educativo. Es ese 20% de la matrícula escolar que proviene de los sectores más pobres de nuestra población, asiste a las escuelas de la periferia de nuestras ciudades y que no logra desarrollar los aprendizajes mínimos necesarios para desenvolverse en nuestra sociedad. Sin lugar a dudas el no-aprendizaje constatado en esos chicos implica un futuro cierto de marginalidad social y económica, un futuro sin acceso a los derechos básicos que definen la dignidad humana, un futuro de «no-persona».

El Informe de CEPAL nos conmueve a todos y pone otra vez sobre el tapete, esta vez con cifras, la imperiosa y urgente necesidad de reformas de fondo en nuestro sistema educativo y de mejorar sustancialmente la inversión estatal en la educación. Pero como a todos los uruguayos nos consta, aun haciendo los mayores esfuerzos los recursos no serán suficientes. Es por ello que se hace impostergable la implementación de políticas específicas y sistemáticas que prioricen en la asignación de recursos a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. Recursos que deben destinarse no sólo a mejorar la infraestructura con que se atiende a esos niños, sino fundamentalmente al diseño de contenidos y modalidades pedagógicas específicas y adecuadas, ya que



para nivelar a quienes nacen desiguales es necesario recurrir a un tratamiento especial, es decir, privilegiado.

Al respecto se han iniciado en algunos países latinoamericanos interesantes experiencias, dos de las cuales les ofrecemos en nuestra sección Alternativas de este número. Se trata de experiencias que constituyen sin lugar a dudas excelentes ejemplos de políticas dirigidas a discriminar positivamente a los más postergados.

Nos preocupa finalmente el perfil de «baja prioridad» que para la sociedad uruguaya parece seguir teniendo la temática educativa, más allá de las declaraciones de intención. Otros temas siguen apareciendo como los prioritarios en la agenda social y política. Ya

lo decía Mafalda, lo urgente nunca deja tiempo para lo importante. La prioridad número uno para nuestra sociedad hoy, y sobre todo teniendo presente el cercano proceso de integración regional, debería ser la educación, y dentro de ella la prioridad deben ser los más pobres.

Como afirma un proverbio chino que nos hicieran llegar docentes y estudiantes de Nueva Palmira,

**«Si tus proyectos alcanzan a un año,
siembra grano.**

**Si llegan a diez años,
planta un árbol.**

**Si llegan a cien años,
instruye un pueblo.» ■**

La acción educativa del SERPAJ

Un camino en el trabajo por los Derechos Humanos

En el marco de la «recordación» de los diez años del Servicio Paz y Justicia en Uruguay, queremos brindar una visión de conjunto de la tarea, no siempre suficientemente conocida, que nuestra institución desarrolla en el ámbito de la educación por los Derechos Humanos.

El Servicio Paz y Justicia nació en América Latina, y también en Uruguay, estrechamente ligado a la lucha contra las violaciones a los Derechos Humanos perpetradas por las dictaduras militares que se impusieron en la región a partir de la década de los 60. Los primeros años de vida del SERPAJ en Uruguay estuvieron pues signados por esta tarea.

Pero ya en 1984, cuando el fin del régimen militar uruguayo empieza a ser una realidad palpable, la institución se plantea la necesidad de ampliar su campo de acción. Además de seguir trabajando junto a quienes se veían más afectados en su dignidad humana, se vio como imprescindible, en la etapa de reconstrucción democrática de la sociedad que se abría, desarrollar un trabajo sistemático de formación de la conciencia de la sociedad respecto a los Derechos Humanos. Estos debían ser el cimiento sobre el cual efectuar dicha reconstrucción, y el punto de referencia desde donde valorar los logros alcanzados por el proceso de transición democrática.

Teníamos además la convicción de que era necesario ir más allá de la concepción de los Derechos Humanos como exclusivamente vinculados a las libertades políticas y a las violaciones que sobre ellas ejercieron las dictaduras militares. Quisimos abrir paso a una concepción amplia de los Derechos Humanos como conjunto de principios que hacen a la

dignidad del ser humano y en torno a los cuales la humanidad ha hecho acuerdo por encima de diferencias ideológicas, filosóficas y religiosas. Una concepción que incluyera por un lado la dimensión social, económica y cultural —derecho a la salud, a la educación, a un salario digno, a la vivienda, etcétera—, y por otro lado la dimensión de los Derechos de los Pueblos —derecho a un medio ambiente sano y equilibrado, a la autodeterminación de los pueblos, a la paz y al desarrollo, etcétera—.

En suma, nos propusimos a empezar a educar para los Derechos Humanos.

De esta manera la Educación para la Paz y los Derechos Humanos pasó a ser una de las prioridades institucionales. Inicialmente, en el año 1985, se comenzaron algunas actividades concretas. Entre éstas se destaca la edición del libro **Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora**, de Luis Pérez Aguirre y Juan José Mosca, y la realización de los primeros Talleres de Derechos Humanos para Educadores.

Las primeras experiencias fueron indicando la necesidad de elaborar algunos aportes más específicos sobre el tema y la necesidad de que, simultáneamente la acción educativa fuese asumida por el conjunto de la institución.

I. La acción educativa global del SERPAJ

En primer término queremos destacar cómo la institución educa a través de su acción institucional y la de sus diversos equipos. El SERPAJ educa en Derechos Humanos:

- dirigiendo a la opinión pública una palabra desde la perspectiva de aquellos ante determinadas coyunturas nacionales e internacionales, por ejemplo ante la guerra en el Golfo Pérsico o ante la muerte de presos comunes en las cárceles uruguayas;
- mediante la elaboración y difusión de información sobre aquellos, por ejemplo a través de un programa de radio o de un Informe Anual sobre la situación de los Derechos Humanos en Uruguay;
- promoviendo la organización de grupos de Derechos Humanos en todo el país y su integración en una Coordinadora Nacional;
- prestando un servicio de Biblioteca y Centro de Documentación especializado en el tema.

A través de todas estas actividades el SERPAJ difunde en la sociedad la conciencia de los Derechos Humanos y todo un conjunto de informaciones, actitudes y valores vinculados con ellos. Pero además de esto, la institución se ha especializado en dos áreas de trabajo educativo específico definidas como prioritarias: el sistema educativo y las organizaciones populares.

II. El sistema educativo

En Uruguay el sistema educativo formal tiene una muy amplia cobertura de población, que se ha ido consolidando a lo largo de todo este siglo. El período de escolaridad obligatoria establecido por la Constitución es de 9 años —seis de escuela primaria y tres de enseñanza media—. Actualmente más del 95% de los niños en edad escolar asisten efectivamente a la escuela primaria. En el Ciclo Básico Unico de Enseñanza Media la cobertura es del orden del 80%. Esto implica que, sin desconocer las deficiencias en la calidad de la educación que se imparte y el deterioro sufrido por el sistema educativo en las últimas décadas, éste desempeña un importante papel en la conformación de la conciencia y la cultura de nuestra población.

Por este motivo SERPAJ-Uruguay entendió que era de vital importancia, en función del objetivo de incorporar la conciencia sobre los Derechos Humanos en la cultura de nuestra sociedad, desarrollar un trabajo específico dirigido a promover la incorporación de la temática de los Derechos Humanos en el currículum escolar.

Incorporar los Derechos Humanos al currículum

escolar significa varias cosas. Implica en primer lugar que aquellos aparezcan formalmente como contenido en los programas escolares. Esto es relevante ya que los contenidos curriculares constituyen una selección de la cultura, una selección de temas y valores que la sociedad considera legítimos, dignos de ser transmitidos por el sistema de enseñanza. Es muy importante entonces que los Derechos Humanos estén incluidos en esta selección.

Sin embargo esto no es suficiente. Junto con la incorporación «temática» de los Derechos Humanos en el currículum es imprescindible propiciar su incorporación como «práctica». La formación en el espíritu de los Derechos Humanos exige una práctica educativa coherente con dicho espíritu y una relación educativa que los encarne. Para avanzar en esta línea será necesario, pues, desarrollar una metodología y una serie de materiales educativos, de modo de dotar a los docentes de instrumentos adecuados. Será necesario además desarrollar una propuesta de formación de docentes, ya que son ellos quienes en primer término necesitarán modificar sus actitudes básicas respecto a su tarea educativa.

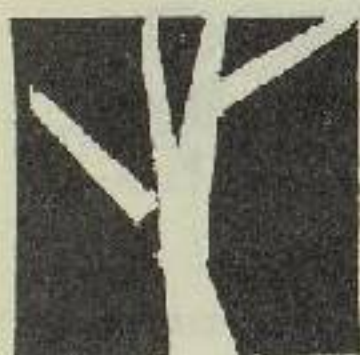
Con estos objetivos el Equipo de Educación Formal del SERPAJ-Uruguay ha estado trabajando en los últimos años en torno a tres áreas fundamentales.

II.1. Formación de Docentes

Prácticamente desde el inicio de las actividades del equipo una de las preocupaciones ha sido la divulgación de la inquietud por la educación en Derechos Humanos. Esta preocupación se tradujo, en los primeros años, en diverso tipo de experiencias de talleres y seminarios. A partir de dichas experiencias desde 1988 a la fecha hemos estado experimentando y perfeccionando una propuesta de formación de docentes para la educación en Derechos Humanos denominada *Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos*. La propuesta implica unas 40 horas de trabajo en tres etapas distribuidas a lo largo de un año, y está dirigida a la formación en aspectos conceptuales, metodológicos y actitudinales. Culmina siempre con la elaboración de una experiencia concreta a ser realizada por el docente en su labor con niños o adolescentes. En los últimos tres años se han realizado siete de estos Seminarios-Talleres en los que han participado más de 200 profesores, maestros, directores e inspectores de establecimientos públicos y privados de Montevideo y del interior del país.

II.2. Elaboración de materiales educativos

En estrecha conexión con las actividades de formación de docentes y en buena parte como fruto de dichas actividades, en estos años hemos ido produciendo diverso tipo de propuestas e instrumentos para la acción educativa en Derechos Humanos en el aula,



que se han ido publicando en nuestra revista (ítem II.3).

Pero además en los últimos dos años hemos estado desarrollando una ardua labor de sistematización de todas esas propuestas e instrumentos bajo la forma de un «manual» para la formación en Derechos Humanos en el Ciclo Básico de la Enseñanza Media. Este estará dirigido a los profesores de las diversas disciplinas de dicho nivel. Tendrá como propósito central dotar de instrumentos al docente para incorporar los Derechos Humanos en su acción educativa, independientemente de la asignatura en que trabaje, e incluirá elementos conceptuales, modelos didácticos concretos para las diversas áreas temáticas y una amplia gama de sugerencias.

II.3. Publicación de una revista especializada

Con el doble propósito de dar difusión masiva a la propuesta de educación en Derechos Humanos entre los docentes y las personas e instituciones vinculadas al sistema educativo, y de servir como instrumento de apoyo en la tarea de formación de docentes, desde 1987 publicamos la revista **Educación y Derechos Humanos, Cuadernos para Docentes**.

III. Las organizaciones populares

El SERPAJ define una segunda área específica para su trabajo educativo, cuyos destinatarios son quienes en nuestra sociedad ven más afectados sus derechos básicos y por ende sus posibilidades de acceder a una vida digna. En este caso el objetivo central de la

acción educativa del SERPAJ es promover y acompañar la organización de estos sectores para la defensa y la conquista de sus derechos, así como apoyar a los sectores ya organizados. Pero es importante señalar que entendemos que la educación en Derechos Humanos, en los sectores populares, constituye un proceso cuyos protagonistas son los grupos y organizaciones populares y que ese proceso trasciende los proyectos concretos que una institución se plantea. En ese sentido, creemos que nuestra función es contribuir a hacer avanzar ese proceso a través de aportes específicos como pueden ser los talleres de educación y Derechos Humanos.

Procuramos además que nuestros aportes no produzcan modificaciones aisladas en los grupos con los que trabajamos, que terminen por diluirse al estar sus integrantes en un mundo de relaciones y situaciones de sentido contrario a esos cambios.

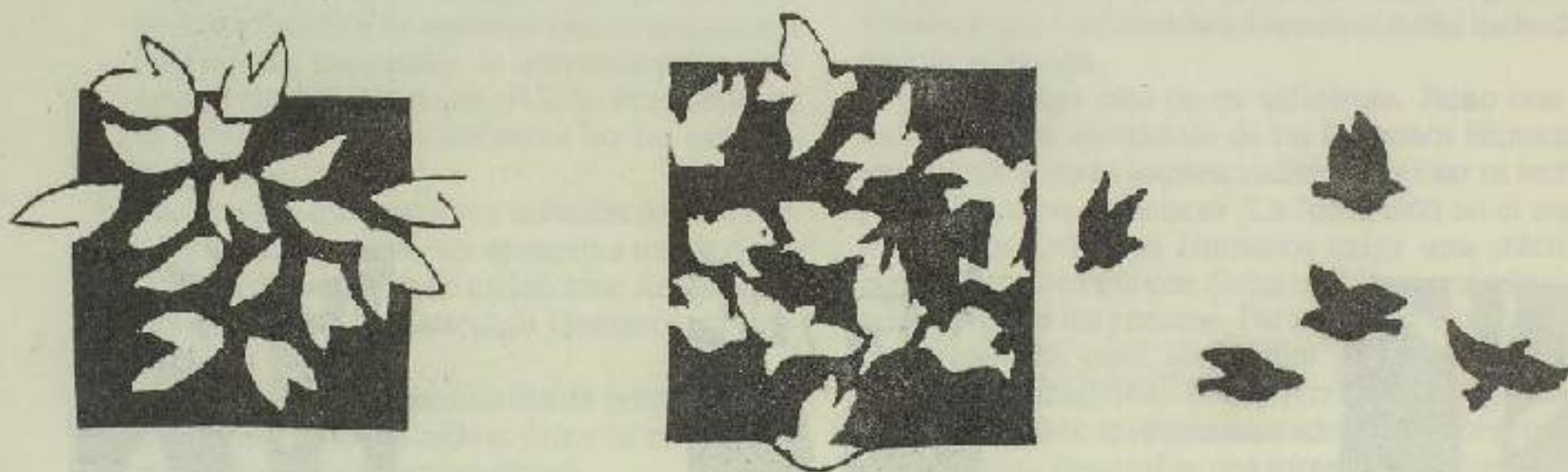
Por el contrario, se trata de identificar los procesos de cambio que se van desarrollando en la sociedad y realizar así aportes que potencien sus posibilidades de desarrollo.

Los talleres de educación en Derechos Humanos han constituido la modalidad principal de trabajo con las organizaciones populares, aunque también ha tenido importancia la producción de materiales de apoyo a los procesos educativos.

III.1. Talleres de educación en Derechos Humanos

Los talleres son experiencias de reflexión y creación colectiva de conocimientos y propuestas de acción.

En ellos, la metodología ocupa un lugar central.



La misma, además de ser activa y participativa, busca emplear técnicas que pongan en juego las dimensiones lúdica, corporal, afectiva y sensible. Para ello se utilizan dinámicas de integración, juegos cooperativos, sociodramas, formas de lenguaje no verbal como dibujo, mímica, etcétera.

Pero además de estos aspectos, que hacen a la metodología de cada experiencia concreta de taller, es importante señalar que se enmarcan en una estrategia más amplia. Es así que los talleres constituyen un aporte a procesos de cambio de carácter masivo y protagonizados por los sectores populares.

Su objetivo es por lo tanto el de contribuir a potenciar las posibilidades de desarrollo de dichos procesos.

Algunos ejemplos ilustran esta opción:

- Durante la campaña pro-referéndum se realizaron talleres con las comisiones barriales pro-referéndum.
- Durante 1990, en el marco de la aprobación en la ONU, de la Convención sobre los Derechos del Niño, realizamos talleres con organizaciones que trabajan en el área de la niñez.
- En el marco del proceso de descentralización municipal iniciado por la Intendencia de Montevideo, realizamos talleres sobre derechos y responsabilidades de los vecinos, en el ámbito de los CCZ.

III.2. Producción de materiales educativos y de apoyo

Existe una relación muy estrecha entre la concepción educativa con la que se realizan los talleres y la concepción comunicativa de los materiales educativos.

Podríamos realizar un intento de caracterización

de estos materiales, diciendo que están concebidos para ser utilizados colectivamente, en el marco de una actividad educativa más amplia; son abiertos, es decir que no tienen un mensaje acabado, sino que aportan elementos para una reflexión, que se da en ese ámbito colectivo mencionado. En ese proceso de reflexión, aportan nuestras opiniones a la vez que tratan de promover la opinión de los demás para ponerlas en diálogo.

En ocasiones, los materiales se utilizan integrados en la propuesta de taller. Es el caso del «Juego de las elecciones» donde a partir de las situaciones vivenciadas en el juego se reflexionaba sobre las características de nuestro sistema electoral. Es también el caso de audiovisuales concebidos de modo de dar lugar a una discusión luego de ser exhibidos.

Frecuentemente se incluyen en los materiales escritos, además del tratamiento de un tema, propuestas metodológicas para que los propios destinatarios puedan trabajar dicho tema en forma colectiva.

En los materiales educativos también se mantiene el criterio de estar enmarcados en un determinado proceso coyuntural, y en relación al mismo toman partido junto a aquellas posiciones o aquellos sectores sociales que luchan por resistir retrocesos o conquistar nuevos avances hacia el horizonte de los Derechos Humanos. Es así que se han elaborado el folleto para el referéndum, el audiovisual sobre las razas, el folleto sobre los derechos del niño, el juego de las elecciones, etcétera. Actualmente se ha iniciado la experiencia de los «Papeles de comunicación». La misma consiste en un envío periódico de materiales sobre el tema «Cultura de la Paz», que aspira a ser parte de un intercambio de información, reflexiones y noticias con diversos grupos de base y organizaciones populares. ■

La enseñanza de los Derechos Humanos en una sociedad postdictatorial (Chile) y en una cultura de la violencia (Colombia)

Abraham Magendzo ()*

La pregunta central que articula esta presentación está referida al sentido y a la posibilidad que tiene la enseñanza de los derechos humanos en sociedades en las cuales la violación y el trastoque valórico han sido y son parte constitutiva de la cultura cotidiana. Nos referimos por un lado a Chile que hasta marzo del pasado año y desde 1973 vivió bajo una dictadura militar y por el otro a Colombia que actualmente atraviesa por una crisis moral profunda en que la violencia se ha institucionalizado.

En efecto en Chile durante los 16 años de dictadura (1973-1990) se violaron sistemáticamente y de manera dramática derechos fundamentales de las personas. Los organismos de derechos humanos registraron más de 300.000 denuncias por violaciones de estos derechos durante los 16 años de dictadura militar. Las propias estadísticas oficiales, proporcionadas por Carabineros e Investigaciones, muestran que las detenciones en general aumentaron en estos años en más del 100% con relación a épocas de gobierno democrático. Es así que de 400.000 detenciones anuales en 1972, se pasó a 900.000 en 1974, quedando esta última cifra constante, con leves variaciones. En cada año estas estadísticas arrojan 250.000 detenciones sin justificación.

Los informes de la Comisión Chilena de Derechos Humanos, correspondiente al período 1981-1989, muestran las siguientes cifras de denuncias recibidas: 450 muertes, 1.540 homicidios frustrados, 117.000 detenciones arbitrarias, 8.000 tratos crueles, inhumanos y degradantes, y 6.000 amedrentamientos. Es decir, que sólo en los últimos nueve años se han registrado 135.000 denuncias por violaciones a los derechos humanos cometidos por el Estado y sus agentes, en tanto que aún hay alrededor de 1.000 detenidos desaparecidos sin aclarar. Todos los chilenos sufrimos la violación de derechos civiles y políticos. En primer lugar la negación de la soberanía popular; luego, los derechos a participar en el gobierno y a la función pública. Los derechos de reunión, asociación y expresión sufrieron prolongadas suspensiones. Ningún derecho humano fue ejercido plenamente en estos 16 años de dictadura.

A todo lo anterior deben agregarse los miles de

(*) Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); Santiago de Chile, 1990

detenidos en campos de concentración, los miles de relegados y exiliados, las 2.000 ejecuciones sumarias, las 146 personas muertas en falsos enfrentamientos y los cientos de organizaciones sociales, sindicales y políticas cuyos bienes fueron confiscados sin causa.¹

En Colombia, país que visitara recientemente en el marco de una asesoría a la Consejería Presidencial para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos pude percatarme de la situación de violencia en la que vive este país. En la introducción al libro *Construir la Paz* que recopila las ponencias presentadas en el seminario taller: «Paz, Democracia y Desarrollo» que se realizó en Bogotá en Agosto de 1989 se señala textualmente que: «entre enero de 1988 y diciembre de 1989 fueron asesinados por razones políticas 5.266 colombianos. De ellos 857 fueron víctimas de la violencia guerrillera y 4.409 de la desatada por sicarios u organizaciones de paramilitares».²

Estas cifras, sin duda dramáticas, aun si se les compara con otras situaciones de conflicto similares, ilustran bien la profundidad, complejidad y multiplicidad de la violencia en Colombia. Vivimos hoy, según expresión de Enrique Santos Calderón, un auténtico «fuego cruzado» entre distintos sectores de la sociedad y por las razones más disímiles; y lo que es peor, tales hechos tienden a ramificarse y difundirse en un amplio espectro de formas de violencia, como si se tratara de un espiral que se alimentara de retaliaciones.³

En el contexto de ambas realidades la interrogante que formuláramos al inicio de esta presentación adquiere sentido y relevancia. Nos preguntamos por el significado y por las posibilidades objetivas que tiene una educación para los derechos humanos y la internalización de valores morales en sociedades como éstas. La pregunta se torna más compleja toda vez que, como veremos más adelante, a las dificultades objetivas de orden político, estructurales y culturales se suman obstáculos subjetivos propios de la coyuntura y de los traumas que ambos países han vivido.

Podríamos abordar la interrogante formulada desde dos hipótesis dicotómicas. La una la denominaríamos, convencionalmente, la hipótesis «inmovilizadora», la otra la hipótesis «reconstruccionista» o «transformadora». En la primera se sostiene que tanto el contexto de la postdictadura (Chile) como el de la cultura de la violencia (Colombia) el significado y las posibilidades de la educación para los derechos humanos se circunscribe en el mejor de los casos a un esquema heteronómico. Las dificultades y obstáculos internos como externos hacen imposible llegar a etapas de autonomía moral y de un comportamiento auténticamente respetuoso de los derechos humanos. Por otro lado, la hipótesis reconstruccionista postulará que son precisamente los obstáculos los que permiten relevar los conflictos y contradicciones y por ende los conducentes al desarrollo de instancias au-

tónomas capaces de producir los cambios y transformaciones. Permítanme profundizar y explayarme un tanto en cada una de las hipótesis.

Hipótesis inmovilizadora

El supuesto básico que se le puede atribuir a esta hipótesis es que una educación para los derechos humanos y los valores morales es sólo posible en una sociedad democrática, practicante del respeto de los derechos y construida en el modelo moral al cual se aspira. Una sociedad que acepta como elementos estructurales e inmodificables la injusticia, la inequidad, la discriminación, la pobreza, la violencia, el autoritarismo, el miedo, genera un nivel de contradicciones tan alto que hacen imposible un auténtico proceso educativo.

En términos de Kohlberg estas condiciones sociales no serían medios propicios para un *rol taking*. Recordemos que la hipótesis de trabajo de Kohlberg es que los valores compartidos de un grupo influirán sobre la acción moral del miembro del grupo, de modo que el desarrollo moral del individuo se facilitará al elevar el ambiente ético del grupo. En esta perspectiva los que sostienen esta hipótesis dirán que ni en Chile ni en Colombia es posible una educación para los derechos humanos y los valores morales.

En Chile pese a haber ingresado a un proceso democrático —después de una cruenta dictadura— persisten, de acuerdo a esta hipótesis, elementos y factores que hacen inefectiva la educación al respecto. Las injusticias heredadas, que se acrecentaron durante los años de dictadura, están aún presentes en muchos planos de la vida. Por consiguiente, hay violaciones sistemáticas a una serie de derechos fundamentales, en especial los referidos a los derechos sociales, económicos y culturales. Ahora bien, cuando los derechos humanos quedan vinculados a los derechos políticos y civiles la situación se torna mucho más dramática. Hablar de derechos humanos hoy en Chile significa referirse a las violaciones cometidas por los militares, a los desaparecidos y a los fusilados. Derechos humanos es sinónimo de descubrimiento de fosas comunes, de cadáveres, de búsqueda de parientes desaparecidos. Todo intento por conversar sobre derechos humanos, en este contexto, es interpretado como un ataque directo a los militares, como un deseo de desprestigiarlos y de socavar la integridad moral de las fuerzas armadas. Los derechos humanos y los valores morales están cargados de una dosis importante de «ideología» y de «política». En la percepción y conveniencia de aquellos que apoyaron la dictadura y que hoy son los opositores al régimen democrático recién instaurado, introducir esta temática a la escuela significa politizarla y utilizarla como instrumento de adoctrinación y de cuestionamiento a los militares.

En Colombia los sostenedores de la hipótesis de la inmovilización aseveran que dado que el sistema educativo es preferentemente estatal, y es precisamente el Estado el violador por excelencia de los derechos humanos y el causante principal de la violencia, es un contrasentido, por decir lo menos, que sea justamente el Estado el que promueva la educación para los derechos y la internalización de valores morales.

El maestro y pensador colombiano Estanislao Zuleta, recientemente fallecido, hacía ver en el año 1987 en un artículo intitulado «La Violencia Política en Colombia»⁴, que la democracia colombiana era «enigmática». Señalaba el profesor Zuleta que: *«si bien en la actualidad el sistema político tiene todos los rasgos de la democracia clásica está auténticamente habitada por el terror en toda la trama de sus relaciones y en todo el territorio nacional. Existe la libertad de prensa, en el sentido de que no hay censura oficial; pero hay en este momento más de 50 periodistas amenazados de muerte. Existe la libertad de organización y participación política; pero el único grupo de oposición de izquierda, la Unión Patriótica, fundado en 1986, ha pagado su actividad proselitista con la muerte de cerca de 500 de sus militantes y simpatizantes. Hay libertad de cátedra, aunque naturalmente en la medida en que el terror no logre impedirla»*.

La hipótesis inmovilizadora implícita o explícitamente estará señalando que mientras no existan cambios estructurales en la sociedad en su conjunto, en la que los derechos humanos son parte constitutiva de la cultura en su cotidianeidad la educación es muy poco lo que puede hacer.

Hipótesis reconstruccionista o transformadora

En una postura diametralmente opuesta a la anterior



se ubica la hipótesis reconstruccionista o transformadora. El supuesto básico de esta hipótesis es que la educación para los derechos humanos está llamada a profundizar en el análisis de las contradicciones y los conflictos que emergen en la sociedad. El cambio que se ve como posible y deseable, surge, precisamente de este análisis y de esta confrontación. En este sentido la educación problematiza, cuestiona y detecta las tensiones que se producen en el contexto de una sociedad que como la chilena debe avanzar desde una

dictadura a una democracia, o como la

colombiana que debe desterrar la cultura de la violencia. La educación no elude los problemas, ni se pone al margen de estas transformaciones. Por el contrario educar para los derechos humanos significa entregarle a los alumnos las herramientas para que identifiquen los problemas, los eleven a nivel de la conciencia y asuman una postura crítica frente a éstos. La educación contribuye y se pone al servicio de la solución de dichos problemas.

En la perspectiva de enfrentar el conflicto y no ocultarlo, de postular una educación problematizadora y transformadora los derechos humanos poseen un carácter político. Además se convierten en una concepción educativa. Concepción que articula un pensar, un sentir y un hacer curricular que se sustenta en el respeto y la dignidad de las personas, en la libertad, en la equidad y la solidaridad.

Fundamentados en la hipótesis transformadora es que se han desarrollado en ambos países una serie de proyectos educativos relacionados con los derechos humanos. No obstante desde ya debemos señalar que muchas de estas acciones se han vinculado preferentemente con la educación no formal más que con la educación formal. Esto hace pensar que el camino por recorrer y las dificultades a sortear son muchas. En Chile con anterioridad a la recuperación de la democracia, con todos los riesgos que esto implicaba, se iniciaron algunos programas. Es el caso de mencionar en primer término los cursos, encuentros y activida-

des desarrollados por el Centro de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL). Es interesante acotar que esta institución trabajó los derechos humanos en el marco de la educación popular, único espacio factible para esa época (1982). Recientemente el CEAAL finalizó su tercer curso latinoamericano en derechos humanos para educadores populares. La Vicaría de la Solidaridad, institución de la Iglesia, publicó una serie de materiales didácticos tendientes a sensibilizar en derechos humanos. Igual cosa podemos decir del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) y la Comisión Nacional de Derechos Humanos que junto a la Vicaría además de participar abnegada y comprometidamente en la defensa de los derechos humanos han desarrollado actividades de promoción y educación. El Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) realizó ya en 1987/8 un Taller con Profesores. Hoy se encuentra en la etapa de sensibilizar profesores y de apoyarlos para que construyan y elaboren diseños curriculares en derechos humanos.

En Colombia podríamos hacer mención de los siguientes organismos trabajando de una u otra manera en acciones de educación en derechos humanos: Comité de Solidaridad con los presos políticos; Asociación de detenidos desaparecidos (ASFADDES); Asociación José Alvear Restrepo; Comité de Madres de presos políticos; Oficina de DD.HH. y D.D. de los pueblos del CINEP (trabajo educativo, de acompañamiento y atención a víctimas, interlocución, sistematización); Secretaría de DD.HH. de la CUT Central Unica de Trabajadores, asistencia a afectados del sector; Comisión Andina de Juristas, Sección Colombia. Instrumentos Internacionales de DD.HH. e Investigación, seguimiento de casos en relación con el Derecho Internacional; Secretaría de DD.HH. de la Asociación Nacional de usuarios campesinos (ANUC) trabajo en asistencia jurídica y educativa al campesinado; Liga Colombiana por la liberación de los pueblos, seguimiento de casos; Comité perma-

nente por la defensa de los DD.HH., seguimiento de casos y foros de denuncia; Secretarías de DD.HH. de las organizaciones políticas. A luchar, Unión Patriótica, Frente Popular, A.D.M 19, Círculos Bernardo Jaramillo; Comisión episcopal de DD.HH.; Colectivo 5 de Junio, trabajo educativo y de denuncia; Foro Nacional por Colombia; Trabajo en promoción e investigación; Profesores.

El trabajo educativo que se ha emprendido y que debe intensificarse al interior de la hipótesis transformadora no está exento de una serie de dificultades. Se suman a los problemas derivados en las connotaciones políticas que la temática tiene (el lenguaje derechos humanos crea resistencia) aquellas dificultades que dicen relación con la racionalidad instrumental sobre las cuales se construye el saber curricular de las escuelas. El contenido en los derechos humanos necesariamente implica cuestionar seriamente los supuestos teórico-prácticos sobre los cuales se ha elaborado currículos. Significa interrogar la cultura de la escuela en su sentido profundo y por consiguiente se convierte en un saber atentatorio a las reglas de dominación sobre las cuales el saber se ha impuesto en la escuela. Con la hipótesis transformadora hay que hacer propuestas estratégicas capaces de producir cambios sustantivos en las concepciones reproductivas en la escuela. De lo contrario una educación por los derechos humanos no tendría sentido. ■

(1) Derechos Humanos y Elecciones Presidenciales y Parlamentarias. Comisión Chilena de Derechos Humanos, Santiago de Chile 1989.

(2) Construir la Paz. Memorias del Seminario Paz, Democracia y Desarrollo, realizado por la Consejería, 1989.

(3) Enrique Santos Calderón, Fuego Cruzado, Guerrilla, Narcotráfico y Paramilitares en la Colombia de los ochenta. Bogotá, CEREC, 1988.

(4) Estanislao Zuleta, «La Violencia Política en Colombia». Revista Fero, Bogotá, Colombia, N° 12, Junio 1990, pp. 11-21.

Políticas educativas para los más desfavorecidos

En nuestro editorial de este número llamamos la atención sobre la necesidad de implementar en nuestro país, políticas dirigidas a discriminar positivamente a los sectores más desfavorecidos de la población, de modo de asegurar su efectivo acceso al aprendizaje. En esta sección compartimos con ustedes dos experiencias que en ese sentido se están llevando a cabo en nuestro continente.

I. El Programa de las 900 escuelas en Chile (*)

lograr que toda la comunidad se integre a la solución de los problemas educacionales.

1. El Programa y la Política Educacional

Este programa es parte medular de la política educacional del nuevo gobierno chileno, la que persigue simultáneamente tres metas:

- **El mejoramiento cualitativo de la educación**, para garantizar a todos los niños chilenos el aprendizaje efectivo de las habilidades y competencias básicas para vivir en una sociedad democrática y en desarrollo.
- **Una mayor equidad en la distribución de la educación**, lo que supone hacerse cargo de las diferencias con que los niños ingresan al sistema, dando más oportunidades a los más necesitados para garantizar niveles aceptables de aprendizaje de parte de ellos. En efecto, la igualdad de oportunidades implica una discriminación positiva, en favor de las poblaciones que poseen un mayor riesgo de no lograr la adquisición de los aprendizajes elementales.
- **La educación es tarea de todos**. El Estado es conductor de un proceso al cual llama a participar a toda la comunidad nacional. Es preciso

2. Fundamentación

Más específicamente, el programa se fundamenta en las siguientes consideraciones:

- a. Hay consenso en que el mayor problema de la educación nacional hoy día es su mala calidad. Este problema es agudo en las escuelas básicas que atienden a los sectores populares. Muchos niños de sectores pobres, pese a completar su escolaridad básica, no logran adquirir las destrezas culturales mínimas (lectura y escritura; matemática elemental).
- b. Existen antecedentes recientes (SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) para determinar las escuelas que enfrentan situaciones más difíciles y cuyos alumnos están en una situación más crítica en materia de aprendizaje.
- c. La información sobre planta física del Ministerio de Educación (SIPLAF) señala que aproximadamente un 20% de las escuelas básicas del país adolecen de problemas de infraestructura, de los cuales el 15.7% son reparables y un 4.2% exigen el reemplazo del edificio.

El enfrentamiento global del problema de la calidad de la educación, implica medidas de carácter pedagógico y mejoramiento de la infraestructura que

(*) Extractado de un folleto editado por el Ministerio de Educación de Chile.

permita crear un ambiente favorable al aprendizaje de los alumnos y dar un tratamiento escolar diferenciado a los niños según sus características y dificultades de aprendizaje. Este programa de emergencia quiere ser un primer paso en este sentido, el cual requiere ser complementado por otras medidas. El Programa se presenta como una iniciativa integrada al trabajo habitual de las diversas instancias del MINEDUC y de los profesores y profesoras de estas escuelas; quiere ser también un programa abierto, destinado a enriquecerse con acciones e iniciativas que se planifiquen a nivel regional, provincial o local.

3 Implementación

- a. **Escuelas participantes:** Se seleccionó aproximadamente un 10% de las escuelas de cada región teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - bajo rendimiento (medido con los datos del SIMCE de 1988)
 - situación socioeconómica desmedrada del alumnado (sólo se consideró escuelas de las categorías C y D del índice socio-económico del SIMCE)
 - tamaño y accesibilidad de la escuela (por razones operativas se dejó fuera a las escuelas muy pequeñas, así como a las muy alejadas)
 - en la selección no se hizo diferencia entre las escuelas particulares subvencionadas y las escuelas municipales; aproximadamente el 17.5% de las escuelas incluidas en el programa son particulares.
- b. **Acciones del Programa:** En base a antecedentes procedentes de la investigación y experimentación educacional, se ha seleccionado cinco acciones a emprender de inmediato. Ellas son:
 1. **Infraestructura:** reparar la planta física de las escuelas, en aquellos aspectos que tengan mayor incidencia en la calidad de la educación.
 2. **Talleres de Profesores (T.P.):** implementar talleres de perfeccionamiento en servicio referido a metodologías de enseñanza-aprendizaje, principalmente en lectura, escritura y matemática, adecuadas para niños de sectores populares.
 3. **Textos escolares:** complementar la distribución de textos de estudio de modo que ellos lleguen a todos los niños de primer ciclo básico de estas escuelas.
 4. **Bibliotecas de aula y material didáctico:** dotar a los primeros cursos de enseñanza básica (1º y 2º año básico) de material educativo.
 5. **Talleres de Aprendizaje (T.A.):** dar apoyo a los niños con retraso escolar, a través de talleres organizados después del período normal de

clases y animados por jóvenes de la comunidad, previamente capacitados para ello.

4 Descripción de las Líneas de Acción

A. *Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas beneficiadas*

Se están cuantificando las necesidades de infraestructura y equipamiento de las escuelas municipales incorporadas al programa.

Sólo se financiarán mejoramientos de infraestructura en escuelas municipales, excluyéndose de este beneficio a las escuelas que tengan presupuestos aprobados para estos mejoramientos y a los establecimientos particulares, cuyos bienes pertenecen a personas u organismos privados.

Se dará prioridad a aquellas reparaciones que —a juicio de los profesores— puedan tener más influencia en el rendimiento escolar y a aquellas que no pueden postergarse sin poner en peligro la seguridad de los niños.

Para actualizar los antecedentes de cantidad y estado de conservación de plantas físicas que posee el Ministerio (SIPLAF, 1985) se hará una encuesta a las escuelas. Los resultados obtenidos se procesarán a nivel regional y a nivel central, para llegar a la estimación definitiva de las necesidades, las que se jerarquizarán —de modo de favorecer a los establecimientos con mayores necesidades en este aspecto— y se valorizarán, para saber en definitiva qué trabajos podrán efectuarse. Los trabajos serán efectuados mediante convenios con los municipios.

B. *Talleres de Profesores (T.P.)*

Se ofrecerá perfeccionamiento gratuito y en servicio a los profesores y profesoras de 1º a 4º año básico de las escuelas beneficiadas, destinado a elevar su capacidad técnica para lograr un aprendizaje efectivo de los estudiantes. Este perfeccionamiento estará centrado en la metodología de la enseñanza de las destrezas culturales básicas (lectura, escritura y matemática) y tendrá en cuenta también enfoques y metodologías para favorecer la comprensión del entorno cultural, las relaciones escuela-comunidad, el fomento de la creatividad y el desarrollo de la autoestima de los estudiantes.

Algunas características de estos talleres son las siguientes:

- Los talleres deben permitir a los docentes apropiarse de su práctica profesional, como un dominio en el cual pueden ser innovadores y creativos y sobre cuyos resultados tienen una responsabilidad profesional. Esto supone que los talleres abren un espacio para un trabajo participativo y autónomo de los maestros.
- Los talleres estarán centrados en el análisis de problemas críticos específicos del proceso en-

señanza-aprendizaje de la lectura, escritura y matemática y en la búsqueda de herramientas adecuadas para su superación.

- Los talleres deben ayudar a los docentes a conocer el contexto social y cultural de sus alumnos. Para esto es preciso investigar sobre la propia comunidad, reflexionar sobre la cultura operante en el sector, incorporar a personas de la comunidad (por ejemplo, mamás de los alumnos) en tareas de apoyo a la docencia, etcétera.
- Bajo la coordinación de un equipo central del Ministerio de Educación, se ha constituido un grupo de trabajo responsable de la componente perfeccionamiento del programa, en el que participan profesores universitarios, investigadores de organismos académicos no gubernamentales y de personal técnico del MINEDUC. Los supervisores técnicos de los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación, serán los encargados de organizar los talleres en las escuelas, para lo cual han recibido una capacitación específica y material de apoyo.

C. Textos de estudio

Se complementó la distribución de textos escolares que hizo el MINEDUC a las escuelas en marzo, con 125.000 textos más. Así todos los alumnos de primer ciclo básico de estas escuelas poseen efectivamente los textos correspondientes a español, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales.

D. Bibliotecas de aula y material didáctico

Se dotará a los dos primeros años básicos de estas escuelas de una pequeña biblioteca de aula, que contenga unos 40 libros infantiles por sala de clase.

Además, se pondrá a disposición de cada una de estas escuelas grabadoras portátiles para ser utilizadas en el proceso de lecto-escritura. Es fundamental para los niños de sectores populares vivenciar la funcionalidad del aprender a leer; un procedimiento simple es tener cuentos grabados de modo que el niño pueda ir mirando el libro y oyendo el cuento. También es importante para ligar la cultura oral del niño y de su ambiente con la cultura letrada de la escuela, que los niños cuenten cuentos, que éstos se graben y después se transformen en «textos» para uso de los niños. Para hacer posible este tipo de actividades, se dotará a cada escuela con un sistema de reproducción de materiales (ditto o mimeógrafo), que permita a los profesores la confección de materiales educativos. Se entregará también materiales didácticos para apoyar la enseñanza en lenguaje y matemática.

E. Talleres de apoyo para niños con problemas de aprendizaje

Durante más de diez años, bajo la responsabilidad del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en

Educación (PIIE), se ha realizado con éxito este tipo de talleres, en diversos lugares del país.

Se trata de talleres que atienden a niños (de 3º y 4º año básico) que presentan problemas de aprendizaje. Se trabaja con los niños en grupos pequeños (15 a 20 personas), conducidos por animadores de la comunidad (jóvenes o adultos). Las actividades de los talleres persiguen reforzar la enseñanza escolar y simultáneamente elevar la autoestima y la creatividad de los niños. Además los niños reciben cuadernos de trabajo que están destinados a ejercitar lo aprendido en la escuela en sus hogares.

Se está organizando, en cada una de las escuelas incorporadas al programa, dos talleres de aprendizaje coordinados por dos monitores comunitarios, los que serán apoyados para preparar las actividades por el supervisor que atiende esa escuela. Se dispone de materiales educativos probados para el trabajo de los niños y para apoyar la capacitación y las actividades de los monitores de la comunidad. Estos talleres funcionarán en horario alterno al del funcionamiento de la escuela y sesionarán dos veces por semana cada uno. Es posible estimar que se atenderá a más de 30.000 niños.

II. Los brizoles de Río de Janeiro (*)

En marzo de 1983 tomó posesión como gobernador de Río de Janeiro, tras las primeras elecciones democráticas que se realizaron en Brasil desde el golpe de estado de 1964, el líder del Partido Democrático Trabalhista, Leonel Brizola, quien designó como vicegobernador y secretario de Estado de Ciencia y Cultura al prestigiado educador Darcy Ribeiro.

Se partió de un riguroso e implacable análisis de la realidad educativa brasileña: «Nuestras escuelas —escribió Darcy— están teniendo un éxito extraordinario en preparar a nuestros niños para la delincuencia. Y esto se debe a que la escuela pública, con sus tres turnos que dejan de dos y media a tres horas como máximo para cada grupo de niños, durante 180 días al año, está pensada en función de los niños de clase media o alta que tienen en casa todas las facilidades para seguir estudiando con profesores particulares y cursos vespertinos de todo tipo de actividades culturales o deportivas, mientras que los niños de padres humildes sólo tienen la posibilidad de pasarse la mayor parte del día vagando con la pandilla, y desertando tempranamente de la escuela para seguir luchando por la sobrevivencia».

Después de un gran proceso de reflexión colectiva

(*) Tomado de Martínez Rizo, F.: *En busca de la equidad en educación. Dos experiencias inspiradoras*. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXI, n° 1, México, 1991.

que involucró a 52.000 profesores del sistema de educación pública, y que culminó en el Encuentro de Mendes a finales de noviembre de 1983, el gobierno de Brizola adoptó una política educativa que tiene como uno de sus puntos fundamentales la creación de un nuevo tipo de escuelas de jornada completa, llamadas oficialmente Centros Integrados de Educación Pública (CIEP).

Estas escuelas están diseñadas según un modelo básico, para atender de las 8:00 a las 17:00 hs. a 1.000 alumnos cada una. De ese horario, siete horas se dedican a actividades escolares y recreo, y las dos restantes a las comidas y la higiene personal. En efecto, en estas escuelas la jornada de los niños comienza con un desayuno completo, continúa con una mañana de clases (según un currículum muy innovador) a la que sigue una comida; luego hay actividades culturales y deportivas, así como talleres para actividades prácticas; antes de regresar a casa los niños se bañan y cenan. En palabras de Brizola:

«Estas nuevas escuelas proporcionarán a nuestros niños alimentación completa, clases, deporte —esa segunda muestra que los pobres nunca tuvieron—, actividades recreativas y culturales, material escolar, asistencia médica y odontológica. Después de permanecer todo el día en la escuela y después de tomar un baño y una cena, los niños vuelven al cariño del hogar.»

Buscando tanto la reducción de los costos de construcción como ofrecer condiciones dignas, e incluso que estas escuelas constituyan puntos de referencia simbólicos para las harriadas pobres en las que se sitúan, se encomendó al famoso arquitecto Oscar Niemeyer (el diseñador de Brasilia, viejo compañero de lucha de Brizola y Ribeiro desde antes de la dictadura) el diseño de los CIEP.

El resultado fue un bello y funcional conjunto con tres componentes: un edificio principal de 5.400 m² que contiene las aulas, el comedor y la cocina; un gimnasio con graderías y baños de 1.080 m²; y una biblioteca (que tiene en la segunda planta un dormitorio para algunos niños sin hogar que viven en el CIEP) de 320 m².

Dotadas inicialmente con acervos básicos de 1.000 volúmenes cuidadosamente seleccionados, incluyendo enciclopedias y otras obras de referencia adecuadas para el nivel de los alumnos, las bibliotecas juegan un papel muy importante en la estrategia educativa de los CIEP; para «enganchar» a los niños y desarrollar el hábito de la lectura tienen una original «gibiteca», manejada por los propios niños, con «cuentos de monitos» (historias em quadrinhos) que pueden llevarse a casa (al igual que los demás libros).

De las 17:00 a las 22:00 hs. las instalaciones de los CIEP no se quedan vacías: se aprovechan para actividades con jóvenes y adultos, incluyendo también clases, deportes, actividades culturales, uso de la biblioteca, etcétera.

El costo de construcción de los CIEP es 30% más bajo que el de una construcción ordinaria de dimensiones equivalentes, gracias en su producción en gran escala, a la racionalización y a la utilización de elementos prefabricados. A pesar de eso se les criticó como «mastodónticos, suntuosos y muy caros». Darcy responde:

«Lo que no se puede negar es que los CIEP son bonitos, atractivos y respetables, a pesar de la enorme racionalización de su estructura. Y tal vez eso es precisamente el centro de la polémica: ¿tiene derecho el pueblo de tener a sus hijos estudiando en escuelas bonitas y funcionales, arregladas y eficientes? Hay quien piensa que no. Se argumenta que somos un país pobre y que por eso las escuelas deben ser pequeñas y humildes. ¿Por qué se insiste en asociar buena calidad, belleza y funcionalidad con sofisticación y megalomanía? ¿A quién le interesa confundir estos conceptos?».

Pese a tales críticas, los CIEP se han impuesto y el pueblo los ha adoptado bautizándolos, en honor de su creador, con el simpático nombre de brizolão, en plural brizoloes.

Al terminar la gestión de Brizola en marzo de 1987, cerca del 20% de la población estudiantil de primaria era atendida en este tipo de escuelas de jornada completa, las que además estaban transformando el resto del sistema educativo de Río de Janeiro en la dirección de una escuela pública de calidad. (Hay que señalar que otro de los puntos esenciales de la política educativa de Brizola la constituyó un gran esfuerzo de **valorização e dignificação do magisterio**, con incrementos salariales significativos y mejora de las condiciones de trabajo.)

La nueva administración disminuyó el apoyo a los CIEP a partir de marzo de 1987, pero la presión popular hizo que se les siguiera sosteniendo. De hecho han comenzado a extenderse a otros estados del país, como São Paulo.

La reelección de Brizola para gobernar Río de Janeiro de marzo de 1991 a marzo de 1995 permite prever que esta innovación terminará de arraigarse en el sistema educativo brasileño.

La visita a un brizolão es una experiencia inolvidable para un educador; permite ver que en un país con un nivel de desarrollo comparable al nuestro es posible, si se quiere de verdad, una escuela pública de excelente calidad para los niños de los barrios más pobres. ■

¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?

Presentación

Por primera vez desde el Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay de la década de los '60, el país cuenta con un diagnóstico global de la situación del sistema educativo. El Informe elaborado por la Oficina de CEPAL en acuerdo con el CODICEN permite apreciar la magnitud de las dificultades y carencias a las que nos vemos enfrentados.

El Informe tiene como principal virtud la de haber asumido como ejes centrales del diagnóstico la medición de los niveles de aprendizaje de los niños y la medición de las condiciones socioculturales y económicas de sus familias. La articulación de estos dos ejes permite identificar los sectores de la población para los cuales la incorporación a la educación primaria no se ha traducido en aprendizajes efectivos, ubicarlos en términos socioeconómicos, y prefigurar posibles políticas dirigidas a ofrecer una educación de calidad para esos niños de modo de romper el círculo **pobreza-fracaso escolar-marginación-pobreza**. El Informe releva además las condiciones de funcionamiento de nuestra escuela pública, identificando sus principales carencias, así como las circunstancias en las que, a pesar de las carencias, la escuela logra aprendizajes efectivos en los niños provenientes de las familias en peores condiciones económicas y culturales.

El Suplemento que a continuación les ofrecemos ha sido confeccionado sobre la base de una síntesis elaborada para la prensa por la Oficina de CEPAL, al que hemos incorporado una serie de cuadros estadísticos y recuadros de texto de mayor relevancia extraídos del Informe.

I. Antecedentes

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), está elaborando, a solicitud del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), un Diagnóstico e Investigación sobre la Enseñanza Básica en el Uruguay.

Esta investigación es financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del Fondo Nacional de Preinversión (FONADep) del gobierno de Uruguay.

Como resultado de la actividad inicial de dicho convenio, se ha realizado un primer informe en el que se analiza la relación entre sociedad y educación, la evolución de los procesos educativos y la educación según contextos sociales.

La segunda instancia de este proyecto ha culminado con un análisis de los logros de aprendizaje del alumnado de la escuela primaria y su relación con las condiciones socio-culturales de origen de los educandos y con la acción del sistema educativo. El mismo se desarrolla en el libro *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.*

II. El universo de estudio

El universo de estudio de este segundo informe elaborado por la CEPAL, estuvo constituido por el alumnado de cuarto año matriculado en 1990 en las escuelas públicas de Montevideo.

Se construyeron cinco muestras independientes: escuelas públicas de Montevideo y de las ciudades de Canelones y Tacuarembó y escuelas privadas de estatus social medio alto y estatus social medio bajo de Montevideo.

Estadísticamente, la muestra de escuelas públicas de Montevideo es representativa de la totalidad de la población escolar de cuarto año de establecimientos oficiales de la capital. La muestra del interior y las del sistema de educación privada son intencionales con finalidad testimonial respecto de las observaciones que se realizan sobre las escuelas públicas de Montevideo.

La muestra de los establecimien-

Cuadro 1. Barrios de Montevideo según hogares con necesidades básicas insatisfechas (1985)

	Barrio	Porcentaje de Hogares con NBI
Estrato I	Punta Carretas (07)	2.1
	La Blanqueada (47)	2.8
	Carrasco (14)	2.9
	Atahualpa (43)	3.1
	Larrañaga (46)	3.4
	Pocitos (08)	3.5
	Punta Gorda (13)	3.8
	Jacinto Vera (44)	3.9
	Paso de las Duranas (33)	4.0
	Malvín (11)	4.3
Estrato II	Pque. Batlle, V. Dolores (10)	4.9
	La Figurita (45)	5.5
	Tres Cruces (50)	5.5
	Buceo (09)	6.0
	Brazo Oriental (51)	6.1
	Sayago (52)	6.6
	La Comercial (49)	7.4
	Malvín Norte (12)	8.1
	Merc. Modelo, Bolívar (25)	8.6
	Cordón (04)	8.9
Estrato III	Unión (23)	9.3
	Parque Rodó (06)	9.6
	Villa Muñoz, Retiro (48)	9.9
	Belvedere (54)	11.0
	La Teja (38)	11.6
	Prado, Nva. Savona (39)	11.8
	Capurro, Bella Vista (40)	11.8
	Castro, Castellanos (26)	12.6
	Aires Puros (29)	13.2
	Colón Ctro. y N.O. (59)	13.4
Estrato IV	Reducto (42)	14.4
	Centro (02)	14.5
	Villa Española (24)	14.8
	Aguada (41)	15.3
	Barrio Sur (03)	15.5
	Maroñas, P. Guaraní (17)	16.5
	Las Canteras (19)	16.6
	Colón S.E., Abayubá (58)	16.8
	Cerrito (27)	17.8
	Carrasco Norte (15)	18.6
Estrato V	Conciliación (53)	18.6
	Ituzaingó (22)	19.0
	Peñarol, Lavalleja (34)	19.0
	Cerro (35)	19.4
	Lezica, Melilla (60)	19.4
	Palermo (05)	20.0
	Flor de Maroñas (18)	20.4
	Las Acacias (28)	20.9
	Piedras Blancas (31)	23.6
	Ciudad Vieja (01)	25.4
	Tres Ombúes, Pld. Victoria (56)	25.9
	Nuevo París (55)	26.2
	Jardines del Hipódromo (21)	28.7
	Paso de la Arena (57)	29.8
	Manga (62)	31.9
	Bañados de Carrasco (16)	33.9
	Pta. Rieles, Bella Italia (20)	35.1
	Manga, Toledo Chico (32)	35.3
	La Paloma, Tomkinson (37)	36.4
	Casabó, Pajas Blancas (36)	43.8
	Villa García, Manga Rur. (61)	46.6
	Casavalle (30)	46.9

Distribución de los resultados IDE por tramos de puntaje

Estratos Socioacadémicos	Números Absolutos	Tramos de puntaje			
		0-15	16-22	23-28	29-38
Públicas Montevideo					
I	82	1.2	23.2	26.8	48.8
II	115	7.8	34.8	40.9	16.5
III	193	13.5	31.1	40.4	15.0
IV	262	19.5	46.9	24.4	9.2
V	137	46.0	33.6	16.1	4.4
Privadas Montevideo					
VI	70		1.4	22.9	75.7
VII	62	14.5	20.0	43.5	12.9
Canelones					
VIII	132	23.5	46.2	24.2	6.1
Tacuarembó					
IX	128	7.8	31.3	44.5	16.4
Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo					

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

tos públicos de la capital correspondiente aproximadamente a un 5% del universo, equivalente a 30 grupos estratificados por nivel socioacadémico en cinco tramos.

III. Los instrumentos de investigación

1. Pruebas objetivas de Idioma Español y Matemáticas

A los 1.181 alumnos de los 45 grupos elegidos entre capital e interior, se le aplicaron pruebas objetivas de Idioma Español y Matemáticas, elaboradas con la asistencia de la Inspección Departamental de Montevideo, a fin de evaluar los aprendizajes en ambas áreas.

Las pruebas fueron construidas en base a preguntas representativas de los objetivos incluidos en los programas de Idioma Español y Matemática de Educación Primaria para la Escuela Urbana del Consejo de Educación Primaria para el nivel curricular correspondiente.

La prueba de lenguaje evaluó la competencia de los alumnos en el manejo de los instrumentos básicos de la comunicación escrita, así como su dominio de las reglas gramaticales. La de matemáticas, midió la capacidad de aplicación del sistema de numeración, realización de operaciones básicas y cálculo, uso de ins-

trumentos de geometría y utilización de unidades de medida.

La prueba de idioma español (IDE) comprende 38 puntos desglosados según las siguientes áreas: vocabulario, verbos, ortografía, gramática, comprensión lectora y redacción. A su vez, la prueba objetiva de matemáticas (MAT) totaliza 32 puntos distribuidos según las siguientes áreas temáticas: numeración, razonamiento, operaciones, fracciones, aplicación del conocimiento y geometría.

1.1. La prueba de idioma español

Los resultados globales revelan que sobre los 38 puntos de la prueba de IDE, los 1.181 alumnos alcanzaron un puntaje promedio de 22 puntos, lo que implica una respuesta satisfactoria a poco más de la mitad de las preguntas.

La prueba logra discriminar, estratificando niveles de aprendizaje, pudiéndose ordenar de mayor a menor, los puntajes promedio por escuela según las grandes líneas de la estratificación social de los barrios de Montevideo.

El cuadro 1 define con alta potencialidad explicativa la diferencia de los aprendizajes entre las diversas escuelas según los estratos socioacadémicos a los que las mismas se integran.

Cuando el total del puntaje se distribuye en categorías o tramos de insuficiencia absoluta (0 a 15 puntos), insuficiencia relativa (16 a

22 puntos), suficiencia relativa (23 a 28 puntos) y suficiencia plena (29 a 38 puntos), se observa que el tramo I, de insuficiencia absoluta de resultados, no tiene representación en las escuelas privadas de estatus social medio alto y es casi nulo en las escuelas públicas de la costa, en tanto abarca el 46% de los niños del nivel socioacadémico inferior. En el otro extremo de los resultados, el tramo que comprende a los niños de excelente performance, abarca las tres cuartas partes de los escolares de las escuelas privadas de estatus social medio alto y algo menos de la mitad de los estudiantes de las escuelas públicas de la franja costera, en tanto sólo una vigésima parte de los escolares del estrato socioacadémico inferior presentan ese perfil de rendimiento.

En un agrupamiento más laxo, que sólo distingue niveles de suficiencia e insuficiencia (por encima o por debajo de 23 puntos), los aprendizajes acreditados por los estudiantes de las escuelas ubicadas en el estrato socioacadémico superior, son cinco veces mayores que los alcanzados por los alumnos de los establecimientos del estrato socioacadémico inferior. En el nivel de excelencia (29 a 38 puntos) la distancia entre las escuelas públicas de peor y mejor nivel socioacadémico es de 1 a 11. Si se compara el mejor registro de un grupo de una escuela privada con el peor del grupo de una escuela pública, la distancia es de 17 veces.

Cuando se deslinda la prueba de IDE por áreas, en ortografía, las escuelas del estrato socioacadémico inferior ubica en el tramo de insuficiencia 20 veces más alumnos que las escuelas de la costa y 40 más que las escuelas privadas de nivel socioacadémico medio superior. En redacción, más de la mitad de la población escolar oficial de la capital no alcanza niveles de suficiencia y el 17% demuestra nulos o mínimos rudimentos de escritura. Esta categoría está concentrada en las escuelas de los dos estratos socioacadémicos inferiores los cuales comprenden la mitad de la matrícula oficial de Montevideo. Se destaca, finalmente, que el punto más alto en la escala de excelencia en la escritura del sistema público está dado por el promedio de las escuelas de Tacuarembó.

1.2. La prueba de matemáticas

En la enseñanza de las matemáticas el ordenamiento de las calificaciones de las pruebas también se define, aunque con menor peso que en el caso de la prueba de IDE, según el estrato socioacadémico al que pertenecen las escuelas.

La media de los puntajes de todos los alumnos evaluados fue de 16.07 puntos sobre un total de 32.

Los alumnos de las escuelas públicas de Montevideo, comprendidos en los estratos socioacadémicos inferiores, sólo logran resolver el 60% de los problemas que responden correctamente los niños de las escuelas públicas de la costa. El 51.9% del total del universo evaluado se ubica por debajo del nivel de suficiencia (0 a 16 puntos) y el 42% de los alumnos de las escuelas públicas del estrato socioacadémico infe-

Resultados de Matemática por tramos de puntaje

Estratos Socioacadémicos	Valores Absolutos	Puntajes en MAT			
		0-10	11-16	17-22	23-32
Públicas Montevideo					
I	82	3.7	18.3	43.9	34.1
II	107	8.4	34.6	33.6	23.4
III	191	16.8	27.2	44.0	12.0
IV	264	23.5	34.1	29.2	13.3
V	136	42.0	35.5	18.1	4.3
Privadas Montevideo					
VI	69	1.4	10.1	37.7	50.7
VII	62	14.5	41.9	33.9	9.7
Canelones					
VIII	125	36.8	36.8	20.8	5.6
Tacuarembó					
IX	129	10.1	38.8	33.3	17.8

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

La rotación permanente de los maestros

Como consecuencia lógica del sistema, los maestros están permanentemente rotando de puestos: primero porque son suplentes de los titulares con licencia, luego porque adquieren las sucesivas condiciones de interinos y efectivos y, por último, porque tienen el derecho de, una vez lograda la efectividad hacerla «efectiva» cuando se produce la vacante en aquella escuela que es la de su predilección.

En los hechos existe una carrera informal en el cuerpo docente que consiste en pasar de las escuelas periféricas —que reclaman elevada inversión de tiempo para llegar a ellas, concentran los mayores problemas sociales, tienen niños con las más débiles equipamien- tos materiales y culturales y donde el esfuerzo pedagógico es mayor con gratificaciones más débiles— a las escuelas que ostentan los rasgos contrarios.

Un excelente sistema meritocrático de selección y promoción de maestros tiene un «efecto perverso» sobre las oportunidades educativas de los niños de más bajas condiciones sociales. Las escuelas a las que ellos acuden son atendidas por maestros en su etapa inicial del ejercicio profesional.

Raymond Boudon explica el concepto de «efecto perverso» diciendo: «Para resumir esta noción en una palabra, se puede decir que hay efectos perversos cuando dos individuos (o más) buscando un objetivo dado engendran un estado de cosas no buscado y que puede ser indeseable tanto desde el punto de vista de uno de ellos como de los dos».

Porque los efectos son inesperados provocan una enorme desilusión sobre las virtudes sociales de un

sistema, en este caso, la educación. Porque los efectos son perversos provocan una noción de impotencia sobre la manera de conducir y orientar al sistema. Como los institutos de formación docente —a pesar de la importancia que tiene la práctica docente en la carrera y a pesar de que se realiza en las escuelas de los más variados contextos socioculturales— no logran transmitir ese complejo oficio de enseñar a los de menor capital cultural y portadores de normas incongruentes con la labor escolar, la lógica consecuencia es que los maestros más jóvenes en la carrera tienen mayores dificultades para recuperar y transformar a los niños que los más experimentados, los que han adquirido —con la fuerza de la práctica— «claves» para potenciar sus aprendizajes. Los maestros de esas escuelas se renuevan con más velocidad que los de otras porque son escuelas de «iniciación a la carrera laboral» por lo que el personal docente no logra alcanzar un conocimiento de la comunidad familiar y, por tanto, tiene una menor capacidad de «despertar» comportamientos de apoyo al florecimiento de las capacidades infantiles.

La descripción anterior no olvida la existencia de maestros vocacionales que continúan en esas escuelas y hacen de sus logros pedagógicos una gratificación simbólica importantísima, al igual que aquellos que fijan sus domicilios en los barrios de sus escuelas —especialmente cuando éstos expresan una cierta heterogeneidad social, y conocen a las familias, de las que reciben reconocimientos y también señales de aprobación respecto al cumplimiento regular de su asistencia y dedicación.

rior presentan niveles de insuficiencia absoluta (0 a 10 puntos).

1.3. Reflexiones sobre los resultados de las pruebas

El análisis de los resultados de las pruebas de IDE y MAT demuestra que el *quantum* de los conocimientos escolares es objetivamente inferior a lo estipulado en los planes y programas de enseñanza dado que las mismas fueron formuladas en concordancia con sus objetivos de aprendizaje.

Muestran, igualmente, una seria «incompetencia» del sistema educativo para dotar a los niños de la capacitación lingüística y matemática indispensable para el desarrollo de sus capacidades.

Estos resultados ponen en entredicho la creencia común al pueblo y a las autoridades políticas y sociales sobre la capacidad de promoción de la democracia, de la equidad y de las

capacidades humanas que tendría la escuela uruguaya.

2. La Encuesta Sociocultural de las Familias

Siguiendo al análisis de los resultados obtenidos en las pruebas objetivas de IDE y MAT y su distribución por estratos socioacadémicos, CEPAL procede a identificar las condiciones socioculturales familiares que intervienen en los desempeños y aprendizajes escolares.

Se indagó la capacidad de las familias para apoyar con recursos materiales y culturales tanto como de tiempo y calidad de atención, el desarrollo del niño y su adecuación a las exigencias y normas de la escuela.

Se realizó un total de 1.091 encuestas a las familias de los escolares en los hogares de los niños evaluados, 959 en Montevideo y 132 en

Tacuarembó. La encuesta relevó la totalidad de las familias con escolares en 29 escuelas públicas y 5 privadas en Montevideo y de otras 5 escuelas públicas de Tacuarembó.

2.1. Resultados de la encuesta sociocultural de las familias

Del total de madres encuestadas, el 20.7% no llegó a completar la enseñanza primaria, por lo que el nivel de instrucción formal que detentan es similar al de sus hijos en cuarto año de escuela. Un 28% aprobó los seis años como nivel máximo de instrucción. Las madres con primer ciclo (cuatro años) de enseñanza secundaria o estudios equivalentes en la enseñanza técnica (UTU) son el 32.6% y aquellas que completaron segundo ciclo de secundaria, estudios magisteriales, de profesorado o universitario, el 18.6%.

La distribución de los niveles

Los directores de los establecimientos en los que se realizaron las pruebas IDE y MAT suministraron una meticulosa información sobre la totalidad de los maestros en lo relativo a una serie de atributos profesionales y de carrera docente.

La información es concluyente. La antigüedad en la docencia y en la propia escuela es, por lo menos, el doble en las escuelas del subsistema 1 en relación al 3. Así como las calificaciones de suficiencia en la prueba IDE mantienen una relación de tres a uno al pasar del subsistema 1 al 3. A maestros con menos de años de recibidos corresponden los niños de bajo nivel sociocultural y con mayores dificultades de aprendizaje. A escuelas donde la relación con las familias y la comunidad resulta crucial para introducir normas de apoyo a la labor escolar y para ayudar a mejorar el nivel cultural de las propias familias, de modo que puedan ser útiles respaldos de sus hijos, corresponde la inestabilidad del cuerpo docente. Casi la mitad de todos los docentes de las escuelas estudiadas del subsistema 3 tiene menos de dos años de antigüedad en las mismas.

La estabilidad y la antigüedad de los maestros de Tacuarembó es mayor, incluso que en el subsistema 1 de Montevideo. Es posible que esta variable sea una de las de más definido poder explicativo para los mejores resultados académicos de esta ciudad del interior.

El «efecto perverso» del sistema meritocrático de carrera docente salta a la vista. Como también resulta evidente que, por la vía institucional, se brinda a los niños más necesitados la menor calidad de servicios docentes.

En lugar de un «anillo virtuoso» de escuela-comunidad necesitada de apoyo institucional se está en presencia de un «anillo perverso» de condiciones docentes desfavorables para los niños de peor instrumentación sociocultural.

La situación que se analiza seguramente cambiará en el futuro gracias a la excelente iniciativa del CODICEN de la ANEP, consagrada en la ley presupuestal de 1990, por la que los maestros que enseñen en las escuelas «más difíciles» recibirán una remuneración adicional, lo que se espera contribuya a la mayor estabilización del cuerpo docente con todas las consecuencias favorables que de ello se desprenden.

Antigüedad docente y en la escuela según Subsistemas

Subsistemas	Años en la docencia		Docencia en la escuela
	Hasta 5 años	Hasta 9 años	Hasta 2 años
Montevideo			
1	10.9	15.2	21.7
2	12.9	22.9	29.4
3	21.5	39.4	47.3
Tacuarembó	10.2	13.6	22.0
Total Público	18.3	29.6	36.1

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Puntajes en pruebas de Idioma Español y Matemáticas según educación de la madre

Educación de la madre	Valores Absolutos	PUNTAJES IDE				Valores Absolutos	PUNTAJES MAT			
		0-15	16-22	23-28	29-38		0-15	16-22	23-28	29-38
Primaria Incompleta	(201)	34.3	36.8	23.9	5.0	(204)	30.4	37.7	25.0	6.9
Primaria Completa	(288)	17.0	38.9	34.0	10.1	(231)	22.4	36.7	32.4	8.5
Liceo	(203)	13.8	32.0	36.9	17.2	(208)	11.1	30.8	39.4	18.8
2º Ciclo	(84)	3.6	19.0	39.3	38.1	(83)	6.0	24.1	42.2	27.7
UTU	(92)	12.0	34.8	37.2	26.1	(93)	21.5	21.5	37.6	19.4
Terciario	(106)	0.9	15.1	29.2	54.7	(106)	2.8	16.0	34.9	46.2
Otros	(50)	10.0	46.0	28.0	16.0	(45)	22.2	33.3	31.1	13.3
Total	(1024)	16.2	33.0	31.6	19.1	(1020)	18.2	31.0	33.8	17.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

Asistencia a preescolar, inasistencia y repeticiones según subsistemas educativos (a)

Subsistemas	Asistencia a preescolar			Inasistencias			Repeticiones		
	No	Desde	Edad	0-5	6-14	15 y más	0	1	2 y más
Montevideo									
1 (ESA I)	4.9	15.9	79.3	74.4	22.0	3.7	86.7	7.2	4.8
2 (ESA II-III)	10.7	43.3	44.7	48.8	35.1	16.2	64.0	20.7	12.3
3 (ESA IV-V)	26.2	41.3	32.0	31.5	44.7	23.8	55.9	26.3	15.5
Tacuarembó									
(ESA IX)	39.7	45.0	14.5	51.9	31.3	16.8	52.2	30.1	14.0
Privadas A									
(ESA V)		9.9	90.1	62.0	31.0	7.0	92.0	2.7	

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

(a) Los porcentajes leídos en horizontal no suman 100 por no inclusión de los sin información.

educativos de las madres es muy reveladora. Mientras que 3 de cada 4 madres de niños que asisten a escuelas de estatus sociocultural medio alto de Montevideo alcanzan los niveles de estudio más altos, sólo lo logran 1 de cada 6 madres de niños que asisten a la escuela pública de la capital. En tanto que una de cada 2 de estas madres tiene como máximo nivel la escuela primaria completa, la relación es de 1 a 25 para las de niños que concurren a establecimientos privados.

El cuadro 2 demuestra la correlación de los resultados de las pruebas objetivas aplicadas a los niños de la muestra con el nivel educativo de las madres.

El informe de CEPAL señala que era previsible la correlación apuntada, pero resulta sorprendente la dis-

tancia registrada entre los extremos, en atención a que la lengua es aprendida en la socialización familiar y los esfuerzos de iniciación en la lectoescritura se apoyan en la formación oral de la lengua del hogar.

Asimismo se afirma que el sistema educativo en los aprendizajes de matemáticas, tampoco logra neutralizar el magro acervo cultural familiar. Se suponía que la incidencia de la escuela podía ser, en este caso, mucho mayor, dado que es ella la que inicia a los niños en este nuevo lenguaje. El abanico aquí es un poco más cerrado que el que se presenta en las pruebas de IDE. Las chances de obtener resultados de plena suficiencia van de 1 a 5 entre los hijos de madre de mínima instrucción y los de madres de nivel educativo más alto, mientras que en las pruebas IDE

las distancias se miden por la relación de 1 a 9.

Del análisis se concluye que la escuela confirma la cultura familiar y que su función sería más de reproductora social que de productora de conocimientos.

La encuesta mide también el capital monetario que, junto al capital cultural, las familias aportan al desarrollo cognoscitivo de sus hijos.

Los mejores ingresos se traducen en mejor vivienda, mejor cobertura médica, mejores alimentos, mayor disponibilidad de útiles y equipos escolares y culturales, etcétera. Resultó pues previsible que los niños de hogares que pertenecen a los cuartiles superiores de distribución de ingresos obtuvieran mejores resultados que los de hogares de ingresos bajos. Así, 1 de cada 2 niños del

cuartil de ingresos más bajo obtiene un puntaje de insuficiencia absoluta en la prueba de IDE frente a una relación de 1 a 13 en los escolares ubicados en el cuartil más alto. Uno de cada 3 niños de hogares de nivel de ingreso alto obtienen resultados de plena suficiencia, en tanto que 1 de cada 16 lo logra si proviene de familias de los dos niveles de ingresos más bajos.

CEPAL señala que en esta década, en América Latina, el abordaje de la transmisión cultural de la pobreza ha estado ausente del diseño de las políticas específicas para combatirla o reducirla. Se afirma que es la falta de desarrollo de las capacidades de razonamiento y lenguaje de los niños lo que los conducirá a la pobreza cultural y material, determinándolos, cuando adultos, en generadores

de otros hijos que, a su vez, reproducirán el mismo ciclo de marginalidad y exclusión.

2.2. Reflexiones sobre los resultados de la encuesta socioeconómica de las familias

La educación de la madre —sujeto central de la socialización— resultó ser la variable de mayor poder expli-

La infraestructura y los resultados académicos

Las condiciones de infraestructura básica de un local escolar tienen vinculación con los resultados escolares porque si son defectuosos falta la base sobre la cual construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Locales superpoblados de estudiantes, inadecuados para la labor escolar, con carencia de espacios para actividades que no sean las que se realicen en el aula, con problemas de insuficiencia o de mal saneamiento de los baños, con luz inadecuada, con condiciones térmicas inconvenientes, etcétera, hacen muy difícil desarrollar un proceso normal de enseñanza. Todo conspira para que los niños puedan concentrarse en su tarea cuando no agrega mayor incidencia de enfermedades por enfriamientos o más proclividad a los contagios de enfermedades del tipo endémico infantil. Los locales inadecuados inciden en el menor afecto de los niños por sus escuelas y en el afán de acudir diariamente a ellas cuando no en comportamientos de indisciplina incentivados por el hacinamiento o el deterioro del local.

Directores y maestros, por su parte, se ven obligados a destinar parte de su escaso tiempo a solucionar problemas cotidianos de escuelas que no funcionan —pensar tan sólo en pozos sépticos que se desbordan en aquellas zonas en que no existe saneamiento y el servicio de barométrica por razones administrativas no se cumple a su debido tiempo— en desmedro de la atención a la función educativa.

Finalmente, las familias miran con distintos ojos a la escuela. Si ésta es inadecuada y/o deteriorada deja de constituir la institución ejemplar para las conductas colectivas. Para que la escuela sea el centro desde el

cual se irradian normas a la colectividad en su aspecto físico, tiene que ser también un lugar adecuado y digno. ¿Cómo transmitir hábitos de higiene si la escuela está sucia? ¿Cómo crear el valor de la educación en los niños y en las familias si la sociedad le estaría dando tan poca importancia a la educación como se apreciaría por el estado de la infraestructura escolar?

Con escuelas de calidad de infraestructura desigual ocurre lo mismo que con la circulación simultánea de moneda de distinto respaldo. Las malas escuelas y las malas monedas son desestimadas por quienes tienen el poder para hacerlo y terminan siendo aceptadas por quienes, en virtud de su dependencia social, no tienen más remedio que recibirlas.

Si en un mismo barrio hay un buen y adecuado edificio escolar las familias con mayor información sobre el significado de esos valores —es decir las de mayor educación— se preocuparán de inscribir tempranamente a sus hijos en esas mejores escuelas con la lógica consecuencia de que cuando las familias menos educadas y organizadas para utilizar los recursos comunitarios acudan a inscribir a su hijos ya no habrá lugar. Con lo cual les queda como única opción recurrir a las escuelas de infraestructura inadecuada o deteriorada que por eso mismo son menos preferidas y, por tanto, tienen cupos libres.

Esta respuesta socialmente estratificada a las desiguales condiciones materiales de las escuelas explicaría su desigual composición educativa según calidad y adecuación de la infraestructura y del funcionamiento.

Condiciones de los edificios escolares públicos según Subsistemas

Subsistemas	Exceso de alumnos por local	Estado general del local			Suficiencia baños	Buenas condiciones sanitarias
		Buena	Aceptable	Mala		
Montevideo						
1	—	100	—	—	100	100
2	13	82	9	9	60	58
3	40	40	40	20	46	47
Tacuarembó						
	38	80	20	—	62	81

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo

cativo de los logros escolares, ponderado por el ingreso monetario de las familias. Las calificaciones en las pruebas de IDE y MAT, la asistencia regular a la escuela, las repeticiones y la asistencia a preescolar se ordenan regularmente en relación a esa variable dominante: educación de la madre/ingresos per cápita por adulto equivalente.

Se comprueba, por ende, que las escuelas públicas no logran crear un espacio de cultura alternativo al de las familias ni un espacio pedagógico en el que se establezca una socialización cultural diferente a la que los niños reciben en su grupo familiar y en sus áreas de residencia.

A título explicativo, el informe hace notar que el tiempo de atención que la escuela pública le otorga a sus educandos no se ha modificado en esta segunda mitad del siglo veinte, que tampoco se generalizó la educación preescolar desde temprana edad y que el estado de las inversiones en infraestructura y equipamiento es proporcionalmente más pobre que hace veinticinco años cuando se hizo el relevamiento edilicio contenido en el Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay.

A estos fenómenos de base se agrega, en el último cuarto de siglo, el descenso en la escala de prioridades políticas y sociales de la problemática educativa. En este sentido, se recuerda el deterioro de estatus e ingresos de los docentes, lo que hace a la disminución de la capacidad de selección de recursos humanos de calidad y con posibilidad de dedicación y responsabilidad plenas a la tarea educativa y la pérdida de presencia e importancia en el discurso público de la temática escolar.

Sin embargo, el informe afirma que es teóricamente posible neutralizar el handicap socioeconómico y cultural negativo de origen con adecuadas políticas de socialización y formación de los niños a fin de romper así los anillos reproductores de la exclusión.

Se considera que si la capacidad de aprender de los niños dependiera exclusivamente de los ingresos de las familias, lograr un cambio sería enormemente difícil, dado que la estructura de la distribución de ingresos es la más renuente a modificaciones sustanciales y, menos aún, cuando no se acompaña el proceso con crecimiento económico. Pero si la

reproducción cognitiva intergeneracional está básicamente ligada al desarrollo cultural de las familias, en el supuesto de que las necesidades sociales básicas (alimentarias, en salud, etcétera) tengan un mínimo de satisfacción, el espacio de cambio social posible deviene mucho más amplio.

IV. Los espacios de cambio

1. El desigual resultado de las escuelas y de los subsistemas educativos

Los últimos capítulos de la investigación de la CEPAL delinean los márgenes dentro de los cuales el sistema educativo podría intervenir o modificar las condiciones socioculturales de los escolares.

Se afirma que la acción diferenciada de los elementos «escuela $\Rightarrow$ niños $\Rightarrow$ familia $\Rightarrow$ comunidad» conlleva a resultados también diferenciados.

Si el sistema conformado tiene como variables dominantes las características socioculturales de la comunidad, el orden de determinación es «comunidad $\Rightarrow$ familia $\Rightarrow$ niños $\Rightarrow$ escuela» y el más bajo nivel de la comunidad pasa a definir el papel de la escuela. Si, inversamente, la escuela constituye un referente de lo que es posible lograr y emite señales claras a las familias sobre las disciplinas que tienen que aplicar para alcanzar los niveles que reclama, el sistema se redefine en sentido inverso: «escuela $\Rightarrow$ niños $\Rightarrow$ familias $\Rightarrow$ comunidad».

La investigación limita cuatro conjuntos o subsistemas de escuelas que expresan universos diferenciados para dos tipos de factores: a) la composición sociocultural de las familias de los escolares, que se establece por los indicadores educación de la madre, ingresos por adulto equivalente de la familia y organización y pautas sociales relacionadas con la centralidad de la problemática escolar en la vida cotidiana del grupo; b) los desiguales logros de aprendizaje en IDE y MAT para igual nivel educativo de las madres. Del análisis de estas categorías, se releva que la capacidad de intervención

modificadora de cada sistema educacional es cualitativamente diferente.

Estos cuatro subsistemas corresponden a: subsistema 1, escuelas privadas de estatus social medio superior; subsistema 2, escuelas públicas de Montevideo; subsistema 3, escuelas privadas de estatus social medio bajo y subsistema 4, escuelas públicas de la ciudad de Tacuarembó.

Resulta de gran interés la comparación de los subsistemas 2 (escuelas públicas de la capital) y 4 (escuelas públicas de Tacuarembó) en virtud de la cual se constata que las diferencias de comportamiento de los subsistemas reflejan, en definitiva, un grado muy desigual de intervención pedagógica.

En el subsistema 2, el nivel de educación materna de más fuerte participación es liceo-UTU (33%), seguido por primaria completa (29%). En el subsistema 4 (Tacuarembó) se recoge la menor dotación de capital cultural de las madres (primaria completa, 39% y primaria incompleta, 25%).

Comparados los subsistemas por ingresos familiares, el subsistema 2 ubica en los dos tramos superiores de la escala (cuartiles 3 y 4) al 47% de las familias de escolares y sus similares de Tacuarembó, el 38%.

Tacuarembó registra entre las tres cuartas partes y la mitad de los niños con asistencia entre 0 y 5 faltas en 110 días de clase, mientras que en Montevideo ni un tercio del alumnado se caracteriza por la asistencia regular.

Se constata en el subsistema 4 una significativa exigencia académica registrada por la alta tasa de repetición que contrasta fuertemente con la permisividad de Montevideo.

Cuando se cruzan los datos de nivel educativo de la madre por nivel de suficiencia en la prueba de IDE, se verifica que a igual déficit en capital educativo de la madre (primaria incompleta), los niños de Montevideo tienen tres veces más chances de no aprender que los niños de Tacuarembó.

La comprobación más significativa es que las familias de Tacuarembó, con capital cultural y monetario más reducido que la de los escolares de Montevideo, logran que sus niños obtengan resultados de aprendizaje superiores. Ello, en buena medida se explica porque las orientaciones nor-

mativas de la escuela se desarrollan en un medio que valora los rendimientos, permitiendo que ésta reasuma su función productora de conocimientos y aprendizajes.

2. Herederos, Mutantes, Perdedores y Previsibles

A partir de la información recogida en el estudio de la CEPAL se detectan trayectorias académicas normales y esperadas y otras con desviaciones a las tendencias dominantes que permiten agrupar a los alumnos en las categorías de Herederos, Mutantes, Perdedores y Previsibles.

Los alumnos Previsibles se definen como aquellos hijos de madres con baja dotación cultural que obtienen logros insuficientes en las pruebas de IDE y MAT.

Los escolares Mutantes son quienes registran los mismos indicadores de debilidad cultural en sus familias que los Previsibles pero, a diferencia de éstos, logran resultados académicos de suficiencia relativa o plena.

Perdedores son los estudiantes con madres de nivel educacional alto pero que, a pesar de su *background* positivo, registran calificaciones de insuficiencia plena o relativa en las pruebas de IDE y MAT.

Los Herederos, provienen de familias con altos niveles educacionales y obtienen logros académicos de suficiencia plena o relativa en las pruebas mencionadas.

La proporción de Mutantes con relación a los Previsibles define el papel productor de conocimientos y capacidades de la escuela.

El porcentaje de alumnos Mutantes justificó al equipo de investigación de CEPAL el diseño de su perfil por oposición al de los Perdedores. Según éste, no se registran diferencias sensibles en términos de distribución de ingresos entre Previsibles y Mutantes. Las diferencias surgen en las dimensiones del comportamiento ante la educación, las cuales dicen relación con las vinculaciones entre la familia y la escuela.

Así, el 51% de los Mutantes registra una excelente asistencia a la escuela (menos de 6 faltas en el período lectivo de 1990) frente a un 31% para el caso de los Previsibles. Un 70% no repitió ningún curso, ubicándose 30 puntos por encima de los Previsibles. El 84% posee útiles de geometría frente a un 64% de Previ-

La mayor permisividad en las escuelas de peores resultados

Los criterios de permisividad ante resultados insuficientes son particularmente agudos en las escuelas de los subsistemas oficiales 2 y 3 de Montevideo (no tiene significación el número de casos en el subsistema 1) y contrastan con los más exigentes de los maestros de Tacuarembó. Mientras los primeros promoverían seguramente al 45% y 52% respectivamente de los alumnos que obtuvieron entre 0 y 15 puntos, los maestros de Tacuarembó sólo lo harían con el 30% de ese subconjunto.

Cuando se trata de los distintos tramos de puntaje desde 16 y más los criterios de los maestros de todas las escuelas oficiales son muy similares y más exigentes que los de los maestros de las escuelas privadas B, pero bastante menos que los de las privadas A —de estatus social medio alto y de más alto registro académico, para los alumnos que, a juicio de la prueba IDE, fueron suficientes (23 a 28 puntos) pero no plenamente suficientes.

Los criterios de evaluación de los educadores terminan siendo relativos a la calidad de los resultados de los niños a los que enseñan, sufren las consecuencias de los juicios de las autoridades y de la supervisión que confunden porcentaje de promoción con logros del sistema escolar y, finalmente, terminan incorporándose a parámetros de permisividad por afectividad hacia los niños, o porque no pueden o no saben lograr mejores aprendizajes que los que obtienen.

Otro aspecto que indica que la promoción en las escuelas no se rige necesariamente por el rendimiento es el que se origina en cruzar el juicio del maestro sobre el rendimiento del alumno (categorías insuficiente, aceptable y buena) y el pronóstico de promoción sobre el mismo alumno que formula el propio maestro. El 22% de los alumnos oficiales de Montevideo y de Tacuarembó (927 casos) son declarados insuficientes por los maestros en cuanto a rendimiento global, pero de ellos el 47% «tal vez» sean promovidos y «seguramente» —a juicio de sus maestros— el 28%. No existe ningún caso en que los docentes de Tacuarembó piensen en segura promoción para esos niños que ellos mismos declararon insuficientes en cuanto a rendimiento mientras que los de los subsistemas 2 y 3 de Montevideo anuncian una segura promoción para el 30% de los insuficientes.

Lo importante a destacar es el valor de la aplicación regular de pruebas objetivas. Si cada maestro pudiera comparar los resultados de sus escolares con los otros grupos y escuelas del país tendría un punto de referencia para mejorar sus prácticas pedagógicas. Si las autoridades tuvieran un «mapeo» anual de qué conocimientos se producen en el sistema tendrían instrumentos para diseñar políticas para elevar la calidad en las escuelas y en aquellos grupos de escuelas donde ésta es insuficiente. Finalmente, si las familias supieran qué es lo que aprendieron sus hijos en su escuela en comparación a lo que aprendieron los hijos del vecino en otra o los niños de otros barrios y de otra condición sociocultural tendrían elementos de información para reivindicar la equidad en conocimientos y aprendizajes así como motivaciones para sostener el proceso educativo, participando en sus escuelas y atendiendo el proceso cultural propio y de sus niños. ■

Producción de capacidades y reproducción social

Sobre si la escuela es productora de capacidades, generadora de conocimientos en los individuos con cierta autonomía de la estratificación social y cultural vigente en la sociedad o si, por el contrario, es mera reproductora del orden social han corrido ríos de tinta.

El carácter frecuentemente abstracto y generalizante de las posiciones ha disminuido la capacidad de observar, tanto la relación entre el papel de la escuela y las tendencias de la sociedad global como la simultaneidad de procesos de reproducción de la sociedad y de producción de una nueva que se manifiesta en la totalidad del sistema y, en particular, en el sistema educativo. Igualmente, cuando se piensa en la sociedad global es importante considerar que ésta puede manifestar tendencias hacia la cristalización de la estratificación o hacia su polarización y también en sentido opuesto, o sea hacia la centralidad social. Cualesquiera de estas tendencias son variables en el tiempo y en el espacio.

En el caso especial de la sociedad y el sistema escolar uruguayos —en una etapa histórica concreta como es la presente— se puede construir, a partir de la información recogida, el siguiente cuadro de trayectorias normales y de desviaciones o cambios.

Los Previsibles son aquellos escolares cuyas madres tienen una baja dotación cultural —educación primaria incompleta o completa como máxima formación— y sus logros académicos son de insuficiencia —plena o relativa— en las pruebas de evaluación de idioma español o de matemáticas. Sus trayectorias no escapan a la determinación del ordenamiento social. Sus madres y sus familias son pobres culturalmente, carecieron del lenguaje y de los conocimientos para estimular cultural e intelectualmente a los hijos y, como se verá, la dotación institucional necesaria para compensar ese *background* negativo es insuficiente cuando no orientada en sentido contrario.

No cabe duda que para definir con precisión la trayectoria se necesitarían evaluar los logros académicos en distintos grados y años correlativos para determinar si la trayectoria perdura o la institución educativa es capaz de modificarla. Pero a falta de ese *desideratum*, se puede señalar que, al momento de realizar las pruebas, esos niños habían pasado cuatro años en la escuela como mínimo y habían aprobado tres grados escolares por lo que la institución escolar tuvo su tiempo para modificar la trayectoria o para mostrar su incapacidad, en las actuales condiciones, de lograrlo.

Los Mutantes son aquellos escolares que registran los mismos indicadores de debilidad cultural en sus familias que los Previsibles pero, a diferencia de éstos, logran resultados académicos de suficiencia relativa o plena. Se les ha rotulado Mutantes porque ellos operan un «salto» en relación a su *background* negativo que implicaría una mutación en la reproducción cultural intergeneracional.

Diversos cambios en el comportamiento de las madres, en el cuadro normativo y, posiblemente, en la «visualización» del papel del conocimiento en el futuro de sus hijos ofician de primer trampolín que posibilita a las escuelas mejor dotadas para recoger el impulso y transformarlo en adquisiciones culturales.

El lograr una proporción considerable de Mutantes en relación con los Previsibles define el papel productor de conocimientos y de capacidades de la escuela.

Los Perdedores son los escolares con alta dotación educativa de sus madres lo que en términos de tendencia les habría otorgado una alta probabilidad de buenos resultados escolares, pero, a pesar del *background* positivo, registran calificaciones de insuficiencia plena o relativa en las pruebas de idioma español o matemática. El rótulo proviene de que ellos «perdieron» las oportunidades favorables que les dio su origen sociocultural pero también la escuela «perdió» una excelente «materia prima», una positiva socialización cultural familiar en la que apoyar su labor educadora.

Finalmente, los Herederos provienen de familias con altos niveles educativos y sus logros académicos en idioma español y en matemáticas son de suficiencia relativa o plena. El sistema educativo confirma y potencia el capital cultural del que son portadores. Objetivamente, demuestran competencias superiores que el sistema educativo reconoce y, al hacerlo, valida la socialización cultural de origen transformándola ante sus pares y ante la sociedad en logros individuales. De la misma forma que los Previsibles, siguen la trayectoria de sus familias pero, en este caso, con altos logros. Herederos y Previsibles son evidencias del reforzamiento de la estratificación social en la que actúan conjuntamente orden social y sistema educativo. Como este último no logra cambiar la trayectoria de los Previsibles y ratifica la de los Herederos tras su función educadora desarrolla una convalidación del orden social. ■

Herederos, Mutantes, Perdedores y Previsibles

		Puntajes en las pruebas IDE	
		0-22 Previsibles	23-38 Mutantes
Educación de las madres			
Primaria incompleta y completa	(489) 100	(504) 62.2%	(185) 37.8%
		Perdedores	Herederos
Liceo, UTU, 2º Ciclo/Terciario	(496) 100	(173) 35.9%	(318) 64.1%

sibles. El 87% cuenta con diccionario, un 55% lee revistas escolares y un 47% tiene atlas por oposición a registros en los Previsibles del 66%, 43% y 30% respectivamente. Los

Mutantes están menos horas expuestos a la televisión y en sus hogares se habla más de la labor escolar (10 puntos por encima de lo que lo hacen los padres de los Previsibles).

V. Reflexiones finales

En sus consideraciones finales, el informe de CEPAL señala que, a efectos de recomponer un sistema educativo eficiente y democrático, las políticas educativas podrían fijarse como un objetivo de máxima, encarar la transformación del sistema escolar buscando dar más educación y creando espacios y formas alternativas de socialización para los niños y familiares de más pobre contexto sociocultural y como un objetivo de mínima, dar equidad de medios físicos y humanos a las actuales escuelas cuya desigualdad de recursos sigue la línea de la desigualdad sociocultural de las familias.

Como prerrequisito de las metas

Escuelas ejemplares

Las escuelas ejemplares son aquellas en que componiéndose su matrícula en una amplia mayoría de los casos de niños cuyas madres tienen sólo educación primaria incompleta o completa logran producir con ellos un elevado número de Mutantes mientras que simultáneamente evitan que los niños con madres con educación pos-primaria caigan en la categoría de Perdedores.

Para implementar esta definición se establecieron como parámetros que el porcentaje de background culturalmente negativo debiera ser del 60% o más de la matrícula y que en el seno de esa categoría los Mutantes en relación al total de madres con educación primaria (o dicho de otra forma, la suma de Previsibles y Mutantes) deberían ser más de la mitad de los niños de ese origen cultural.

De las 34 escuelas públicas, en las que simultáneamente se realizaron las pruebas de evaluación de conocimientos en idioma español y matemáticas, se aplicó la *Encuesta sociocultural de las familias* y se entrevistó a directores y maestros de grupos evaluados, ocho de ellas tienen entre el 60% y el máximo del 78% de sus respectivas matrículas integradas con niños de madres con primaria incompleta y completa (cinco en Montevideo y tres en Tacuarembó). Del total de escuelas de peores contextos socioculturales en cinco de los grupos escolares el porcentaje de Mutantes sobre la suma de Mutantes y Previsibles oscila entre un mínimo del 5% y un máximo del 29%, indicando que la mayoría abrumadora de los niños con background educativo negativo no logran suficiencia en las pruebas IDE.

Inversamente, en las otras tres escuelas el porcentaje de Mutantes sobre el total de niños con contexto negativo se sitúa entre el 52% y el 94%.

Esa medida es la manifestación del *logro académico-social* de la escuela. En su labor productora de conocimientos ha transformado a un considerable porcentaje de niños, que por razones socioculturales hubieran estado determinados al fracaso, en escolares que han adquirido conocimientos y aptitudes que demuestran al lograr 23 puntos y más en las pruebas de evaluación de idioma español.

Las tres escuelas definidas por su logro académico social —una de Montevideo y dos de Tacuarembó— manifiestan junto a la capacidad de «ganar» Mutantes la de no «desaprovechar» el contexto sociocultural positivo de los niños y por tanto tener muy pocos Perdedores o ninguno, como es el caso de las escuelas III.8 y IX.5.

Este resultado permite confirmar cuánto teóricamente puede aportar la escuela a la creación de Mutantes y a evitar el desaprovechamiento de las buenas condiciones de origen de la categoría de Perdedores.

La descripción minuciosa sobre el funcionamiento de esas escuelas depara como primera observación la excelente calidad profesional de sus docentes y directores y, por encima de todo, la vocación y capacidad innovativa de los últimos. Se trata de un fenómeno reconocido en psicología social por el cual a partir de las características de personalidad y de las orientaciones a la acción de una «personalidad estrella» se organiza un sistema de comportamientos de los restantes actores que funciona como «una constelación». Los relatos recabados en las escuelas hacen pensar en una situación de «selección natural» por la cual los maestros más apropiados para este tipo de orientación se quedan o eligen esas escuelas y desarrollan, en mayor grado, aquellas aptitudes adecuadas.

das a este tipo de desempeño. Así, en estas tres escuelas, se trata de maestros con más de 10 años de antigüedad docente y con varios años de permanencia en la escuela (6, 8 y 11).

Una proyección de esta línea de observación tiene el inconveniente de que no es posible «formar» directores de escuelas con ese tipo de personalidad como parte de un determinado currículum y que aspirar a que necesariamente los restantes directores la tuvieran —cuando son seleccionados por otro tipo de competencias más identificables y medibles— sería incurrir en utopía.

Una segunda observación aprecia como fenómeno común a las tres escuelas una intensa relación de la escuela con la comunidad y las familias. El corazón de esa relación está en la capacidad de motivar a las familias por el desempeño de la escuela. Esto se manifiesta en la intensidad de la participación de los padres en las comisiones de fomento, en la frecuencia y alta asistencia a reuniones de padres para analizar la evolución de los estudios de sus hijos, en las visitas que directores y maestros realizan a las familias de los escolares (cosa que no ocurre en la generalidad de las escuelas), en la organización de clases abiertas de lectura con los padres o de programas de información por medios de comunicación de masas que están dirigidos al mejoramiento de la educación y de la cultura de las familias de los escolares.

El conjunto de esas acciones provoca en las familias múltiples respuestas favorables al logro escolar de los niños. Ellas van desde la excelente asistencia —que comprende casi al 70% de las dos escuelas de Tacuarembó estudiadas— hasta el es-

tímulo a los niños para que realicen los deberes pasando por la jerarquización de la actividad escolar en la vida cotidiana de las familias.

La tercera observación se refiere a las innovaciones en la actividad pedagógica. Desde la definición de Proyectos Temáticos por grados hasta los Talleres y las visitas educativas se percibe una importante comunicación entre la realidad —ecológica, productiva o social— y la labor educativa.

Paralelo a ello se registran esfuerzos en planificación de actividades, en técnicas de dinámica de grupo y en modalidades de trabajo de lectoescritura que sugieren replanteamientos del quehacer pedagógico.

La cuarta observación es que tanto por la vía de la comunicación con las familias como por la intensidad de los procesos de aprendizaje o por las actividades externas al aula este tipo de escuela ejemplar ha organizado de hecho —con el enorme esfuerzo de sus docentes— una escuela de tiempo completo. Sin locales ni personal donde realizar una jornada completa de socialización de los escolares, esas direcciones y su cuerpo docente han «inventado» en las familias y en la comunidad la otra media jornada educativa y cultural que la escuela no tiene.

Sólo cabe reiterar lo dicho a lo largo de este informe. Si con estos escasos medios materiales, si con tan menguados ingresos de los maestros, si con tan escaso tiempo anual de socialización en las instituciones, se demuestra que, bajo ciertas condiciones, la escuela puede producir conocimientos y aptitudes, transformar en Mutantes a los Previsibles en cuanto a fracaso escolar e im-

pedir que los Herederos de mejor origen socio-cultural se transformen en Perdedores, es que existe un amplio margen para incrementar lo que se enseña y lo que se aprende en las escuelas y para desarrollar una mayor equidad social. ■

Porcentaje de logros académico-sociales de escuelas ejemplares en desfavorables contextos socioculturales según composición de Previsibles, Mutantes, Perdedores y Herederos

Escuela	Logro	Contexto negativo	Distribución de la matrícula en			
			Previsibles	Mutantes	Perdedores	Herederos
III.8	52	72	35	38	—	10
IX.2	77	65	15	50	12	19
IX.5	94	62	4	58	—	31

Fuente: CEPAL. Oficina de Montevideo.

anotadas, el informe reitera la importancia de plantear la relación de la escuela con la comunidad desde una perspectiva nueva al señalar que actualmente la escuela pública ha dejado de pertenecer a la comunidad para funcionar como un servicio de atención fundamentalmente destinado a grupos y familias de menor poder social.

A ello se agrega la necesidad de inversión en infraestructura y equipamiento así como de un mejoramiento sustancial de las remuneraciones a los docentes.

CEPAL entiende que el gran desafío del sistema educativo consiste en revertir, o al menos atenuar el desigual ordenamiento social, de ingresos y de cultura de los distintos

grupos que componen la sociedad uruguaya, lo que reclama de una alta coherencia de políticas orientadas hacia la «discriminación positiva». Es decir, hacia una acción intencional de ofrecer mejores oportunidades de formación académica a quienes provienen de familias más pobres en lo material y cultural. ■

Proyecto Víboras

Liceo de Carmelo

Docentes y estudiantes de la ciudad de Carmelo se han embarcado en una experiencia con escasos precedentes: el estudio integral de una corriente de agua. El **Proyecto Víboras** constituye así un original y logrado esfuerzo de trabajo interdisciplinario. Además de la descripción general de la experiencia que nos hiciera llegar el responsable de prensa del Proyecto, Profesor José Luis Pittamiglio, incluimos algunas «muestras» del trabajo que incluye una publicación, la presencia semanal en los medios de comunicación de la ciudad y la organización de diverso tipo de actividades abiertas.

El liceo Dr. David Bonjour de la ciudad de Carmelo (Departamento de Colonia) ha estado trabajando desde marzo de este año con una actividad sin precedentes en nuestra zona y, creemos, con muy pocos precedentes en todo el país: el estudio integral de una corriente de agua.

El arroyo Víboras, de aproximadamente 30 kilómetros de longitud, se ha convertido este año en el objeto de nuestro estudio. Cada asignatura buscó

relacionar sus actividades curriculares habituales con algún tema que girara en torno al arroyo Víboras, logrando de este modo que profesores y alumnos nos integráramos a este inquietante trabajo.

Así por ejemplo, la sala de Geografía está realizando un estudio de suelos en toda la zona del arroyo, para lo cual se encargó de traer a un paleontólogo de nuestra Facultad de Ciencias, el licenciado Sergio Martínez, con quien salimos a efectuar una recolec-

El anhelado Rincón del Escobar

Cuando en el cruel invierno del año 1800 los vecinos del pueblo de Las Víboras le plantearon a José Artigas su intención de trasladarse a otras tierras, el entonces jefe de blandengues no sospechó que los viboreros tendrían que esperar dieciséis años más para ver colmadas sus expectativas.

En 1802 los vecinos del poblado, encabezados por su cura párroco, comienzan una serie de infructuosas tentativas por lograr que les concedan unos terrenos en el Rincón del Escobar, a orillas de otro arroyo: el de Las Vacas. Se quejaban de que no tenían escuela, de la mala ubicación del pueblo, de las cenagosas aguas del Víboras y de que el dueño de los terrenos en que estaban decidía quiénes podían vivir allí y quiénes no.

Poco a poco el poblado se vaciaba y moría. El virrey, como era de esperarse, ni siquiera contestó los pedidos de los pobladores; probablemente nunca se molestó en leer sus cartas. En la mañana del 12 de febrero de 1816, el general Artigas, fiel representante del pensar y sentir de su gente, otorga el permiso para el traslado de los viboreros a orillas del Vacas. Allí comenzaba otra historia.

ción de restos fósiles y reconocimiento de formaciones en el suelo, en un cerro cercano a la desembocadura del arroyo: el Bautista.

La sala de Historia se está dedicando a registrar el paso de don Juan de Narbona por esta zona y, además, a brindar un completo marco histórico, principalmente sobre lo que fue el pueblo de Las Víboras.

La sala de Biología está estudiando todo lo relativo a la vida en las márgenes del arroyo, con alumnos que, muy entusiasmados en la tarea, han formado equipos que estudian específicamente un tema; por ejemplo, el grupo *aves*.

La sala de Matemática, se ha convertido en un eficaz instrumento para el uso de las demás salas, en todo lo que se refiere a ordenamiento e interpretación de datos y mediciones.

La sala de Química viene haciendo un pormenorizado estudio de la fuerza de las aguas que beben los habitantes de la zona, además de variados estudios sobre las propias aguas del arroyo.

La sala de Física está midiendo el caudal de agua del arroyo, siempre con el protagonismo de los estudiantes.

La sala de Idioma Español junto con la de Literatura han hecho un interesante y bien recibido llamado a concursos sobre cuentos y poesías que tomen como tema el arroyo y su gente. Además están llevando adelante una importante recopilación de cuentos, anécdotas y testimonios de los «viboreros» (así se les

dice a los habitantes de la zona), que nos está permitiendo conocer profundamente a esta gente que trabaja de sol a sol en las típicas tareas de la zona.

Los profesores de Tecnología con sus alumnos están estudiando los modos de producción en los distintos establecimientos de la zona, con lo que logramos que muchos alumnos comiencen a entender mejor cómo funciona un ambiente que pronto será el de ellos.

Los demás docentes, los que no pertenecen a las asignaturas que tienen una tarea específica a realizar, integran las comisiones de apoyo al proyecto: Video y Fotografía, Prensa y Difusión, Archivo y Documentación y Relaciones Públicas.

¿Por qué el Proyecto Víboras? Porque entendemos que no siempre aprender significa mantener a 40 jóvenes dentro de un salón, sino que muchas veces se aprende más tomando un contacto directo con las cosas. Para que los adolescentes entiendan que es imprescindible conservar el medio ambiente, que más que un derecho es una obligación cuidar la naturaleza, porque creemos en la importancia de que el tema a estudiar sea la realidad misma, no una foto de un libro viejo. Por todo esto, y porque creemos que nadie ama verdaderamente lo que no conoce, es que estamos empeñadamente llevando adelante este proyecto. Intentamos convencer y convencernos de que enseñar no sólo involucra la acepción académica del término, sino que también incluye actividades

Campeonato de Atletismo

El 10 de agosto a las 8:30 hs. de la mañana se inicia el campeonato interclases de atletismo 1991, organizado por el liceo, que también contará con la participación de algunos grupos de U.T.U. Luego de las competencias se realizará el ya tradicional desfile por la calle Uruguay, donde los estudiantes darán rienda suelta a su creatividad y originalidad. Este año los temas a caracterizar en el desfile serán: Deporte, Paz, Proyecto Víboras, Aniversario de Carmelo y Medio Ambiente.

Concursos

El Equipo de Cultura del Proyecto Víboras organiza cuatro concursos, con los siguientes detalles:

Cuento

El trabajo se presentará escrito a máquina, firmado con seudónimo, en sobre cerrado. En el interior se incluirá un sobre pequeño rotulado

con el seudónimo, que contenga una tarjeta con nombres y apellidos del autor, documento de identidad, edad y grupo al que asiste.

Canción

Se presentará una cassette grabada y la letra escrita a máquina en sobre cerrado. En el interior del mismo se incluirán los mismos datos que en el anterior.

Dibujo y fotos

La técnica y materiales a utilizar serán elegidos por el participante. Los trabajos serán firmados con seudónimo, acompañados de un sobre con los datos.

Premios

Se otorgarán cuatro importantes premios, uno al trabajo ganador de cada género.

Plazos

Se establece como fecha límite de presentación de los trabajos, el 6 de setiembre de 1991.

Reportaje: Hablamos con Israel Caseras

Israel Caseras es un vecino de Carmelo que vivió gran parte de su vida en la zona del arroyo Víboras. Nos cuenta en este reportaje (hecho por estudiantes) algunas anécdotas de su vida, y en especial nos acerca a la historia de un misterioso lugar: la Piedra del Cuervo.

—¿Por qué le decían la Piedra del Cuervo?

—Le decían así porque allí paraban todos los cuervos y de noche dormían ahí, por eso le quedó ese nombre. Para llegar había que pasar un arroyito muy finito, que los viejos se caían al pasar para el otro lado y las mujeres también porque la piedra era muy resbaladiza y dicen que si estaba seca había alguno que la mojaba de gusto para que la gente se cayera. Yo hace como tres o cuatro años que no voy, así que no sé si está entera o no porque parece que un rayo la partió y la movió un poquito.

—¿En qué ocasión iba la gente a ese lugar?

—La gente iba siempre en semana de turismo, pero casi siempre los viernes santos. No solamente gente del Víboras sino también de Carmelo, de Ombúes y de otros lados.

—¿Qué hacía la gente allí?

—Había algunos que acampaban y para todos era como una fiesta. Unos iban de mañana y otros iban toda la semana. Imagínense que el señor Harildo Banchero cuando se casó pasó la luna de miel ahí, se hizo un ranchito de chilca y pasó varios días en la Piedra del Cuervo. La gente no bailaba, pero tomaba algo. Hasta yo puse un bar durante dos años.

—¿La gente siempre iba allí los viernes santos?

—Yo no sé cuándo empezaron a ir, pero una vez que fueron les gustó el lugar y se acostumbraron. Dicen que los viernes santos no se come carne, pero en la Piedra del Cuervo se comía asado.

—¿Usted de qué trabajaba cuando era joven?

—En una época vendía comida a la gente que trabajaba en los montes. A veces cruzaba el arroyo con el agua al pecho y la maleta al hombro, me agarraba de unos «sarandises». En otra época fui peluquero, andaba con todas las herramientas de peluquería y le cortaba el pelo a la gente ahí nomás, en el monte. Los sentaba en un tronco y les cortaba el pelo, ese era el sillón que tenía: un tronco de ñandubay.

como ésta, que comúnmente se las llama «extra-curriculares», con las que muchas veces logramos resultados superiores a los obtenidos con las clases habituales.

Esperamos que este relato sirva a otros docentes de otros puntos del país. Ojalá cada uno de acuerdo a su realidad, pueda encontrar la forma en que los

jóvenes aprendan mientras se entretienen. Nosotros sólo queríamos contar nuestra experiencia que está poblada de pequeñas anécdotas y de muchas satisfacciones. Todo esto no es más que una porfiada apuesta a la naturaleza, al medio ambiente y, por sobre todo, al poder de la gente. ■

En pro de una vida sana... conservemos el ambiente

Liceo de Nueva Palmira

Suscriptores de nuestra revista en la ciudad de Nueva Palmira nos han hecho llegar una serie de materiales sobre diversas experiencias de carácter interdisciplinario que se están desarrollando en el liceo de la ciudad desde hace un par de años y que implican una intensa y activa relación con la comunidad local. Del abundante material recibido ofrecemos a nuestros lectores un informe sobre las diversas actividades desarrolladas durante 1990 en el marco de un proyecto conjunto entre las áreas de Club de Ciencias, Taller de Expresión Oral y Escrita y Sala de Biología.

I. Taller de expresión oral y escrita

*Prof. Ma. Cristina Adrover
Prof. Cristina Quijano*

I.1. Actividades cumplidas a nivel de aula:

- Narración y análisis semántico del cuento «Por qué no se puede matar un dodó» de Saúl Schkolnik, del libro *Erase una vez... un hermoso planeta llamado Tierra*.
- Coordinación con Club de Ciencias para conceptos ecológicos básicos.
- Coordinación con Taller de Dibujo y Expresión Plástica en la confección de afiches alusivos.
- Elaboración de diaporamas sobre el cuento.
- Logro de espacios informativos en la emisora radial y periódico locales. Redacción y elaboración de textos alusivos difundidos por dichos medios de prensa.
- Estudio de los derechos humanos que se relacionan con el tema.
- Proyección de videos alusivos.
- Organización e implementación de una mesa redonda.

y Sensibilización a la comunidad a través de la prensa oral y escrita. Acercamiento a otros centros educativos oficiales.

- Distribución de afiches.
- Organización y realización de la **Jornada de Forestación** en la franja costera de la dársena Higuieritas de Nueva Palmira con presencia de autoridades municipales, departamentales y nacionales, y de las escuelas de la localidad.
- Organización y realización de la mesa redonda sobre el tema y evaluativa de lo actuado.
- Organización de otras actividades informativas: audiovisual y charla: **Preservación de los recursos naturales renovables**, a cargo de autoridades del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, División Recursos Naturales Renovables.

II. Sala de Biología

*3º año B.D., Opción Agronomía
Prof. Marbís Nerme*

I.2. A nivel de la comunidad

- Organización de la Campaña de Información

I.1. Título

Flora indígena

II.2. Objetivos

- Adquirir e integrar conocimientos básicos sobre nuestra flora autóctona.
- Reconocimiento de especies que habitan en nuestra zona.
- Concientización del valor que tiene la flora indígena desde el punto de vista biológico, estético, cultural y turístico.
- Interiorizar al estudiante en la situación actual de nuestra flora indígena.
- Lograr en los jóvenes un comportamiento tendiente al respeto y conservación de nuestra flora como símbolo de educación y cultura.

II.3. Materiales

El trabajo se realiza con material natural y bibliografía adecuada a los objetivos.

II.4. Hipótesis de trabajo

Partimos del supuesto de que el conocimiento de nuestras especies autóctonas (anatomía, biología y hábitat) permitirá una mayor valoración de las mismas y en consecuencia comprender la importancia de su conservación.

II.5. Actividades curriculares

- Observación del hábitat que ocupan las especies a estudiar y formaciones vegetales a las cuales pertenecen.
- Recolección por parte de los estudiantes de muestras de especies autóctonas de la zona (Punta Gorda, Nueva Palmira, Brisas del Uruguay, Agraciada).
- Organografía de nuestras plantas (análisis de la hoja, flor y fruto).
- Utilidad de nuestra flora para la industria (observación de cortes de madera y sus características).

II.6. Actividades coordinadas con Salas de Club de Ciencias y Taller de Expresión

En el marco de la actividad planificada conjuntamente con dichas Salas bajo el lema **En pro de una vida sana... conservemos el ambiente**, en la cual se lleva a cabo una campaña de forestación (junio 1990) y actividades informativas y formativas a cargo de autoridades competentes (charlas, videos, mesa redonda) en el mes de agosto, 3º año Opción Agronomía realiza una exposición donde se exhiben muestras de 15 especies arbóreas y arbustivas de nuestra flora, cada una acompañada de un breve informe. Las especies estudiadas se detallan a continuación con sus nombres comunes: ceibo, molle, espinillo, coronilla, ombú, ñandubay, algarrobo, avucera, sombra de toro,

anacagüita, ibirapitá, timbó u oreja de negro, higuerón, cina cina, arrayán.

II.7. Conclusiones

A través de una evaluación en el aula y en el medio natural, así como a través de las actividades realizadas, se comprueba que los objetivos planteados se logran adecuadamente.

Se espera que con nuevas consideraciones del tema y actividades correspondientes se llegue a una plena concientización entre los jóvenes liceales y población en general del valor de nuestra flora y la importancia de su conservación. Esperamos también que nuestras actividades tengan un alcance más amplio (fuera del ámbito liceal) y que en el futuro la zona pueda contar con una reserva de flora indígena.

III. Informe del Proyecto Científico

Prof. Andrea Albín

En la época actual el hombre se ha considerado con una capacidad ilimitada para dominar la naturaleza, lo que condujo a un derroche inútil y mala administración de los mismos, como por ejemplo la explotación indiscriminada de los recursos forestales practicando la tala excesiva de montes y bosques, ocasionando deforestación, pérdida de miles de hectáreas de suelo fértil y poniendo en peligro nuestras especies autóctonas.

Luego de una clara concientización de nuestra realidad forestal llegamos a la conclusión de que es nuestro deber como jóvenes uruguayos conocer, respetar y conservar nuestra flora, por hoy y para futuras generaciones.

III.1. Razón que motivó el trabajo

Uruguay... un país deforestado! Ante manifestaciones como ésta, nosotros los jóvenes encontramos una razón suficiente para desarrollar una tarea de investigación, relevamiento y conservación, enriquecedora para nosotros y nuestra sociedad.

III.2. Objetivo

- Informar y concientizar a estudiantes y población en general de la realidad del medio y abocarnos a una tarea proteccionista.
- Realizar una campaña de forestación en una zona costera de nuestra ciudad, a modo de ejemplo educativo, con la intervención activa de jóvenes escolares y liceales.

III.3. Materiales y métodos

- Materiales de aula: lecturas, cuentos, diapositivas, afiches, mesa redonda.

- b. Materiales de campo: salidas con los alumnos, recolección de muestras, visitas a las autoridades.

III.4. Diseño de las experiencias

- a. Visita de reconocimiento de la zona a investigar, desde Punta Gorda Km. 0 del Río de la Plata (Nueva Palmira), hasta la desembocadura del Arroyo Sauce (límite entre los departamentos de Colonia y Soriano).
- b. Observación minuciosa del lugar: flora, fauna y suelo.
- c. Investigación de la zona mediante toma de muestras de agua y suelo para su análisis.
- d. Recolección de muestras de especies vegetales autóctonas y exóticas.
- e. Informe en el aula de cada especie y confección de herbarios.
- f. Basándonos en la observación, planteamiento

de hipótesis de trabajo sobre el problema de la forestación.

- g. Vista la necesidad de fomentar la actividad forestal en nuestro medio se implementa una «Campaña de Forestación» en la franja costera, dársena Higueritas, a modo de experimentación.
- h. Motivación para la tarea a emprender:
 - en el aula, lecturas motivadoras e interpretación de un cuento ecológico;
 - en el ámbito social, realización y distribución de afiches ilustrativos tendientes a sensibilizar a la población;
 - actividades coordinadas con otros Talleres.

La plantación se realizó conjuntamente con escolares de la ciudad, autoridades zonales, departamentales y nacionales, de los organismos e instituciones que participaron (Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca – División Hidrografía, Intendencia Municipal de Colonia, Junta Local de Nueva Palmira).

Espacio cedido a alumnos de 2º año del liceo

En pro de una vida sana... preservemos el ambiente

Los alumnos de 2º año del Liceo de Nueva Palmira, continuamos informando nuestras actividades relacionadas con el proyecto «En pro de una vida sana... conservemos el ambiente». Hoy hemos preparado el tema Forestación. Esta palabra significa poblar de árboles un terreno.

Los árboles no solamente forman un área recubierta por vegetales de gran tamaño, sino que cumplen con dos fines bien claros:

1. Utilitario

Obtención de maderera para todos los usos: leña, carbón, tablas, postes, piques, parquets, durmientes, celulosa, tanino, etcétera, por nombrar los más conocidos, luego vendría la industrialización de los árboles que con sus hojas, corteza y tronco proveen de innumerables productos químicos. Además son utilitarios por la belleza que dan al paisaje, a las plazas y a los parques.

2. Ecológico

Ejerciendo una acción reguladora de los regímenes hídricos, controlando la erosión que empobrece el suelo al arrastrar el agua de lluvia las capas superficiales fértiles del mismo.

Otra función no menos importante es la de ofrecer un ecosistema para la fauna.

Desde el punto de vista de su vegetación el Uruguay debe ser considerado como un país pobre en arbolado. El paisaje vegetal dominante es el de las praderas naturales, compuestas por diversas especies de gramíneas, algunas leguminosas como los tréboles y otras plantas poco útiles para el pastoreo consideradas malezas; mezcladas con ellas se extienden los chircales.

Praderas naturales y chircales ocupan alrededor del 80 por ciento de la extensión territorial, aunque parte de las praderas primitivas fueron sustituidas por praderas artificiales, especialmente en la zona del sudoeste del país. Otros tipos de vegetación típica de nuestro país es la de los bañados y los montes naturales.

El viernes 29 realizamos la forestación de una franja costera de la dársena Higueritas. En esta actividad participaron autoridades y niños de las Escuelas Nº 7, 8, 113 y 139. Ahora esperamos de la población el cuidado que esos árboles necesitan, ya que al crecer cumplirán con los dos fines mencionados: el fin utilitario y el fin ecológico.

Espacio semanal en el periódico
«El Eco de Palmira»

Seguidamente, se realizó una actividad de concientización del tema (video y charla alusivos), a cargo de personas idóneas en la materia pertenecientes al M.C.A.P. y a la Escuela de Etoecología Aplicada. Conformación de una Mesa Redonda con autoridades de la enseñanza y demás.

III.5. Resultados y discusión

- El proyecto, a través de las distintas técnicas empleadas en su realización (recolección, análisis químicos, encuestas), nos permitió adquirir un conocimiento de nuestra zona que nos llevó a valorar más lo nuestro.
- Se realizó la forestación de la zona costera antes mencionada, con la nutrida participación de jóvenes, escolares, docentes y autoridades locales y departamentales, donde los estudiantes demostraron haber comprendido el significado del árbol transmitiéndolo a sus semejantes.
- Se logró solidarizar a autoridades locales con el proyecto que nos ocupa y así fortalecer la iniciativa y la tarea desde nuestro ámbito liceal.
- Los resultados son analizados en una mesa redonda y discutidos a distintos niveles: médico, jurídico, sanitario, estudiantil.
- Se llega al conocimiento de que estamos ante un medio deforestado y se aprecia una escasa administración de los recursos forestales de la zona.
- Entendemos que es urgente la necesidad de conocer el ambiente natural y educar a la población con un sentido ecológico para así preservar la naturaleza y poder gozar de una vida sana.

IV. Evaluación General de la Experiencia

A nivel de estudiantes se logró interesar e integrar a todos los alumnos en las actividades, despertar en ellos la necesidad de cuidar el ambiente como forma de vida, motivarlos a continuar en tareas que redun-

*Si tus proyectos alcanzan a un año,
siembra grano.
Si llegan a diez años,
planta un árbol.
Si llegan a cien años,
instruye un pueblo.*

*Sembrando grano,
cosecharás una vez.
Plantando un árbol,
cosecharás diez veces.
Instruyendo un pueblo,
cosecharás cien veces.*

Kduan-Yzu

(Poeta chino, siglo VI A.C.)

(Texto del banderín confeccionado por los alumnos que se entregó a los participantes e invitados a la Jornada de Forestación.)

den en beneficio de la comunidad (saneamiento y otras).

A nivel docente se logró apertura hacia otras áreas buscando una coordinación necesaria y positiva para actividades futuras.

A nivel de la comunidad se logró sensibilizarla respecto al grave problema de la contaminación y mostrar que existen otras formas de educación distintas a la tradicional, transmisora y dentro del aula. Se logró también demostrar que juntos podemos hacer cosas muy válidas por y para nosotros mismos.

La actividad continuó con la participación del liceo en

la FERIA Departamental de Ciencia y Tecnología en Rosario, obteniendo Mención Especial y la posibilidad de participar en la FERIA Nacional de Ciencia y Tecnología en Fray Bentos en la categoría Churrinche obteniendo la Mención a «Atracción»

La actividad emprendida no se agota aquí sino que en la constante interacción liceo-comunidad-liceo se continuará bregando por otros aspectos relevantes y necesarios para la comunidad y fundamentalmente orientados a aprender a aprender y aprender haciendo, con modalidades de trabajo otras que las del aula, en las que jóvenes y comunidad sean protagonistas de su propio hacer. Nos proponemos trabajar en actividades futuras tales como saneamiento y agua potable como necesidades imperiosas en función del crecimiento demográfico y como puerto terminal de la Hidrovía en el marco de la futura integración. ■

Organizaron y participaron en forma directa:

Taller de Expresión:	Prof. María Cristina Adrover Prof. Cristina Quijano
Club de Ciencias:	Prof. Andrea Albin
Taller de Dibujo:	Prof. Hebert Berretta
Sala de Biología:	Prof. Marbis Neme Prof. Claudia Gallero Prof. María Isabel Lagrotta Prof. Ana Alvarez Prof. Andrea Albin
Director del liceo:	Prof. Hugo Fernández Brito

Tuvieron activa participación las Escuelas Nº 7 Dr. Juan Zorrilla de San Martín, Nº 8 Adela Acevedo de Varela, Nº 113 Rural Sauce de Nueva Palmira y Nº 139 Jardín de Infantes cuyos niños sumados a los de las clases Jardinera de las escuelas antes mencionadas tuvieron a su cargo la plantación de árboles.

ANEXO

¿Por qué no se puede matar un dodó?

En una pequeña y montañosa isla del Mar Indico llamada isla de Mauricio, allá por el año 1660, vivía un tejedor famoso por la calidad de sus esteras y sombreros.

En la isla Mauricio crecían esbeltas palmeras de cuyos frutos, unos coquitos que tenían la cáscara dura y gruesa, cubierta con una capa de fibras, y que no eran mayores que un huevo de gallina, el tejedor obtenía el material de sus trabajos.

«Teresa —le decía a su mujer— vamos a ver si ya los cangrejos dejaron sus nidos.»

«Ya voy Berto» —contestaba ésta y ambos bajaban a la playa y buscaban entre las plantas de orquídeas.

¿Qué tienen que ver los nidos de cangrejo con los tejidos de Berto?

«Este es mi secreto, Teresa —le decía a su mujer; los cangrejos arrancan la fibra de los cocos y la ablandan hasta dejarla convertida en suave hebra con la que fabrican sus nidos.»

«Y tú utilizas esa fibra para tus tejidos» —decía Teresa admirada.

«Así es» —decía orgulloso el tejedor.

Durante la primavera la playa se cubría de orquídeas rojas y los chupamieles, unos pequeños pajarillos, revoloteaban junto a las flores, tomando el néctar.

«¿Qué haríamos nosotros sin las palmeras?» —había preguntado en cierta ocasión Teresa.

«Mejor ni pensarlo —había respondido Berto. Sin las palmeras no tendríamos los cocos, ni los nidos de los cangrejos... mejor ni pensarlo.»

¡Pero estaban los dodós!

«Berto... Berto... —gritaba Teresa— Ahí están esos pajarracos.»

El dodó, grande como un pavo y parecido a una paloma, era un ave torpe y pesada que no podía volar y era alcanzada fácilmente. Y Berto armado de un garrote salía a perseguir al dodó y lo golpeaba hasta matarlo pues el dodó se tragaba de un bocado los cocos que necesitaba el tejedor.

«¡Por fin! —le dijo un día Berto a su mujer. Se acabaron los dodós, no hay de qué preocuparse.»

Pasó un año... todo parecía igual... pero...

«¿Te has fijado que ya no hay retoños de palmeras este año?» —dijo Teresa.

El año siguiente... ni un solo retoño apareció en el lugar. Estaban los cocos pero no brotaban.

¿Qué fue lo que Berto y Teresa nunca supieron?

No había palmeras porque no había dodós.

Normalmente los cocos caen al suelo, se rompe la cáscara, la raíz se entierra en la arena y crece un diminuto tallo que será una hermosa palmera al cabo de un par de años.

Pero... las palmeras de la isla Mauricio eran de otra especie. Sus frutos tenían cáscara dura y la raíz no lograba romperla.

Pero el dodó... se tragaba de un bocado los cocos. El coco pasaba de largo por todo el sistema digestivo del dodó. Allí los músculos trituradores y jugos digestivos reblandecían la dura cáscara, pero no la deshacían totalmente. Así es que, finalmente, el coco era eliminado con el alimento no digerido y volvía a quedar en la arena. Y recién entonces la raíz lograba romper la cáscara y se enterraba en la arena, y muy pronto se convertía en otra palmera.

¡Era el dodó el que al tragarse aquellos frutos permitía que las palmeras se reprodujeran!

Al tercer año... «No he visto ningún chupamiel este año» —dijo Teresa a su esposo.

¿Por qué le preocupaba a Berto y a Teresa que no hubiera más chupamieles?

Al no haber chupamieles nadie polinizó las orquídeas... Al no haber orquídeas los cangrejos no encontraron plantas donde hacer sus nidos... al no haber cangrejos Berto no podía trabajar las fibras suaves para sus tejidos.

«Tienes razón —dijo Berto a Teresa, ya mis tejidos no serán los mismos.»

Los chupamieles se fueron porque no había palmeras jóvenes donde hacer sus nidos... Nadie polinizó las orquídeas y éstas se terminaron... No hubo más cangrejos porque no había orquídeas donde hacer sus nidos... Los cangrejos convertían la cáscara dura del coco en fibra suave... Berto ya no la encontró...

Berto en su ignorancia, por haber matado los dodós, había destruido el equilibrio ecológico de ese lugar... perjudicándose.

REFLEXIONEMOS: ¿Cuántas veces hemos observado acciones similares a las de Berto en nuestro medio?

Cuentos para contar y escuchar

María Angélica Crovara

Nuestro número anterior estuvo dedicado al estudio de los Medios Masivos de Comunicación y sus posibilidades educativas. Ahora queremos compartir con ustedes una experiencia y una serie de reflexiones acerca de los medios para introducir y motivar a los niños en la lectura. Para ello, nada mejor que entusiasmarlos con los cuentos.

Cuando me entregaron la lista con el grupo, leí cuidadosamente buscando un apellido conocido.

No conocía a nadie; tampoco del grupo de maestras que trabajaba en esa escuela.

Entonces ese día dediqué una hora a pasear por el barrio desde la escuela hasta unas ocho cuadras hacia un lado y hacia otro.

Necesité tres paseos para tener una idea de cómo vivían en ese lugar, que es bastante distinto a mi barrio.

Me sentí libre de soñar y proyectar. Ahora mis sueños tienen un lugar geográfico.

Pude hablar con pocas personas. Algunos comerciantes, porque entré a comprar bizcochos a la panadería, unos útiles en un quiosco y un refresco en el almacén. Uno de esos días, tomé un cortado en el bar de la parada del ómnibus y en la recorrida me encontré con algunos niños de mi grupo que jugaban en la calle, vi sus casas, hablé con sus familiares.

Cuando teníamos algunas semanas de clase, pude sentarme frente a los niños y plantearles la propuesta: —Me gustaría contarles un cuento.

Los ojos de los niños se iluminaron.

... *El cuento es cortito, y habla de una realidad que ustedes tienen que imaginar porque los personajes no son conocidos.*

Se desarrolla en el fondo del mar y es la historia de la vida en ese lugar.

Pez de platino, fino, fino...

Así comencé un relato que simplemente reproduce la letra de una canción. Fue necesario explicar cómo

eran algunos animales y los niños preguntaron si tenían cola, qué comían, etcétera.

Después les propuse que eligieran algunos de los personajes y entonces les dije que este cuento era la letra de una canción.

Les propuse escucharla. Yo tenía preparado un cassette, así que lo escuchamos y poco a poco fuimos cantando. Esta actividad duró unos treinta minutos.

Al otro día la cantamos al comenzar la clase y durante varios días fue el regalo que nos hicimos al terminar las tareas.

A. Una forma de comenzar a cambiar la educación

Muchas veces nos sentimos impotentes frente a nuestra tarea de comunicación educativa. Me gustaría compartir con ustedes mi experiencia en un área en la que no soy especialista, pero a la que me he dedicado con gran alegría en los últimos años.

El contar cuentos en el aula, fue desde siempre una tarea del maestro sobre todo en los primeros años escolares. Era para mí una dificultad encontrar el cuento adecuado y también descubrir un método para contarlo.

Al principio, tuve problemas con la modulación de la voz. Si bien siempre leía con expresión, a veces me costaba lograr la modulación de la voz que transmitiera la acción y el suspenso que el cuento proponía. Otra dificultad era dónde ubicarme, si sentada en una silla, si de pie, o cambiando la estructura del aula.

Todos estos detalles previos me hacían temer por

el éxito de mi tarea. Al principio me parecían dificultades insalvables. La inquietud de algunos niños me distraía y me hacía perder el ritmo que el cuento requería.

Fui descubriendo poco a poco que lo más importante en un relator de cuentos es:

- Conocer bien el cuento que va a narrar.
- Imaginar cada personaje, descubrir las facetas propias de cada uno, captar el ritmo que el escritor imprimió a su texto. (Me sirvió mucho grabar el cuento, leído con expresión y luego escucharlo varias veces hasta compenetrarme del vocabulario y del contexto que el autor plantea en su desarrollo.)
- En una palabra: **vivir el cuento.**
- Como el niño de hoy es preferentemente un perceptor de imágenes, nuestro relato, en lo posible debe aportar datos que construyan imágenes. Por eso el relator tiene que pensar el cuento en un lenguaje audiovisual, que el niño «vea» el cuento además de oírlo.

B. Crear un espacio para una comunicación afectiva

Luego, frente al niño, buscar la manera de transmitir en una introducción, algunos datos anecdóticos que ayuden a descubrir la personalidad del autor. Como la finalidad de esta actividad es crear una comunicación más espontánea, tratamos de resaltar los momentos de hilaridad o de suspenso que provocan en el niño una reacción de identificación o de rechazo con el personaje.

Buscando un mayor grado de participación del alumno, se estimula un diálogo posterior que puede surgir de diferentes consignas:

- re-contar el cuento;
- crear nuevos personajes;
- describir los momentos más impactantes;
- cambiar el final;
- agregar alguna acción a las que ya tiene el cuento.

En este diálogo se completa el objetivo que es la «escucha» del niño por el maestro, la valoración de cada intervención y la estimulación del diálogo entre los niños.

Lo que no se debe hacer

- Contar un cuento si no se dan las condiciones de silencio y respeto en el grupo.
- Interrumpir el relato una vez comenzado.
- Apurar el desarrollo, no respetando el ritmo del cuento.
- Iniciar otra actividad sin haber permitido la participación de todos.

En esta nueva relación, el docente despierta vivencias que permiten una identificación con personajes de fantasía o con hechos reales ocurridos en otros momentos y a otras personas y que pueden destrabar situaciones que bloquean la expresión. También permiten el abordaje de situaciones de la vida del niño que no es conveniente plantear en forma directa.

C. Tratar de enviar un mensaje con retorno

¿Qué se consigue contando cuentos?

- Establecer un espacio que permita el diálogo, que estimule la fantasía y la imaginación y que motive el conocimiento de nuevas realidades.
- Mover resortes afectivos que aportan al maestro más datos sobre las diferentes problemáticas de sus alumnos.
- Ayudar a la expresión oral.
- Es un buen ejercicio para la exposición ordenada de ideas.
- Dispone al niño a ordenar de diferentes formas el desarrollo de una situación.
- Desarrolla la observación y permite jugar con el idioma.
- Ayuda a expresar vivencias, que de otro modo no se expresarían.
- Desarrolla la capacidad de escuchar, no sólo al maestro, sino a sus compañeros.
- Se estimula la lectura, la elaboración de textos por los niños, que seguramente se entusiasmarán con esta tarea.
- Mejora el vocabulario, incorporando palabras nuevas.
- Incluye en la relación una cuota de lo gratuito, el cuento por el cuento, sin una finalidad de ejercitación de ningún conocimiento gramatical.
- Humaniza la relación educativa.

Club de narradores

No sólo el maestro puede ser narrador, poco a poco los alumnos pueden narrar cuentos que han leído o sus propios cuentos. Cada narrador hace su selección, teniendo en cuenta el criterio de su club de narradores.

El relator es una persona que hace suyo el relato sin juzgarlo, tratando de interpretar al autor, dejando en libertad de expresión al oyente. ■

Selección de cuentos para contar y escuchar

- *Mauricio y el tren.* Laura Davetach (niños de 6 a 8 años).

- *La Pelota*. Felisberto Hernández (niños de 6 a 8 años).
- *El loro pelado*. Horacio Quiroga (niños de 6 a 9 años).
- *El fantasma del cañaveral*. Graciela Falvo (niños de 10 y 11 años).
- *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Graciela Montes (niños de 8 a 11 años).
- *Saltoncúo*. Francisco Espínola (niños de 9 a 11 años).
- Cuentos de Pedro Figari.
- *Genealogía*. Felisberto Hernández (niños de 11 y 12 años).



La Física es «real»

El desafío de introducir el skate y los patines

Julio Blanco

El profesor Julio Blanco nos ha hecho llegar esta original experiencia en la que introduce el juego como medio para motivar y desarrollar en los adolescentes el aprendizaje de la Física. Y como medio para que los temas de Física se vuelvan «reales»...

Primero que nada me gustaría aclarar que no creo que competir sea un método válido ni para aprender ni para mejorar, si bien fui atleta. Pero sí creo que no está mal divertirse y si es jugando mucho mejor.

Cuando me acerqué a la docencia me juré no hacer tediosa la materia como lo fue para mí en la época liceal, sino que quería que los chicos supieran que aprender es interesante y como todos los temas eran nuevos trataba de excitar su curiosidad al principio con preguntas y luego con desafíos. Pero poco a poco llegué a aburrirme pues eso implicaba que hablara mucho y es algo que me cuesta. Me gusta mucho más divertirme y sé que a ellos también. Jugar al fútbol, a las cartas o juegos de mesa, en ese sentido soy hasta algo infantil y por todo esto es que me pregunto por qué no se enseña jugando. (También me cuestioné sobre si no llegaría a la «joda» total y no poder dar clase, ya que la conducta de los grupos era...)

Al principio fueron enigmas lógicos, crucigramas y sopas de letras, pero era algo pasado de moda. El desafío consistía en introducir el skate y los patines o salir con una tabla de surf. Quería convencer a los gurises de que la *física es real* y no leyes que se le ocurrieron a varios viejos que estuvieron sentados en un escritorio sacando cuentas, porque no fue así.

Además la cuestión era que también estudiaran y tenía que evaluar lo aprendido, por eso ideé una serie de juegos que me gustaría compartir y fundamentar:

- Los chicos estaban fascinados por una serie de programas televisivos de preguntas y respuestas que tuve que conocer y entender su dinámica para adecuarlos al trabajo.
- La diversión y el no ser actividad calificada me permitía tener una evaluación honesta para conmigo, ya que para los escritos estudian más.
- Me permitía hacerlos razonar sin la presión de la libreta o una nota.
- Me divertía tremendamente.

Algunos juegos

1. Tablero físico

Materiales:

- un tablero, como los de juego de mesa pero grande;
- un dado de espuma de 1 metro de lado;
- un soporte por equipo;
- tres anillas por equipo.

Dinámica:

- Tirando el dado sacan una tarjeta con una pregunta y avanzan tantas casillas como indica el número si responden la pregunta, de lo contrario retroceden tres casillas;
- se responde por equipo;
- cada vez que completa un circuito recibe una anilla;
- gana el equipo que logre primero las tres anillas.

2. Algunos ejemplos de otros juegos

- *Cartas (Física truco, Fisiconga)*
- *Rompecabezas*
- *Tutetí*
- *Fistenisca*
- *Los Indiecitos*
- *La película.* (Es tremenda la cantidad de errores que cometen los directores cinematográficos por no saber física.)
- *Goles errados.* (Nuestros futbolistas nos dan, con sus goles errados, la oportunidad de poder recalcular cómo convertirlos; actividad para movimiento compuesto e impulso.)

3. Física Gol

Se juega en equipos de seis integrantes.

Materiales:

- una cancha con áreas y arcos;
- una pelota grande;
- un pito de réferi;
- un cronómetro (usé también un reloj de arena grande);
- distintivos para los equipos y para los jueces.

Formación en la cancha:

1 golero; 2 defensas; 1 centro; 2 atacantes

Dinámica y desarrollo

1. Para efectuar un pase es necesario responder correctamente una pregunta en forma individual.
2. De no responder la pregunta *Tipo A* (ver más adelante punto 4), la pelota pasa al correlativo del equipo oponente que debe hacerlo correctamente para interceptar el pase.
3. De no lograrlo se tira la pelota al aire y definen como en el basket.

4. Para tener opción al tiro al gol, los dos atacantes responden preguntas *Tipo A*; el centro preguntas *Tipo B* y los defensas preguntas *Tipo C*... Los tipos de preguntas A, B y C, van en orden creciente de dificultad.
5. El golero puede atajar siempre.
6. El soplar es penal.
7. Cada partido dura 20 minutos.
8. Los jueces son un integrante de cada equipo que sobra (yo trabajé con 5 equipos).

Comentarios sobre la experiencia

- A. De seis grupos, tres de segundo año y tres de tercero, la actividad se planteó en sólo dos grupos de cada nivel. Con respecto a las calificaciones y evaluaciones finales se obtuvieron los siguientes resultados:
 - a) Las notas de los grupos con actividad eran superiores, con promedio 9, respecto a las de los otros grupos, con promedio 7.
 - b) Los cuadernos e informes eran entregados en un 90% en fecha sobre un 60% de los grupos sin actividad.
 - c) Evaluados sobre los conceptos adquiridos o recordados al año siguiente (primer día), los alumnos con este tipo de actividad respondieron un 80% de las preguntas.
- B. La idea de que la «física es difícil» se va cambiando por «física es divertida» y, por último, ha aumentado el ingreso a 5º científico en el liceo privado donde llevé a cabo la actividad.
- C. Lo verdaderamente importante es que quien plantea el juego debe jugar y divertirse, de no hacerlo no sé qué puede pasar; o mejor dicho, sí lo sé: el juego no sería como tal una actividad ludopedagógica, ya que toda actividad lúdica implica un contrato verbal de participación de parte de los contrincantes.

Las reglas como en todo juego son rígidas, estrictas y aunque parezca contradictorio, flexibles y se cambian a cada rato; esto es lo que diferencia al juego del deporte. La consigna mayor es divertirse y no aburrirse. No se debe tampoco cotidianizar la actividad sino que hay que alternarla para que cuando ésta llegue, haya suficiente expectativa. Hay que activar al máximo la creatividad. ■

Paysandú, 13 de mayo de 1991

□ Señor director de la revista
Educación y Derechos Humanos

Profesor Pedro Ravela

Estimado amigo:

Por la siguiente, me dirijo a usted para remitirle mi suscripción para la revista **Educación y Derechos Humanos** que edita SERPAJ. Es también con mucha alegría que hago llegar a ustedes nuevos suscriptores acogiéndome así al beneficio de obtener suscripción gratuita por los números 13, 14 y 15. Manifesté mi alegría al enviar las suscripciones pues mucho más allá del beneficio económico que esto pueda depararme, posibilitó difundir y hacer conocer la revista entre mis colegas y determinó una valoración muy positiva y útil de la misma para nuestra función docente y para nuestro enriquecimiento personal.

En varias oportunidades estuve a punto de hacer llegar mi opinión como usted lo solicitó previamente, pero varias razones impidieron su concreción que ahora se materializa con los mejores deseos de éxito para el trabajo que se ha empezado y es tarea de todos. Una muy fuerte felicitación para el equipo que usted dirige.

A la vez quiero, y en esto me hago portavoz de un grupo de colegas, plantear ciertas sugerencias que se nos propusieron a quienes intentamos difundir la revista. La primera está relacionada a la fecha límite para la suscripción de este nuevo año. Varios compañeros quedaron interesados y hasta comprometidos para suscribirse, pero la fecha «muy especial» para los docentes les impidió hacer efectivo el pago en la fecha requie-

rída. Como es sabido, muchos docentes de Enseñanza Media, principalmente los no efectivos, varían su situación horaria y ven reducido su sueldo en estos meses. De ahí que se nos solicitara que se planteara este problema para saber si es posible suscribirse en otro momento y/o las posibilidades de tener acceso a la revista.

La segunda sugerencia apunta al interés de un grupo de docentes que desean realizar la experiencia de un Taller en esta ciudad, ya que el que se realizó en 1989 no permitió la participación de muchos y las inquietudes e intereses aumentaron. Concretamente, la posibilidad de realizar una experiencia de este tipo sería enormemente enriquecedora y es de interés de todos que se estudie esta posibilidad. La subdirectora del liceo Nuestra Señora del Huerto, cuya suscripción se adjunta, ofrece gentilmente las instalaciones del colegio para realizar el encuentro.

Si está en las posibilidades de ustedes responder afirmativamente a alguno de estos planteamientos les ruego muy especialmente tenerlo en cuenta e informarlo.

Sin otro particular saluda atentamente,

María Elvira Colla

Tacuarembó, 17 de mayo de 1991

□ Queridos compañeros
del SERPAJ:

Hace ya muchos años que estamos por escribirles algunas líneas, pero muchas veces por falta de tiempo y otras por haraganes, no lo hemos hecho.

Hoy lo hacemos para contarles que a pesar de que no hayan en todo este tiempo recibido novedades nuestras, estamos trabajando

«bañados» en el espíritu de los derechos humanos como práctica educativa. No es verso gurises, no es verso, parece que con el pasar del tiempo todo ese baño innovador, que en aquella fría casa de retiros recibimos, va poco a poco produciendo sus efectos. En nuestra clase con los gurises, en el grupo de maestros de la escuela y en el Grupo de Maestros Rurales pueden percibirse claramente. A veces hemos estado tentados de mandarles algunas sencillas experiencias de técnicas grupales realizadas en cualquiera de los tres ámbitos antes mencionados, pero después de analizarlas pensamos que eran demasiado precoces todavía. ¡Ah!, porque en muchos trabajos del Grupo de Maestros Rurales hemos aplicado dinámicas grupales y los compañeros han quedado «enchochecidos»; lo mismo entre los maestros de la escuela; en mi clase ya estamos tomando como cosa casi normal el trabajar así, tengo algunos sencillos trabajos que tal vez en otra oportunidad los «pula» y se los envíe. Pero como dijimos anteriormente el motivo no era ese. El motivo es recordarles que la semilla germinó y que la vamos extendiendo poco a poco.

Bueno, hasta siempre, un abrazo a todos,

Roque

Nueva Palmira, junio de 1991

□ Sra. Alicia Albornoz
De mi mayor consideración:

Soy una maestra de Nueva Palmira. Me llamo María Cristina Adrover y estoy trabajando en APO-Taller de Expresión Oral y Escrita en el liceo de mi ciudad con grupos de 2º y 3º junto con

otra compañera, maestra Cristina Quijano, desde el año 1986.

Soy suscriptora de **Educación y Derechos Humanos** desde 1989 y he encontrado en ella riquísimo material de apoyo e información que he utilizado y han utilizado otros compañeros tanto a nivel de primaria como a nivel de secundaria en distintas actividades y en distintas salas de docentes.

Desde el año 1989 a nivel de APO y APR hemos iniciado actividades coordinando con distintas materias curriculares del CBU, en el marco de proyectos que a nuestro entender se han ido enriqueciendo con la experiencia del hacer y experimentar, de logros obtenidos, y nos han motivado a plantear otros más ambiciosos aún. Se trabaja con esa dinámica de taller, participativa, integradora, que favorece la creatividad y el desarrollo individual en el marco del compartir e intercambiar, del escucharse y escuchar en el trabajo grupal.

En el marco de los derechos humanos, comenzamos en el 89 con ese breve proyecto «despertador»; continuamos en el 90 trabajando el derecho a la vida, pero a una vida sana con *En pro de una vida sana... conservemos el ambiente*; y continuamos este año con *¡Aquí... Nueva Palmira! Puerta del Cono Sur*, un ambicioso proyecto que integra a todo el CBU, incluso 4º año (1º B.D.), en el marco de la regionalización de la enseñanza. Es un proyecto integrador planificado sólo en el Departamento de Colonia a nivel de Sala de Directores del departamento y actividades APO y APR, el

cual enviaremos hacia fin de año, una vez terminadas sus etapas.

Motivadas por esta actividad que nos resulta enriquecedora tanto a docentes como alumnos, es que decidimos enviarle estos proyectos para que, a consideración de ustedes, sean publicados como experiencia positiva del grupo de docentes y alumnos de este liceo del interior que aunque pequeño, puja y trabaja con y para la nueva generación de la cual tanto esperamos pero muchas veces no tenemos en cuenta.

¿Podemos esperar alguna respuesta a esta solicitud? ¿Conservamos la esperanza de lograr esta publicación? ¡Ojalá sí!

Afectuosamente,

María Cristina Adrover

P.D. También trabajo en la Escuela N° 8 de Nueva Palmira que ha sido nominada Escuela Piloto para el trabajo en Derechos Humanos. Estamos trabajando en un proyecto llamado *Conociendo el pasado mejoramos el presente por un futuro mejor* con el cual también nos integramos en algunas actividades con Secundaria y que le enviaremos a fin de año.

Rivera, 27 de junio de 1991

☐ Estimados amigos de SERPAJ:

Quiero felicitarlos por el excelente nivel de los Cuadernos para Docentes que están publicando. No solamente realizan un análisis crítico de la realidad educativa, sino que proponen alternativas que funcionan!

Les agradezco que me hayan brindado la posibilidad de suscribirme nuevamente y espero la publicación de marzo junto con la de

julio. Adjunto el valor de la suscripción.

Atte.,

Raquel Reyes

Carmela, 15 de agosto de 1991

☐ Señor director de Educación y Derechos Humanos
Profesor Pedro Ravela

De nuestra mayor consideración:

El Liceo Dr. David Bonjour de la ciudad de Carmelo se encuentra abocado a la realización de un muy ambicioso proyecto educativo que, como usted imaginará, necesitamos difundir de todos los modos en que sea posible. Por esa razón es que nos dirigimos a usted y a la valiosa revista que usted dirige, con el fin de solicitarle la publicación del texto que adjuntamos a ésta. Entendemos que puede ser un importante aporte para los docentes de todo el país, ya que allí se detalla someramente el *Proyecto Vthoras*, que es el tema que este año nos interesa. Además le adjuntamos un ejemplar de nuestra pequeña publicación mensual «Proyecto 91» para que todo el equipo de la revista tenga un pantallazo general del tema.

Nos despedimos no sin antes felicitarlos por la revista, que es un aporte muy esperado por los docentes de nuestro liceo. Un abrazo a toda la gente del SERPAJ y sigan adelante. Desde ya les agradecemos todo lo que puedan hacer por nosotros.

Lo saluda atentamente,

José Luis Pittamiglio
Encargado de Prensa

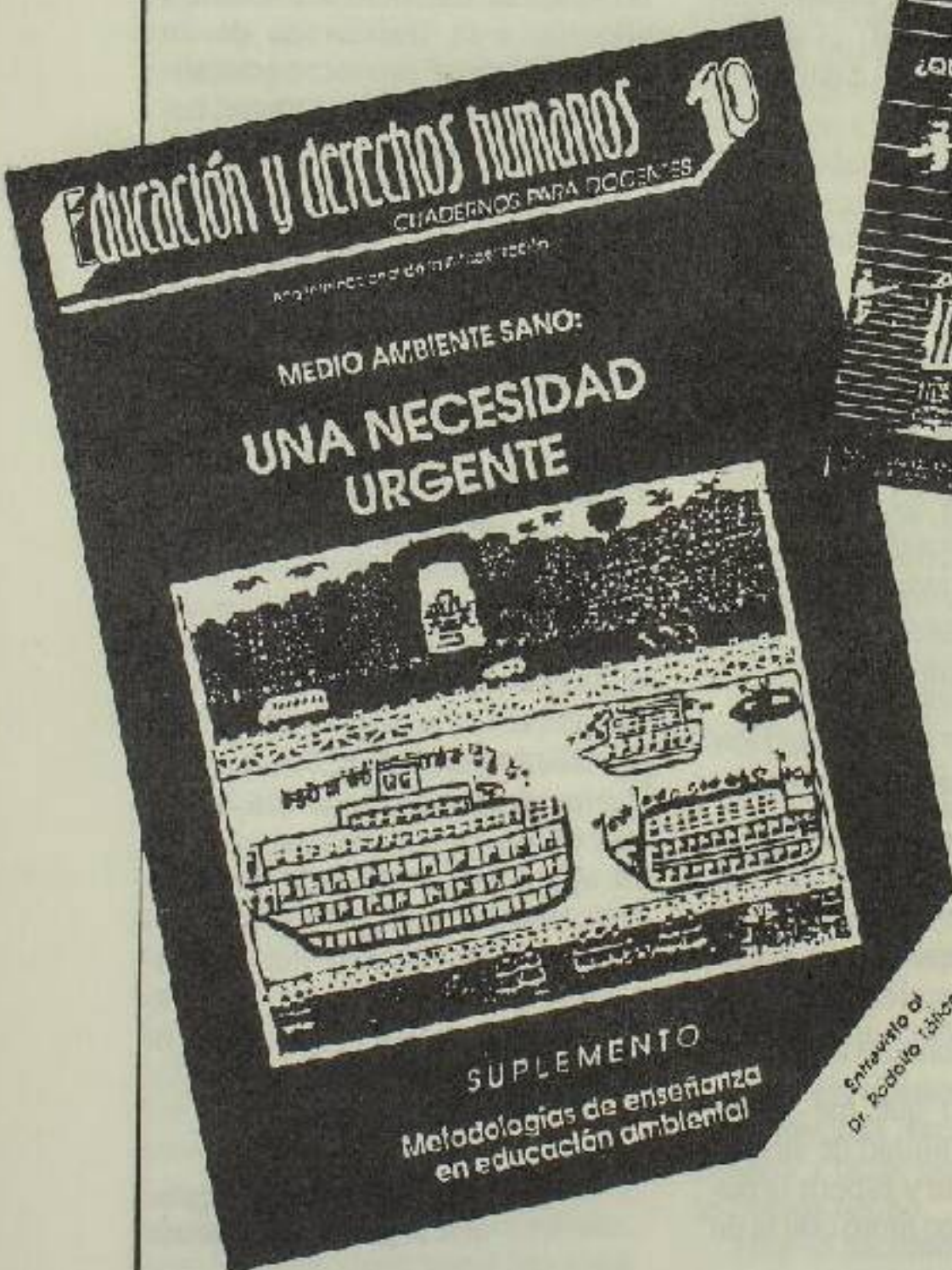
Ahora...

Suscripciones por teléfono

A partir de ahora puedes suscribirte o renovar tu suscripción a "Educación y Derechos Humanos" llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10.00 y las 18.00, por los números 48 57 01 o 48 53 01.

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

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



SUSCRIPCIONES POR UN AÑO:

Montevideo	N\$ 12.000
Interior	N\$ 15.000
América Latina	U\$ 10
Otros Países	U\$ 15

Entrevista al
Dr. Roberto Lúcea

10º Aniversario de SERPAJ-Uruguay: Celebrar el futuro

Con un acto celebrado el pasado lunes 26 de agosto en el Salón Rojo de la Intendencia Municipal de Montevideo, el Servicio Paz y Justicia celebró los diez años de trabajo por la paz y los derechos humanos en Uruguay. Autoridades nacionales y departamentales, representantes de organizaciones sociales, sindicales, religiosas y de derechos humanos y amigos de la institución, escucharon los mensajes de los expositores: Nelsa Curbelo (por la coordinación Serpaj-América Latina), Luis Pérez Aguirre (miembro asesor de Serpaj-Uruguay y miembro honorario de Serpaj-América Latina) y Efraín Olivera, (por la coordinación del SERPAJ-Uruguay). En los discursos se destacó unánimemente el compromiso de seguir trabajando (junto al pueblo uruguayo y a los hermanos latinoamericanos) por una sociedad que consagre la vigencia plena de los derechos humanos, y la esperanza de que en este camino vamos a seguir sintiéndonos tan bien acompañados. Una sociedad en la que podamos festejar el futuro. ■

Del 19 al 24 de agosto sesionó en Montevideo el Consejo Colegiado del Servicio Paz y Justicia

El pasado 19 de agosto comenzó a sesionar en Montevideo el Consejo Colegiado del Servicio Paz y Justicia —América Latina—, con la presencia de los distintos Secretariados con que cuenta la institución en once países de América Latina y Europa.

El Consejo Colegiado es una de las máximas instancias de decisión del Serpaj-Al, y sesiona cada año en un país distinto. En la oportunidad, esta organización latinoamericana deliberó en Montevideo, al cumplirse diez años de la fundación del SERPAJ-Uruguay.

El encuentro fue precedido por el

segundo seminario continental de la institución que tuvo lugar en Buenos Aires desde el pasado 15 del corriente bajo el lema *Hacia los nuevos caminos de América (Educando para la Paz y la democracia Latinoamericana)*.

Dicho evento contó con la presencia de los tres coordinadores latinoamericanos y delegaciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Nicaragua, México, Panamá, Paraguay y Europa, así como otras personalidades que se hicieron presentes en el marco de los festejos del décimo aniversario del SERPAJ-Uruguay. ■

Entrevistas con los presidentes de los Consejos de Primaria y de Secundaria

El equipo de Educación Formal viene llevando adelante una política de relacionamiento con las autoridades de la enseñanza. En este marco es que se solicitaron y realizaron entrevistas con la maestra Tula Bardier y el profesor Daniel Corbo. Durante las mismas, Alicia Albernoz, integrante del equipo, presentó el trabajo que lleva a cabo la institución en materia educativa. Se les informó de los Seminarios Taller, de la próxima edición de un manual para docentes del CBU; se conversó sobre la instalación de las Asambleas Docentes del Art. 19. Finalmente se dejó constancia de nuestro interés en seguir manteniendo estos contactos. ■

«Currículum en el año 2000»

Con este título se llevará a cabo el 2º Congreso Internacional organizado por la Asociación Iberoamericana de la Educación (AIE) a realizarse en Paraguay entre los días 10 y 14 de octubre.

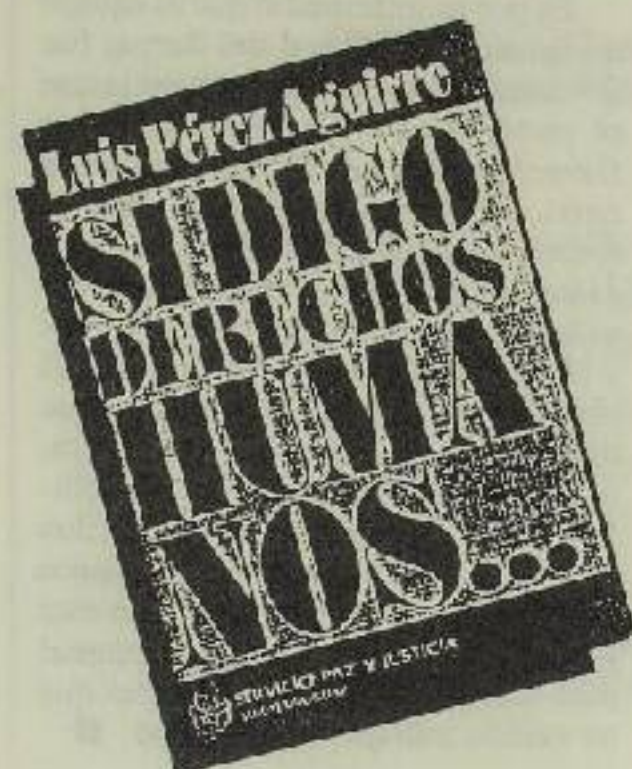
El año pasado se llevó a cabo el 1º Congreso al que asistió especialmente invitada nuestra amiga, la profesora Amparo Rodríguez, directora del Liceo Monseñor Luqueso. En esa

oportunidad presentó su trabajo *Los estudiantes evalúan a sus profesores*, publicado en el nº6 de nuestra revista.

Es por su intermedio que el equipo de Educación Formal del Serpaj fue invitado a participar. La ponencia que se presenta se titula *«Formación en Derechos Humanos. Una propuesta curricular para el año 2000»* bajo la responsabilidad de María Luisa González, integrante del equipo y acompañada por la maestra Graciela Vallés y la profesora Amparo Rodríguez. El planteo gira en torno a la idea de que no existe currículum que no refiera, implícita o explícitamente, a un código ético y que, en este sentido, los derechos humanos nos dan un marco reconocido universalmente. Con esta justificación se presentará el manual para docentes del CBU sobre el que ha venido trabajando el equipo. ■

México: Cursos y Talleres de Educación y Derechos Humanos

Organizados por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México), la Universitat de la Pau Sant Cugat del Valles (Barcelona) y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, se realizaron entre el 5 y el 9 de agosto los Cursos y Talleres de Educación y Derechos Humanos. Dirigido a educadores mexicanos de primaria y secundaria que se capacitan a través del programa de Educación Para la Paz y los Derechos Humanos de dicha universidad, contó con la participación de especialistas mexicanos y extranjeros. Entre estos últimos, los ponentes Carme Romá y Paco Gascón de Barcelona, Abraham Magendzo del PUE de Chile, Francisco Bustamante del Equipo de Educación Formal del Serpaj-Uruguay presentó la ponencia *«Educación, Derechos Humanos y Democracia»*. En ella se describen experiencias y aportes teóricos sobre la educación en derechos humanos en el ciclo Básico de Educación Secundaria en un avance del libro que sobre esa temática publicará el Serpaj-Uruguay. La ocasión fue propicia para intercambiar y conocer modalidades de trabajo a nivel latinoamericano y europeo. ■



PEREZ AGUIRRE, LUIS. Si digo derechos humanos. Montevideo, Servicio Paz y Justicia, 1991. 75 pp.

Al presentar este libro a los lectores de *Educación y Derechos Humanos* lo hacemos con el ánimo de compartir de lo mejor de lo que ha sido la reflexión del Serpaj-Uruguay con motivo de sus diez años de actividad. Su autor nos dice:

«En la actual coyuntura hay un vacío, un agujero negro, como estrellas extinguidas cuyas radiaciones continúan llegando, que nos desafía desde la no-persona, a encontrar la inspiración que nos es necesaria para franquear el muro contra el que nos tropezamos para garantizar la justicia a los huérfanos de derechos humanos. Pero hablar de derechos humanos no es cuestión de discurso teórico. Es antes que nada un estilo de vida, una manera de ser ante el azote, el más devastador y el más humillante que es la situación de pobreza inhumana en la que viven millones en América Latina».

Este pequeño libro se focaliza en los derechos de los pueblos, lo que es un aporte a la escasísima literatura existente al respecto. Deseamos que contribuya a aumentar el conocimiento y la conciencia de estos nuevos derechos humanos. Derechos emergentes en esta hora de emergencia para América Latina y derechos in-

surgentes que deben pelear su lugar bajo el sol hasta ser reconocidos.

Los temas que aquí se tratan no son problemas de otras latitudes. Muchas veces se piensa que algunos asuntos como el feminismo o la ecología, si bien son cosas justas no pasan de ser refinadas exquisiteces a las que habría de dedicarse una vez que se hayan satisfecho las necesidades «importantes». Pues bien, una enorme virtud de este texto estriba en mostrar la integridad de los derechos humanos y la posibilidad de edificarlos comunitariamente. ■

GARCIA SANCHES, J.L. y Pacheco, M.A.: Los niños de los cuentos. Los derechos del niño; Los niños que no eran como niños...; La niña sin nombre...; El pueblo que se quedó sin niños... Ed. Atea, Madrid, 1978.

Son sólo algunos de los títulos de una colección integrada por diez libros. Cada uno está dedicado a explicar uno de los principios reconocidos por la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la ONU en 1959. Con ese fin hace un uso inteligente de dos recursos: un texto breve y sencillo que habilita muchas posibilidades de diálogo entre niños y adultos y no sólo para la estricta comprensión del derecho tratado. Además de ello el cuento se halla impreso sobre coloridas ilustraciones, de diferentes autores, que también abren puertas a la imaginación.

Es un material didáctico ideal para trabajar con niños en edad escolar pero que también ofrece elementos para la reflexión de los adultos. ■

CEPAL - Oficina de Montevideo. ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Montevideo, CEPAL, 1991.

Por primera vez desde el Informe sobre el Estado de la Educación en el



Uruguay de la década de los 60, el país cuenta con un diagnóstico global de la situación del sistema educativo. El Informe elaborado por la Oficina de CEPAL en acuerdo con el CODICEN permite apreciar la magnitud de las dificultades y carencias a las que nos vemos enfrentados.

El Informe tiene como principal virtud la de haber asumido como ejes centrales del diagnóstico la medición de los niveles de aprendizaje de los niños y la medición de las condiciones socioculturales y económicas de sus familias. La articulación de estos dos ejes permite identificar los sectores de la población para los cuales la incorporación a la educación primaria no se ha traducido en aprendizajes efectivos, ubicarlos en términos socioeconómicos, y prefigurar posibles políticas dirigidas a ofrecer una educación de calidad para esos niños de modo de romper el círculo pobreza-fracaso escolar-marginación-pobreza. El Informe releva además las condiciones de funcionamiento de nuestra escuela pública, identificando sus principales carencias, así como las circunstancias en las que, a pesar de las carencias, la escuela logra aprendizajes efectivos en los niños provenientes de las familias en peores condiciones económicas y culturales. ■

En la antigüedad, los griegos llamaban a sus esclavos *apropos*, es decir, *aquél que uno no ve, el sin rostro, la no persona*. Sobre seres como esos parte la meditación de LUIS PEREZ AGUIRRE («Perico»), sacerdote jesuita en los 10 años del Servicio Paz y Justicia-Uruguay, del que fuera fundador.

«En la actual coyuntura hay un vacío, un agujero negro, como estrellas extinguidas cuyas radiaciones continúan aún llegando, que nos desafía desde la no-persona, a encontrar la inspiración que nos es necesaria para franquear el muro contra el que nos tropezamos para garantizar la justicia a los huérfanos de derechos humanos. Pero hablar de derechos humanos no es cuestión de discurso teórico. Es antes que nada un estilo de vida, una manera de ser ante el azote, al más devastador y el más humillante que es la situación de pobreza inhumana en la que viven millones en América Latina».

Estos postulados llevan al autor a adoptar una visión de los derechos humanos apartada de la doctrina tradicional y también de las posiciones progresistas de Europa y América del Norte. Una nueva visión que sea universal y no sectorial o exótica.

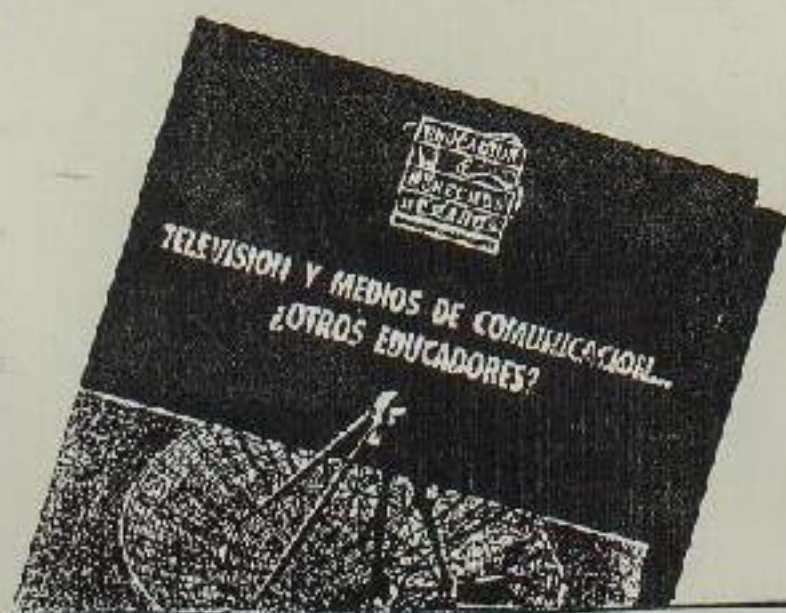


Ahora... Suscripciones por teléfono

A partir de ahora puedes suscribirte o renovar tu suscripción a «Educación y Derechos Humanos» llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10.00 y las 18.00, por los números 48 57 01 o 48 53 01.

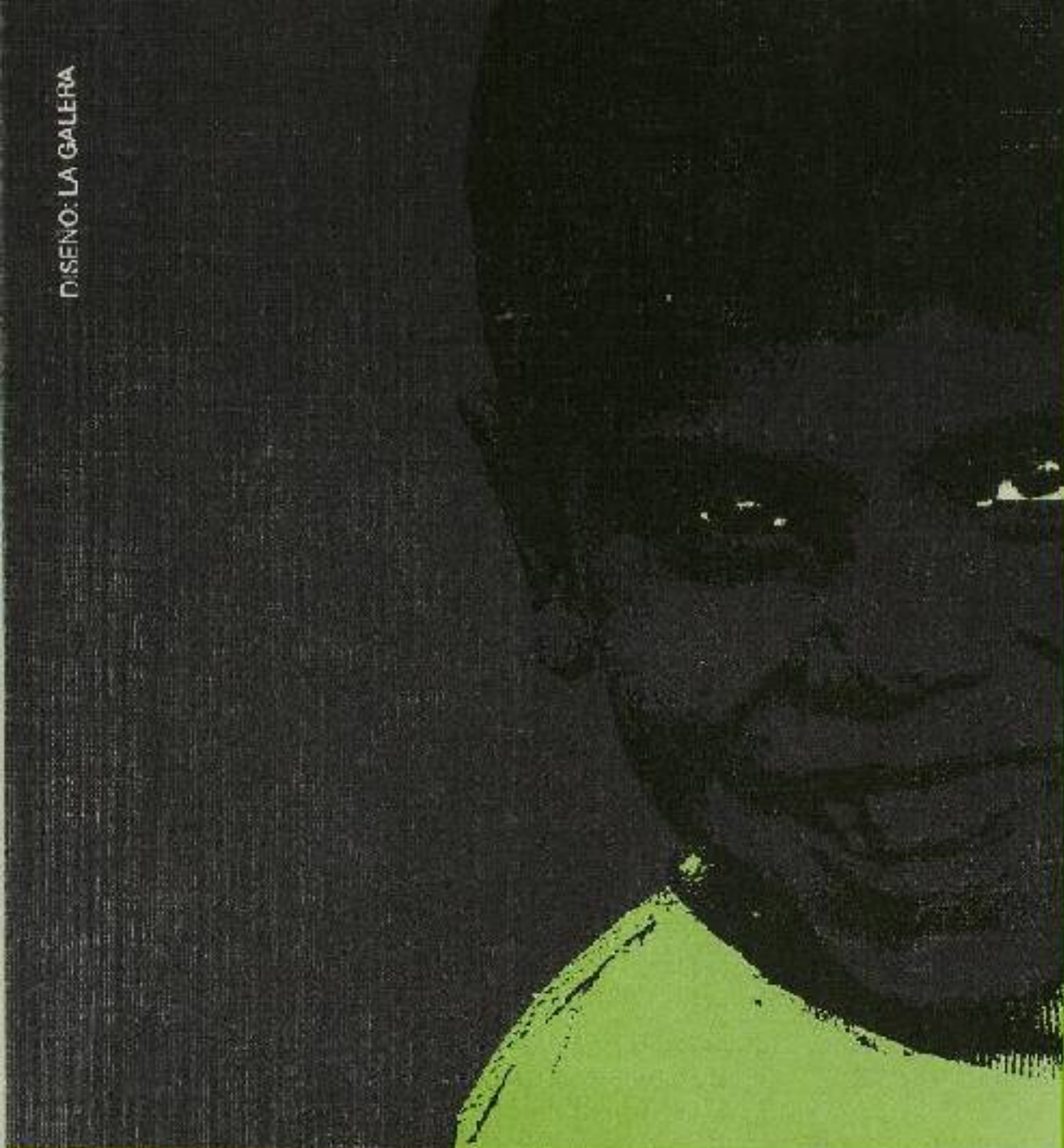
Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el interior, envío contra reembolso).

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



SUSCRIPCIONES POR UN AÑO:

Montevideo	N\$ 12.000
Interior	N\$ 15.000
América Latina	US\$ 10
Otros Países	US\$ 15



El Informe de CEPAL nos conmueve a todos y pone otra vez sobre el tapete, esta vez con cifras, la imperiosa y urgente necesidad de reformas de fondo en nuestro sistema educativo y de mejorar sustancialmente la inversión estatal en la educación. Pero como a todos los uruguayos nos consta, aun haciendo los mayores esfuerzos los recursos no serán suficientes. Es por ello que se hace impostergable la implementación de políticas específicas y sistemáticas que prioricen en la asignación de recursos a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. Recursos que deben destinarse no sólo a mejorar la infraestructura con que se atiende a esos niños, sino fundamentalmente al diseño de *contenidos y modalidades pedagógicas específicas y adecuadas*, ya que para nivelar a quienes nacen desiguales es necesario recurrir a un tratamiento especial, es decir, privilegiado.



Servicio

Paz y Justicia

