

BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN EN EL URUGUAY

Planteado el desafío de pensar una propuesta de Marco Teórico para un nuevo Programa de Educación Común nos hemos propuesto revisar anteriores Programas de Escuela recuperando saberes pedagógicos desde nuestra propia historia,

Realizando una mirada hacia el surgimiento y evolución de los programas que han orientado a la Escuela Pública uruguaya pretendimos reconocer y valorar los saberes legitimados y el espacio social donde éstos se construyeron.

Toda propuesta educativa se enmarca en ciertos conceptos centrales que le dan coherencia y que refieren a las ideas de Hombre, Sociedad, Cultura y Educación.

Entendemos entonces que esa elaboración nos permite realizar un análisis de aquellas regularidades y racionalidades que se dieron en la Sociedad y en la Educación a través de los siglos XIX y XX.

Al pensar en la Educación de nuestro país resulta imprescindible destacar la importancia del pensamiento de José Pedro Varela marcando una pedagogía de la igualdad y la laicidad que se fue incorporando al entramado ideológico y proyectando históricamente hasta el presente.

Varela pertenece a la historia como ser sensible a su tiempo. Enunció los principios que perfilaron los Fines y la Organización de la Educación desde sus comienzos y su proyección hacia el futuro.

La Educación antes de la Reforma Vareliana

Situando nuestra mirada en un pasado más lejano, desde la época de la Colonización, reconocemos que la Educación ha respondido a intencionalidades que reflejaban el pensamiento dominante de su época.

Los españoles, en el período colonial emplearon la evangelización como modelo educativo. Las Escuelas estaban a cargo de la Orden de los Jesuitas y de los Franciscanos, eran escuelas confesionales y respondían a las concepciones de la Corona Española.

En el Gobierno Patrio de José G. Artigas se plantearon y defendieron otros intereses. La educación comenzaba a definir su carácter ético y político cuando Artigas expresaba su preocupación por “*mejorar la situación moral e intelectual de sus paisanos*” y así “*consolidar el ideal revolucionario desde la escuela*”.

En 1815, en la situación precaria del campamento de Purificación fundó la Escuela de la Patria y en Montevideo una Escuela de Primeras Letras. La intencionalidad de estas acciones sintetizan aspectos centrales del Ideario Artiguista uniendo la Escuela de la Patria y la Escuela de las Primeras Letras con la Educación Cívica y el fortalecimiento de la identidad nacional.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

En el período de la Provincia Cisplatina, Dámaso Antonio Larrañaga presenta al Cabildo de Montevideo, y obtiene su apoyo, la iniciativa de introducir en las *Escuelas el sistema monitorial o de enseñanza mutua* (el modelo de Escuela Lancasteriana).

Éste consistía en que los alumnos mejor capacitados enseñaran a los menos preparados. El Maestro era el encargado de orientar a los monitores para que enseñaran a sus compañeros en pequeños grupos. Se fortalecía una concepción de la educación moral centrada en la obediencia, el orden y la disciplina.

Si bien este sistema de enseñanza se forja en ámbitos protestantes, en el Uruguay se instala en escuelas católicas enseñando su religión. Su implementación no prosperó en el país más que en un breve período ya que no colmó las necesidades de la población montevideana y fue perdiendo el apoyo económico que recibía de los vecinos.

Habiendo logrado la Provincia Oriental su Independencia, las escuelas no lograban organizarse con estabilidad, había preocupación por la educación de la población lo que conduce a la creación de escuelas, también se reconocía la importancia de la formación del maestro. Muestra de ello es la creación de la Primer Escuela Normal en 1827 y el establecimiento de la obligatoriedad del título docente para el ejercicio de la profesión.

En 1847 el Gobierno de la Defensa, en un nuevo intento por organizar la educación creó el Instituto de Instrucción Pública atribuyéndole como funciones:

- ✓ promover la educación pública,
- ✓ regular el funcionamiento de toda institución educativa,
- ✓ vigilar la enseñanza de las ciencias morales,
- ✓ asegurar la relación armónica entre la enseñanza, las ideas políticas y religiosas que constituyen la base de la organización social de la república.

En 1855, el Secretario de dicho Instituto, Don José Gabriel Palomeque realizó un pormenorizado estudio de las escuelas en el país a partir del cual presentó el conocido “Informe Palomeque” que daba cuenta del estado de la educación en esa época.

Este análisis de la realidad educativa nacional le permitió reconocer algunos de los grandes problemas tales como la falta de un programa que unificara la educación a nivel nacional, el desconocimiento de los Docentes de la teoría de su profesión, tampoco sabían dónde aprenderla, la carencia de buenos libros, y todos ellos necesitaban una urgente atención.

Dice el Informe refiriéndose al documento que hoy conocemos como programa escolar: “... me permitiré indicar la urgente e importante necesidad de un buen plan de estudios que venga a la reforma y evite los abusos, cuyo arraigamiento, sólo el tiempo y la constancia podrá destruir afianzando un sistema bien combinado de enseñanza”.¹

¹ Informe Palomeque. Cuaderno de Divulgación N° 1 del CEP. Montevideo 1974, pp: 30

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

En 1865 se elaboró y aprobó el “Reglamento Interno Provisorio de Escuelas Públicas Gratuitas” de la Junta Económica Administrativa de Montevideo, el que luego fue adoptada por otras Juntas. En él se jerarquizaba el tiempo pedagógico, pautando su distribución semanal entre la recreación y el trabajo; prescribiendo materias, nómina de contenidos, algunas metodologías y materiales, la educación religiosa, un sistema elemental de estadística, así como la comunicación a los padres o tutores por parte del preceptor.

El Proyecto Educativo Moderno.

En el último cuarto del Siglo XIX el Uruguay Independiente aún no lograba, como otros países de América, consolidar un proyecto educativo y cultural propio, ni el pensamiento político y sentimiento nacional. La Democracia continuaba siendo débil e inestable.

Los enfrentamientos continuos entre caudillos y doctores, entre el campo y la ciudad, evidenciaban relaciones de poder en busca de hegemonía.

La influencia de los inmigrantes significó no sólo un incremento poblacional sino una renovación y enriquecimiento ideológico. En este escenario entraron en conflicto las cuatro principales fuerzas ideológicas de ese fin de siglo, se establecía la polémica entre catolicismo, protestantismo, espiritualismo racionalista y positivismo. El proceso de secularización instalaba el debate entre lo laico y lo religioso que se concretaría años después en la Constitución de 1917 a través de la separación de la Iglesia del Estado.

Se hacía cada vez más evidente la influencia del positivismo que ganaba terreno en la acción política antes que en la actividad académica y en la vida social.

Recién hacia el fin de siglo se lograron alcanzar los primeros consensos políticos en torno a intereses comunes para defender la Democracia.

Democracia como forma de gobierno y como organización de la sociedad, que reconocía la libertad de los hombres como principio esencial en la vida y concebía la Educación Laica como espacio de definición del sentido social, político y cultural.

Representantes de la burguesía y la oligarquía terrateniente (la Iglesia, el Ejército, los terratenientes y la clase política) consiguieron conformar un discurso y una acción en torno a la Escuela como institución del Estado. El proyecto buscaba el progreso a través de la razón, se proponía iluminar la mente de los hombres para combatir la ignorancia, para superar los males sociales evitando aquello que ponía en riesgo la democracia. La igualdad entre los hombres requería de una nueva moral, una moral que incluyera a todos, que sustituyera la moral religiosa (en Uruguay de la Iglesia Católica) por la moral laica.

Era necesario poner a disposición de toda la población el legado cultural de la humanidad conduciendo a la sociedad a la paz social y al anhelado progreso económico. El conocimiento debía dejar de ser un privilegio de pocos.

Desde esta perspectiva vemos como a la Escuela se le atribuía la función conservadora de transmisión de conocimientos y reproductora de valores de los sectores sociales hegemónicos validándolos para la sociedad en general. La escuela del Estado

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

se fue convirtiendo en la herramienta fundamental de este proyecto que intentaba establecer el orden social (disciplinamiento) en una sociedad en proceso de construcción.

A través de la Escuela se fue instalando en el imaginario social el ideal de la educación universal que implicaba la organización de un sistema educativo. La escuela entonces se convirtió en el lugar privilegiado de legitimación de la razón instaurada como forma de control social, como oposición al dogmatismo que caracterizaba a la educación religiosa.

La Pedagogía Tradicional sustentaba esta propuesta educativa respondiendo a una concepción liberal de la educación. Se caracterizaba por defender las libertades y los intereses individuales en la sociedad. Se planteaba una educación humanística, de cultura general, en la cual la escuela asumía el compromiso con la cultura ya que la problemática social no era su responsabilidad.

Esta escuela de la modernidad, basada en la imagen racionalista del mundo y la moral laica se estructuraba a partir de la transmisión de un conjunto de contenidos válidos para constituirse en “*la cultura escolar única*”. El conocimiento tenía carácter de verdad absoluta y como tal debía ser enseñado.

El modelo educativo, de carácter enciclopedista, intelectualista, implicaba exposición y análisis de los contenidos a cargo del docente, centrando en su autoridad las relaciones pedagógicas y poniendo el énfasis en la atención, el silencio y la repetición mecánica del saber como verdad universal. De esta forma se preparaba a los alumnos para desempeñar ciertas funciones sociales acordes a sus aptitudes individuales. Los individuos necesitaban aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad desde el lugar social que ocupaban en ella y la escuela debía enseñarlos. Como consecuencia, esto supuso un incremento de la cultura general de la población, incluso de los sectores más pobres.

Se enunciaba la igualdad entre los hombres dejando de lado la desigualdad de condiciones reales de vida lo que en definitiva contribuyó en forma oculta a legitimar la injusticia social sin resolverla.

José Pedro Varela y su proyecto educativo y social.
Período fundacional del Sistema Educativo Nacional

En ese contexto surge el pensamiento filosófico y pedagógico de José Pedro Varela. Sustenta su argumentación partir de la reflexión sobre la realidad política y social del país como referencia imprescindible para comprender la situación educativa. Con clara adhesión a las concepciones filosóficas positivistas publica sus dos obras pedagógicas “La Educación del Pueblo” (1874) y “La legislación Escolar” (1877) las que marcaron rupturas con los modelos educativos anteriores, constituyendo una verdadera revolución mental con impulso innovador. Aborda integralmente las cuestiones de la educación en el país, incorporando referencias teóricas para explicar las realidades nacionales que tomara como ejemplo. Sitúa la cuestión de la educación como asunto público, político y cívico y como responsabilidad del Estado. Como

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

consecuencia la educación y la escuela debían ser laicas. El Estado no podía responder solamente a una parte de la sociedad (la población católica) sino a ella en su conjunto.

Aunque su proyecto político-social es conocido como reforma, en realidad deberíamos redefinirlo como la primer propuesta de organización de la educación con carácter nacional y con un alcance que va desde la educación preescolar (3 años de edad en adelante) hasta la educación superior el que fue presentado al gobierno como proyecto de ley.

Según Arturo Ardao

“... A integrar el pensamiento vareliano concurrieron dos grandes corrientes educacionales del siglo XIX, de naturaleza y proyecciones muy diferentes: la de la educación popular y la de la educación científica (...) Colocado en la confluencia histórica de ambas, realiza sobre la marcha su síntesis (...) La primera corriente, que llamamos de la educación popular puede ser llamada también de la educación común, o educación del pueblo, o instrucción del pueblo, o ilustración del pueblo (...) La segunda corriente, que llamamos de la educación científica, lo era en un doble sentido, en cuanto educación por la ciencia y en cuanto ciencia de la educación (...) Se trataba ya de la emancipación de los espíritus por la doble vía de la exclusión de la enseñanza dogmática y la inclusión de la enseñanza democrática. Pero ahora se trata de algo más, de la modelación de esos mismos espíritus conforme a la disciplina y el método de la ciencia positiva. La educación debía ser científica, ante todo porque debía transmitir en los niveles correspondientes el saber acumulado por la ciencia; y después, porque debía ella misma conducirse científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto y ejerciéndose de acuerdo con métodos también científicos (...) En el dominio pedagógico en sentido estricto, en el de la metodología de la enseñanza, el movimiento de la educación científica resultó muy influyente (...) En lo filosófico, no se trató más del espiritualismo metafísico de la conciencia romántica, sino del evolucionismo agnóstico de la conciencia positivista, que marcó una nueva etapa en la historia de la enseñanza laica. En lo social y político no se trató ya del mero igualitarismo y democratismo en que se había fundado el ideal de la enseñanza obligatoria y gratuita, sino del criterio realista, antropologista y sociologista, con que la nueva pedagogía vino a encarar el viejo principio de la educación del pueblo.”²

La Educación Común, la Escuela Primaria, como asunto de gran importancia requería para su organización de la combinación de la acción del Estado con la de los particulares de cada localidad. Le correspondía al Estado por medio de la ley establecer un mínimo de instrucción de carácter obligatorio y la edad en que deberá adquirirse.

Se plantea Varela: *“... ¿cuál es el orden verdadero y el verdadero programa de los estudios primarios, aplicados a la escuela? Para averiguarlo, observemos, primero, cuáles son las exigencias de la instrucción primaria, ya que ellas han de servirnos para determinar las materias que han de enseñarse y el orden que en ellas debe seguirse. Considerándola en sus aplicaciones al individuo y a la escuela primaria, los grandes*

² Ardao, A. – Etapas de la inteligencia uruguaya. Departamento de Publicaciones de la UdelaR, Montevideo 1968; pp: 113 – 136

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

finde la educación pueden reducirse a tres: 1º La adquisición del conocimiento y uso del lenguaje; 2º El ejercicio y nutrición de las distintas facultades y poderes, para darles salud, fuerza y habilidad; 3º La adquisición de aquellas ideas y conocimientos que pueden iluminar la mente y darle los materiales necesarios para la vida del pensamiento (...)

Los estudios primarios debieran abrazar las siguientes materias:

*1º **Lenguaje** – Comprendiendo la conversación, lectura, ortografía, composición y gramática.*

*2º - **Pensar**, o ejercicio de los poderes mentales, empezando con simples percepciones y observaciones, y procediendo después a comparar, analizar, clasificar, reflexionar, juzgar y razonar*

*3º **Lecciones sobre objetos**, comprendiendo el conocimiento de la forma, colores, propiedades, partes y usos de los objetos familiares y escenas de la Naturaleza y del Arte.....*

*4º **Aritmética**, práctica, mental y escrita.*

*5º **Filosofía Natural***

*6º **Fisiología e Higiene***

*7º **Geografía***

*8º **Historia***

*9º **Música vocal***

*10º **Ejercicios físicos y gimnásticos***

*11º **Uso de la pluma y el lápiz, en la escritura y el dibujo***

*12º **Moral**, alcanzando la cultura de la conciencia, de las afecciones, de los principios y sentimientos morales, y las buenas maneras.”³*

También propuso: principios generales, metodología, criterios de evaluación y aspectos organizativos institucionales, fijaba la edad, no menos de 5 años ni más de 15. Este programa tuvo proyección histórica y filosófica hasta nuestros días en lo que hace a ideas centrales como: democracia, laicidad, igualdad, cultura.

Cabe señalar que fue preocupación de Varela desde la Educación Preescolar hasta la Universitaria.

En el Cap. XXXVIII de la “La Educación del Pueblo” Varela se planteaba la necesidad de aportar reflexiones sobre los Jardines de Infantes proponiendo la atención de la Educación Preescolar como responsabilidad del Estado.

“... son los Jardines de Infantes escuelas especiales destinadas a recibir niños de tres a cinco o seis años de edad: cada escuela consta de varias salas y de un extenso jardín, en el que los niños juegan y trabajan, bajo la dirección de la institutriz,...Hace crecer a los niños bajo las mejores condiciones higiénicas, ayuda su desarrollo físico, con ejercicios apropiados a su edad, a su naturaleza y a sus gustos, alienta los primeros esfuerzos de la inteligencia infantil, ofreciendo alimento a su curiosidad, y satisfaciendo la necesidad y deseo de movimiento de los niños, fortifica y dirige el desarrollo de las facultades y poderes físicos y mentales.

³ Ibid., p p: 125 - 135

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

El método de Froebel se basa en la observación atenta de los instintos, las preferencias y los gustos que demuestran los niños desde que empiezan a moverse, a fijarse y a hablar (...)

Froebel en sus Jardines de Infantes emplea sus célebres cajas, que son en realidad juguetes ordenados que sirven para poner en práctica la máxima que dice: aprender, deleitándose.”⁴

Hacia fines del Siglo XIX esa propuesta educativa fue complementada y ampliada por la Maestra Enriqueta Compte y Riqué, quien irrumpiendo en ese escenario pedagógico manifestó su interés y preocupación por la educación preescolar y la formación docente. Proyectó planes y programas con amplia libertad, fundó el Primer Jardín de Infantes Público del Uruguay y de América. Elaboró un programa para Jardines de Infantes, que fue aprobado en 1898, dirigido a niños desde 3 a 10 años, dividido por edades.

Para el tramo comprendido entre 3 y 5 años propuso la utilización de recursos (dones, extraídos del material Fröebel), a partir de los cuales se debían enseñar nociones de tamaño, línea, color.

Como contenidos a enseñar Enriqueta Compte y Riqué incluía trabajo manual, conversaciones y anécdotas, juegos, canto y hábitos. Preveía ideas fundamentales a enseñar en esos años: número (hasta 5), forma, color, posición, tamaño y sustancia. En las diferentes edades utilizaba los mismos materiales, pero profundizaba en los contenidos y diferenciaba las actividades. En el ciclo de 5 a 6 proponía la iniciación en lectura y escritura.

Los Programas de Escuelas Urbanas

En el primer cuarto del Siglo XX se suceden programas urbanos que comprenden la educación formal desde 1º año en adelante.

A esto se oponía Enriqueta Compte y Riqué, quien explicitaba y difundía la importancia de la existencia de escuelas maternas y de jardines de infantes para integrar a toda la infancia a la educación.

En los programas de 1917, 1921 y 1925 mantuvieron vigencia las concepciones de hombre, nación, patriotismo, solidaridad, justicia, amor y belleza como ejes de la identidad nacional.

La educación en el medio rural fue una de las temáticas de gran preocupación desde el período fundacional. Varela impulsó la creación de escuelas en todo el territorio nacional, reunió a Inspectores en Durazno para discutir sobre su organización y adaptaciones que ésta requería en función de las características de cada lugar.

A través de iniciativas particulares y desde convocatorias realizadas por las autoridades se generó una valiosa producción teórica de los Maestros en torno a la problemática de la escuela y las condiciones socio económicas de la campaña.

⁴ Varela, J.P. – La Educación del Pueblo. Colección Clásicos Uruguayos Montevideo 1964. pp: 147 – 154.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

Trabajos como los de Jesualdo Sosa, resultado de su reflexión teórica y experiencia concreta son expresión de un magisterio comprometido. Los Concursos Anuales de Pedagogía también dieron lugar a excelentes producciones: Agustín Ferreiro, Roberto Abadie Soriano en 1936, Luis O. Jorge en 1936 y 38; Julio Castro, Roberto Abadie Soriano en 1939; Julio Castro en 1940; Reina Reyes, Diógenes Di Giorgi, Julio Castro en 1943.⁵

A pesar de estas iniciativas manifestando interés por cambiar la situación de analfabetismo rural, los programas rurales no tenían diferencias con los urbanos.

El Programa para Escuelas Rurales aprobado en 1917 introdujo solamente Agronomía para varones y Economía Doméstica para niñas.

Dicho programa, según Miguel Soler, no estaba en general mal, aunque tal vez pecaba de exagerado optimismo(...) Con los años, las propuestas de 1917 aparecieron como demasiado ambiciosas en cuanto a la fuerza transformadora del medio que se atribuía a la escuela y como discriminatoria de un niño rural al cual aparentemente se le condenaba a recibir una enseñanza breve, de contenidos más modestos que los que se brindaba al niño de la ciudad.

En este período la separación de la Iglesia del Estado se proyectaba hacia la escuela. Fue a partir del Programa de 1917 que se concretó el ideal vareliano de laicidad. La educación no incluía la formación religiosa de los niños en la escuela, quedando bajo la responsabilidad de la familia.

En la producción teórica se comenzaban a evidenciar algunas ideas de renovación, las que se concretarían más ampliamente en el período siguiente.

La intencionalidad de la educación moral y ciudadana como preparación para la vida se comenzaba a estructurar en base a la moral laica y comenzaba también a señalarse la importancia de la autonomía para el docente.

El lugar de la Educación Especial

En este período se comenzó a considerar la atención de niños con algún tipo de “deficiencia física o retraso mental”. Para ello se crearon nuevos centros escolares especializados. En 1910 se inauguró el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre (para niños débiles) en 1917 se organizaron “las clases diferenciales para niños con retardo mental”. En 1929 se creó la Escuela Auxiliar (que luego fue Escuela de Recuperación Psíquica). En 1930 la Escuela Hogar para niños de conducta irregular. Todos estos emprendimientos fueron apoyados por la labor del Laboratorio de Psicopedagogía creado en 1934 a cargo del profesor Sebastián Morey Otero.⁶

El primer impulso sistemático en el país se realizó por acción de Emilio Verdesio en 1934. “*A las instituciones existentes para educar a los niños sordomudos y ciegos, y los débiles físicos en las escuelas al aire libre, agregó nuevas instituciones en el último quinquenio que vinieron a satisfacer una imperiosa necesidad: clases*

⁵ Fuente: Demarchi, Richero – La Educación Rural en Uruguay. Departamento de Publicaciones de FHCE. Montevideo, 1999.

⁶ Fuente : BRALICH, J. Una Historia de la Educación en el Uruguay. FCU. Mdeo 1996..

diferenciales para falsos anormales; una escuela auxiliar para verdaderos anormales, clases de ortofonía para defectuosos de lenguaje, preventorio escolar para niños débiles de hogares contaminados, escuela marítima para niños débiles que necesitan aire de playa, clases para niños “bien dotados” y ha proyectado escuelas de altura, fluviales, hogares y de readaptación física, que dentro de poco serán una realidad.⁷

El proyecto desarrollista **La influencia de la Escuela Nueva en el Uruguay**

El proceso de industrialización, nuevo avance del modelo capitalista, trajo consigo varios desafíos, cambios en la forma de producción, transformaciones en la mentalidad de la población y nuevas exigencias hacia la educación.

La sociedad reclamaba por la concreción del esperado progreso económico asociado a la movilidad social ascendente, mejores condiciones de vida para la familia y el bienestar y tranquilidad social. El desarrollo industrial se vincula con el mejoramiento económico general.

El Estado se ampliaba, apoyaba la producción industrial y asumía la función social de educar a la población como un compromiso con la Democracia. El Estado Benefactor fue también un Estado Educador. Se incorporan al interés común los sectores industriales viendo su futuro a través de una adecuada formación de los trabajadores. La educación debía atender las exigencias de una industria que comenzaba a tecnificarse, a producir en serie y era necesario preparar al obrero para adaptarse a estos cambios.

Estas nuevas exigencias sociales surgieron en momentos de gran interés de los sectores de la educación por encontrar caminos de transformación de la Escuela y de la Sociedad. Era un escenario propicio a la incorporación de nuevas ideas. En el ámbito filosófico, el pragmatismo nacido en Estados Unidos del genio excéntrico del Profesor Charles Sanders Pierce, influyó en Uruguay y América Latina como opción alternativa (a la Escuela Tradicional) que fundamentaba el movimiento de la Escuela Nueva.

El pragmatismo se caracterizó por poseer una concepción dinámica de la inteligencia y del conocimiento y se manifestó a favor de la existencia de un continuo en la experiencia. Consideraba la práctica como la prueba de la verdad o del valor de la reflexión realizada.

La validez de la teoría, según Dewey, requería del examen práctico de las consecuencias que siguen a su aplicación. En este sentido, las ideas generales eran instrumentos para la reconstrucción de la experiencia. La racionalidad instrumental se expresaba al asignarle a la escolarización la función de producir una fuerza de trabajo calificada y la de reproducir en las generaciones posteriores los valores, formas de vida y de trabajo que caracterizaban al estado moderno.

Arturo Ardao señala: “... *Una común raíz filosófica explica las coincidencias de Dewey y Figari en las materias del arte y la estética. Está constituida ella por la*

⁷VERDESIO, E. La Enseñanza Especial en el Uruguay. Mdeo. 1934.pp.8

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

inspiración inmanentista, naturalista y biólogo de uno y otro autor. El hombre empieza por ser parte de la naturaleza física y animal, y el arte, en su acepción genérica, no es sino un gran medio de acción sobre esa misma naturaleza. El conocimiento, la ciencia, quedan subsumidos en el arte, por cuanto ellos también son respuestas de significación biológica para la conciencia sometida a las tensiones y distensiones de la vida. Pero por eso mismo, el arte y la belleza no son entidades sobrenaturales o esotéricas, determinadas por un concepto trascendente de lo “espiritual” o lo “ideal” (...) De aquí, en Dewey y en Figari, una axiología naturalista, inseparable a su vez, en uno y otro, de una antropología y una metafísica del mismo cuño.”⁸

Aportes pedagógicos como los de Pedro Figari abrieron camino a un proyecto educativo más ambicioso incorporando en los fines la idea de formar al pueblo en una educación estética y emancipadora.

Figari desde su enfoque humanista, centrado en el Hombre como sujeto de derecho y con derecho en el marco de una sociedad democrática se planteaba la educación integral en un sentido amplio. Consideraba necesaria una formación intelectual acompañada de una formación manual. Educar el ingenio y la vocación decía.

“El arte humano, como manifestación del ingenio del hombre, es idéntico esencialmente, cualquiera que sea la pista en que se ejercite, puesto que deriva de un mismo instrumento – el ingenio- y tiende igualmente a servir nuestras necesidades y aspiraciones de mejoramiento, en el esfuerzo de adaptación al ambiente, a la realidad en que vivimos, y que es la vida misma (...)

Entiendo, pues, que siempre, y muy particularmente en la hora actual de América, todas las artes – eso es, todas las formas del ingenio- deben estimularse y florecer al propio tiempo y cuando sea posible: las investigatorias, las gubernamentales, las industriales, las pedagógicas, las de experimentación, etc., lo propio que las poéticas, literarias, pictóricas, musicales, escultóricas, arquitectónicas. Todo esto es la vida, la vida real, la vida efectiva, la vida integral.”⁹

Otro referente del pensamiento y las experiencias pedagógicas en nuestro país lo constituye el Profesor Carlos Vaz Ferreira quien desde la Cátedra de Maestro de Conferencia planteaba la reflexión sobre los grandes temas que preocupaban en esa época.

Vaz Ferreira estuvo vinculado constantemente con lo educacional, afirma Arturo Ardao, como educador no encuentra parangón en toda la historia educacional uruguaya, por la universalidad y la calidad de su actuación. Estuvo vinculado a las tres ramas – primaria, media y superior – de la enseñanza pública, sea por la acción directiva, la teoría pedagógica o la docencia de cátedra.

Desde sus conferencias y sus textos convocó a los Maestros a tener conciencia completa de dos ideas que consideraba directrices en educación, que en parte se

⁸ Ardao, A. – Etapas de la inteligencia uruguaya. Departamento de Publicaciones de la UdelaR, Montevideo 1968; pp:367 y368

⁹ Figari, P. – Educación y Arte. Colección clásicos uruguayos. Vol 81, Montevideo 1965. pp: 217

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

complementaban y en parte se oponían pero que él planteaba como forma de acceder a un cierto equilibrio entre ellas para evitar las exageraciones pedagógicas. Estamos haciendo referencia a la idea o tendencia fermental o de la penetrabilidad y a la de graduación o escalonamiento.

Señalaba el propio Vaz Ferreira un tiempo después de su propuesta inicial:

“Yo mostré hace mucho tiempo la existencia y el valor respectivo de dos ideas directrices pedagógicas. Las llamé en mi primer estudio 'Idea de escalonamiento' e 'Idea de penetración'. El primer nombre estuvo mal puesto. En realidad las ideas son: una, de adaptación de lo que se enseña a la psicología del que recibe la enseñanza (en general será el niño); y, la otra, la de presentar, al que recibe la enseñanza, algo superior a su psicología, para que lo 'penetre' (el segundo nombre: idea de 'penetración', estaba bien puesto).¹⁰

Señalaremos algunas ideas del pensamiento de John Dewey para ejemplificar su influencia y la del movimiento de la Escuela Nueva en la educación del Uruguay.

Principio de actividad

El hombre actúa constantemente para mantener la continuidad de la vida y por tanto la supervivencia, son parte del orden de la naturaleza. La educación debía transformar el inmovilismo y el silencio de las escuelas en movimiento, actividad con los otros, comunicación e intercambio. El niño pasa a ser el centro en torno al cual se organiza la experiencia educativa.

✓ Principio de realidad

La educación debía estar en consonancia con la sociedad, la que en ese tiempo era una democracia industrial en desarrollo. La educación debía ser un proceso democrático de actividad conjunta, guiada por la forma de resolución de problemas más perfecta: el método científico. Concebía a la escuela como un laboratorio y el aprendizaje como experimentación y búsqueda.

✓ Principio de continuidad

Propone la concepción de educación progresiva, la educación es una constante reorganización y reconstrucción de la experiencia. Esta reconstrucción aumenta la habilidad de dirigir la experiencia siguiente, supone relacionar la experiencia educativa con los procesos sociales en el ámbito de la comunidad democrática. La escuela posee una función social que implica crecimiento, dirección y control y como tal reconstructora del orden social. La educación está relacionada con lo común, con la comunidad, con la comunicación.

✓ Principio de interacción

La experiencia y el pensamiento son, en cierta medida, la misma cosa, La experiencia implica cierto grado de reflexividad. Para Dewey lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda forma de

¹⁰ VAZ FERREIRA Carlos "Algunas conferencias sobre temas científicos, artísticos y sociales" 2ª serie XII. Publicación de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 1957, pp: 27 y 28

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

conocimiento a través de los fundamentos que la sostienen y la conclusiones a que permite llegar.

El proceso reflexivo implicaba, según el autor, cinco etapas: asombro, anticipación, revisión, elaboración de hipótesis y plan de acción.

Dice Dewey en uno de sus libros: *“Hace algunos años iba mirando las tiendas de suministro escolar de la ciudad para encontrar pupitres y sillas que parecieran del todo aceptables por cualquier lado que se mirara – artístico, higiénico y educativo – a las necesidades de los niños. Tuvimos gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos, hasta que por fin un comerciante, más inteligente que los demás, me hizo esta observación: Me temo que no encontrará lo que desea. Usted busca algo que sirva para que trabajen los niños; y todo esto es para que escuchen.”*¹¹

Estos aportes teóricos favorecieron la conformación del movimiento renovador conocido como Escuela Nueva o Escuela Activa. Sus propósitos se definieron a partir de la crítica a la Escuela Tradicional y su fracaso educativo. Su fundamento filosófico continuaba siendo positivista.

Esta concepción educativa se fue nutriendo de las Psicologías Cognitivas. El aporte de Jean Piaget estaba presente desde la formación magisterial y se reconocía con gran claridad en la experiencia educativa nacional. El conocimiento de la Epistemología Genética, la Teoría de la Equilibración y la Teoría de los Estadios fueron importantes soportes teóricos de gran parte de las propuestas experimentales.

*“Si conocer no se reduce a incorporar algo que preexiste a la realidad ni a actualizar algo que ya existe en el sujeto, sin el fruto de una incesante interacción entre ambos, el conocimiento y el desarrollo son una construcción”.*¹²

En esta perspectiva el aprendizaje constituía un proceso de construcción interna, de reorganización cognitiva. La interacción social cumplía un importante papel en relación con la conciencia de la contradicción que estaba en la base del conflicto cognitivo, al dar ocasión de entender el punto de vista del otro y de coordinar perspectivas.

Para Piaget, pensar era operar, y el aspecto figurativo del conocimiento, más en general su aspecto representacional-declarativo, se subordinaba sistemáticamente a su aspecto operativo en el desarrollo de la inteligencia.

La propuesta de una pedagogía activa planteaba que si en ciertos niveles la actividad del niño suponía una manipulación de objetos e incluso un cierto número de tanteos materiales, en la medida, por ejemplo, en que las nociones lógicas-matemáticas elementales eran sacadas no de estos objetos sino de las acciones del sujeto y de sus coordinaciones, en otros niveles la actividad más auténtica de investigación podía desplegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción más precisa y de las

¹¹ Dewey, J. – Escuela y sociedad. Cap. II: La escuela y la vida del niño. Chicago 1899

¹² Piaget, J. - La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI Madrid 1978

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

manipulaciones verbales (con tal de que fueran espontáneas y no impuestas, a riesgo de seguir siendo parcialmente comprendidas).

En Uruguay se vivía un período con cierta estabilidad, sin revoluciones ni motines como en años anteriores, con mayor bienestar económico y menores tensiones sociales. En ese escenario, a partir de 1924 un movimiento de Maestros se planteó la reforma de métodos de enseñanza en base a propuestas del Dr. Ovidio Decroly evidenciando la influencia de estas ideas de renovación. El Consejo de Enseñanza Primaria y Normal autorizó a Directores de escuela a realizar experiencias metodológicas enmarcadas en las nuevas corrientes educativas.

Se constituyeron experiencias en las Escuelas Experimentales de Progreso dirigida por Otto Nieman, en Las Piedras a cargo de Sabas Olaizola y con la Dirección de Olimpia Fernández en Malvín.

Estas escuelas conservaron el Plan de Estudios, el Programa y distribución en grados aunque con gran margen de flexibilidad en su aplicación. En el Congreso de Inspectores de 1926 se pedía que los Programas escolares fueran sólo un marco de referencia para la actividad de niños y maestros, de modo que fueran los alumnos, en base a sus intereses y actividades los que delinearán el currículo semanal o trimestral.¹³

Cambian la función del Maestro y los ambientes de trabajo, laboratorios, talleres, aulas de expresión y aulas de ciencias sociales y la actividad de los niños.

En 1931 se autorizó también la aplicación en varias escuelas, con carácter experimental, de un nuevo programa escolar (Plan Estable) con enfoque científicista diseñado por el Prof. Clemente Estable el cual fue oficializado en 1939.

“El Plan Estable es un plan por la estructuración de su contenido; y es un método porque da maneras de trabajar.

Ese contenido es tal que pone al niño en presencia de las leyes generales que regulan la vida; y lo lleva hasta las distintas culturas para mostrarle las distintas expresiones de la misma, en relación con esas leyes.

El método es el de investigación.(...)

El contenido está estructurado en lo que el autor llama centros organizadores del saber.¹⁴

A pesar de los tiempos políticos, en 1933, se realizaba el 1er. Congreso de Educación Rural en el que se hablaba de pedagogía de la investigación bajo influencia de Clemente Estable. Se proponía la investigación de carácter científico como método fundamental para llegar al conocimiento.

En la década del 30, la crisis económica mundial y la situación política del país con el Golpe de Estado del Dr. Gabriel Terra (año 1933) incidieron en la Educación.

El Arquitecto José C. Williman, Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Normal, propuso varios proyectos que apuntaban a la “reforma de la educación del

¹³ Anales Tomo XCXI, Enero 1927

¹⁴ Miranda J.M. - Plan Estable CEP 1945 pp: 6

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

pueblo”, proyectos que pretendían reorientar la escuela, que estaba pensada al servicio de la sociedad, hacia modelos autoritarios. Se pretendió también volver a la enseñanza religiosa en las escuelas lo que era ajeno a las formas de ser de los uruguayos y por tanto no se concretó.

A pesar de enfrentar importantes polos de resistencia, la Dictadura de Terra logró concretar reformas programáticas en la formación de maestros, pero no en las escuelas; en ellas optó por el control y la represión de los maestros (persecución, traslado, destitución) e imposición de un patriotismo exterior expresado en desfiles y festejos de efemérides.

Se sucedían los decretos y circulares del Director de Primaria reglamentando todo el quehacer educativo dentro y fuera de las aulas.

En 1941 se formuló un nuevo Programa para Escuelas Urbanas con las mismas bases que en 1925. Se flexibilizaba la distribución de contenidos de 3° a 6°, agrupándolos por temas y se permitían las adecuaciones que el Maestro valorara necesarias. El Idioma Nacional era una prioridad y aparecía la Educación Cívica separada de la Moral como materia.

En congresos posteriores (1944 y 49), que convocaban tanto a Maestros rurales como urbanos para discutir la problemática de la escuela rural en la realidad de una campaña cada vez más despoblada y formular propuestas de cambio frente a esa situación, se fue gestando y profundizando un ideario pedagógico que posibilitó la creación de otras propuestas como las Escuelas Granja y las Misiones Socio-Pedagógicas.

“El proyecto de escuelas granjas pone en práctica una nueva orientación de la enseñanza y de la inserción de la escuela en el medio. Replantea las formas de enseñar y aprender en función de las características específicas del niño campesino y de los objetivos escolares. Define la acción social de la escuela en la comunidad y la extensión de la escolaridad (...) El proyecto hace efectivo el principio de escuela productiva (...) Cambian, ampliándose, los conceptos de local escolar y de alumnado porque este tipo de escuelas, abiertas a la comunidad, consideran alumnos a todos los habitantes de la zona (...) La realidad rural, con la presencia casi exclusiva de la escuela como institución cultural, conduce a replantear el tema de los contenidos.”¹⁵

El Programa para Escuelas Rurales de 1949

En el Congreso realizado ese mismo año, se nombró una Comisión con la responsabilidad de su elaboración a partir de todos los aportes realizados por el magisterio nacional.

El programa tuvo como marco general los principios varelianos: Laicidad, Igualdad, Obligatoriedad y Gratuidad; y una teoría de la escuela rural que fue el

¹⁵ Demarchi, Richero – La Educación Rural en Uruguay. Departamento de publicaciones de FHCE. Montevideo 1999, pp: 95 – 99.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

resultado de debates y experiencias que se fueron dando en el país con importante influencia del movimiento escolanovista.

Desde los fundamentos sociales y económicos se propuso una escuela activa y productiva que dignificara la condición del hombre y su trabajo en el medio rural.

Los principios pedagógicos de la Escuela Activa estuvieron presentes a la hora de determinar los fines. Se valoraba tanto el trabajo manual como el intelectual. Se concebía al niño, como sujeto de aprendizaje, como agente de su propio desarrollo. La educación definía un carácter compensatorio al asumir la escuela cierta responsabilidad frente a las condiciones que le ofrecía el medio a los alumnos.

“La escuela debe realizar una acción compensadora a los efectos de contrarrestar las deficiencias del medio: si hay hambre dará de comer; si ignorancia, ofrecerá cultura; si trabajo excesivo para los niños, hará del juego una de sus actividades fundamentales.”¹⁶

Este programa se organizó en torno a la idea de flexibilidad, con un amplio respeto hacia el medio y hacia el maestro que debería tomar las decisiones. Al maestro se le reconocía la libertad de jerarquizar los contenidos en función de las características de sus alumnos y del medio y también tenían libertad para organizar las actividades. Fue estructurado en áreas y dentro de ellas se enumeraron algunas temáticas y metodologías:

- ✓ *Cultivo de la aptitud matemática*
- ✓ *Cultivo de la Expresión*
- ✓ *La Naturaleza y el Hombre*

Aportaron a esta concepción trabajos de Maestros como Agustín Ferreiro, Julio Castro, Diógenes Di Giorgi.

La Educación Preescolar también se renueva, aunque mantiene la orientación pedagógica del pensamiento froebeliano planteada por Varela y Compte y Riqué, coherente con las ideas y principios de la Escuela Nueva.

En el año 50, se elaboraron las “Orientaciones, actividades y programas para clase jardinera”. En estas pautas se sugieren actividades y materiales en forma genérica.

La Educación Especial en el Uruguay

En el año 1949 se organizó la primera Escuela de Recuperación Psíquica. La Dra. Eloísa García Etchegoyhen de Lorenzo desarrolló “un programa de rehabilitación para retardados mentales en una comunidad de pocos recursos”¹⁷ que atendió en forma integral a alumnos desde el preescolar hasta su adaptación en la edad adulta.

Este programa era graduado y se enseñaban las materias básicas. En las clases preprimarias el énfasis estaba puesto en la adquisición, en los procesos de coordinación,

¹⁶ Cita de Julio Castro en Demarchi, Fichero. pp: 84

¹⁷ Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, Anales, Uruguay, enero-marzo 1966, pp.10.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

percepción, motricidad, vocabulario, hábitos de trabajo, sociabilidad y en ayudar a madurar las funciones básicas del aprendizaje.

En las clases primarias se implementó la enseñanza escalonada de lectura, escritura y aritmética.

En las clases intermedias se intensificó y ajustó la enseñanza anterior introduciendo el conocimiento de los oficios de la comunidad.

Las clases adolescentes brindaban información ocupacional, estudios de los distintos trabajos, lecciones cívicas, manejo del presupuesto, geografía e historia, aplicados a conocimientos prácticos ocupacionales.

También se enseñaba cómo solicitar trabajo y cómo conservarlo, recreación organizada y orientación post-escolar. El enfoque de los diferentes temas se realizaba por unidades de trabajo trimestrales, desarrolladas de acuerdo a los intereses del momento y a las necesidades del medio.

La escuela trató de orientar al alumno hasta que hubiera desempeñado con eficacia su aprendizaje, luego se lo ubicaba en un empleo y se continuaba su orientación hasta que el consejero entendía que podía independizarse de la tutela escolar. Toda la acción de la Escuela de Recuperación Psíquica estaba respaldada en un intenso trabajo con padres y en coordinaciones con las industrias de la comunidad.

El Programa para Escuelas Urbanas de 1957

En este nuevo programa, que en términos pedagógicos constituye una regularización de prácticas innovadoras que venían realizándose en las aulas, mantuvo la orientación pedagógica del programa del 49, coincidencia en los objetivos, en las bases filosófico – pedagógicas, en los procesos seguidos para su elaboración, en muchos de los maestros e inspectores que participaron. Esta coherencia evidencia una misma línea de política educativa lo que le daba a la escuela uruguaya la garantía de unidad ideológico – pedagógica.

Plantea el Maestro Soler: *“Aparte de sus implicaciones pedagógicas, lo positivo de esta orientación radica en que subraya la capacidad del hombre de interpretarse a sí mismo y de interpretar el mundo y, por consiguiente, de modificarse y de modificarlo. Y estas modificaciones no son posibles si la escuela no desarrolla, como insisten en afirmarlo ambos programas, la capacidad crítica y autocrítica y la oposición a todo dogmatismo.”*¹⁸

En su elaboración participaron una Comisión General y un conjunto de Comisiones Especiales con representación de las Inspecciones, Docentes de escuelas experimentales y de la Federación Uruguaya del Magisterio.

¹⁸ Soler, M. – Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979. Barcelona 1984 pp: 26 y 27.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

Se jerarquizaba la capacidad creadora y el desarrollo autónomo del niño. Su propósito central era favorecer el desarrollo pleno de la personalidad del niño, de su capacidad investigadora, reflexiva y crítica. Buscaba integrar las dimensiones ética, estética y científica en la formación integral del hombre.

La escuela fue concebida como preparación para la vida no tanto por los conocimientos sino por las experiencias formativas que promovía. Presentaba una apertura hacia lo extra nacional, lo regional, lo internacional y una visión respetuosa de las diferentes civilizaciones, tanto las del pasado como las del mundo contemporáneo. La democracia se presentaba como proceso de construcción permanente **superando la concepción absolutista.**

El impulso innovador que promovió este programa inquietaba a la opinión pública y a los sectores políticos que exigían explicaciones sobre los cambios propuestos a través de la interpelación del Ministro de Instrucción Pública. Frente a estos hechos políticos el Consejo de Enseñanza Primaria se adelantó y aprobó modificaciones, una contrarreforma.

Los aspectos fundamentales de esos cambios estuvieron referidos a la educación sexual suprimiendo información sobre anatomía, y se redefinió la laicidad **como prescindencia absoluta en lo religioso, filosófico y en lo político.** Es ésta una evidencia de la débil autonomía que tenía el Consejo.

Reina Reyes, en la conferencia “Reformas y contrarreformas de los programas” pronunciada en el Ateneo de Montevideo el mismo año decía:

“No, el Consejo prescinde de consultas. Les concede a los maestros la mayor autoridad. A 1º de marzo aprueba el programa y dispone la realización de reuniones zonales en cada departamento de inspectores y maestros para seleccionar actividades, fijar orientaciones, recabar resultados. Encomienda a las Inspecciones Departamentales de todo el país la organización de comisiones consultivas y de divulgación de prácticas escolares, integradas por maestros de reconocida capacidad técnica. Son expresiones del Consejo. El Consejo de Enseñanza Primaria y Normal da la última palabra a los maestros y los maestros que han gestado la reforma, autorizados por el Consejo, la continúan, la amplían.”¹⁹

“El programa del 1957 se presentaba así:
aResolución del Consejo de Enseñanza Primaria por la cual el programa es aprobado;
bEstructura del programa por áreas y asignaturas;
cFinalidades y objetivos del programa;
dPrograma propiamente dicho por asignaturas y por años: para cada asignatura se incluyen un conjunto de consideraciones sobre su naturaleza, función y modo de abordarla y luego los contenidos, en algunos casos organizados por grandes capítulos al interior de la asignatura, año por año;
eBibliografía (es el único programa que la ofrece).”²⁰

¹⁹ Ibid. pp: 63 y 64

²⁰ Ibid. pp: 103 y 104.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

En este período se fue conformando en Uruguay y en América Latina una nueva dimensión teórica de la Laicidad. La Democracia, de la mano de la participación social necesitaba del debate para fortalecerse y consolidarse. Ese debate implicaba la búsqueda de pluralidad de posiciones y el respeto de quienes sustentaban opiniones diferentes. De esta manera la sociedad se conformaba con personalidades reflexivas, autónomas, libres en su pensamiento y en su acción.

*“En un alto nivel de abstracción la laicidad supone un ideal de convivencia basado en el respeto a la persona e implica una actitud opuesta a toda presión coercitiva para el pensamiento y para los sentimientos individuales en los dominios de la religión, de la política o de la filosofía. La laicidad es un elemento esencial de las democracias instituidas y resulta fácil establecer la similitud entre el contenido de las palabras “laicidad” y “democracia” cuando ésta se entiende como forma de vida. (...) La aparente autonomía entre la libertad del hombre y su necesaria sumisión a las disposiciones legales del orden democrático obliga a distinguir dos formas de libertad: la **libertad – autonomía** que responde a una estructura de personalidad, y la **libertad social**, relativa ausencia de restricciones externas para el ejercicio de la libertad – autonomía, restricciones que dentro de un régimen de derecho tiene su razón de ser en la necesidad de asegurar un margen igualitario de la libertad de todos.”*

... Adjudicar la importancia al factor emocional no supone desvalorizar la capacidad reflexiva que origina la llamada libertad de pensamiento, sin el reconocimiento de la cual se niega la dignidad del hombre. Indiscutiblemente, saber pensar es fuente de libertad. ...Para definir la laicidad es necesario insistir en la idea de respeto, evitando utilizar la palabra “tolerancia” que parece insinuar que se soportan como por favor las ideas contrarias a las propias.

*..... **La escuela pública laica ofrece el medio para afirmar la unidad nacional, favoreciendo la unidad humana. La escuela pública laica es escuela de democracia y merece por lo mismo el apoyo económico y moral para el logro de una sociedad sana y creadora que sustente una base de valores comunes que le dan sentido y justificación.**”²¹*

Decía Paulo Freire²²:

“La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos.(...) ”

²¹Reyes,R.-El derecho a educar y el derecho a la educación. Editorial Monteverde. Montevideo 2005. p:47,49,69.

²²Freire, P. – Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. México 1994. p: 37,38.

Teorías de la reproducción social y de la dependencia.

La influencia de los Organismos Internacionales de Crédito

Hacia fines de la década del 50 comenzaron a aparecer señales de decadencia general. La crisis del modelo de desarrollo provocaba cambios en diferentes ámbitos de la sociedad.

Desde los ámbitos de gobierno se acusaba a los Docentes en general de violar la laicidad. Comenzaba también una fuerte crítica desde la prensa hacia la labor docente caracterizándola de adoctrinadora. En el escenario internacional de la Guerra Fría, el combate a las ideologías marxista y comunista se profundizaba y se dirigía fundamentalmente hacia la educación y la cultura.

La laicidad era entendida como neutralidad. Consideraban necesario controlar las temáticas y posiciones que pudieran ser contrarias a los intereses del gobierno. Comenzaba así un fuerte control ideológico en la educación.

Desde el ámbito político se producían tensiones y polarizaciones que evidenciaban la ruptura de los consensos que había sustentado el modelo desarrollista.

En Uruguay la Dictadura Militar implantó un régimen autoritario que prohibía la participación, fracturaba los vínculos sociales llevando a la sociedad al aislamiento y negación del diálogo.

En lo económico la crisis se profundizaba al fracasar el modelo industrializador y el peso de la deuda externa provocaba el ajuste estructural de la economía, limitando la intervención del Estado e instalando una progresiva reducción del gasto social y particularmente en el gasto en educación. Esta reorientación de la economía implicó el desplazamiento desde lo público hacia lo privado y la transferencia de la regulación al mercado. Comienza a desdibujarse el rol del Estado en decisiones importantes ya que los condicionamientos externos impusieron una nueva faceta al modelo de dependencia.

La educación se vio afectada no solamente por lo que significó la asfixia económica provocada por la reducción del gasto público, sino también por el creciente empobrecimiento de la sociedad, incluidos los docentes y un cuestionamiento público de ella misma.

Comenzaba a producirse también una fuerte subfinanciación del proyecto educativo, el cual se veía como gasto (pérdida) en lugar de considerarse una inversión. Los presupuestos para la educación sufrieron grandes restricciones y las consecuencias se observaban en muy bajos salarios docentes, falta de materiales educativos y grandes deterioros en los edificios escolares como una constante en crecimiento continuo.

El aumento de la marginación social significaba un retroceso orientado hacia nuevas formas de exclusión social. La educación de masas (consecuencia de la expansión del sistema en los niveles primario y secundario del período anterior) nos había conducido a altos niveles de escolarización los cuales no se correspondían con los niveles educativos deseados. Se veían frustradas las expectativas sociales depositadas en la educación y en la escuela pública. La sociedad empezaba a dudar del valor de la educación y le atribuía a la escuela la responsabilidad del fracaso escolar (repetición y deserción).

Por otra parte, en los ámbitos teóricos, surgen concepciones educativas que entienden que no se puede comprender la educación sino a partir de las condiciones

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

sociales, lo que significaba una dependencia de la educación respecto a la estructura social. Como consecuencia planteaban que la función de la educación era la reproducción de la sociedad en que se insertaba.

El impacto de las Teorías Crítico – Reproductivistas (Althusser, Bourdieu y Passeron entre otros) contrariamente a su intención de aportar una visión crítica que condujera a mejorar las condiciones de la educación generó visiones negativas de la educación y de la escuela que contribuyeron a profundizar la desilusión, a perder la confianza en la educación, en el docente y una creciente pérdida de prestigio social de ambos.

De esta manera se fue conformando un sentimiento de pérdida de la esperanza en la educación, en la vida y en la sociedad. Se iban gestando condiciones de individualismo y competitividad que se manifestaron como formas de exclusión y autoexclusión. Esto significó en su dimensión profunda una negación de la propia humanidad.

Si bien hasta la década del 50 podríamos decir que tanto desde la teoría como desde la realidad social se reconocía a la escuela una función igualadora, homogeneizadora; en este período comenzaba a cambiar su imagen y rol social para volverse cada vez más discriminadora y represiva.

De aquel mito de “la educación del pueblo” quedaba muy poco, se vivía una realidad de profunda injusticia que se veía como imposible de transformar. Ese determinismo social era tan fuerte que no se veía que la educación pudiera revertirlo.

Paralelamente la educación privada se mostraba como la solución para los sectores de elite y de un sector de la clase media que aún creía en la educación. La brecha entre lo público y lo privado se amplía también desde el imaginario social.

Desde los organismos internacionales empezaron a formularse planteamientos tendientes a corregir esas desviaciones sociales a través de propuestas compensatorias. Las inversiones estaban condicionadas a la presentación de situaciones debidamente diagnosticadas y con alguna forma de solución presentada como plan de acción. Evaluación y planeamiento fueron los mecanismos técnicos a través de los cuales se comenzarían a controlar los destinos de la educación pública.

Se realizaron grandes diagnósticos acompañados de sus respectivos planes de solución. Estos enfoques fueron promovidos desde organismos internacionales como UNESCO, CEPAL y más adelante el BID y el BM.

En Uruguay la CIDE realizó un profundo estudio de la situación económica, social, cultural y educativa de la población con interesantes propuestas que nunca se pusieron en práctica, algunas de las cuales mantienen vigencia.

Otros fundamentos se plantean desde las Teorías Tecnicistas o Tecnocráticas, lo que significa una nueva versión del positivismo. Con otros argumentos también van a centrar su posición en la objetividad y la neutralidad. Conciben la educación con una función utilitarista orientada hacia el saber hacer, la capacitación para el trabajo,

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

fundamentaban muy fuertemente que la educación no tenía ninguna relación con lo ideológico.

“La perspectiva pragmática e instrumental de que, con independencia de lo que pudiese lograr, la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo, se convirtió en un lugar común. En efecto, llegó a ser un aspecto central de la acción del principio meritocrático del liberalismo; el punto de vista según el cual las personas tienen éxito según sus méritos, y que la escuela es un lugar en el que se forja y se prueba la capacidad (...) En esta situación, la escolaridad llega a ser una pieza fundamental de los procesos industrializados de reproducción social y cultural a través de casi todo el espectro de actividades del estado”²³

Ralph Tyler, un clásico de la Pedagogía Tecnista, en su obra “Bases principales del Curriculum y la Instrucción” planteaba: “Este librito trata de explicar un método racional para contemplar, analizar e interpretar... el programa de enseñanza de una institución educativa (...) El método racional aquí desarrollado comienza señalando cuatro cuestiones fundamentales que deben ser respondidas al desarrollar cualquier plan de enseñanza. Son las siguientes:

¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?

¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser apropiadas?

¿Cómo pueden organizarse efectivamente estas experiencias educativas?

¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los objetivos?

(...) En relación a la evaluación de las experiencias de aprendizaje las relaciona con: sus concepciones de la necesidad de evaluación (descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tal y como han sido desarrolladas y organizadas, producen efectivamente los resultados apetecidos para saber en qué es preciso mejorarlo), algunas nociones básicas sobre evaluación (valorando reiteradamente los cambios habidos en la conducta de los estudiantes con el paso del tiempo) una descripción de los procedimientos de evaluación (comenzando por la definición clara de los objetivos conductuales, seleccionando situaciones en las que haya que manifestar la conducta buscada y observando si se producen los resultados esperados Cuidando que los resultados de las pruebas puedan ser interpretados y diagnósticamente útiles, y determinando la objetividad y fiabilidad de las medidas utilizadas)”²⁴

La coherencia teórica del planteo está dada en la resolución de problemas complejos en torno a la aplicación de los principios psicológicos conductistas. Las ideas principales fueron planteadas por B.F. Skinner.

* *El papel del sujeto que aprende.* Las personas aprenden haciendo, experimentando y ensayando, es decir, operando en el ambiente. Estos tres componentes deben trabajar juntos y cuando son descriptos podemos identificar qué ha aprendido, bajo qué condiciones y las consecuencias que sustentan y mantienen la conducta aprendida.

²³ Kemmis, S – El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid 1993, pp:52 -54

²⁴ Ibid. Pp: 57 - 58

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

* *La naturaleza del aprendizaje.* Define el aprendizaje como un cambio de conducta consecuencia de la experiencia. Es la función docente moldear la conducta del alumno a partir del control del ambiente con programas de reforzamiento y estrategias de ingeniería de la conducta.

* *Graduación del conocimiento y mantenimiento de los estímulos.* El foco de la actividad consiste en articular la graduación del conocimiento a transmitir con el reforzamiento de las respuestas adecuadas. A partir de esta base Skinner sostiene la idea que los aprendizajes complejos están basados en aprendizajes simples. El conocimiento es acumulativo. Para aprender se requiere del reforzamiento externo, la motivación es dada por el control del ambiente.

* *Generalidad de los principios de aprendizaje.* Señalamos como los principios más generales del aprendizaje skinneriano los siguientes:
el condicionamiento operante
los programas de reforzamiento
el moldeamiento a partir de la ingeniería psicológica de la conducta

Las fases de la programación educativa desde esta teoría son: formulación de objetivos terminales, secuenciación de la materia, análisis de tareas, la evaluación en función de los objetivos (desempeño en las tareas).

En este escenario la educación preescolar es la primera en ser revisada. Se amplía el alcance de las pautas del Programa del año 50 incluyendo sugerencias para los grupos de 3 y 4 años. En la realidad se respondía a la incorporación al sistema formal de alumnos de estos tramos de edad y también a la expansión general de la matrícula que se venía acelerando en las últimas décadas.

En 1971, se elaboró un nuevo Programa para Clase Jardinera y se orientó el trabajo en los grupos de 3 y 4 años. Se daba continuidad al enfoque pedagógico construido en la década del 50 a través de pautas emanadas de la Inspección de Educación Pre Escolar incluida como un departamento de la Inspección de Educación Especial.²⁵

En el Programa de Preescolares para 5 años se atendieron las necesidades y expectativas largamente planteadas por los maestros para concretar coherencia en la educación de esta etapa. Fue un programa abierto, que promovió la creatividad del docente.

Se plantearon objetivos claros en cuanto al desarrollo del niño, sus intereses y las necesidades de la familia y la sociedad con una fundamentación básicamente psicológica que respondía a la orientación piagetana.

Se estructuró por áreas de conocimiento:

Lenguaje,
Ciencias físico- naturales,

²⁵ Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años. Dpto. de Publicaciones e Impresiones del CEP Montevideo 1997. pp: 11.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

Matemáticas,
Educación rítmico – musical,
Actividades plásticas,
Educación física,
Actividades manuales,
Actividades con padres,

Se indicaban rendimientos mínimos en cada una de ellas, sugerencias y recursos didácticos. Se proponía que las actividades que derivaban de los objetivos se articularan de lo simple a lo complejo.

En educación especial la situación era otra, los maestros trabajaban con “inventarios a escala”, donde aparecían listados de contenidos secuenciados y pautados por asignaturas.

La Dictadura en Uruguay y el Programa de 1979
La Educación Común y Preescolar

Hacia fines de los años 60 se vivía en Uruguay una profunda crisis económica, política y social. Existía un clima de inestabilidad e inquietud general.

En ese período la Educación fue tema de debate parlamentario en el marco de la nueva Ley General de Educación. Los sectores conservadores con el apoyo de la Iglesia Católica fortalecieron la idea de control ideológico en las instituciones educativas. Nuevamente se invocaba la defensa de la laicidad en la educación para proteger a la sociedad de las influencias del comunismo internacional y las ideologías de izquierda. Se reiteraba la búsqueda de argumentos en la objetividad y neutralidad para defender concepciones ideológicamente conservadoras.

La nueva ley con fuerte impulso centralizador simplificó el sistema educativo: la vieja estructura liberal democrática de cuatro entes de enseñanza autónomos (Primaria, Secundaria, Técnica y Universidad) es sustituida por sólo dos entes: Universidad y Consejo Nacional de Educación (CONAE) que agrupaba a los otros tres entes. Esta creación significó la pérdida de autonomía de esos consejos que pasaron a ser consejos desconcentrados.

La Ley General de Educación N° 14101, aprobada en enero de 1973 incluía en su articulado una visión coercitiva y punitiva hacia los docentes y los alumnos.

En el mes de junio de ese mismo año con la disolución de las Cámaras Legislativas se instaló la Dictadura Militar como venía ocurriendo en otros países latinoamericanos.

La reestructura educativa fue realizada por la dictadura constituyendo una ruptura radical con el pacto liberal y democrático que había tenido la educación uruguaya. Se trató de una reforma que abarcó todos los aspectos: fines, formas de gobierno, estructura, planes y programas de todo el sistema educativo.

En el año 1979, en base a la Política educativa nacional de la Dictadura Militar, se elaboraron nuevos programas de educación común: rural y urbana; inicial y especial que se comenzaron a implementar al año siguiente.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

“Con ellos se persigue consolidar el particular estilo de vida del Uruguay a través de la afirmación de los conceptos de Familia, Patria, Soberanía, Nación y desarrollo en Seguridad, tendientes a la exaltación de los valores de orientalidad y al respeto de las tradiciones nacionales”²⁶

Se ponía particular énfasis en la distribución de tiempos en la jornada escolar, se privilegiaban “las áreas instrumentales frente a las culturales”, determinando el número de clases por contenido curricular. Prescribía la forma de planificar del Maestro en base a objetivos operacionales y al logro de conductas observables en los alumnos. De esta manera se ignoraba la integralidad del ser humano y se fragmentaba la intervención educativa en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor (fundamentación teórica planteada entre otros por Benjamín Bloom).

Las disciplinas que, expresando claramente la política educativa de la dictadura, sufrieron mayores modificaciones en sus contenidos fueron Historia y Educación Moral y Cívica.

En lo referente a Educación Inicial en los niveles de 3 y 4 años aparecía un sector de asignaturas planificadas en forma lineal: lenguaje, iniciación matemática, manualidades, expresión plástica y rítmico-musical, educación física y otro sector con Unidades Temáticas las que proporcionaban al maestro la posibilidad de extraer subtemas permitiendo atender los llamados “emergentes”. Tomaba también en cuenta el perfil de conducta de los niños de 3 y 4 años.

En una aparente apertura hacia la función docente se habilitaba la incorporación de temáticas de interés en el entorno provocando en los sectores más vulnerables socialmente un vaciamiento de contenidos y una discriminación o fragmentación mayor de la sociedad. Esta orientación ya se había iniciado con los enfoques escolanovistas aunque con la diferencia que se proponían atender intereses individuales de los alumnos, lo que no evitaba la posibilidad de reproducción y fragmentación social.

En este período se consolidó un modelo educativo de exclusión, contrario a los principios fundacionales de incluir a toda la población en los bienes de la cultura a través de la educación.

Se sustituía la idea de educar al pueblo como modo de garantizar igualdad de oportunidades y la intención de consolidar la democracia por la idea de crear una conciencia activa para la defensa de la soberanía nacional, el orden y la seguridad integral del Estado. Se proponía impulsar una política asistencial procurando insertar naturalmente al educando en la vida del país para contribuir con el desarrollo de la economía del país.

“Se ha pasado a un programa claramente parcelario, sin puentes entre las asignaturas, presentadas éstas como compartimentos aislados. El caso de la clase jardinera es tal vez el más dramático. Con su riguroso listado de asignaturas independientes y con la asignación de un número probable de clases a cada asignatura y en algunos casos a cada fragmento de ellas, resulta de una aridez, de un rigor, de una

²⁶ CONAE. CEP - Ciclo de Divulgación de apoyo a los Programas para Escuelas Urbanas y Rurales. Montevideo 1980

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

falta de imaginación y a la vez de una presunción tales que echa por tierra todo lo que el país había avanzado en materia de educación preprimaria.”²⁷

“Como ya se ha dicho, el programa del 1979 incluye también objetivos propios de cada grado escolar, objetivos de salida, como suele llamárseles, expresados bajo el título “Al finalizar este año el niño estará en condiciones de”. Esta innovación presenta varias dificultades: en primer lugar es preciso tener en cuenta las características de cada uno de los estadios del desarrollo psicosomático del niño. Ya hemos visto las proposiciones de Piaget a este respecto, las cuales no necesariamente son aceptadas por otros investigadores. Sin medios propios para investigar el desarrollo del niño uruguayo, resulta muy arriesgado proponer el perfil de sus competencias generales a la salida de cada curso escolar; es lástima porque este ejercicio, con otros medios técnicos puede valer la pena.”²⁸

Si bien el magisterio nacional era supervisado y controlado permanentemente a través de la planificación de sus actividades diarias, supo encontrar estrategias para generar prácticas de aula reflexivas , de autonomía profesional, con todo el riesgo que esto implicaba.

En 1980 también entran en vigencia los Programas de Educación Especial elaborados en este período. En ellos se advierte la continuidad de enfoque con los programas de educación común, el énfasis en los objetivos operacionales de salida y la concentración de clases y talleres ocupacionales dentro de la institución, desarrollando un modelo de escuela especial diferente.

Los programas creados en este período fueron:

- Clases diferenciales
- Discapacitados Intelectuales Nivel A y Nivel B
- Discapacitados Visuales
- Discapacitados Auditivos:nivel inicial, preprimaria y primaria.
- Hipoacúsicos con déficits asociados.
- Programas de Taller para discapacitados auditivos, visuales e intelectuales.

Se utiliza el Programa de Educación Común en los casos que no hay discapacidad intelectual: discapacitados motrices, ciegos y sordos.

En el año 1978 la Dra. Eloísa García Etchegoyhen de Lorenzo expresa la importancia de que *“la clase como laboratorio de aprendizaje debe insistir que aquellos que diseñan programas incluyan definiciones operacionales de los objetivos educativos como una forma esencial de un proyecto de elección o unidad de trabajo que ha de aplicarse en el caso que nos interesa a retardados mentales”²⁹*

²⁷ Soler, M. – Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979 Barcelona 1984. p. 91.

²⁸ Ibid. p.110.

²⁹ Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Escuela de Recuperación Psíquica Nro.1, “Una tipología de los objetivos del programa para alumnos retardados mentales”, Mvdeo,1978.

1985 - La recuperación de la Democracia.

El 1º de marzo de 1985 los uruguayos recuperamos la institucionalidad democrática. En los primeros dos meses de ese año se constituyó un importante movimiento social, sindical y político en búsqueda de nuevos consensos (CO.NA.PRO.)³⁰

La Ley de Emergencia de la Educación N° 15739, aprobada el 28 de marzo de 1985, fue la expresión de los acuerdos alcanzados en materia de educación.

Se iniciaba también la restitución de docentes y funcionarios destituidos por razones ideológicas en el período dictatorial. Se llamaba a Concursos para cargos de Dirección e Inspección para recomponer la carrera profesional que siempre fue y sigue siendo el orgullo de los uruguayos.

En este momento histórico de la vida institucional del país se fueron haciendo visibles prácticas de enseñanza que ocurrían en las aulas, alentadas y estimuladas desde las autoridades que manifestaron su confianza en el magisterio nacional. A su vez estas prácticas se entrecruzaban con las de aquellos Maestros que habían estado alejados de la educación primaria uruguaya, pero no ajenos a ella. Desde diferentes lugares los educadores fueron recomponiendo su hacer profesional con reconocimiento público de ello. Se conformó en este período el Movimiento de Padres de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. La ciudadanía apoyaba la educación pública y participaba en su refundación.

Se asociaba indiscutiblemente la Educación Pública con las ideas de democracia, libertad, igualdad y laicidad.

Simultáneamente a estos movimientos desde la práctica se constituyó una Comisión para realizar una revisión del Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas de 1957.

Esta Comisión integrada por representantes del Consejo de Educación Primaria de la ANEP (Ente Autónomo creado por la Ley N° 15739), con la participación de especialistas en asignaturas (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Expresión Artística), delegado sindical, Maestros, Profesores y otros académicos (Maestros, Profesores e Inspectores) de relevante actuación en la docencia.

En esta revisión se procuró rescatar del Programa de 1957 los valores democráticos y un Estado de Derechos, se actualizaron los fundamentos y se modificaron algunos contenidos.

“Por consiguiente, la propuesta que se hace desde la Comisión que recogió opiniones del cuerpo docente de todo el País, apunta fundamentalmente a revisar el Programa de 1957 e incorporarle formas distintas, sin tocar aspectos fundamentales tales como finalidades, objetivos generales y orientaciones didácticas de absoluta validez.

³⁰ CO.NA.PRO. - Concertación Nacional Programática

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

La propuesta es entonces un reordenamiento de los temas, nuevas formas de presentarlo, orientación del trabajo en clase que corresponde primordialmente a las exigencias del incuestionable progreso científico – técnico y de la vinculación entre las naciones, impronta de la década del 60 hasta nuestros días, lo que requiere la actualización de las diversas áreas del conocimiento (...)

*Es necesario procurar que la tarea del educador no se circunscriba sólo a transmitir conocimientos, sino a formar al niño integrándolo a la sociedad, brindándole todas las oportunidades de desarrollarse y crecer (...)*³¹

Se plantea un cambio fundamental en la relación docente – alumno proponiendo un aula – laboratorio – taller con notoria influencia piagetana.

Los contenidos se distribuyen en base a la lógica de desarrollo de la materia y al nivel de maduración del educando. Se incluyen sugerencias y recursos como propuestas sin carácter obligatorio.

El currículum se completa con la inclusión del perfil psicológico de cada grado y los fundamentos didácticos de cada asignatura.

La innovación corresponde a la especificación de las características psicológicas de los diferentes estadios, agrupados por niveles.

En 1986 también surge el primer proyecto oficial de Integración del Discapacitado. Se transforman las clases de recuperación en clases de apoyo. En 1989 se aprueba la Ley 16.095 por impulso de los padres de alumnos discapacitados.

El Artículo 34 de esta Ley constituye el marco regulatorio de los tres modelos de atención a la persona con discapacidad:

- ✓ asistencia a escuela de educación especial,
- ✓ asistencia a escuela de educación común con maestro itinerante o de apoyo,
- ✓ asistencia a las dos escuelas en sistema de contraturno.

En este período se fueron gestando movilizaciones en el magisterio en búsqueda de una genuina actualización: conferencias, talleres, reuniones y debates marcaron el reencuentro con la historia de los movimientos por la educación uruguaya en la búsqueda de nuevas formas de enseñar.

Había terminado la dictadura militar, los nuevos maestros ávidos de nuevas prácticas buscaban formas nuevas de trabajar, propuestas enriquecedoras y alternativas dentro de una sociedad de libertades inexploradas.

En ese momento comenzaba a hablarse de un nuevo modelo de enseñanza, la “Propuesta Constructivista”. Se enunciaba un nuevo maestro, una apertura, un escenario donde poner en práctica la creatividad. Se constituyeron espacios donde los maestros investigaban, grupos de colegas se ponían a investigar.

Atado a esa realidad, estaba el deseo de construir una nueva profesión, esa que se había vedado durante tantos años. El sueño era que la escuela uruguaya recuperara su gloria del pasado, que resurgiera fortalecida reconstruyendo su identidad desde las aulas.

³¹ Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas. Revisión 1986. p. 7

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

Se comenzaron a explorar nuevas perspectivas en torno al proceso de adquisición de la lectura y la escritura (aportes desde la psicogénesis y su instrumentación didáctica). Como en otras oportunidades la respuesta de los Maestros generó un cúmulo de experiencias en las aulas.

Sin embargo, en algunos aspectos estos aportes llegaron a promover ciertas posturas pedagógicas reduccionistas que centraron el análisis en el niño, sus intereses, los emergentes sociales y culturales del entorno. La falta de referentes teóricos claros promovió posturas docentes ingenuas, acríticas, irreflexivas, se redujo el interés profesional a una actitud exclusivamente optimista.

Se desdibujaba el rol docente y el compromiso social de la escuela en el discurso y en la práctica, lo cual significó también una nueva pérdida de contenidos. El docente pasó a ser un guía, un facilitador que respondía a las expectativas de sus alumnos y del contexto concreto en el que actuaba, como consecuencia el conocimiento no se democratizaba, seguía siendo posesión de un sector privilegiado de la sociedad.

Se comenzó a difundir con mucha fuerza la cuestión del “aprendizaje” confundiendo, por simplificaciones erróneas, los procesos de enseñar y aprender hasta considerarlos como el mismo. Se producía lo ya anunciado por Vaz Ferreira cuando cuestionaba la simplificación en pedagogía³²

La Didáctica pareció disolverse, perder identidad y sustituirse por la Psicología del Aprendizaje. Se perdía en muchas situaciones la posibilidad de utilizar los conocimientos surgidos en la investigación sobre el aprendizaje de los niños a favor de la enseñanza.

Para otros docentes supuso un compromiso profesional de actualización y búsqueda de otros referentes teóricos que permitieran explicar las situaciones educativas en las que estaban inmersos. Aquellos, que con rigor teórico, incursionaron en las fuentes académicas para comprender las razones y vinculaciones de los casos analizados en la investigación educativa realizada en América Latina.

Contemporáneamente se comenzaba a reconocer la importancia de la Escuela Sociohistórica de Psicología a través de uno de sus representantes, Lev Vygotsky y su influencia en la práctica educativa aunque ésta demoraría tiempo en consolidarse como referente teórico en los documentos oficiales.

“La regularidad en el cambio y en el desarrollo de las ideas, la aparición o la muerte de los conceptos, incluso el cambio de las clasificaciones, etc. son todas cosas que pueden explicarse científicamente basándose en el vínculo de la ciencia en cuestión con el substrato sociocultural de la época, las leyes y las condiciones generales del conocimiento científico, las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos investigados en ese momento; dicho de otro modo, el vínculo con las exigencias de la realidad objetiva estudiada por la ciencia en cuestión.”³³

³² Vaz Ferreira – Estudios Pedagógicos. Edición Clásicos Uruguayos Montevideo 1964

³³ Vygotsky, L. – The historical meaning of the crisis in psychology (p. 302) citado en Moll, L.- Vygotsky y la educación p: 81

La contribución de Vygotsky trasciende ciertos instrumentos conceptuales muy conocidos para hacer su verdadero aporte al plantear las relaciones existentes entre el aprendizaje y el desarrollo. Para él los procesos psicológicos superiores tienen un origen cultural.

Fue a partir de un análisis crítico de teorías evolutivas como las de Thorndike Piaget y otros que elaboró un camino alternativo afirmando que *“el proceso evolutivo no coincide con el aprendizaje, antes bien, sigue al aprendizaje”*.

La construcción teórica alternativa configura la *zona de desarrollo próximo* que el propio Vygotsky define como:

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.³⁴

Otros conceptos clave en este marco plantean que las funciones psicológicas humanas:

- ✓ Están culturalmente mediadas - La tarea docente es una forma de mediación cultural
- ✓ Se desarrollan históricamente - Los cambios se producen simultáneamente en cuatro niveles históricos: desarrollo de la especie (homo sapiens), historia de la humanidad, historias individuales y desarrollo de los procesos psicológicos particulares
- ✓ Surgen de la actividad práctica. La mediación cultural y el hecho de que el pensamiento se funde en la actividad implican la especificidad contextual de los procesos mentales (método cultural de pensamiento)

*“La psicología humana trata de la actividad de individuos concretos, la cual se lleva a cabo en una situación colectiva o en una situación en la cual el sujeto mantiene un trato directo con el mundo de objetos que lo rodea, esto es, el torno del alfarero o la mesa del escritor. (...) si la separáramos del sistema de relaciones sociales, la actividad humana no existiría... la actividad del individuo humano es un sistema dentro del sistema de las relaciones sociales. No existe sin esas relaciones”*³⁵

La política educativa de los 90.

La búsqueda de nuevos consensos en el escenario de la globalización.

La década se inauguraba con la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (5 al 9 de marzo de 1990. Jomtien, Tailandia)

³⁴Vygotski, L.S.- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1988, p.133.

³⁵ Leontiev, A.N. – Studies of de cultural development of the child, p: 46,47. Citado por Moll, L. – Vygotsky y la educación. p:112.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

Esta declaración significó un intento de asegurar la educación básica a toda la población mundial a partir de una redefinición del concepto. Se entendió la educación básica como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

En este marco se reorientaron las políticas educativas a nivel mundial dinamizando procesos de reforma educativa sustentadas en la cooperación internacional (restringida a financiamiento y condicionamiento internacional).

El concepto de educación básica, discutido y debatido por los cuatro principales actores de este nuevo acuerdo a favor de la educación (UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial) tuvo una gran incidencia en el discurso y decisiones sobre la educación. Debemos señalar una gran diferencia en relación al primer acuerdo social y político en favor de la educación concretado hacia fines del Siglo XIX.

En Uruguay, aquel acuerdo fundacional (fines del Siglo XIX) apostaba a fortalecer la Educación Pública, la responsabilidad del Estado y la Educación Laica concebida como antidogmática.

En éste, de fines del Siglo XX, se apostó a fortalecer la participación privada en la Educación restringiendo la presencia del Estado a las funciones de control. La Reforma Educativa con varias modalidades le asignaba al Estado la responsabilidad de ofrecer educación compensatoria (desde una visión asistencialista) a los sectores más pobres de la sociedad y se sostenía que había que preparar al ciudadano planetario. No se hablaba de laicidad sino de calidad y equidad, de educar para la tolerancia.

Estas políticas fueron provocando nuevas formas de discriminación y segmentación social, como consecuencia se estigmatizaron instituciones, poblaciones y sectores del magisterio nacional (categorización de escuelas a partir de factores socioculturales).

En este período se priorizó, como parte de la focalización de las políticas sociales, la Educación Inicial vinculada fundamentalmente al beneficio social que implicaba que los niños pequeños se incorporaran al sistema educativo. Aparecía explícito en los discursos la necesidad de la educación inicial para asegurar éxito futuro en los aprendizajes escolares y paralelamente se valoraba que los niños estuvieran atendidos para facilitar la incorporación de la madre al campo laboral, especialmente en los sectores más pobres de la población.

“La inversión social en edades tempranas, previas al inicio del ciclo escolar primario, es una de las principales políticas preventivas de las situaciones de pobreza y marginalidad. Se ha señalado, reiteradamente, en investigaciones sobre el crecimiento en la niñez, que el 59% del desarrollo del cerebro ocurre en los primeros cinco años de vida, lo cual se ve sensiblemente mermado en contextos de carencias sociales y culturales.

El énfasis que la presente administración asigna a la Educación Inicial, se fundamenta en tres aspectos básicos:

- 1 En primer lugar, como estrategia de política social orientada a contrarrestar los déficits culturales y sociales que presentan los hogares más pobres;*
- 2 En segundo lugar, para apoyar el proceso de socialización de las familias, principalmente en relación a los efectos derivados de los cambios en la*

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

constitución de los hogares – mayor incidencia de aquellos con jefa madre y de los extendidos (además de cónyuges e hijos, otros familiares integran el hogar) entre la población NBI y de una mayor inserción de la mujer en el mercado de trabajo.

- 3 *En tercer lugar, para mejorar el aprestamiento de niñas y niños para el ciclo escolar primario.*³⁶

En 1996, el CEP definió la Educación Inicial como parte de la educación permanente abatiendo la idea de Educación Preescolar como *preparación para*.

En el Programa se consideró la Educación Inicial por razones pedagógicas, sociales y culturales.

La universalización de la Educación Inicial comenzó desde los 5 años de edad a través de la obligatoriedad de este tramo etario. (Ley N° 17015). Hoy se continúa en el mismo sentido con el proyecto, que está a estudio del Senado, referido a la obligatoriedad para niños de 4 años.

En este escenario se trabajó en la elaboración del programa para 3, 4 y 5 años con la participación y consulta del magisterio nacional. Éste, sustentado en su valiosa formación académica y la importante tradición histórica del área desde la matriz fundacional contribuyó en las instancias que fue convocado. La implementación en las aulas comenzó en 1998 y se mantiene vigente hasta el presente.

Su fundamentación responde a una visión de currículo integrado, con competencias orientadoras y criterios de evaluación.

Está estructurado en tres Áreas de experiencia y conocimiento:

- ✓ Área 1: Conocimiento de sí mismo
- ✓ Área 2. Conocimiento del Ambiente
- ✓ Área 3. Comunicación.

Dentro de cada área figuran contenidos estructuradores y contenidos simples.

Este programa apunta a la creatividad, capacidad y autonomía profesional de los docentes de Educación Inicial.

Esta Reforma Educativa para al resto de la Educación Primaria se conformó como apuesta a dar mayor participación a la sociedad a través de la iniciativa privada. Se diferenciaban las propuestas educativas en función de lo que cada institución ofrecía. La educación se convertía en una mercancía más, en un bien de cambio.

La competitividad entre lo público y lo privado se instalaba desde la oferta (extensión de horarios, actividades extracurriculares entre otras). Como consecuencia en nuestro país se creó el modelo de Escuela de Tiempo Completo sustituyendo el modelo de Escuelas al Aire Libre.

Dos lineamientos generales respaldaban esta transformación:

- * la reducción del Estado que delegaba en otros sus responsabilidades fundacionales y

³⁶ ANEP. Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999. p.83,84

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

* la restricción del gasto público. La apuesta era hacer rentable al Estado, reducir el déficit fiscal.

Esto significaba la reducción de las partidas presupuestales destinadas a la educación. La Escuela Pública, la Escuela del Estado (hablamos de la mayoría de las escuelas del país urbanas y rurales) no contaba con los recursos suficientes como para competir con las instituciones privadas.

El desprestigio de la Educación Pública crecía a pesar de los incesantes esfuerzos de los Docentes y Funcionarios que intentaban revertir la situación de fracaso en el cual se veían inmersos. Las exigencias se orientaban hacia la función de contención más que de enseñanza.

Las nuevas modalidades de vaciamiento de contenidos culturales se planteaban a través de una representación difícil de rechazar: desarrollar habilidades para seguir aprendiendo, habilidades que se desarrollaban durante toda la vida por lo tanto los contenidos no eran importantes (se establecieron contenidos básicos que resultaron siendo mínimos) pero además lo que importaba era saber usarlos.

Desde todos los sectores se hacía responsables a los docentes de una situación que los dominaba y condicionaba tan fuertemente que en ocasiones no les permitía reconocer tal dominación.

“A partir de los 90, el discurso educativo se asocia fuertemente a la idea de modernizar para participar de las posibilidades brindadas por la globalización.(...) La discusión alrededor del Estado nacional y la centralización del poder ilustra el propósito de modificar la ingeniería estado céntrica que construyó la modernidad y ampliar los espacios sociales organizados por el mercado. Se hace visible una propuesta modernizadora, que si bien retoma parte de la retórica desarrollista que articulaba educación y mercado, deposita en el mercado – a diferencia de la versión anterior apoyada en el Estado – el papel de agente dinamizador y transformador. (...) La figura del Estado evaluador y compensador de las carencias recoge este nuevo posicionamiento estatal.”³⁷

Las necesidades básicas se definían como un conjunto de conocimientos, destrezas y valores indispensables para sobrevivir, participar y satisfacer las exigencias más elementales de las personas en una sociedad de mercado. Se comenzó a hablar de habilidades para la vida, estándares mínimos y otras expresiones. Esta visión instrumental centrada en el aprendizaje, dejaba de lado la educación, la formación de la persona para ocuparse de aquellos conocimientos vinculados a la realidad en la que vivían quienes aprendían. El conocimiento debía ser utilizable a corto plazo, aprovechables en la vida cotidiana a la vez que observables y comprobables ya que la evaluación siguió entendiéndose como control del producto, del resultado.

Vinculado con las modificaciones estructurales y de contenidos se implementaron acciones de capacitación dirigidas a los docentes. Se entendía necesario preparar a los prácticos (así surgen varias modificaciones en los planes de formación de

³⁷ Tiramonti, G. – 20 años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Veinte Años de Democracia en Argentina. Octubre 2003

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

maestros y bibliografía para apoyar a los docentes en la implementación de sus prácticas). Los docentes debían ejecutar adecuadamente los lineamientos planificados por los expertos, que estaban previstos en las reformas.

También se desarrollaron políticas de inversión en libros de texto escolar como parte de la estrategia destinada a bajar costos y a controlar los contenidos de enseñanza. Es por esta vía que se introdujeron cambios en la práctica educativa ya que los programas escolares en Uruguay no fueron modificados a excepción del Área de Educación Inicial.

En general se podría afirmar que estas modalidades (implícitas, ocultas) de intervención en el quehacer docente tienen mayor incidencia en aquellos docentes con formación más débil. El mayor desafío estuvo en encontrar mecanismos para ampliar la propuesta educativa para no restringirla a esos soportes curriculares.

Se planificaron también políticas asistenciales y compensatorias focalizadas en los sectores de mayor pobreza constituyendo intervenciones parciales y asistémicas. Se refuerza la idea de que la responsabilidad de la educación está en la escuela y en los docentes, éstos deberían solucionar los graves problemas de las grandes mayorías de la población. Junto con la escuela aparecía en este escenario la responsabilidad de la familia.

El Estado y la sociedad en su conjunto nada tenían que ver con las causas de la situación. La Escuela aparece como la responsable del fracaso escolar.

Nuevamente se presentaba la visión negativa de la función educativa, ésta no daba las respuestas que esos sectores de la sociedad le demandan a la educación.

Desde el Estado se implementaron acciones para revertir esta situación, nuevamente la focalización en un aspecto del aprendizaje: el rendimiento escolar. Se estructuraron evaluaciones periódicas estandarizadas y se exigieron planes de acción para mejorar la situación sin cambiar las condiciones en las cuales esas situaciones se encontraban y encuentran.

“La tradicional confusión entre educación y enseñanza, y entre enseñanza y aprendizaje, lleva a pensar que mejorar la educación equivale a mejorar la enseñanza y ambas a mejorar el aprendizaje. Es así como, por un lado, tiende a atribuirse a los docentes la clave de la mejoría o, en el otro extremo, la clave del deterioro de la calidad, desconociéndose la diversidad de otros factores vinculados a lo educativo (y a la calidad de la educación) que no pasan por la enseñanza.”³⁸

Se puso énfasis en aspectos de gestión, desplazando la pertinencia de la administración y organización educativa, se hablaba de la autonomía de los centros que en realidad no era más que una ilusión. La idea subyacente es nuevamente la misma que con los docentes, los directores de las instituciones gestionan lo que se organiza y propone a nivel general. Un ejemplo de ello es la planificación de proyectos, que se planteaban como la forma de mejorar los aprendizajes pero exigiendo que se planearan objetivos, actividades, acciones, recursos, tiempos y mínimos para la evaluación en formatos diversos ya que según la bibliografía utilizada aparecían diseños diferentes.

³⁸ Torres, R.M. Una década de educación para todos: La tarea pendiente. Fondo editorial Queduca Montevideo 2000. p.56

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

La jerarquización de los resultados aparece como una constante y especialmente vinculada con su utilidad práctica. El aprendizaje tenía que tener utilidad práctica para quien aprendía. Se asociaba el concepto de hombre al de recurso humano. La teoría del capital humano deshumanizante de la esencia del hombre le asignaba un lugar en la estructura general de la sociedad de mercado. El hombre, como capital humano era parte del sistema social, de lo contrario iba a ser excluido. Lo que no era útil al mercado era obsoleto, por lo cual el conocimiento que se privilegiaba era de carácter instrumental, aquel que aumentaría la competitividad en el acceso a los puestos de trabajo.

“Esta perspectiva desplazó la preocupación de la formación ciudadana asociada a la participación y la reemplazó por la de formar para la competitividad, el nuevo imperativo de la época.(...)”

La ciudadanía pasó a adjetivarse como moderna y ésta a definirse en relación a dos dimensiones: la incorporación de nuevas tecnologías para acceder al conocimiento y la información y el manejo de lenguas extranjeras para comunicarse en el mundo globalizado. En esta definición de ciudadanía hay una modificación del espacio de referencia que deja de ser el nacional y pasa a ser el mundo globalizado; a la vez hay un desplazamiento del derecho como fundamento de la ciudadanía en favor del desarrollo de competencias asociadas al cosmopolitismo.³⁹

Todos estos intentos para mejorar los aprendizajes carecieron de una comprensión integral y profunda de las problemáticas educativas en su complejidad y singularidad, por lo cual a pesar de los sustantivos cambios en la concepción y práctica de enseñanza, no se lograron mejorar los resultados como se esperaba.

“El discurso de la reforma educativa como construcción hegemónica.

La gran mayoría de los documentos de las experiencias de reforma educativa en Latinoamérica hacen consideraciones iniciales referidas a la profunda crisis de los sistemas educativos, al relevante papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo productivo y a una preocupación por extender la educación y mejorar su calidad (Cepal Unesco, 1992).

Su estructuración posterior lo convierte en un discurso “metanarrativo y cerrado” (Popkewitz, 1991) que asume la globalización y el mercado en su versión neoliberal como el orden natural de las cosas (por lo tanto, incontestado e incontestable), propone la modernización de la educación y el logro de dos objetivos estratégicos, uno de orden económico y otro de orden político.⁴⁰

La crisis del proyecto ideológico y político alternativo al sistema capitalista fortaleció el discurso hegemónico actual y también favoreció la búsqueda, la construcción y desarrollo de discursos y prácticas contrahegemónicas que se han ido abriendo camino con grandes dificultades.

³⁹ Ibid. p. 7

⁴⁰ Rigal, L. - La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI en Imbernón, F. (coord).- La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Graó, Barcelona, 1999. p.158

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

Desde la teoría se han ido acuñando concepciones filosóficas, pedagógicas y didácticas que recuperan la idea de educación como praxis emancipadora, que contribuye a la concientización del hombre.

Esta dimensión antropológica se estructura como relación dialéctica entre los hombres y de éstos con el medio, como comunicación dialógica que exige compromiso, participación y respeto por el pensamiento y opinión del otro.

También desde la práctica se viene creando un modelo educativo alternativo. Los maestros nuevamente dan cuenta de su compromiso ético y social con las jóvenes generaciones y sus familias. Se organizan, estudian, confrontan, discuten y crean propuestas pedagógicas situadas en contextos concretos. Esta praxis educativa, reflexión y acción autorregulada y creativa está presente en muchas aulas de escuelas uruguayas.

Esta trayectoria histórica nos permite tomar conciencia que como docentes, todos respondemos a diferentes tradiciones y tendencias educativas, que tienen raíces históricas y constituyen verdaderas matrices de pensamiento y acción que orientan nuestras prácticas.

Conocerlas, develarlas, comprender hasta donde condicionan nuestra autonomía profesional constituye el más grande desafío desde las pedagogías críticas.

La sociedad hoy se plantea nuevamente la urgencia y necesidad de encontrar caminos posibles para la verdadera transformación. Como hemos visto a lo largo de la historia, los cambios no se hacen desconociendo lo que los educadores piensan y hacen ni lo que piensa la sociedad en su conjunto.

Los Educadores, como profesionales de la educación, somos los actores que estamos en mejores condiciones para conocer y comprender esas realidades. Es por ello que creemos que la obra de la educación es una gran obra social y política que no debe dejar a ningún sector de la sociedad ajeno a ella.

El llamado es una convocatoria a la participación y la propuesta desde un posicionamiento crítico y reflexivo. Para continuar pensándolo juntos elegimos cerrar este análisis histórico con esta pregunta que se planteaba Reina Reyes en 1943

“¿Cuál es la escuela que el Uruguay y América necesitan para poder realizar ampliamente su porvenir democrático?”⁴¹

Grupo de Trabajo:

Delegado de ATD – Mtra. Daina Varela

Delegada de FUM – Mtra. Inspectora Raquel De León

Por Especificaciones Técnicas de Libros y Textos – Mtra. Insp. Irupé Buzzetti

⁴¹Reyes, R. - La Escuela Rural que el Uruguay necesita. Anales de Instrucción Primaria. Montevideo 1943

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Documento para la discusión - Abril 2007

Insp. Nac. de Práctica –Mtra. Insp. Nancy Salvá
Insp. de Educación Inicial –Mtra. Insp. María Luisa Ramos
Directora del Dpto. de Planificación Curricular – Mtra. Lic. Verónica Verges

Montevideo, 5 de junio de 2007