

¿Yo profesor?

Anécdotas y reflexiones de la manera como
percibí mi vivir en la educación.

Ruben Cassina



¿YO PROFESOR?

**Anécdotas y reflexiones de la manera
como percibí mi vivir en la educación.**

Este libro se ha realizado en coedición
Editorial Nordan - Extensión Libros
Universidad de la República

Editorial Nordan / Comunidad del Sur
La Paz 1988
11800 Montevideo, Uruguay
www.nordan.com.uy

Extensión Libros.
Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el
Medio (CSEAM)
Brandzen 1956, apto 201
11200 Montevideo, Uruguay
tel. (598) 2409 0286 y 2402 5427
fax. (598) 24083122
comunicacion@extension.edu.uy
www.extension.edu.uy
Diseño: Fabricio Leyton

ISBN: 978-9974-0-0675-1



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



extensión
Universidad de la República



nordan
comunidad

¿YO PROFESOR?

Anécdotas y reflexiones de la manera
como percibí mi vivir en la educación

RUBEN CASSINA



*“Cuatro cosas tiene el hombre
que no sirven en la mar
ancla, gobernalles y remos,
y miedo de naufragar”*

Antonio Machado

*“el hombre es un paisaje
de la historia
una naturaleza viva”*

*Roberto Santoro**

** Poeta argentino, tipógrafo, vendedor ambulante y pintor de paredes.
Nacido en 1939, secuestrado y desaparecido en la última dictadura militar argentina. ¹*

Sumario

Introducción	07
Canelón Chico	08
Reconocimiento del saber del otro, posea o no créditos otorgados por el sistema	14
Comprender los fenómenos antes de denominarlos	18
Una experiencia concreta	18
Las Piedras	20
El problema de la vocación	24
Preparatorios	26
Estudiante de medicina	30
Y debuté como profesor	31
Fue decisión del doctor Arturo Rodríguez Zorrilla	35
Curso latinoamericano de biología	37
De nuevo Arturo Rodríguez Zorrilla	39
Asamblea del Artículo 40	41
¿De qué se trataba el Núcleo Básico del Plan 1963?	46
Qué hice y cómo lo hice	48
En qué época histórica estábamos	54
Ciclo Básico del Plan 1968 de la Facultad de Medicina	59
Mi experiencia docente en la Facultad de Medicina	57
Plan de estudios de la Facultad de Medicina de 1968	61
Problemas de la aplicación del Ciclo Básico	64
A pesar de todo se pone en marcha el ciclo	66
Biología celular	77
La interdisciplinariedad	79
El clima pre-dictatorial	81
Dictadura – El I.C.E.G.	83
Un testimonio	88
Ciclo Básico postdictadura	92
Texto de la carta de renuncia	98
Biología celular postdictadura	99
Comentarios finales	102
Mi pasaje por el I.P.U.R.	103
Un intento de evaluación	108
Fin... Por ahora	111

En recuerdo y reconocimiento a mis padres, mis maestros y a la paciencia y el amor de mi compañera: Alma, de nuestras hijas: Patricia, Adriana y Gabriela, de nuestros nietos: Florencia, María Eugenia, Agustín, Valentina, Juan Ignacio, Felipe y Sebastián.

INTRODUCCIÓN

No puedo evitar responder a mi condición de ser un sistema viviente y por lo tanto portador de una memoria genética que contiene la remota historia de la especie biológica a la que pertenezco. Este fenómeno, de acuerdo a lo que creemos saber, tal vez explique, o permita comprender, lo que son algunos de mis rasgos fenotípicos que me emparentan con los demás miembros de mi especie.

Pero en lo que hace a mis comportamientos, a los valores que he incorporado en mi vivir, a mi lenguaje, en el modo de relacionarme con los demás y quizás otros elementos de los que no tengo suficiente conciencia, todos ellos dependen fundamentalmente de los vínculos, de las relaciones que se han ido generando en el vivir junto con otros, con los que he coexistido, es decir, la matriz social en la que crecí y me desarrollé. En ese sentido, coincido con el juicio de Humberto Maturana cuando afirma que:

“Lo genético no determina lo humano, solo funda lo humanizable. Para ser humano hay que crecer humano entre humanos. Aunque esto parece obvio, se olvida al olvidar que se es humano sólo de las maneras de ser humano de las sociedades a que se pertenece.”¹

Somos un subproducto de la historia que en suerte o en desgracia nos ha tocado vivir. Es posible entonces que haciendo un repaso al archivo de mi memoria encontremos las condiciones necesarias para entender algunas de las claves que nos permitan acceder a una cierta comprensión de lo que pude haber realizado en mi vida como docente.

Al mismo tiempo esclarecer, o por lo menos aproximarnos, a adquirir un cierto grado de comprensión de las ideas que se han ido generando de manera conciente, en la mayoría de los casos, pero que han quedado registradas en mi mente así como las circunstancias que intensamente vividas han gatillado mis estados emocionales y por ende han determinando todas mis acciones.

Lo que sigue son recuerdos, vivencias, testimonios y reflexiones que hago a propósito de mi vivir y de mi quehacer como docente. Tienen todos los riesgos y las virtudes de ser el rescate de una visión personal y, por supuesto, sin pretensiones de forzar una generalización válida. Casi todo lo que se dice tiene la condición de ser anecdótico pero auténtico, no es ficción, así es como lo he percibido en el vivir y de

¹ Maturana R., Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida? .Fundamentos biológicos de la realidad.* Anthropos Editorial- 1995 – México.

esta manera ha perdurado en mi memoria. Esto no excluye que hayamos incorporado algunos elementos documentales que consideramos importantes y por lo tanto su agregado lo apreciamos necesario aún corriendo el riesgo de que se trate de un agregado que para algunos lectores resulten una carga inútil.

Lo que intentamos desarrollar a continuación no tiene la aspiración de ser una ajustada autobiografía sino rescatar los hechos, los acontecimientos, los procesos y las personas que entiendo han influido en mi construcción como ser humano y como docente. No debe llamar la atención entonces que se mezclen en el relato de dichas circunstancias y los acontecimientos vividos, los comentarios y las reflexiones a propósito del quehacer pedagógico.

Es necesario aclarar que nunca fui una persona que me resultara grato escribir, por lo tanto el lector sabrá perdonar las limitaciones del texto. Siempre fui más hablador que escriba.

Como hago mención a personas debidamente identificadas con su nombre y apellido quiero dejar expresa constancia que, si en lo que afirmo, algo no se ajusta a la visión de los mencionados recuerdan de lo que aquí es relatado, todo es de mi exclusiva responsabilidad. Debo aclarar, además, que soy conciente que deberían estar muchos más, pero me resulta imposible citarlos a todos y la memoria seguramente me hizo trampas. Perdón por los olvidos. Pero a todos, sin excepción, mi más afectuoso recuerdo y el mayor de los agradecimientos por lo mucho de cuanto me brindaron. Fundamentalmente a todos los jóvenes con los que con inmensa generosidad me permitieron compartir la hermosa aventura de la comunicación y la construcción del conocimiento mutuo.

Ofrezco estos testimonios habiendo tenido que vencer no pocos escrúpulos. Todo lo que expreso tiene mucha significación para mí, pero no sé si lo tendrá para quien lo lea, y se me plantean muchas y variadas dudas respecto de si hubiese sido válido darle estado público. Tampoco, ni por asomo, pienso que esta historia tenga algún carácter que la haga desconocedora de la existencia de una multitud de otras historias, que, si fuese posible conjuntarlas, es seguro que tendrían fundamental importancia en la construcción de esa “Historia” que es inevitablemente una azarosa elaboración plural.

Como últimas consideraciones dejo constancia de que estoy escribiendo en tiempos que se dicen de “debate educativo” y por lo tanto, humildemente creo, que lo que aquí aportamos es probable que tenga algún valor para los objetivos de ese debate.

Debo aclarar además que hay hechos y actitudes que por razones personales me reservo de referir.

CANELÓN CHICO

Mi vida se inició en Canelón Chico. En esa “mesopotamia”, tal es como prefiero referirme a él jocosamente, dado que se trata de una región de la campaña canaria que se extiende entre los arroyos El Gigante y el Canelón Chico, discurrió mi niñez y mi adolescencia. El 25 de noviembre de 1983 en el semanario Jaque, bajo el título de “¿Conoces Canelón Chico?”, escribí, entre otras cosas, lo siguiente:

*“Yo nací allí. Región ubicada más o menos entre los arroyos el Gigante y el Canelón Chico, ambos pertenecientes a la cuenca del Canelón Grande. Hace algunos años aquella era una próspera zona granjera donde se desarrollaba una incipiente explotación vitivinícola. El paisaje se enriquecía con el monte natural de sus arroyos que durante el estiaje se convertían en hermosas sucesiones de lagunas. En algunas de ellas, a las que llegaba desde la casa de mis abuelos, supe pescar bagres y tarariras. Recuerdo el criadero de nutrias en la costa del arroyo El Gigante. Andando por los campos de Corbo era frecuente ver algún ñandú recortado contra el horizonte. Había familias que trabajaban y progresaban. De vez en cuando un nuevo “chalet” sustituía los viejos ranchos de fajina. Hoy, cincuenta años después, abundan tierras abandonadas y yermas, solo chilcas y blanquiales. Los arroyos prácticamente han desaparecido. Ya no hay pesca ni nutrias y los ñandúes sólo existen en los registros de los memoriosos. Este proceso de deterioro, de empobrecimiento y abandono, no es por cierto exclusivo de Canelón Chico. Historias como éstas se repiten en casi todas las regiones del departamento de Canelones...”*²

Hoy, más de veinte años después, a pesar de los cambios inevitables que impone la flecha del tiempo algunas cosas se mantienen, otras quizás han mejorado y otras tal vez empeorado. Sostengo que es probable la existencia de una prolongada y persistente lucha entre una cultura que, como puede, se resiste a desaparecer y otra que es impuesta por el sistema dominante. Pero lo real es que ya no existen las hermosas mariposas de los naranjos con vistosos colores amarillo y negro, que yo siendo niño cultivaba maravillado por los fenómenos que ocurrían durante su metamorfosis. Tampoco están los caracolitos planos que colectaba en cualquier tajamar o cañada reptando en los tallos de las plantas que crecían bañadas por las aguas ni tampoco están las almejas de río que tapizaban el fondo de los arroyos. El paisaje pudo modificarse por efecto de su natural evolución pero fundamentalmente lo ha hecho por la dramática intervención disfuncional y antiecológica de la comunidad humana.

A propósito de esto último, entre otros, señalemos la desaparición de los montes indígenas que acompañaban y protegían el curso de esos arroyos y sus lagunas, que protegían a los suelos de la erosión y que fueron ferozmente arrasados. Otro importante impacto lo constituyó el abandono del uso de los abonos orgánicos y su sustitución por peligrosos productos agrotóxicos.

Todo lo que consignábamos en aquel artículo y que reiteramos aquí fue consecuencia de ese dramático cambio cultural, que tuve la oportunidad de vivir y que se operó no sólo en Canelón Chico sino en todo nuestro medio rural canario.

Dicho cambio, cuya causa trataremos de dilucidar, consistió en la transformación de la actividad agropecuaria, que funcionaba sustentada por el núcleo familiar con el apoyo y la existencia de una cultura campesina con características funcionales muy apropiadas, asentada en saberes que se transmitían de generación en generación, en otra cultura agresiva y profundamente disfuncional. Otra cultura que es introducida como acompañante inevitable de una transformación en las formas de producción agrícola. La irrupción de la agricultura “industrial”, que viene impuesta desde el he-

² Cassina, Ruben. ¿Conoces Canelón Chico? Jaque Año 1, n° 1 25 de noviembre de 1983

misferio norte, la llamada “revolución verde”, y que nos contamina con hábitos, costumbres y valores muy diferentes a los tradicionales.

Como apretada síntesis de aproximación a dicha historia digamos que por entonces la economía y la estructura social de la región estaba basada en pequeñas unidades territoriales. Era en ellas donde las familias, allí afincadas, obtenían recursos que provenían de la práctica y la complementación de diversas técnicas agropecuarias. El manejo integrado del monte natural, el cultivo de árboles frutales, la huerta, los animales de diversas especies que aportaban leche, carne y fuerza de trabajo así como materia prima para la elaboración y conservación de alimentos, eran algunas que nos sirven de ejemplo. (En gran medida esas unidades se constituían en ecosistemas auto-suficientes, ejemplo de manejo de los recursos naturales que les permitía cultivar sin afectar al medio como garantía de la necesaria generación de recursos económicos.) Es decir, los habitantes allí afincados lograban la satisfacción de sus necesidades sin agredir el medio preservando al ecosistema que es y será por siempre el fundamental proveedor de recursos del que se dispone.

Las tareas necesarias para su sostén, frecuentemente, involucraban toda la familia. Trillar y limpiar porotos de manteca, desgranar maíz, limpiar paja de escoba son algunas que nos pueden servir de ejemplo. Otras, en cambio, convocaban a todo el vecindario. La trilla del trigo o de la avena, la faena de cerdos y la muy frecuente realización de fiestas y reuniones con fines puramente sociales, son algunos de los modelos de estas últimas. Actividades que, además de lograr el objetivo propio, contribuían al surgimiento de fuertes lazos de solidaridad y afectiva fraternidad.

Todo ello fue siendo desplazado por la explotación agropecuaria industrial, portadora a su vez de una cultura y de valores muy disfuncionales con aquellos otros valores: Agresión al medio, sometimiento al mercado, consumismo, pérdida de la solidaridad como valor fundamental, el elogio a la competencia y a la eficiencia (desde una perspectiva que sólo atiende a su dimensión económica), entre muchos otros elementos que es probable que estén actuando y que yo no llegue a percibir y a definir adecuadamente. Pero es bueno que explicate que es así como yo interpreto a dichos acontecimientos, vistos desde hoy y a la distancia. Otros los considerarán expresión del progreso, de la modernización, haciéndose los distraídos sin poner en el debe de dicho proceso el costo social que tuvo. Entre éstos, expulsión de los agricultores del campo, agresión al medio, pobreza, desocupación, marginación...

Dejemos las interpretaciones y disquisiciones más o menos teóricas y más o menos teñidas de diversas posturas ideológicas y volvamos al relato de los hechos, circunstancias y naturaleza de las vivencias que acompañaron mi niñez.

Mi padre solamente había hecho la escuela rural, conocía muy bien las tareas campesinas, era de oficio peluquero y además oficiaba de lo que podríamos llamar hoy día como un promotor de salud rural. Aplicaba inyectables, ventosas y en una época en la que eran pocas las personas que sabían moverse fuera de Canelón Chico, mi padre oficiaba de acompañante, particularmente en casos de enfermedad. Frecuentemente guiaba a familiares a visitar sus enfermos en los diversos hospitales de Montevideo, que entonces eran los únicos centros de referencia para la mayoría de la población local. Viajes que yo disfrutaba puesto que junto a él me permitían aprovechar de un paseo por el puerto donde me atraía especialmente el despegue de los hidroaviones de CAUSA. En esas incursiones era infaltable el almuerzo en la fonda de Gaitán, italiano amigo de mi padre, ubicada en la esquina de General Flores y Cuñapirú, calle

actualmente llamada Presidente Amézaga. Fonda vecina de una casa de afilado y man-
tención de las herramientas propias del oficio de mi padre, enfrente el comercio de
Amoroso y Pozzi, donde nos surtíamos de mercaderías diversas.

Creo que vale la pena señalar que en aquella época un viaje a Montevideo desde
Canelón Chico era toda una aventura.

Mi madre vivía entregada a las labores de la casa y a mi crianza y a la de mis dos
hermanos menores, Mabel y Julio César. Se preocupaba de las relaciones familiares
y cuidaba especialmente de nuestra educación. Fueron padres que nos dejaron una
indeleble huella de amor, de compañerismo y de desinteresada generosidad.

Mi padre era ideológica y vivencialmente un “anarcobatllista”, especie que existió y
que hoy está totalmente extinguida. Siempre recuerdo su sentencia:

*“Si quieres que en el boliche no hayan problemas dos cosas no pueden entrar: la
timba y los milicos”*

De espíritu esencialmente libertario era un gran admirador del Dr. Domingo Are-
na. Él, que sólo había hecho los tres primeros años de la escuela primaria, cuando
me invitaron a participar en política partidaria, sectaria diría, regalándome el libro de
Domingo Arena “Batlle y los problemas sociales en el Uruguay”³:

“Para que te sirva de guía, ya que no tuviste oportunidad de conocerles”.

Vivíamos en una casa que se encontraba frente a la ruta 32 y a una distancia de 33
kilómetros de Montevideo. Ruta que por aquellos tiempos era una simple carretera
de macadán. Teníamos enfrente una capilla de la religión católica y contigua a mi casa
estaba la escuela pública rural N° 13. Escuela fundada por José Pedro Varela, siendo
“Instructor Nacional de Enseñanza Primaria”, en el año 1875, y en respuesta a una
iniciativa de una antigua familia de maestros, los García, oriundos de Canelón Chico.

En medio de una comunidad fuertemente católica era obvio que una importante
cantidad de vecinos trabajaran y colaboraran con la iglesia. Sin embargo yo observaba
a mi madre permanentemente preocupada y trabajando en tareas de apoyo a la es-
cuela pública. Integró permanentemente la “Comisión de Fomento”.

Trató de promover la obtención de recursos para dotarle de un edificio propio ya
que funcionaba en un antiguo local de la familia Ronzoni. Empresa en la que no tuvo
éxito. Junto a los maestros y algunos vecinos organizaban kermeses y festivales con
el propósito de proveer de los materiales y útiles necesarios para el funcionamiento.
Actualmente esa escuela lleva el nombre de mi madre: Escuela N° 13 Rosa Fourment
de Cassina.

En mi casa no había libros, sólo llegaban el diario y algunas revistas.

En las de mis familiares tampoco. La única lectura segura era la del diario El Día,
que nos llegaba cotidianamente; además en forma periódica recibíamos la revista
Mundo Uruguayo, y en los tiempos de la segunda guerra mundial la revista que se
llamaba, precisamente, “Mundial”.

Mi primer contacto con los libros se lo debo a Melitón Moreira, “El Indio” para sus
amigos íntimos. Extraordinario ser humano. Era el cartero que traía todos los días la

³ Arena, Domingo. Batlle y los Problemas Sociales en el Uruguay. Ed. Claudio García y Cia. Mont. 1939.

correspondencia de la ciudad de Las Piedras a la agencia de correos que funcionaba en el comercio de mi tía Ramona Ruggiero de Cassina. El “Indio” tenía, además de su trabajo, la condición de ser un natural y espontáneo verseador. Escribía, entre variadas ocurrencias, los versos de las comparsas que, montadas a caballo durante los carnavales, salían a amenizar los bailes que se realizaban en los diversos salones. Salones que existían dispersos, a veces a kilómetros de distancia, en todos las barriadas de aquellas comarcas canarias. Fenómeno este que creo no ha sido registrado por la historia, a pesar de que deben existir rastros de esa manifestación de cultura folclórica popular en las viejas familias de Canelón Chico y de otros lugares de la campaña de Canelones.

Todos los días yo esperaba ansioso al “Indio”, su llegada en el ómnibus de la Cooperativa del Este. El me acercó a la lectura de Juan Zorrilla de San Martín y de esa forma frecuenté la poesía y la prosa de dicho escritor, periodista y militante político de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El también me permitió acceder a la lectura de una revista de principios del siglo XX: “El Fogón”. Revista donde publicaban su obra creativa una serie de poetas gauchescos de la época.

Hace poco leyendo una selección de poemas de José Alonso y Trelles “El Viejo Pancho”, publicada por Ediciones de la Banda Oriental, compilada y comentada por Idea Vilariño, me encuentro que en el prólogo la poetisa emite un juicio a propósito de los contenidos de dicha revista, juicio que me hizo reflexionar sobre aquellas tempranas lecturas:

“...propagaban un gauchismo convencional y nostálgico que dio lugar a infinitos versos y a muy poca poesía.”⁴

Tuve algunas otras fuentes que me proveyeron de lectura. El entonces médico de mi familia, el doctor Luis Alberto Bruno fue una de ellas. Gracias a él pude, a los siete años de edad, leerme todo El Tesoro de la Juventud, lectura que realizaba absurdamente como si dicha enciclopedia fuese una novela.

Por último, desde temprana edad y por ser vecino muy cercano de la escuela, tuve acceso a la biblioteca escolar. Por esos tiempos residía en el local escolar la directora, maestra Concepción Corbo de Agustoni. Dispuse de la paciencia de Doña Concepción y la de su esposo Don Luis Agustoni para guiarme en mis primeras lecturas. A dicha escuela rural N° 13 asistí, de pantalón corto con tiradores, túnica blanca y moña azul. Pero, por lo dicho anteriormente, se desprende que aprendí a leer antes de ser alumno regular de la escuela.

Allí cumplí los tres años reglamentarios del programa que por aquellos tiempos era lo único que ofrecían dichas instituciones. Por lo tanto pude quedar a esa altura detenido en mi instrucción formal. Sin embargo, llegó trasladada desde el pueblo de Isla Cabello del departamento de Artigas, hoy Baltasar Brum, la maestra René Escanellas de Franco. Con su autoridad y con su impulso y el apoyo de sus extraordinarias compañeras, maestras Estela Cot e Inés Corbo, logró que a los tres años iniciales se les agregara a las actividades de la escuela, cuarto y quinto año. No logró culminar también con la creación de sexto. Dada esa circunstancia no me era posible acceder al liceo sin pasar por el examen de ingreso. Doña René, como la llamábamos, decidió

⁴ José Alonso y Trelles. *El Viejo Pancho, Poesías. Selección y prólogo Idea Vilariño. Ediciones de la Banda Oriental. 1999.*

que yo debía seguir estudiando y por su cuenta y el consentimiento de mis padres me preparó para rendir dicho examen, y así, gracias a ella, comencé a cursar la enseñanza media.

RECONOCIMIENTO DEL SABER DEL OTRO, POSEA O NO CRÉDITOS OTORGADOS POR EL SISTEMA.

En ese ambiente con muchas limitaciones, sencillo, con cierta vida propia, rico en vivencias provocadoras pero acotadas posibilidades, pasé mi niñez.

Fue la etapa de mi vida en la que disfruté del contacto directo con el medio natural, con su paisaje y con su gente. Donde aprendí mucho de “sabios analfabetos”, que fueron una fuente inagotable de experiencias de vida. Los recuerdo y los tengo siempre presente. Sus dichos, sus actitudes, sus ejemplos, sus respuestas a los desafíos del acontecer cotidiano surgen en casi todos los momentos de mi vida. Siempre recuerdo con íntima emoción las charlas con mi tío abuelo Gregorio Varaldo.

Sólo como modesto testimonio y como afectuoso reconocimiento me voy a referir a uno de ellos. Lo hago porque en los medios que he frecuentado seguramente en el curso de una conversación, en más de una oportunidad, me han oído utilizar una expresión de uno de esos “sabios”.

Cada vez que en un grupo nos enfrentamos con algún problema y surge la incertidumbre sobre cómo resolverlo, puede desencadenarse una interminable discusión que a veces somete el grupo a la inacción. Entonces recuerdo la expresión de Don Ismael de León:

“Pa’ saber el hondor del pozo hay que meterse adentro.”

Para mí esta expresión encierra una propuesta de acción positiva, de valor, de riesgo y audacia frente a la vida. Por eso la utilizo.

A partir de mis once años en mi casa coexistían nuestro domicilio, la peluquería de mi padre y una almacén y despacho de bebidas alcohólicas, “boliche” en la jerga popular, como todos sabemos.

El haberme criado en ese ambiente de “boliche” me ofreció la posibilidad de disponer de un lugar de observación social privilegiado y tener la oportunidad de disfrutar las conversaciones y las reflexiones que realizaban una multiplicidad de seres humanos que parecen permanecer intactos en mi memoria. Aunque tal vez pocos lo ignoren el “boliche” era una institución social. En el medio rural, especialmente, era con frecuencia el único lugar de reunión, de comunicación y a la vez ofrecía un espacio con posibilidades lúdicas. Los juegos de cartas – truco, tute, conga u otros – así como el goce y el disfrute de la reunión en la que se compartían copas. Todo ello era, creo yo, fundamentalmente un pretexto para la conversación y la reflexión del diario acontecer.

Citas como la que ya mencioné y otras que recuerdo, las utilizo con frecuencia en mis conversaciones en los ámbitos académicos. A tal punto esto es así que me imagino fue lo que determinó que la doctora Emilia Carlevaro, seguramente aburrida de oírme tales expresiones, me obsequiara una copia del discurso que en ocasión de recibir el Premio Nobel de Literatura José Saramago hiciera ante la Academia Sueca el 7 de diciembre de 1998. El discurso comienza con esta frase:

“El hombre mas sabio que conocí en toda mi vida no sabía leer ni escribir”.

Aprovecho a hacer un interludio con el propósito de abundar en este reconocimiento del saber del que es portador la generalidad del pueblo. Con ese propósito voy a sumar otras voces que abundan en el mismo sentido. Umberto Eco emite un juicio que comparto:

*“Los intelectuales como categoría son algo muy vago, ya se sabe, diferente es la función intelectual. La función intelectual consiste en determinar críticamente lo que se considera una aproximación satisfactoria al propio concepto de verdad; y puede desarrollarla quien sea, incluso un marginado que reflexione sobre su propia condición y de alguna manera la exprese, mientras que puede traicionarla un escritor que reaccione ante los acontecimientos con apasionamiento, sin imponerse la criba de la reflexión”.*⁵

Considero que esta actitud de reconocimiento de lo que el otro sabe es una condición necesaria para la integración y para la identificación cultural en los diferentes grupos humanos. Aunque lo que el otro sepa no tenga otro origen que el aparentemente simple pero maravilloso acontecimiento que constituye ser un humano que vive, ama, sufre y es sujeto de necesidades, logros y frustraciones, emociones y sentimientos, todo lo cual aunque no se ajuste a las teorías dominantes no les resta ningún valor.

Los seres humanos se ven enfrentados a permanentes circunstancias que los motiven y los obligan a aprender, a encontrar modos de accionar y a resolver sus problemas cotidianos, a generar saberes en forma autónoma e independiente de los niveles de instrucción que posea o no.

Esta realidad es con frecuencia menospreciada en la práctica educativa. Aunque habitualmente integre el discurso pedagógico, es de uso que luego en los hechos no se traduzca en acciones prácticas. Es necesario valorar lo que significa reconocer al otro y a su experiencia. A los conocimientos adquiridos sin otra motivación que el poderoso potencial que genera la necesidad de resolver los permanentes dilemas planteados por el diario vivir. Suele ser demasiado frecuente el hecho de que nos resulte difícil o que no estemos acostumbrados a escuchar antes de arremeter con nuestros propios discursos.

Tenemos que ser concientes que el encuentro con otro ser humano puede suponer, casi inevitablemente, enfrentarnos con una cultura, con una historia, de la que nosotros con frecuencia, a veces con demasiada frecuencia, somos “analfabetos”.

Además, me atrevo a afirmar que si nos remontamos al inicio de la historia humana no fue otra la circunstancia que aquella necesidad de resolver los escollos de la cotidianidad del vivir y el sentir, los que plantearan los desafíos iniciales que tal vez comenzaron a generar el caudal cognoscitivo y el fundamento cultural de la especie humana. Sin duda fue, tanto en la dimensión individual como en la colectiva del grupo del que se formaba parte y de los fenómenos del entorno que lo acompañaban, donde se encontró el o los orígenes de algún o algunos caminos que progresivamente le llevarían a la comprensión y al conocimiento, a la elaboración de herramientas para potenciar su hacer así como al desarrollo del lenguaje que le permitió operar conjunta y solidariamente con otros.

⁵ Eco, Umberto, *Cinco escritos morales*. Ed. Lumen 1998. España.

Condición necesaria, esta última, para la generación de los valores éticos y morales y construir una cultura que les diera identidad y humanidad propias.

No fueron seguramente, en el origen, los profesores, ni los textos, ni las teorías los que generaron el lenguaje que les permitió humanizarse.

Es el hacer, es la experiencia y la reflexión a partir de intentos que traerían sus inevitables éxitos y fracasos, fueron los ensayos con aciertos y errores, sin duda, los verdaderos parteros de la historia de las diferentes culturas. Culturas que fueron trabajosamente desarrolladas por las múltiples comunidades humanas.

Como este hecho, para mí, tiene fundamental significación en la realización de la tarea docente, aunque no se lo debata ni sean frecuente tema de los académicos, insistiré algo más en él, aportando algunas otras opiniones.

Que quede bien claro que no estoy haciendo la apología de la “ignorancia”, como alguna vez hemos tenido que soportar oír, ni tampoco es mi objeto desconocer la fantástica acumulación de conocimientos que ha ido atesorando la humanidad a través de los tiempos, ni nada por el estilo. Tampoco que haya que comenzar siempre de cero, “despreciando” o “ignorando” ese acervo acumulado. Simplemente lo que afirmo, lo que sostengo, es que para lograr un aprendizaje significativo, éste debe comenzar a partir de lo que siempre, en cualquier tiempo y circunstancias sabemos, cualquiera sea nuestra condición.

Por otra parte cuando hablamos de nivel, concepto de uso corriente en el discurso educativo, tendríamos que tener bien claro que el único nivel útil como punto de partida para la construcción de conocimientos es el que ya se tiene, el que ya traemos, cualquiera que sea la forma como lo hayamos obtenido. Por eso me parece muy acertado el acápite que David Ausubel incorpora en su libro a propósito de la psicología educativa:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.⁶

Como no quiero presumir de original y como además deseo darle la importancia que tiene esto que vengo sosteniendo, insistiré algo más en ello sugiriendo otras dos citas de entre las numerosas que podría proporcionar.

Lo hago teniendo presente aquel diálogo imaginado por Don Antonio Machado porque creo que pone en evidencia una característica que es muy humana y demasiado frecuente: ser víctima de un prejuicio de autoridad.

Machado le hace decir a Juan de Mairena:

*“La verdad es la verdad, la diga Agamenón o su porquero.
Agamenón - Conforme.
El Porquero - No me convence.”⁷*

Aportemos entonces algunas verdades “agamenónicas”. Apelemos a la autoridad.

⁶ Ausubel, David.P. *Psicología Educativa*. Ed. Trillas. México. 1981.

⁷ Antonio Machado. *Juan de Mairena I*. Ed. Losada, B. Aires, 4º ed. 1968.

En primer lugar, una emergente del ambiente pedagógico nacional. El Maestro Miguel Soler Roca, cuya obra goza de merecido reconocimiento en nuestro medio, en una entrevista periodística relata una interesante anécdota que nos muestra cómo cualquier ser humano tiene conciencia de la necesidad de apropiarse de ese recurso de acumulación de conocimientos en siglos de historia cultural humana. ¿Serán los memes? He aquí la anécdota:

“En la década del 70 estaba cumpliendo una misión de la UNESCO y llegué a una zona en donde algunas familias estaban levantando un asentamiento, gracias a que el gobierno había cedido algunas hectáreas y unas pocas herramientas. En medio de la precariedad, preguntamos qué se necesitaba, y como primera respuesta recibimos, “aquí lo que falta es una escuela”. ...le pregunté para quería la escuela. Su respuesta fue “porque en un pueblo queda bonito tener una escuela”. Insistí para obtener una explicación menos superficial y ella me contestó sus razones: “Porque los niños tienen que aprender, los adultos somos analfabetos y también tenemos que aprender. Porque en este lugar las mujeres no sabemos cosas sobre la costura, alimentación, cuidado de los niños, porque nuestros hombres tienen que producir la tierra y alguien los tiene que ayudar. Una maestra podría dar alguna idea para una mejor producción”. Enumeré el perfil de la escuela que se necesitaba y finalmente agregó: “Quisiera que la maestra me enseñe a no tener más hijos porque tengo siete y no los puedo mantener y me han dicho que hay maneras de no tener más...”
*Lo que llamamos integralidad de la educación estaba en la cabeza de aquella mujer analfabeta.”*⁸

En segundo término una reflexión, un pensamiento, a propósito de lo que sustentó la acción del gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire. Cuyas ideas y su práctica están profundamente embebidos del reconocimiento del saber de los más desposeídos y por la lucha en pos de su superación cultural y social. Son innumerables las muchas citas que podríamos traer a colación de toda la extensa acción militante y de toda la obra escrita de Freire. Como tal faena no nos es posible, a título de ejemplo, recordemos solamente esta frase:

*“En este sentido, muchos analfabetos y semianalfabetos, desde el punto de vista lingüístico, son, sin embargo, políticamente instruidos. Y en esto no hay ninguna razón para asustarse. La práctica política de aquellos, su experiencia en los conflictos- en el fondo la verdadera comadrona de la conciencia- les enseña lo que los últimos- (se refiere a los intelectuales) - no aprenden o no consiguen aprender en sus libros”.*⁹

No despreciemos nada. Resulta difícil aceptar el saber del otro cuando él no encuadra en lo que son nuestras convicciones. Es prudente pensar, tal vez, que una verdad definitiva no exista. Lo que seguramente existe es un camino histórico de aproximaciones sucesivas y en ese camino es seguro que todos tenemos algo que aportar.

⁸ Entrevista con el Maestro Miguel Soler Roca realizada por el periodista Federico Alvez. Brecha. 14 de julio de 2006.

⁹ Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo Veintiuno Editores, 1987

COMPRENDER LOS FENÓMENOS ANTES DE DENOMINARLOS

Luego de aquel interludio volvamos a Canelón Chico. Fue allí y en las circunstancias que he narrado donde creo haber aprendido acerca de los ciclos de la naturaleza, de la secuencias de acontecimientos que naturalmente acompañan el desarrollo del conjunto de los seres vivos que comparten un determinado ecosistema y modelan un determinado paisaje. Comprendí a cultivar seres vivos respetando y haciendo uso de los recursos propios que la naturaleza nos proporciona.

Guiado por mi abuelo, aquel inolvidable vasco Julio Fourment, aprendí numerosas tareas útiles y necesarias para el cultivo de las plantas y de los animales de la granja. Todo ello sin haberme encontrado con palabras tales como: reciclaje, compost, agricultura orgánica, etc. Pero si adquirí un dominio claro de su contenido conceptual. Muchísimo tiempo después tuve la oportunidad de encontrarme con dichas palabras, con las que hoy se denominan aquellos procesos que yo ya había, quizás torpemente, experimentado, y comprendido con las herramientas intelectuales de que entonces disponía.

Al decir de Umberto Eco:

“... Entendí de esta manera su significado antes de conocer la palabra.”¹⁰

Experimenté espontáneamente, sin proponérmelo, lo contrario de lo que comúnmente ocurre en el sistema de enseñanza. Allí, frecuentemente, se somete a los jóvenes a memorizar palabras antes de haber logrado adecuada comprensión de los conceptos que implican dichas palabras. Mucho menos aún poder evidenciar los hechos que fundamentaron la génesis de aquellos y dieron origen a las mismas. Conceptos que son los que le dan sentido y explicación al origen y a la evolución que inevitablemente experimentan las palabras. ¿Cuántas palabras usamos sin tener cabal comprensión de su sentido?.

UNA EXPERIENCIA CONCRETA

De mi vida en Canelón Chico tengo una experiencia que me interesa especialmente rescatar de mis recuerdos: la construcción de la casa donde, conjuntamente con mi familia, habitamos a partir de mis diez años de edad.

La casa que fue diseñada y realizada por mi padre. Yo fui uno de sus ayudantes. Recuerdo muy bien mis tareas y las herramientas con las que me servía para llevarlas a cabo. Tengo muy presente el modo como transformaba el cilindro de madera del tallo de un eucalipto en un prisma cuadrangular para el enmaderado del techo. Trabajo artesanal que lo lograba ayudado del cuchillo de dos manos y de la azuela, herramientas que me permitían descarnar la madera hasta lograr la forma deseada.

El techo era de quinchá de paja brava. Mi padre al igual que mis tíos eran muy buenos quinchadores, conocimientos y habilidades que como tantos otros se transmitían de generación en generación, constituyendo parte de los recursos culturales que poseían. Yo participé de la construcción tanto de las paredes como del techo. A

¹⁰ Eco, Humberto. Op. Citada.

propósito del techo me recuerdo alcanzando los mazos de paja, dando punto y peinando la paja desde abajo mientras mi padre, sobre la cabriada, desde arriba fijaba la paja al enmaderado.

Las paredes eran de tierra, de fajina, es decir de barro, hecho de tierra, paja y bosta de caballo, y aplicado en ambas caras de un empalizado de ramas o cañas. Era esa una de las técnicas de construcción en tierra. Fui también testigo de la construcción de casas de paredes de terrón y otras de adobe.

Mi casa tenía excelentes condiciones de habitabilidad. Luego fui a la escuela y al liceo y allí me enseñaron que esa casa donde vivía era la causa de todos los males habidos y por haber, mediados por las vinchucas y otras alimañas. Eso, sumado a un prejuicio cultural de desvalorización de ese tipo de vivienda, hizo que terminara odiándola.

Cincuenta años después me encuentro que ese techo que odié es ahora el techo de lujosas viviendas de Carrasco y de Punta del Este, y que construir en barro es toda una novedad. Aquello que era cultura en la generación de mi padre yo ya no lo sé hacer. Yo soy capaz de hacer un discurso que mi padre nunca podría hacer pero él fue capaz de realizar obras que yo ya soy incapaz de hacer. Por lo tanto en algunos aspectos me empobrecí culturalmente, aunque haya, quizás, crecido o me haya desarrollado en otros. Y en relación con esto una vivencia trágica: No hace mucho, durante el periodo de la dictadura, siendo entonces integrante del Centro de Investigación y Promoción Franciscano y Ecológico (CIPFE), tuve que oír una exposición de un experto europeo en el Centro Cooperativista Uruguayo en la que abogaba por lo maravilloso que era la construcción en tierra. Recuerdo que comenté con alguien en ese momento: “puedo presentarte a numerosos maestros de construcción en tierra no muy lejos de aquí”. Durante toda la charla no lograba eliminar de mis pensamientos el recuerdo de mi padre allá arriba en la cabriada.

Permítaseme, ya que hice mención al C.I.P.F.E., tener hacia él y especialmente a sus impulsores Pedro Frontini y Jerónimo Bórmida un eterno reconocimiento y un afectuoso gracias. Creo que la sociedad toda les está debiendo un acto de gratitud, máxime que algunos hechos ocurridos hacen pensar que en alguna medida nos hayamos olvidado de ellos. Fue en función de sus acciones que una significativa cantidad de compañeros, entre los que me incluyo, pudimos realizar actividades de probada significación social y a su vez ayudarnos a sobrevivir en momentos que la dictadura nos negaba toda posibilidad. De nuevo, en mi nombre y en el de todos que de alguna forma se sientan solidarios con esta afirmación, un modesto, afectuoso y fraterno ¡muchas gracias!

LAS PIEDRAS

Tal como relaté, perdón por reiterarme pero debe ser entendido el valor y el contenido emocional que su evocación tiene para mí, fue en función del impulso de Renee Escanellas de Franco, que se ofreció generosamente para prepararme, que logré aprobar el examen necesario para acceder a la enseñanza secundaria. De esa forma cumplí con el requisito que me permitió, en el año 1947, comenzar mis estudios secundarios en el liceo de Las Piedras. Liceo que actualmente, en forma incomprensible para mí, lleva el nombre de Manuel Rosé ya que no conozco que dicha persona haya tenido alguna participación en la existencia y en la vida de dicho instituto y menos aún en el campo de la educación. Pero dejemos esos “incomprensibles” sucesos lamentablemente frecuentes en la realidad ficcionada que vivimos y retomemos a mi vida liceal. Momento vital en el que comencé a experimentar y a afrontar nuevos desafíos. Andar solo, conociendo nuevos horizontes, diferentes gentes, el mundo comenzaba a crecer a mi alrededor. Mi paisaje paulatinamente crecía y se iba enriqueciendo.

El liceo y su entorno constituyeron para mí un importante cambio ambiental, pleno de novedades, pero fundamentalmente un extraordinario reto cultural. Al inicio fueron prejuicios, asombro, sorpresas y aprehensiones. Luego conocimiento, familiaridad y muchos afectos.

En uno de los primeros días del mes de marzo de aquel año de 1947 a las ocho de la mañana llegaba, en el viejo ómnibus Ford de Peri que pertenecía a la Cooperativa Ómnibus del Este, a la ciudad de Las Piedras para iniciar mi periplo en la enseñanza media. Y así comenzó la historia de la que iré rememorando algunos de los hitos que en mi vida, conscientemente o no, sin duda, de alguna forma fueron dejando huellas imborrables.

Comencemos pues.

Desde el inicio de mi vida liceal ocurrió uno de esos acontecimientos que me quedaría grabado. En el primer día de tarea, a la segunda hora de clase, de idioma español, a cargo del profesor Néstor Ferrari, ingresó al salón donde nos encontrábamos el conserje del liceo, el señor Torres, e identificándose, dijo:

“Al término de la clase ve a la dirección, porque el director quiere hablar contigo”

Recién llegado de Canelón Chico, la convocatoria me dejó paralizado, erizado, se me puso la piel de gallina. Me generó un estado emocional que se ha mantenido fresco en mi memoria hasta el día de hoy. ¿Por qué a mí? Creía haberme comportado bien. No tenía ningún elemento para imaginarme cual podría ser el motivo de la cita. Mucho menos podía tener conciencia de que iba al encuentro de un ser humano que habría de incidir significativamente en mi vida. Me vi, de igual a igual, enfrentado a la humana, entrañable y afectiva presencia del director del liceo, profesor doctor Arturo Rodríguez Zorrilla.

Rodríguez Zorrilla, abogado, profesor de historia y uno de los impulsores, quizás uno de los principales, de la creación del Liceo de Las Piedras como liceo popular, en sus inicios. Hombre e institución a los cuales cuando se vaya profundizando en el registro de la historia de la enseñanza secundaria de este país seguramente tendrán que dedicarle (sin dudas) más de una página.

La persona de Rodríguez Zorrilla aparecerá reiteradamente en este relato, en más de una de mis aventuras docentes. Él fue uno de mis principales mentores. Está vivo en mi memoria como maestro consejero y compañero de prolongadas horas de reflexión y análisis de la realidad canaria. Realidad que conocía por ser un ciudadano crítico y agudo observador del acontecer social y político.

Pero sin perjuicio de ello él está presente en mí como profesor de historia en el cuarto año del liceo. Tengo viva su imagen caminando entre nuestros asientos, ya sea dialogando con nosotros o realizando lecturas de fuentes históricas de interés.

Hace muy poco tiempo, en oportunidad de visitar una librería que se inauguraba, recorriendo las estanterías, repentinamente apareció una edición moderna de un libro publicado originalmente en el año 1864¹¹, lo que habla a las claras de la vigencia de la obra. De inmediato atrapé mi mente el recuerdo de Arturo leyéndonos dicho libro en su versión original en francés, que para ayudarnos a su comprensión nos traducía. Fue tal la emoción que no pude contener la pulsión de adquirirlo; su posesión con seguridad fue un acto simbólico de afecto y recuerdo de aquel maestro.

En esa entrevista, a la que inicialmente me referí, fui largamente interrogado por él, acerca de mi situación, del lugar donde vivía y de las condiciones en las que concurría al liceo. De todo lo conversado destaco especialmente lo siguiente. Yo pertenecí a la primera generación de jóvenes de Canelón Chico que accedió al liceo, junto a “Nenina” De León y “Lilí” Bossi. Llegábamos a las ocho de la mañana y al término de la jornada liceal, que por entonces era a las doce, no teníamos ómnibus para retornar a nuestros domicilios hasta las cuatro de la tarde. Hora ésta en la que partía el primer ómnibus que nos llevaba de regreso. Enterado de la circunstancia Zorrilla me dice:

“Hoy, cuando suene el timbre del fin de la actividad del día te quedas en la puerta del liceo que yo pasaré por ti.”

De ese modo ocurrió: al término de la jornada me llevó en su coche hasta mi casa en Canelón Chico, distante diez kilómetros de Las Piedras.

Habló con mis padres y convino con ellos que yo llevara alguna vianda para almorzar, en el local del liceo. Almuerzo que compartía con otras dos compañeras que también procedían de Canelón Chico. Lilí Bossi y Nenina de León, y Delma Clavijo y Geza Stari que venían desde la localidad de San Antonio. Una vez culminada la actividad liceal del día quedaríamos bajo la vigilancia del conserje Torres, quien nos abriría el local quince minutos antes de la hora de salida del ómnibus que nos trasladaría de regreso. Para poder aprovechar ese tiempo que permanecíamos en el liceo, dejaban a nuestra disposición abierta la biblioteca, el piano y un microscopio. Quedaba depositada en nosotros la responsabilidad de utilizar dichos recursos en la forma más útil de la que fuéramos capaces.

Se sumó esta circunstancia a la maravillosa realidad que era el Liceo de Las Piedras. Fue un extraordinario desafío para aquel adolescente que procedía de una vida rural humilde y muy sencilla. Muy pronto me fui integrando a una comunidad educativa que nos nutría no sólo con instrucción sino fundamentalmente con el permanente reto a cultivar valores que emergían de la conducta de un grupo humano, vinculado al Liceo, con el que nos relacionamos y aprendimos a querer y a comprender. El Liceo,

¹¹ Fustel de Coulanges, *La Ciudad Antigua*, primera edición, 1864. versión castellana, Ed. Porrúa, S.A. de C.V. México, 1971.

parafraseando lo que decía el maestro Agustín Ferreiro a propósito de la escuela, no era únicamente el local desde donde operaba la institución -la vieja casona de la familia Cabrera- sino la comunidad toda.

Cumplíamos con nuestro horario de clases y luego, algunos días concurría al atelier de Miguel Ángel Pareja, y allí, donde vivía junto a su compañera Talita Carámbula y sus dos hijos, me enseñaba a trabajar el yeso y a hacer caretas y títeres.

Voy a intercalar aquí una anécdota referente a mi primer diálogo mantenido con Talita Carámbula. Fue al mediodía, luego de cumplida la jornada. Nosotros estábamos almorzando en el patio interior de la casona junto al brocal del aljibe recubierto de hermosos mosaicos españoles, decorados en un intenso color azul sobre fondo blanco. En esas circunstancias vemos salir de la dirección a Rodríguez Zorrilla y a Talita Carámbula, quien al enfrentarse a nosotros se dirige a mí preguntándome:

¿Qué fue lo que más te satisfizo de la tarea de hoy?

Entonces yo, sabiendo que ella era profesora de idioma francés, pretendiendo irla de campeón, yo que todavía no sabía nada de francés, le respondí:

“La peliquile.”

Mi respuesta respondía a la circunstancia casual que ese día habíamos visto un filme. Ante mi sorpresa estalló una carcajada de mis interlocutores y acto seguido me corregían y me informaban que “peliquile” en el idioma francés denomina a la caspa.

Retomando el relato digamos que otros días nuestro destino podía ser la casa de los Caprio -Remember y Volney- y junto a ellos la figura de su padre, Don Salvador. Casa que se encontraba allá por la calle Municipio, en lo que conocíamos, entonces, como Pueblo Nuevo. Los hermanos Caprio además de profesores eran grandes aventureros. Son recordados sus viajes por la Cordillera de los Andes y por la cuenca del río Amazonas. Ambos maestros de profesión: Volney profesor de matemáticas y geografía y Remember profesor de biología.

Con ellos trabajábamos en las diversas actividades del CLAN (Club Liceal de Amigos de la Naturaleza).

Era frecuente, por lo tanto, encontrarnos en su casa preparando ya fuese una simple salida de campo o algún campamento. Con ese motivo nos reuníamos, con el propósito de profundizar en el conocimiento del lugar o zona a la que iríamos. Nos adiestrábamos a los modos de recolectar y de preparar materiales biológicos o minerales para que luego pudieran ser objetos usados como recursos de estudio y para enriquecer con ellos las colecciones de que disponía el liceo con fines didácticos. No podían faltar, además, las actividades lúdicas y recreativas que formarían parte del evento.

Otro destino pudo ser también el piso del Club Solís, pintando la escenografía para la obra *La Zapatera Prodigiosa*, de Federico García Lorca, tarea que realizábamos bajo la dirección y la atenta mirada del profesor Don Carlos Prevosti. Faena que era necesaria para que el grupo de teatro del liceo lograra representarla.

Una experiencia diferente era la interminable clase de historia a cargo de Vivian Trías, que se iniciaba obviamente en el aula y que con frecuencia se prolongaba en

una singular caminata por la aceras de las calles o en algún boliche, o en su estudio en la vieja casona familiar de don Emilio Trías Du Pre.

Son éstas nada más que una muestra de toda una aventura promovida, generada, impulsada por aquel grupo humano, fuera de lo común, acaudillado por Arturo Rodríguez Zorrilla y que hiciera de la experiencia del Liceo de las Piedras, para los que la vivimos, una invalorable y permanente fuente de estímulo.

El liceo en su amplitud funcional, tal como ya lo señalamos, no estaba físicamente circunscripto al local liceal sino comprometía a toda una comunidad que a su vez vivía al liceo como una parte de su propia vida social.

Prácticamente todas las semanas en el local del liceo se realizaba algún tipo de actividad cultural. Podía ser cine, teatro, música, conferencias, etc. Todas se realizaban gracias al abnegado trabajo de la Asociación de Padres y Amigos del Liceo -APAL- y la Asociación de amigos del SODRE. En un nombre quiero recordar y homenajear a ese maravilloso grupo de colaboradores: Doña Hortensia Scheck de Heijo.

Tendría que continuar recordando personajes que fueron forjadores de la matriz en la que fui creciendo en conocimientos, cultura y valores. Pero hay alguien que no puedo dejar de traer a mi memoria. El doctor Mario Pareja Piñeiro, hermano de Miguel Ángel, profesor y luego médico de mi familia, más tarde amigo. Fue un médico con extraordinaria actuación como profesional y como gremialista. Lo recuerdo por innumerables situaciones vividas en el ámbito local, pero además, como me enteraría posteriormente, porque tuvo algo que ver en mi designación de secretario del decano de la Facultad de Medicina, según me lo dijo el propio profesor Washington Buño.

Por lo tanto la expresión, muy común, de que el Liceo de Las Piedras era un liceo muy particular no es un mito, era una realidad. Recuerdo que años más tarde, siendo profesor del Instituto Dámaso Antonio Larrañaga, nos encontrábamos en la sala de profesores con la profesora María Julia Bauzá, ex profesora de idioma francés del Liceo de Las Piedras; la charla recurrente con ella eran recuerdos de nuestro pasaje por aquel liceo.

Si rescato el recuerdo de todo esto es porque creo no tener dudas de lo que ha dejado grabado en mi ser, aunque no tenga la claridad necesaria para poder explicitar qué. ¿Cuáles serán los mecanismos que van forjando nuestra mente y cómo se van modelando nuestras emociones y por lo tanto, cómo se van generando nuestros comportamientos? De cualquier forma no puedo encontrar explicaciones para mi historia sin rescatar de la memoria toda una galería de anécdotas y vivencias indisolublemente unidas a los vínculos fundamentalmente afectivos que me ligaron a ese colectivo educacional.

Como un guiño para que los que me conocen y que me han tratado, es seguro que cuando me llaman profesor están inmediatamente esperando mi respuesta: “más profesor será su madrina”. Esta expresión la heredé de un entrañable profesor de idioma español, Don Gregorio Casuriaga.

Cada vez que nos dirigíamos a él diciéndole con respeto “profesor” nos respondía:

“más profesor será su madrina”

Acompañando dicha expresión con algún ademán y una mirada plena de cariño. Gesto de afecto que seguí disfrutando mucho tiempo después de haber abandonado

ambos el liceo, cuando nos encontrábamos los domingos por la mañana en la común visita a la feria de la calle Tristán Narvaja.

EL PROBLEMA DE LA VOCACIÓN

En esa familiar, afectiva y fermental atmósfera intelectual culminé los cuatro años liceales egresando en el año 1950. Integro por lo tanto la promoción José Artigas, ya que de esa manera se designó a la generación que egresó de la enseñanza secundaria en dicho año. Año en el que se cumplía el primer centenario de la muerte del caudillo José Artigas.

Recuerdo que además de los numerosos actos con los que se rememoró dicho acontecimiento fue también utilizado como motivo para promover y acercar a los jóvenes al ideario y la acción de nuestro singular héroe máximo. Con ese fin se convocó a un concurso de trabajos. Con tal propósito redacté un modesto ensayo sobre el discurso de Artigas ante el Congreso de Tres Cruces y me otorgaron una distinción. Por el cual me obsequiaron el libro de Héctor Miranda, *Las Instrucciones del Año XIII*.

Finalicé, al fin, los cuatro años y estaba dispuesto a continuar con los dos años de estudios de preparatorios, como en esos tiempos ocurría. Pero sucede que vuelve a intervenir la maestra Rene Escanellas, sugiriéndome que debía estudiar magisterio, e ingresar a los Institutos Normales. Sin embargo decidí (alguna vez tenía que tomar la iniciativa yo), y le manifesté que docente no deseaba ser.

Mi propósito era realizar los preparatorios correspondientes a la carrera de Química Industrial, que por entonces eran comunes a los de medicina, veterinaria, agronomía. No recuerdo si incluía alguna profesión más. Preparatorios que efectivamente realicé, aunque finalizados los mismos en lugar de inscribirme en la Facultad de Química lo hice enfrente, e iniciaría la carrera de doctor en medicina. Lo que nunca se me había ocurrido, tal como lo he dicho, era seguir estudios referidos a la educación.

Sin embargo poco tiempo después dedicaría mi vida a ellos. Por lo tanto debo afirmar de que en ningún momento había manejado a nivel conciente una vocación afín a la educación.

El maestro Clemente Estable, extraordinario pedagogo y científico, tal vez por tener una personalidad que conservaba caracteres propios de un renacentista, unía a su profesión de maestro el quehacer de un riguroso investigador y aún a esas dos orientaciones sumaba la reflexión filosófica. En nuestro medio fue uno de los que realizara una amplia y meditada investigación a propósito de las vocaciones. En una de sus obras, el libro “El reino de las vocaciones” nos dice:

*“Toda vocación comprende una actitud; pero toda actitud no implica vocación: la vocación es la actitud más la pasión; es la actitud con un halo de amor”.*¹²

Sin duda algo debe haber ocurrido en mí que despertó la pasión y ese halo de amor que hiciera que en un momento abrazara la tarea de educador. Pero lo que creo tener claro es que por entonces no me imaginaba siquiera lo que luego hice en la realidad.

Continuando con la reflexión, a propósito de las vocaciones me interesa incorporar lo que en la actualidad a mí también me provoca mucho interés: la “Teoría de

¹² Estable, Clemente. *El reino de las vocaciones*. Claudio García – Editor, Montevideo, 1923

las Inteligencias Múltiples¹³”, de la autoría de Howard Gardner. Lo traigo a colación porque se me ocurre que puede ser una interpretación de las vocaciones desde la mirada de las actuales ciencias cognoscitivas. En el texto que desarrolla dicha teoría, o intento de serlo, Gardner nos dice:

“...afirmo que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que en lo sucesivo abrevio como “inteligencias humanas”. Estas son “las estructuras de la mente” de mi título. Hasta ahora no se ha establecido a satisfacción y naturaleza y alcances exactos de cada “estructura” intelectual, ni tampoco se ha fijado el número preciso de inteligencias. Pero me parece que cada vez es mas difícil negar la convicción de que existen al menos algunas inteligencias, que son relativamente independientes entre sí, y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas.”

¿Será ésta otra forma de interpretar lo que llamamos vocaciones? ¿Podría ser propio de la historia y la evolución de dicho concepto, tal como lo expresa el filósofo Sören Aaby Kierkegaard?

“ Los conceptos, como los individuos, tienen su historia, y son tan incapaces como éstos de resistir los estragos del tiempo.”¹⁴

Valdría la pena releer y estudiar a Clemente Estable y a Howard Gardner. Lo que me atrevo a aportar humildemente desde lo que creo haber aprehendido a partir de mi experiencia es que esa característica humana que llamamos vocación o particular inteligencia o una aptitud especial, uno la descubre o adquiere conciencia de la misma, cuando los fenómenos de la vida real nos enfrentan con ella, cuando logramos vivenciarla, cuando la experimentamos en la tarea cotidiana. Cuando me vi en el quehacer docente, cuando tuve esa vivencia y fui conciente del estado emocional que se me generó, ocurrió algo que me hizo sentir “esto es lo mío”. Quizás pude experimentar, como dice Clemente Estable, de qué manera esa actitud que se encuentra latente en nosotros genera la pasión, genera el estado emocional que pasará a comandar nuestras acciones.

Retomando mi relato, al fin inicio mis estudios de preparatorios de química industrial en el viejo Instituto Alfredo Vázquez Acevedo y paralelamente recibo un llamado a iniciarme en la militancia política. Es posible que uno se encuentre con lo que no busca y en lugar de negarse entra a jugar el partido. Será esto una pobre justificación o fruto de no haber concientizado qué factores jugaron determinando algunas de las actitudes que asumimos.

Militancia que me permitió hacer una experiencia de la que no me arrepiento, a pesar de que rápidamente la abandoné. Abandono que se produce luego de haber tenido la oportunidad de participar en el gobierno municipal local como Concejal del Concejo Local Autónomo de Las Piedras. Alguna vez dejaré rastros de lo que creo

¹³ Gardner, H. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. 1995.

¹⁴ Dicha cita la tomé del acápite del libro de Toulmin, Stephen, La Comprensión Humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Alianza Editorial, S.A, Madrid, 1977.

haber aprendido en esta gestión, tanto de lo bueno como de lo malo; sin dudas, más de lo último.

Tengo bastante para relatar. Pude intervenir en dos elecciones nacionales y, como ya dije, integré el consejo municipal pedrense. Vi al fenómeno político desde el “púl-pito” y desde la “fritata”. Todo ello cuando todavía la realidad uruguaya se repartía entre blancos y colorados.

PREPARATORIOS

El ingreso al Instituto Alfredo Vázquez Acevedo fue de nuevo el encuentro con un nuevo ambiente provocador, estimulante, aunque las circunstancias eran diferentes, por diversas causas. Porque coincidió con la época más complicada de mi vida. Simultáneamente tuve que afrontar situaciones que me desequilibraron emocionalmente. La ciudad de Montevideo me enfrentaba a un contraste muy importante en relación con lo que había sido mi vida anterior. No era Las Piedras y mucho menos Canelón Chico. Yo deambulaba por las calles y me sentía extraño. En el principio no se reproducían los encuentros afectuosos, conocidos, familiares y no me era posible estar compartiendo momentos de sana camaradería. Hubo un tiempo en que la soledad era mi compañía. Tuve que construir un nuevo habitat, hallar nuevos compañeros, tuve que aprender y comprender un paisaje y un ambiente social diferentes.

En el instituto me impactó la presencia de un conjunto de profesores de gran calidad humana y docente. Entre ellos destaco algunos con los que tuve un trato más directo.

Los profesores Costa Valles en química, Arturo Ardao en filosofía, Gabriel Gerard y Torres de la Llosa en biología, José Pedro Díaz en literatura, que aunque no fueron los únicos, fueron con los que por diversas razones tuve oportunidad de cultivar una relación de gran conocimiento mutuo. Me generaban admiración y respeto sin apelar a ningún recurso especial. Era su calidad humana, su permanente predisposición a escuchar y dialogar cualquiera fuesen nuestros requerimientos.

Por lo tanto son los que aparecen con más frecuencia, fuerza y emoción en mis recuerdos.

Es muy difícil expresar con precisión qué nos ha quedado de la presencia, el vínculo y la interacción con dichos profesores. Los años de convivencia en círculos académicos me han permitido recoger coincidencias en el recuerdo, el respeto y la valoración que hacen numerosas generaciones que tuvieron la oportunidad de conocerlos.

Creo que este instituto, que había sido parte de la Universidad y que había tenido como decano al profesor Carlos Vaz Ferreira, fue separado de ella en el año 1935 durante la dictadura de Gabriel Terra, conservaba bastante de la calidad y de la jerarquía de una docencia que era superior.

Fue extraordinario lo que realmente nos transmitían. Las emociones, el vínculo, los testimonios y los valores que con sus actitudes, sus conocimientos y su cultura, que se expresaban con espontánea autenticidad en el quehacer cotidiano de las aulas. Así fuera conciente o inconcientemente, intencionadamente o como expresión de la condición humana que tenían, lo real era que estimulaban con calidad y eficacia docente el desarrollo de los jóvenes que por entonces éramos.

A esta idiosincrasia pedagógica propia se sumaba un hecho que considero no fue

nada banal. Por esa época este instituto de preparatorios era el único que había en toda la zona que incluía a los departamentos de Montevideo y a los demás de la región sur de la República. Nos reuníamos jóvenes de prácticamente más de la mitad de la población del país. Convivíamos en sus aulas jóvenes que proveníamos de numerosas localidades y por lo tanto poseedores de historias diferentes, de entornos culturales diferentes. Era una institución que manejaba un universo muy variado, condición ésta que contribuía a generar un ambiente muy enriquecedor, movilizante, tanto en lo propiamente académico como en lo gremial y en lo político, dicho esto en el sentido más puro de ese concepto, no reducido al sentido restringido y sectario de la política partidaria.

Llamo especialmente la atención en la actividad gremial. Actividad que, cuando es auténtica, contribuye significativamente a la formación, al crecimiento y al desarrollo de la mente juvenil. Es muy importante cultivar la reflexión colectiva de los problemas y situaciones que genera la dinámica del poder del momento en que se está viviendo. Cuan formativo es hacer el esfuerzo colectivo de soñar, de imaginar la sociedad, los valores, el país y el mundo que quisiéramos; el tener la posibilidad de discutir, confrontar ideas y construir una cultura que descubra y valore la realización colectiva. En general no guiada por intereses mezquinos, individuales, interesados o guiados a logros meramente corporativos. Crear una cultura fundada en la utilización de la asamblea como herramienta de decisión colectiva. Muchas veces, quizás fuese, para algunos, un verdadero ritual de iniciación de lo que sería su futura acción ciudadana.

Rara coincidencia. Estoy escribiendo y escucho radio El Espectador. Es el domingo 27 de agosto de 2006. Están repitiendo un programa emitido durante la semana anterior. En el mismo entrevistaban al escritor uruguayo Juan Carlos Mondragón, que en la actualidad está radicado en Francia, lugar donde realiza actividad docente. Ante la pregunta de la forma en que había vivido las recientes huelgas estudiantiles que habían sacudido el ámbito político francés, recuerdo que el sentido de su respuesta fue aproximadamente el siguiente.

Mondragón afirmó que al realizar la corrección de los trabajos de los estudiantes, le había llamado la atención el grado de maduración y la capacidad crítica que habían logrado sin haber estado durante un periodo de tiempo importante recibiendo asistencia de sus profesores. La huelga no había sido un inconveniente sino todo lo contrario; había sido una circunstancia que aportó al crecimiento intelectual crítico de los jóvenes. Contenido de la respuesta, que yo me imagino, víctima de prejuicios quizás, no esperado por el periodista que tal vez aguardaba un juicio crítico y un encasillamiento estigmatizante de la lucha de los estudiantes.

Me adelanto en el tiempo y aprovecho a recordar un ejemplo histórico nuestro que abona en ese sentido. El 12 de febrero de 1970 el gobierno de turno con Pacheco Areco al frente, luego del bochornoso episodio que culminó con el acto denegatorio de la dirección general de Enseñanza Secundaria al profesor Arturo Rodríguez Zorrilla, decretó la intervención de la enseñanza media y la clausura temporal de los locales liceales.

Ese acto arbitrario tuvo como respuesta la movilización de los jóvenes acompañados por sus padres y luego por los profesores; aclaro que así fue en el orden temporal, promoviendo el funcionamiento de los liceos populares en locales gremiales y universitarios habilitados a esos efectos.

En lo que me es personal participé en las actividades del Liceo 17, del que había sido profesor, cuyo paralelo popular funcionó en el local de la Asociación de Funcio-

narios Postales. Por supuesto que participé en las actividades del sexto año del Plan Piloto, donde era profesor en ese momento, y cuyo paralelo popular funcionó en la Facultad de Arquitectura.

Mucho es lo que podríamos expresar del éxito de dichas experiencias. A su término, alumnos, padres y docentes de cada una de ellas realizaron una evaluación y la documentaron. Documentos que fueron elevados a la consideración de una comisión especial de la Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. Dicha comisión los compiló, los sistematizó, evaluó y publicó un documento. De dicho documento destacamos la evaluación que hiciera y transcribimos las que fueron sus reflexiones finales. Reflexiones que como ya indicamos fueron el fruto de la consideración y el análisis de los informes que elaboraran los estudiantes, los padres y los docentes de cada una de la experiencias realizadas.

“...La relación establecida sobre bases más firmes, más auténticas, más libres, hizo que cada integrante realizara un permanente examen de conciencia y una profundización en el conocimiento de la realidad circundante y en su conducta con respecto a ella. La crítica y la auto-crítica, algunas veces dolorosas siempre fueron positivas.

Debe destacarse el valor fermental que el Liceo Popular tuvo: fue importante para la formación de los jóvenes y de los profesores y de los padres, no por los temas o bolillas que allí se aprendieron, sino por la actitud de trabajo mancomunado entre todos, por el ejercicio de análisis permanente y por la creación conjunta de uno de los mas eficaces instrumentos para combatir a aquellos que tienen privilegios que defender. Como dice Schreiber: “Lo fundamental es crear en los hombres la actitud de reflexionar y crear”. “Frente a una sociedad dinámica, en transición no admitiremos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, oyendo, preguntando, investigando”, afirma Paulo Freire.¹⁵

Creo que se trata de una adecuada evaluación y una síntesis de lo que significó aquella experiencia surgida como respuesta de los jóvenes a la prepotencia y al autoritarismo que se había entronizado en esos momentos en la vida del país.

Volviendo a lo estrictamente personal, para mí la participación gremial fue sin lugar a duda un ámbito de aprendizaje. Si bien yo provenía, de un liceo en el cual la propia dirección promovía la actividad colectiva y la reflexión con la frecuencia que fuese necesaria (en función del acontecer cotidiano), ahora tenía la oportunidad de hacerlo con mis pares y con independencia de la autoridad institucional.

Fue en el transcurso de mis estudios de preparatorios que inicié mi militancia político partidaria. Lo hice en el ámbito del batllismo, en el departamento de Canelones. Participé en la actividad proselitista y tuve oportunidad como ya dije de formar parte del gobierno municipal local.

En esta época se mezclaron en mi vida contradictorios sentimientos y dramáticas situaciones existenciales. Tenía que atender mis estudios, en los que había entonces centrado mi proyecto de vida. También la militancia político-partidaria, que la encon-

¹⁵ Comisión Permanente de la Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria. (Ley 10973 Art. 40). Boletín Nº 5 Agosto de 1971. Los redactores de este informe fueron los profes: Victoria Perelló de Delgado Robaina, María Maseda de Rodríguez, Carolina Escudero de López Lázaro, Susana Escofet de Rovira, Elina Crottogini de Restuccia y Jorge Orstein.

tré sin buscarla, y la cual pronto me desilusionaría. Pero sobre todo, mis preocupaciones y mis angustiosos sentimientos estaban puestos en asistir y acompañar a mi madre en una prolongada y dramática enfermedad que determinaría al fin su dolorosa y prematura muerte.

Al fin y dadas las circunstancias que reseñé, con un poco de demora, culminé mis estudios de preparatorios de química industrial. Como se estilaba en aquellos tiempos, obtuve el pase correspondiente para continuar con la etapa de estudios profesionales en la Universidad de la República. Esta etapa comienza con un cambio de orientación cuya explicación me resulta difícil, pero el hecho concreto es que cuando llegué a Yatay y General Flores, en lugar de anotarme en la Facultad de Química para iniciar mis estudios de química industrial lo hice enfrente, en la Facultad de Medicina decidido a ser doctor en medicina. Por esa época, además iniciaba mi actividad como miembro del Consejo Local Autónomo de la ciudad de Las Piedras. Actividad paralela a mis estudios pero que fue para mí una oportunidad de aprendizajes también muy importante. Aprendizajes a los que debería dedicarles una memoria especial, que bien la merecen. La gestión municipal me enseñó cosas que perduran conmigo y que me ayudan, aún hoy, a comprender muchos de los sucesos actuales del acontecer político.

ESTUDIANTE DE MEDICINA

Ingresé a Facultad de Medicina con todas las fantasías y expectativas que me generaba el acceder a la educación superior, en donde, suponía, tendría oportunidad de realizar mi formación profesional. En seguida creí sentirme en un ambiente que me resultaba solidario, contenedor a pesar de las torturantes clases de anfiteatro de anatomía, sobre todo. No me ocurriría lo mismo en las clases prácticas, clases que realmente disfrutaba.

El segundo día que concurrí, con una “generosidad” hoy impensable, un señor que estaba en un automóvil en la puerta de la Facultad me puso debajo del brazo los textos de anatomía, de embriología y de histología que se utilizaban en los cursos del primer año de la carrera.

- *No tengo dinero.*

- *Llévalos, después me los pagás.*

Digno de otra época. Lo mismo hacía con todos los compañeros que iban llegando. Era su negocio, de ese modo lo hacía.

En otro sentido, nada me hacía imaginar que se iniciaría una etapa de mi vida en la que se mezclarían diferentes preocupaciones así como muy fuertes sentimientos y emociones. Se mixturarían mis estudios de medicina con las tareas que conjugarian demandada la integración del gobierno municipal en Las Piedras como concejal del Concejo Local Autónomo. Me abrumaría el tener que vivir la etapa terminal de la vida de mi madre un dolor que hizo tambalear la continuidad de mis estudios y mi adhesión a la medicina.

Pero como compensación existencial tuve la maravillosa experiencia de conocer a la mujer que luego sería la compañera de mi vida y con la que formaríamos una familia. Fue difícil vivir asediado por la muerte y al mismo tiempo sentirme plenamente enamorado de Alma. Con ella tuvimos tres hijas, Patricia, Adriana y Gabriela, que junto a sus compañeros nos han regalado, hasta hoy, la maravilla de siete hermosos nietos.

Fue por lo tanto una época de sentimientos y emociones muy encontradas. La vivencia de ejercer la actividad política en un ambiente corrupto y poco ético en contraposición con la vida universitaria y particularmente con el espejo del solidario y fermental ambiente de la Asociación de los Estudiantes de Medicina de aquellas épocas, ejemplo de compañerismo, desinterés individual y compromiso ético. Yo me había iniciado en la vida gremial estudiantil, tal como dije, en el I.A.V.A y en una agrupación de jóvenes batllistas. Cuando ingresé a la Facultad los compañeros de dicha agrupación, que habían ingresado conmigo, me propusieron para integrar la lista de delegado del primer año en las elecciones de la A.E.M.. Por aquellos años los estatutos de la A.E.M. establecían la existencia de una comisión directiva constituida por compañeros que provenían de listas en circunscripción única y luego, además, un delegado por año. Los compañeros del primer año no votaban en la circunscripción única, sólo votaban para elegir a su delegado de año. Por suerte perdimos, y lejos. Pronto descubrí que estaba metido en medio de un grupo que no conformaba ni era compatible con mis ideas y mis sentimientos. Me aparté y me mantuve con un perfil bajo de modo de reparar en mi conciencia el error que había cometido. A algunos de esos compañeros los vi participar en desgraciados actos de la historia universitaria.

Viví conciente y emocionalmente comprometido en la lucha, que junto al pueblo, el estudiantado universitario mantuvo en pro de la Ley Orgánica. Lucha que culminaría sobre fines del mes de octubre del año 1958 con la aprobación parlamentaria y su promulgación por el Poder Ejecutivo. Recuerdo los volantes del comité de huelga en los que se podía leer:

*“ La Ley Orgánica significa:
Autonomía y cogobierno
Democracia en la vida interna universitaria
La universidad al servicio del pueblo.”*

Es que aquel fue un movimiento universitario que se reconocía continuador de la ideología y del espíritu del movimiento estudiantil de Córdoba de 1918. Movimiento que tal vez haya tenido un antecedente local en el primer congreso internacional de estudiantes universitarios realizado en Montevideo en el año 1908, Congreso que estuvo impulsado, entre otros, por el estudiante de derecho Baltasar Brum, que pocos años después sería presidente de la República y el 31 de marzo de 1933, cuando el golpe de Estado protagonizado por Gabriel Terra, se inmolara en defensa de las libertades públicas.

Intuitivamente me sentí solidario a los objetivos de ese movimiento huelguístico, aunque paradójicamente yo estaba integrando el partido político que entonces tenía el poder. Esta contradicción la resolví fácilmente; me alejé del partido. Creo que esta actitud me trajo dificultades que no sé si aún todavía hoy no estoy padeciendo, pero de la cual no me arrepiento. Agradezco haber podido vivir procesos que me permitieron transformar el pensamiento.

La huelga y la movilización popular culminó con la aprobación de la Ley orgánica de la Universidad de la República, tal como dije, en octubre de 1958

Fue en esa instancia y cuando ya estábamos entrando en el año 1959, cuando se me ofrece la oportunidad de ser profesor.

Y DEBUTÉ COMO PROFESOR

Fue de nuevo un encuentro. No tomé la iniciativa de comenzar una carrera docente. Ya dije que nunca se me había ocurrido ser docente. Además parecería estar predestinado a que otros resolvieran mi destino planteándome opciones que a mí no se me habían ocurrido. .

Comenzaba el turno nocturno en el Liceo de Las Piedras. El entonces director, profesor Juan José Oreggioni, de quien tenía un relativo conocimiento, me llamó para ofrecerme el curso de historia natural y el de ayudante preparador a cargo de los laboratorios de física, química e historia natural. Cuando le pregunté por qué se me ofrecía ese cargo de profesor, la respuesta de Oreggioni fue:

“Porque así me lo indicó el Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla y, para mí, con eso basta.”

De esta forma ingresé al profesorado siendo designado con carácter precario. Ejercí en tal carácter dos años; después concursé por la titularidad y como resultado;

a partir de ese momento comencé a ejercer en carácter de titular. Condición en la que lo hice hasta que me retiré por haber llegado al límite de la edad admitida. En ese lapso tuve que sufrir un prolongado paréntesis impuesto por la destitución a la que me sometió la dictadura cívico militar que padeció nuestro país.

Como ya está dicho, se inauguraban los cursos nocturnos en el Liceo de Las Piedras y a mí, por una situación meramente aleatoria, me correspondió hacerme cargo de realizar la primera clase a la primera hora del primer día. Esta circunstancia hizo que recibiera un "bautismo" que recuerdo y agradezco y al que considero de enorme valor en lo que hace a mi formación como profesor.

Con el motivo de tratarse del comienzo de las actividades del liceo nocturno concurrí al salón que me correspondía acompañado por un miembro del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, quien además era profesor del liceo: Mario Delgado Robaina, excelente docente de literatura.

Ubicados ambos en el aula asignada nos enfrentamos a aquel primer grupo pionero de los cursos nocturnos en Las Piedras, grupo en el que predominaban personas de edades bastante mayores a las que son comunes en grupos de primer año liceal.

Mi edad era menor que la de la mayoría y compartía con ellos un mutuo conocimiento, resultado natural de la convivencia diaria en un pueblo pequeño donde todos más o menos éramos conocidos. Circunstancia que estaba potenciada por la condición de haber actuado como concejal en el Concejo Local Autónomo de Las Piedras.

Por lo tanto era inevitable que fuese un personaje "distinguido" en el medio.

El profesor Delgado improvisó un breve discurso con el objeto de darle la obvia significación cultural y social que tenía el inicio de la actividad del liceo nocturno. Hecho que por su proyección, sin dudas tenía. Del profesor allí presente no podía decir otra cosa que no fuesen algunos lugares comunes, que le permitieran salir airoso de esa circunstancia.

Culminada esa breve introducción, el profesor Delgado se retiró y entonces todo hacía pensar que, ahora sí, correspondería el comienzo de la actividad del curso propiamente dicho. Pero en esa oportunidad ocurrió un imprevisto que se constituiría en generador de uno de mis primeros desafíos de aprendizajes como profesor.

Una vez que Delgado Robaina transpuso la puerta del salón, uno de los compañeros se levantó y trató de asegurarse que la misma había quedado perfectamente cerrada. Ahora solos, los "alumnos" y yo, se produjo un fenómeno, para mí inesperado, que de inmediato destruyó todo lo que había imaginado para la iniciación del curso. Estalló una risotada general y luego un coro:

¡ ¿Y vos... sos el "profesor"? !

En ese momento tomé conciencia de que me encontraba no ante un grupo de "alumnos" sino ante un grupo de amigos con los que tendría que ingeniarme para iniciar un diálogo que fuese productivo tanto para los intereses de ellos como para el cumplimiento de los objetivos del curso.

A partir de esta experiencia debo manifestar que ya nunca pude adoptar la postura de profesor tradicional. En aquel momento me vi forzado a encontrar la manera de aprender a rescatar conocimientos útiles y disciplinarios a punto de partida de los intereses, las necesidades y de todo aquello que emocionalmente era propio del grupo. Por mi parte tuve que descubrir un modo, una estrategia didáctica, de hacer docencia, que

me permitiese acompañar, estimular el desarrollo de una tarea que fuese provechosa y que lograra provocar algunos desafíos que impulsaran a los que eran mis ocasionales compañeros, al mismo tiempo que manteníamos un diálogo, que sin desatender lo afectivo, tuviese algún contenido de significación. A tratar de generar pensamiento, ideas activas y adecuada actitud crítica a propósito de los objetivos educacionales que teníamos planteados.

No soy yo el que mejor puede valorar lo que pudo haber ocurrido en la vida de aquellos compañeros con el trabajo que hicimos. Lo que sí puedo afirmar es que para mí fue un enorme desafío y un comienzo de aprendizajes que aún están vivos en mi memoria y en mi práctica. Lo que puedo relatar con propiedad de lo ocurrido es el haber podido recoger, en repetidas ocasiones, anécdotas de varios protagonistas que todavía hoy recuerdan y valoran aquella experiencia.

Lanzado al ruedo y tratando de asimilar todo lo que podía para dar la mejor respuesta posible acorde con mi novel función docente, sentí otra necesidad. Necesidad que consideré era imprescindible para responder al reto que me imponía la condición de profesor que estaba asumiendo.

Tenía que poder acceder a un ambiente que me permitiera profundizar y sumar a los conocimientos que había adquirido en la actividad curricular en la Facultad de Medicina una mayor formación biológica. Para el logro de ese fin solicité al entonces director del Departamento de Histología y Embriología de la Facultad de Medicina, Washington Buño, me permitiese ingresar a trabajar como colaborador honorario en esa repartición. Fui generosamente aceptado e inmediatamente le dió instrucciones al técnico del laboratorio, Domingo Zipitría, para que nos guiara en el aprendizaje.

En ese ambiente aprendí mucho y tuve la oportunidad de iniciarme modestamente en el terreno de la investigación científica, en el campo de las ciencias naturales.

El manejo de las variadas técnicas histológicas clásicas y las incipientes técnicas histoquímicas e incluso la técnica de la microscopía electrónica, que por entonces comenzaba, fueron fuente de motivación y al mismo tiempo sumamente útiles.

Participar en las tareas de investigación de rutina todos los días y las en reuniones de trabajo del departamento todos los viernes se constituyó para mí en un proceso formativo muy importante. Tuve oportunidad de trabajar en la ultraestructura del desarrollo del epitelio germinativo del ovario de la rata con el profesor Buño y en la ultraestructura del flagelo de los espermatozoides de las planarias del género *Dugesia* con el profesor Heraldo Poletti.

Estaba en estas condiciones laborales cuando el Claustro de la Facultad elige al Jefe del departamento, Washington Buño como decano.

Elección que contó en el Claustro con el voto de los delegados del orden docente, del orden de los egresados, pero no fue acompañado por los integrantes del orden estudiantil por haberse manifestado, Buño, partidario de la limitación del ingreso de los estudiantes.

A poco de asumir su cargo, Buño me ofreció ser su secretario de confianza, figura que existía por esa época. Ofrecimiento que en un primer momento me desconcertó y que no contesté en forma inmediata, por una importante circunstancia familiar. Pero además una mucho más seria, para mí, los estudiantes no lo habían acompañado con sus votos y por lo tanto sentí que debía consultar la opinión de la Asociación de los Estudiantes de Medicina. Salvadas estas instancias, asumí el cargo.

Hago un paréntesis y realizo un pequeño interludio histórico a propósito. Lo rea-

lizo porque me permite traer a la memoria a entrañables figuras de nuestra vida universitaria. Yo vendría a constituirme en el tercer secretario del Decano de la Facultad de Medicina. El primero fue Don Nicolás Penco Pigurina, designado secretario por el entonces Decano de la Facultad de Medicina profesor Mario Cassinoni. Cuando éste accede al rectorado de la Universidad de la República, traslada a Penco a su secretaría en ese nuevo destino.

En el Facultad de Medicina es designado Decano el profesor Juan José Crottogini, quien designa como secretario al Sr. Domingo Carlevaro.

Al fallecimiento de Cassinoni es nombrado para sucederle como Rector el profesor Crottogini que, al asumir, mantiene en la secretaría a Penco y Domingo Carlevaro es trasladado de la Secretaría del Decano de Medicina para acceder a la Dirección de Planeamiento de la Universidad, dejando vacante el cargo de secretario en la Facultad de Medicina; aquí entré yo en la forma que ya hemos relatado.

Este cargo me permitió tener acceso a una posición privilegiada, que me permitiría observar la intimidad de la vida de la Facultad de Medicina y del resto de la actividad universitaria. Entre los muchos aspectos que podría enumerar me importa destacar en particular, en lo que hace a la Facultad de Medicina, haber tenido la oportunidad de conocer, de tener un vínculo directo y en forma permanente de la etapa terminal del proceso de gestación del Plan de Estudios 1968, plan que fue elaborado por el Claustro de la Facultad y que tuvo como impulsor fundamental a la Asociación de los Estudiantes de Medicina.

En apoyo de esa afirmación, aunque yo tenía el testimonio directo de uno de los protagonistas, Clemente Estable Puig, realicé la búsqueda de raíces y antecedentes documentados del papel jugado por los estudiantes, que llevaría a la concreción del Plan 1968. Así fue como logré hallar una resolución de la Comisión Directiva de la A.E.M.; en el acta de su sesión del 6 de diciembre de 1956 resuelve:

“Se crea una Subcomisión eventual para organizar reuniones de mesa redonda sobre modificación del plan de estudios.”

Y tres meses más tarde, en la sesión de la Comisión Permanente de la Comisión Directiva del 21 de febrero de 1956:

“ Se resuelve citar a Asamblea para estudiar la “Posición sobre modificaciones al plan de estudios”.¹⁶

Este proceso, al que me referiré más adelante, culminó en el año 1968. Yo no tuve ninguna participación protagónica en él. Pero el hecho de estar en la secretaría del Decano me permitió mantener permanentes intercambios y aprender de los numerosos participantes que incidieron de manera directa en el desarrollo de dicho proceso. Una etapa que insumió nueve años de trabajo, sucesivas Asambleas del Claustro de la Facultad de Medicina, la participación de numerosas personas de diversos ámbitos universitarios, comisiones que fueron verdaderos talleres generadores de ideas, que culminarían con un producto auténticamente nuestro, original y revolucionario.

¹⁶ Estas citas provienen de la revista *El Estudiante Libre* de la A.E.M. N°205, pag. 53, abril-mayo, 1956.

FUE DECISIÓN DEL DOCTOR ARTURO RODRÍGUEZ ZORRILLA

Tal como había arreglado con el profesor Buño, el 1 de febrero de 1963 tomé posesión del cargo de secretario y comencé a trabajar. Dos o tres días después, un domingo por la mañana me encuentro en la Avenida 18 de julio, realizando su caminata habitual, con Arturo Rodríguez:

-Como está profesor. -Yo muy bien y a ti te felicito.

-Me felicita por qué?

-Por que ya me enteré que te designaron secretario del Decano de la Facultad de Medicina.

¿Como se enteró?

-Me lo dijo Pablito (Pablo Carlevaro).

-Supongo que habrás solicitado el traslado del Liceo de Las Piedras a Montevideo.

Por ese entonces Rodríguez ya era Inspector Jefe Nacional de Enseñanza Secundaria.

- No lo solicité. Tengo mi actividad concentrada en tres noches por semana, allá en Las Piedras. Si solicito traslado quién sabe a donde voy a parar aquí en Montevideo.

En eso consistió el diálogo mantenido, en lo que tuvo que ver con mi reciente nombramiento y de mi actividad como profesor. El resto de la charla, como no podía ser de otra forma, transitó por saber de nuestras respectivas familias y el infaltable repaso de la actualidad, especialmente política. Con Rodríguez disfrutaba analizando y comentando la realidad política del “mundo canario”. Era un sagaz observador y profundo conocedor de casi todos los personajes que se “movían políticamente” en el departamento.

Cuando en el mes de marzo concurrí a Las Piedras a verificar mis horarios de trabajo en el liceo, me informan que ya no tenía más horas asignadas dado que me habían trasladado a la capital. En ese momento en el que me alejaba del Liceo de las Piedras debo dejar constancia que en la dirección del mismo estaba el profesor Volney Caprio. Dirección que venía potenciando en forma notable el enriquecimiento del liceo como ámbito cultural, un hecho que merecería darle el espacio y la valoración que sin duda se merece.

Efectivamente Rodríguez Zorrilla me había ubicado con la asignación de las horas que me correspondían en los liceos N° 17, que está en la calle Dr. Daniel Fernández Crespo casi Hocquard, y en el Instituto José Batlle y Ordóñez, que por esos años era un instituto sólo de mujeres dirigido por la legendaria figura de la profesora Alicia Goyena. Y que funcionaba en el edificio que actualmente ocupa el Instituto de Profesores Artigas. En suma me había concentrado con toda mi actividad en los alrededores del Palacio Legislativo.

En dichos liceos trabajé hasta el año 1967. A esa altura llevaba nueve años de actividad docente. Durante ese tiempo, a la vez que crecía mi experiencia y el manejo del oficio, crecía también un estado emocional crítico acerca del sistema educativo nacional. Esos años de trabajo en la enseñanza secundaria fueron acumulando en mí

una profunda insatisfacción que creo en alguna medida tenía una contrapartida en la que a su vez se manifestaban los alumnos. La pretendida tiranía de los programas, que en la realidad pocos cumplían pero eran el único argumento para hacer cosas que con frecuencia a muy pocos interesaban.

Las clases expositivas como el casi único recurso didáctico. La caricaturesca “toma de la lección” que apela únicamente a la memorización acrítica de información. No soportaba que no hubiese ninguna diferencia entre una clase de literatura y una de historia natural, salvo que en la primera comentaban, por ejemplo, un texto de Homero con reconocidos valores literarios y en la de historia natural uno que no tenía valores literarios ni científicos.

Por otra parte la disposición física de la clase. Los asientos casi siempre colocados en fila india y atornillados al suelo. Situación esta que sometía a los adolescentes de doce o trece años, que ingresaban al liceo a mantenerse en una posición que para nada promovía la comunicación y el diálogo sino el silencio y el inmovilismo. Expresiones todas de un sistema autoritario fruto de una cultura que no podía, no sabía o no quería aceptar la existencia de la capacidad creadora de los jóvenes ni abrirles algún espacio de confianza.

Todo estaba previsto y resuelto con criterios autoritarios. Los jóvenes, cuatro horas sentados mirando la nuca del que estaba sentado adelante, en silencio y teniendo que soportar los discursos y el demasiado frecuente mal humor de los profesores. Discursos que se realizaban en nombre del programa, de la disciplina, pero jamás en función de todo aquello que pudiese responder a las necesidades e inquietudes propias de los jóvenes para sumarlos a la tarea. Creía percibir la existencia de una velada desconfianza en las aptitudes, en la frescura, en el ingenio de los jóvenes. Parecía estar funcionando un mecanismo de defensa, un cierto temor que podría explicar dicho comportamiento. Me resultaba muy raro encontrarme con un colega que no antepusiera los intereses de su disciplina a los intereses, las necesidades y la situación emocional de los jóvenes.

El absolutismo demasiado frecuente de los profesores y el poder de la administración lo determinaban todo. A los jóvenes no se les escuchaba. No era raro, entonces, que cuando lográbamos entablar un diálogo con ellos, basado en el reconocimiento mutuo y en condiciones de compartida estima, salieran a relucir el descontento, la insatisfacción, cuando no el desagrado que en general sentían hacia la institución y hacia las personas que en ella ejercían funciones: dirección, profesores y funcionarios. Qué importante sería tener siempre presente y obrar en consecuencia de acuerdo con la siguiente reflexión de Paul Valéry:

Enseñanza

“En relación con este tema siempre se olvida que la enseñanza propiamente dicha influye bien poco con la que en cada momento se recibe del ambiente, época, etc. Y en especial, de las personas y, entre ellas, de las que imparten la enseñanza.

Estas son mucho más importantes que los programas, etc.”¹⁷

Y en nuestro medio, y por lo tanto con mucha significación para nosotros, se expresó de modo concordante el doctor Carlos Vaz Ferreira, quien defendiendo la modalidad del concurso de oposición como procedimiento de selección de los docentes, dice:

“... porque los nombramientos son lo supremo; no los planes, los programas, las leyes orgánicas – todo importante, sin duda pero no lo fundamental –, como lo creen los idealistas: lo fundamental, en la enseñanza, son las personas.”¹⁸

Otra observación que deseamos hacer es, que pocas veces los profesores tenemos conciencia de que por el mero hecho de serlo y encontrarnos frente a un grupo de jóvenes, somos modelo. A veces para bien o en otras para mal pero siempre somos un modelo. Sin embargo no es frecuente que reflexionemos sobre estas cosas. No nos planteamos que lo que aquellos aprenden con frecuencia tiene contenidos diferentes de los que nosotros pretendemos transmitir. Los jóvenes no incorporan sólo nuestros discursos disciplinarios, incorporan, además, elementos que surgen de nuestras actitudes, de los valores que cultivamos, de las emociones que generamos, es decir, todo lo que está implícito en nuestro comportamiento. Somos, queramos o no, actores significativos de la matriz social que modela la condición humana de aquellos con los que a veces consideramos simplemente “los alumnos”.

Rara vez nos ponemos a considerar y nos cuesta mucho aceptarlo, que buena parte de los problemas que manifiestan los jóvenes son el resultado del docente o de los docentes que en suerte o en desgracia les ha tocado tener.

CURSO LATINOAMERICANO DE BIOLOGÍA

Hacia fines del año 1964, por invitación del profesor Gabriel Gerard, a quien había conocido en preparatorios como docente de biología y que luego lo reencontré como docente del Departamento de Histología en la Facultad de Medicina, participé de un curso de actualización en biología para profesores de Enseñanza Secundaria, en el Instituto de Profesores Artigas.

Culminado, el mismo Gerard me ofreció junto a otros compañeros participar del “Curso Latinoamericano de Biología”. Curso que se realizaría desde el 18 de enero al 27 de febrero de 1965 en la localidad de Horco Molle, Tucumán, Argentina, a cargo de la Universidad de Tucumán y el Instituto Miguel Lillo.

¹⁷ Valery, Paul. *Los Principios de An-Arquía Pura y Aplicada*. Ed. Tusquets, España, 1987.

¹⁸ Vaz Ferreira, Carlos. *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de Enseñanza*. Vol.3 Pg.53. Tomo XVI. Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

Allí concurríamos.

El objetivo del curso era la adecuación y el manejo de la versión verde del Biological Sciences Curriculum Studies (B.S.C.S.) de los E.E.U.U., de modo de lograr su adaptación a la región templada de América del Sur.

Dicho curso venía concebido desde los E.E.U.U. Una interpretación del por qué del mismo, se me ocurre puede ser la siguiente. Fue que al final de los años cincuenta, plena “Guerra fría”, los Estados Unidos tienen la percepción de que la Unión Soviética les está ganando en la carrera científico técnica. Con el motivo de superar esa situación, que la consideran estratégicamente desfavorable para sus intereses de potencia dominante, lanzan una fuerte campaña de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio y con especial énfasis en las ciencias física, química y biología. Para el logro de ese objetivo comienzan por convocar a grupos de científicos selectos de dichas ciencias para que elaboraran programas y metodologías adecuadas para su aplicación a la enseñanza media.

Los científicos seleccionados para biología no lograron ponerse de acuerdo en la propuesta e hicieron tres versiones del currículo. Una de ellas lo desarrollaba partiendo del átomo y progresivamente llegaban al universo. Otra lo hacía a la inversa, partía del universo y concluía en el átomo. Por último, una partía del nivel orgánico y ecológico y desde allí avanzaba en los dos sentidos, desde los organismos hacia los átomos y desde los organismos al universo. Estas tres versiones fueron designadas amarilla, azul y verde respectivamente.

En nuestro caso se trataba de adaptar la versión verde o ecológica a la región subtropical templada de Sudamérica.

Ese no consenso en la versión del currículo de biología me permitió reafirmarme en el convencimiento de la libertad de acceso al aprendizaje de cualquier disciplina. No existe una única secuencia a seguir en el aprendizaje de una disciplina sino todo lo contrario. Tal vez sean innumerables los caminos igualmente fértiles a recorrer y es posible ingresar al estudio de la misma por cualquier nivel. El ingreso a la disciplina puede o quizás debe ser libre.

Lo significativo, lo oportuno, es aprovechar la coyuntura o las derivaciones de un acontecimiento, el paisaje que nos rodea, una situación real cualquiera que sea, para desencadenar el estudio de las diferentes disciplinas. El ingreso libre a las disciplinas, lejos de ser un inconveniente, es una oportunidad única para motivar al joven.

Sin embargo predomina la actitud de someter al aprendiente a la rigidez de los planes y programas que alguien elabora en función de “su” saber. Un saber que a veces es ya perimido. Una postura pedagógica que parece pretender el hacernos creer que el conocimiento es un fenómeno acabado. Que lo único que tenemos que hacer es memorizar una serie de datos. Todo eso nos lleva a adoptar una posición que niega la participación activa y reflexiva de los jóvenes en la definición del qué hacer, de cómo hacerlo y para qué hacerlo.

Programas y planes, que por otra parte, rara vez se cumplen a cabalidad. Ello es así, entre otras cosas, por que el manejo que se hace de los mismos varía en función de la persona que está a cargo de la tarea. Como consecuencia, en general, se constituyen más en un escollo que en facilitadores del aprendizaje.

Sin profesor, programa y texto único, el hombre aprendió. Con profesor, programa y texto único, tal como en general ocurre, no es garantía de que se aprenda.

En esto también tuve la suerte de que años después surgieran autores que reflexio-

naran e intentaran elaborar una clara conceptualización al respecto. Un ejemplo en relación a la situación que venimos exponiendo se puede encontrar en el libro de L. Craig Wilson, “El currículo abierto”, publicado por la editorial El Ateneo en el año 1970.

El curso no podía ser una excepción; nos sometió a un programa preestablecido, con algunas ideas rígidamente impuestas. Fue realizado por un grupo heterogéneo de docentes y los resultados fueron dispares, dependiendo del comportamiento del docente, como corresponde.

Sin perjuicio de estas observaciones críticas al curso es correcto dejar constancia que haberlo realizado me aportó importantes procedimientos docentes. El permanente contacto e intercambios, formales e informales, con colegas de toda Latinoamérica por momentos se constituía en fuente de variados aprendizajes. Intercambio que me permitió conocer diferentes experiencias y a veces reafirmar y o ampliar ideas que veníamos mascullando.

En lo que hace a su utilidad para la transformación o cambios en nuestro medio debo decir que jamás tuvimos una oportunidad colectiva de tratar las experiencias que hubiésemos podido adquirir.

DE NUEVO ARTURO RODRÍGUEZ ZORRILLA

Volvamos a ubicarnos en el tiempo y en el relato. Estábamos en el inicio de las clases, primeros días del mes de marzo de 1967. Como era mi rutina, a primera hora llegaba al Liceo N° 17 a comenzar mi actividad. Uno de esos días, a media mañana, la secretaria del liceo me comunica que me requerían urgente de la oficina docente de la capital. De inmediato concurrí. Al llegar me anuncié y rápidamente el jefe de la oficina me atendió:

- *Me encargaron consultarle si está dispuesto a hacerse cargo del aula de ciencias en “El hombre y el mundo actual”, en el sexto año del Plan 1963.*
- *¿Por qué a mí?*
- *Se imaginará que yo simplemente cumplo órdenes.*
- *¿Qué urgencia tengo para darle mi respuesta?*
- *Tenemos suma urgencia. Nos es necesario disponer de todos los docentes para dar comienzo a la actividad.*
- *¿Puedo tomarme el tiempo necesario para ir hasta la Inspección General y luego le contesto?*
- *Sí.*

Inmediatamente imaginé que esto sólo podía haber sido una decisión de Rodríguez Zorrilla. No podía tener otra explicación. Antes de tomar ninguna determinación tenía que hablar con él. Me dirigí a la sede de la Inspección General. Llegué a la casa donde funcionaba la dependencia, comencé el ascenso de una larga escalera que conducía a las oficinas de la planta alta, alcé la vista y véo a Arturo, que sonriente parecía estar esperándome. Luego de saludarnos y como de antemano supiésemos el motivo de la visita, pasamos a su

despacho; acto seguido abordamos el problema que me había llevado hasta ahí. Me informé de sus ideas a propósito del “núcleo común básico” y del aula de ciencias en particular. Me entregó los pocos documentos escritos que existían a propósito de la “asignatura” “El hombre y el mundo actual”. Rápidamente los repasé y especialmente me detuve en el programa que se había elaborado para el aula de ciencias. Programa que tenía tres partes; una primera dedicada a ciencias biológicas; una segunda dedicada a ciencias físicas y una tercera a tecnología. No incluía a ninguna otra área del conocimiento científico así como otros problemas, así como por ejemplo papel y significado social del conocimiento científico, etc. A propósito ese tema iniciamos un diálogo. Yo comencé diciéndole

- *Arturo ¿no le parece que este programa es un tremendo disparate, máxime si tenemos en cuenta los objetivos que usted me termina de explicitar?*
- *Estoy totalmente de acuerdo contigo. Esto es lo que me han enviado los profesores de la Universidad de la República.*
- *Usted estaría de acuerdo, si yo aceptara hacerme cargo del aula de ciencia, que ignorara la existencia de este programa e intente trabajar sin programa.*
- *No tengo ningún inconveniente, salvo que me tengas informado de lo que realices.*
- *Por supuesto.*

Intercambiamos algunas ideas y salí decidido a hacerme cargo del aula de ciencias en “El hombre y el mundo actual”. Me atraía sentir que se me estaba presentando la ocasión de cambiar el rumbo de mi quehacer docente. Tendría la oportunidad de intentar poner en práctica ideas que se me habían generado en función de la insatisfacción que me había provocado la tarea docente, tal como ya comenté. Creía tener la convicción de haber reflexionado bastante en relación a lo que venía haciendo en la enseñanza secundaria. Como fruto de ella llegué a tener el convencimiento de que en la enseñanza media, entre otras dificultades, había tres que tenían especial relevancia: A saber; los programas, los textos únicos y las actitudes de los docentes. No sé si ese es el orden de importancia de cada uno. A propósito de los programas sumemos a lo ya expresado algunas consideraciones y opiniones tratando de reafirmar estas ideas.

En lo que hace a los mismos, que son considerados como necesarios, condición que se sostiene con frecuencia dogmáticamente, aportaré algunas opiniones que creo resultan relevantes. Voy a recordar por ahora el comentario que hizo hace ya mucho tiempo Alfred N. Whitehead¹⁹ en relación a los programas de matemáticas. Me gustó elegirle por su condición de filósofo y matemático, autor junto a Bertrand Arthur William Russell de la obra «Principia Mathematica» y lo hago porque en mi experiencia son los matemáticos los que, en general, más se aferran a los programas.

“El otro principio que puede aplicarse para determinar el orden entre los distintos tópicos es el de la precedencia necesaria. Evidentemente, aquí pisamos terreno más firme. Es imposible leer Hamlet antes de saber leer, y el estudio de los enteros debe preceder al de las fracciones. Y sin embargo, aun este firme principio cede al ser escuchado. Ciertamente es verdadero, pero solo lo es si se limita artificialmente el concepto de una materia de estudio. El peligro de ese principio está en que se lo acepta en un sentido para el cual es casi una verdad necesaria, y se lo aplica en otro sentido,

para el cual es falso. No se puede leer a Homero sin saber leer; pero más de un niño, y en épocas pasadas más de un hombre, ha navegado con Ulises sobre las aguas de la fantasía mediante la ayuda de la palabra hablada de una madre o de algún bardo errante. La aplicación indiscriminada del principio de la precedencia necesaria de unas materias a otras, en manos de personas obtusas, aficionadas a la organización, ha producido en la educación la aridez del Sahara.¹⁹

En esta oportunidad se me daba la posibilidad de experimentar, de promover el aprendizaje sin programa previo, sin textos únicos, y no sabía hasta donde lograría generar un vínculo profesor – alumno algo diferente. Con la firme decisión de actuar en ese sentido nos incorporamos al Instituto del Plan 63 que funcionaba en el tercer turno del liceo N° 4 “Juan Zorrilla de San Martín” y que estaba bajo la dirección del arquitecto Ricardo Saxlund y, con la excepción de mi persona, contaba con un selecto plantel de docentes.

Antes de avanzar en lo que realicé en el “Plan 63” hagamos algún comentario acerca de lo que era la Asamblea del Artículo 40, de la cual ya hemos venido realizando referencias en esta obra y por ser ese el ámbito en el que se generaron las ideas fundamentales que se concretaron en el “Plan 1963”, llamado también “Plan piloto”.

ASAMBLEA DEL ARTÍCULO 40

Lo hacemos por considerar que fue muy importante esta estructura en la organización institucional de Enseñanza Secundaria, dada la trascendente labor realizada por las sucesivas asambleas. En primer lugar nos permitimos incorporar para su conocimiento algunos datos de lo que fue su historia.

Porque además, como con frecuencia ocurre, sucede que en los sucesivos cambios y en las sucesivas leyes que hubo, aparecen denominaciones similares que harían pensar en la persistencia de esta institución. Sin embargo no tienen ni en lo formal ni en lo esencial estricta equivalencia, se me ocurre, con lo que fue aquella experiencia.

Yo tuve la oportunidad de integrarla y por lo tanto puedo dar testimonio de la riqueza y la significación que tenía la actividad desarrollada por la Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. Era una institución que movilizaba a todo el universo docente de la Enseñanza Secundaria. Por lo tanto era una verdadera caja de resonancia del espectro de ideas, actitudes y prácticas de aquel. En cada liceo o instituto dependiente de Secundaria la asamblea tenía la capacidad de generar ámbitos de trabajo, tanto en relación al temario propuesto y a los documentos que a partir del mismo surgían y a la elección de los delegados que llevarían dichas propuestas como la Asamblea Nacional. Todo esto lograba dinamizar la vida académica liceal y aportar motivaciones genuinas a la actividad gremial de la institución. A propósito de esto último creo que vale realizar la aclaración de que en general en los hechos no se confundían los planos institucionales de la asamblea con las actividades gremiales cuando éstas, sobre todo, tenían un carácter mas volcado a los intereses corporativos.

En lugar de extenderme en consideraciones personales, es mejor transcribir algo

¹⁹ Whitehead, Alfred N. *Los fines de la educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1957

que ilustra acerca de la historia, de las atribuciones y de lo realizado por la asamblea y que fue elaborado por la Comisión Permanente de la VII Asamblea.

“Reseña histórica de la Asamblea – Art. 40²⁰.

Origen de la Asamblea de Profesores.

La Asamblea Nacional de Profesores es un organismo creado por la Ley N° 10973 del 2 de diciembre de 1947. Estatuto del Profesor que en su Art. N° 40 dice: “Asamblea de Profesores. El Consejo convocará periódicamente, por lo menos cada dos años, a Asambleas de Profesores de los Institutos y Liceos de su dependencia. Estas asambleas tendrán derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico – pedagógicos de la Enseñanza Secundaria.”

La creación por Ley no es suficiente para que un organismo de esas características pase a tener vida real. Las dos primeras Asambleas se reunieron en 1949 y en 1954 con un intervalo mucho mayor que el que fijaba la Ley. El número grande de integrantes y los pocos días de reunión no permitían que se cumpliera en forma satisfactoria el estudio de los problemas sobre los que debía expedirse el cuerpo docente. En 1959 la III Asamblea se esforzó en resolver el procedimiento por el cual los estudios tuvieran continuidad, de manera que la asamblea fuera un órgano de vida permanente aunque la reunión de delegados nacionales se efectuara periódicamente.

Un paso en la institucionalización:

Se estableció así la Comisión Permanente y las subcomisiones de estudio que realizan el trabajo en el intermedio de una asamblea y otra preparando los informes con los que los delegados tienen base de información para llegar a una resolución seriamente elaborada.”...

“Hacia la madurez”

“ La sucesión de los trabajos de la III, IV, V, VI y VII asambleas, apoyadas en informes elaborados por sub-comisiones especializadas, ha dado frutos de verdadera importancia. Entre ellos destacamos:

El asesoramiento sobre el tema Reforma de la Enseñanza Secundaria, tema inmenso que fue trabajado desde las primeras asambleas y del cual se han producido varios informes parciales según distintas perspectivas y que aún continúa siendo asunto central del trabajo de la VII Asamblea un Proyecto de Ley Orgánica; otro de Estatuto del Profesor, un proyecto elaborado de Reglamento del Art. 40 que crea la Asamblea de Profesores y asesoramiento e iniciativas sobre otros puntos.

A esta altura de la Asamblea, la Comisión Permanente y las sub-comisiones de estudio son órganos familiares, con una tradición de trabajo creador, para un importante número de docentes. Es necesario un nuevo esfuerzo para asegurar la vida de esta institución y su proyección en escala nacional ...”

Hoy podemos decir que todos los esfuerzos de los detentadores del poder que se han sucedido en los sucesivos gobiernos han sido en el sentido de obstruir o de devaluar su tarea. No ha sido la de impulsarle, la de darle vida a dicha institución que era

20 Boletín N°2. agosto de 1966. Comisión Permanente de la VII Asamblea Nacional de Profesores (Art. 40).

un ámbito privilegiado, entre otros, de formación para los docentes. De formación, decimos, puesto que nos permitía tener acceso a todo lo que se estaba haciendo en el vasto mundo de la Enseñanza Secundaria. Porque hacía posible un ejercicio profundo de confrontación de las diferentes visiones que se tenían del hacer pedagógico por los diferentes actores. Ejercicio que favorecía la reflexión continua de la praxis educativa y la génesis de nuevas ideas.

Puedo conjeturar, entonces, que esas actividades promovidas por la asamblea lo-gran hacer comprensible que los sectores reaccionarios se preocuparan por liquidarla. Esfuerzo que culminó con la intervención del ente Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y luego definitivamente sepultada con la aprobación de la Ley de educación propuesta por el ministro del gobierno de Pacheco Areco, el Doctor Julio María Sanguinetti. Ley que barrió con las autonomías de los entes de la enseñanza primaria, secundaria y de la enseñanza industrial creando un consejo rector (CONAE) totalmente integrado por políticos pertenecientes a los diferentes partidos.

A propósito de esta ley, y en medio de un pormenorizado análisis, y a propósito de dicho consejo, así se expresaba el Profesor Arturo Rodríguez Zorrilla en la mesa redonda convocada por la mesa de la X Asamblea del Artículo 40. Luego de realizar un extenso análisis de la forma como se gestó y los contenidos, en relación a lo que hace a la creación de un Consejo Nacional de Educación, nos dice:

“ En este proyecto de Ley a poco de un mandato legislativo que suponía la subsistencia del Ente Autónomo de Enseñanza Secundaria, se barre con el Consejo de Enseñanza Primaria, se barre con el Consejo de la Universidad del trabajo y se los sustituye por el Consejo Nacional de Educación integrado por cinco agentes del Poder Ejecutivo, lo que significa la muerte y el acabamiento de las autonomías. Porque de nada vale que el continente jurídicamente sea un Ente Autónomo si el contenido, los que le van a dar vida, orientación y sentido a través del gobierno a la labor de ese Ente Autónomo va a estar inspirado por los mandatos, por los propósitos del Poder Ejecutivo a título que los titulares del Poder Ejecutivo son los representantes de la voluntad general. A este título los representantes de la voluntad general de este quinquenio impondrán ciertas orientaciones a la enseñanza. Supongo que ellos habrán conjeturado que en el quinquenio próximo, los representantes de la voluntad general, titulares del Poder Ejecutivo, serán los continuadores de sus orientaciones y de sus propósitos. Yo no me atrevo a asegurar que esto sea así.”²¹

Proféticas palabras de Rodríguez Zorrilla. Pasó aquel gobierno, pasó la dictadura, vamos transitando el quinto periodo de gobiernos democráticos y todo sigue igual, por lo menos en lo que hace al gobierno de la educación. Y en lo que respecta a las orientaciones organizativas y pedagógicas, lejos de dar continuidad a las mismas cada uno ha pretendido ser original. Sufren, al parecer, el “síndrome” de Macedonio Fernández, quien alguna vez dijo:

“EL universo o realidad y yo nacimos en 1º de junio de 1874...”²²

Pero Macedonio era poeta y humorista.

Como podemos apreciar aún antes de instalarse la dictadura, en vigencia de las

²¹ Versión mimeografiada de la mesa redonda organizada por la Asamblea Art.40 el 25 de octubre de 1972.

²² Macedonio Fernández, Obras Completas, tomo IV.Ed. Corregidor, 1989, Buenos Aires.

autoridades “democráticas” ya existían personajes con capacidad de generar una “atmósfera fascista”, al decir de Umberto Eco²³.

Nos atrevemos a afirmar, en términos generales, que de todas las soluciones hasta ahora pergeñadas por los diferentes partidos políticos ninguna ha propuesto el restablecimiento de la autonomía plena de todos los entes de enseñanza, de la elección de autoridades mediante la participación directa de los profesores ni un sistema igual al de la Asamblea del Artículo 40.

Si volvemos a los acontecimientos de fines de la década de los años sesenta, todo aquel proceso estuvo signado, entre otros hechos sin duda, por la negativa, inconstitucional y absurda, de designar al profesor Arturo Rodríguez Zorrilla como director general de la Enseñanza Secundaria. Tal como lo propusiera de acuerdo a las normativas vigentes en aquellas circunstancias el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Como breve referencia al pensamiento y a la grandeza espiritual y ética de este gran maestro aportaremos dos intervenciones suyas en medio de aquel desgraciado suceso.

Independiente de la relación que personalmente tuve con él, estoy plenamente convencido del decisivo rol que jugó Rodríguez Zorrilla en un momento crítico de la educación en nuestra vida nacional. Sin embargo está increíblemente olvidado y es para los jóvenes un desconocido. Como modestísimo aporte y con la ilusión de despertar en algunos que no le conocieron el interés por saber algo de su pensamiento recordaré, además de la ya evocada, otras dos intervenciones suyas. Lo hago considerando que en una fija su posición en relación a la autonomía y la otra es una lección de ética.

En primer lugar transcribiré el final del discurso de clausura de la I ra. Sesión Extraordinaria de la VIII Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria Art. 40. que lo había designado, como desagravio al tratamiento que recibía del gobierno, su presidente de honor.

“.... En el momento en que ustedes parten para restituirse al ejercicio de sus funciones en los distintos Liceos, conviene que nosotros, todos, hagamos esta reflexión: que la autonomía no la invoquemos pura y exclusivamente como escudo para defendernos, como fortaleza para imponer el derecho exclusivo al ejercicio de esta augusta función de educar a la juventud del país; correlativamente debemos tener muy en cuenta que conforme vamos avanzando en la imposición de esta autonomía se agranda nuestra responsabilidad; nuestra responsabilidad por el ejercicio vocacional, sincero y austero de la función docente; nuestra vigilancia cotidiana de la esencia del ejercicio de nuestra función, para no caer en el riesgo de transformarnos en una burocracia selecta, protegida por las garantías de la autonomía, y a menudo si no exclusivamente, más atenta a las reivindicaciones de sus derechos y de sus niveles salariales, que al ejercicio serio y responsable de una función tan importante como la que hemos obtenido que se nos reconozca el derecho de asumir dentro de la colectividad nacional.

(aplausos)

Reflexionando sobre estas responsabilidades yo me estremezco. ¿Quiénes se sientan hoy en las bancas de nuestras aulas liceales?. Una generación de jóvenes, angustiada, que protesta y se revela movida por el deseo ansioso e impaciente de obtener un Uru-

²³ Eco Umberto. Op. Citada.

guay de libertad, de justicia, de solidaridad social, de bienestar, de devoción a los más altos ideales de la cultura.

(aplausos)

Y es una generación juvenil que es para nosotros un desafío; una generación que ha pagado con la vida de tres jóvenes – tres vidas tronchadas – su rebeldía, su ansiosa impaciencia de justicia, de libertad, de solidaridad, de un mejor destino para la comunidad nacional. Nosotros tenemos que ser dignos de este desafío. De nosotros debe venir la respuesta: un Uruguay que recibimos de nuestros padres se desmorona y se derrumba; el modelo del Uruguay en que nosotros nacimos está destruido y muerto.

(aplausos)

Esta generación que se sienta hoy en las bancas liceales tendrá que dejarle a sus hijos, a nuestros nietos, ese Uruguay de libertad, de justicia, de bienestar, de solidaridad humana por la que se inquieta y apasiona. La posibilidad de que lo pueda realizar depende del acierto con que nosotros custodiemos sus ansias y las encaucemos y las impulsemos por los caminos del conocimiento, por las sendas del saber y en todos los planos de la cultura.

Yo, despedido a ustedes, con la convicción de que ustedes van a regresar al ejercicio de las aulas con este sentimiento, con esta emoción, con la certidumbre pesadumbrosa de que tienen que asumir este tremendo compromiso. En esta empresa estamos todos solidarizados.

*Muchas gracias”.*²⁴

(La Asamblea aplaude de pie.)

Esto fue dicho hace ya casi cuarenta años. Se podrá cuestionar que las condiciones históricas son otras, que el estado emocional de los jóvenes son diferentes, pero en lo esencial mantienen total vigencia en la actualidad.

En segundo lugar incorporamos lo que fue, sin lugar a dudas, su gran lección de honestidad y de grandeza ética, la nota que Rodríguez Zorrilla enviara a la Comisión de Asuntos Administrativos del Senado en el proceso de solicitud de su designación como director general de Enseñanza Secundaria.

“Montevideo, 7 de junio de 1968

Señor presidente de la Comisión de Asuntos

Administrativos de la Cámara de Senadores,

Senador don Carlos M. Penadés

Presente.

Señor senador:

Me refiero a una comunicación del 5 del corriente, firmada por usted, que recibí ayer 6 y dice: “Cúmpleme poner en su conocimiento que la Comisión de Asuntos Administrativos del Senado resolvió invitarlo a la sesión de la misma que tendrá lugar el próximo lunes 8 del corriente a la hora 17, con el fin de considerar el pedido de venia cursado por el Poder Ejecutivo para la provisión del cargo de director general de Enseñanza Secundaria. Estimando de interés la comisión oír su opinión con respecto a planes de enseñanza, aguarda su concurrencia a la referida sesión en el día y hora anteriormente indicados.”

²⁴ 1ra. Sesión Extraordinaria de la VIII Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. (Art. 40 de la Ley 10973) Boletín Nº 8, noviembre de 1968

Antes recibí otro del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, fechada el 30 de abril último por la que se me hizo saber que en esa fecha fue elevada al Ministerio de Cultura” a los fines pertinentes y cumpliendo con lo dispuesto por el artículo 28 del Reglamento del 16 de diciembre de 1935 (artículo 5º de la Ley 9523), una síntesis de su actuación docente en Enseñanza Secundaria y testimonio de las actas Nº 25, 26, 27, 28, como consecuencia de lo resuelto en sesión del día 22 de abril de 1968, acto en que usted obtuviera el mayor número de votos como candidato del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria para ocupar la dirección del organismo.”

Desde entonces aguardo que se haga el nombramiento; y tengo presentes los artículos 4º y 5º de la Ley 9523, párrafos redactados así: “El director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, a propuesta debidamente fundada del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria ... El candidato propuesto para este cargo necesitará poseer las calidades siguientes: a) gozar de autoridad moral. B) Estar versado en asuntos de educación general y ser particularmente competente en cuestiones de Enseñanza Secundaria. C) Tener, cuando menos 35 años cumplidos de edad; y d) ser al presente o haber sido con anterioridad, por diez años consecutivos como mínimo, profesor de la institución. En el caso de que, realizadas tres votaciones en el plazo de ocho días después de instalado el Consejo, ningún candidato lograra la mayoría absoluta de votos ... el Poder Ejecutivo designará al candidato más votado ...”

Cualquier defecto de información sobre el candidato propuesto que existiera en el caso, habrá de salvarlo el proponente, poseedor al respecto de elementos de juicio cabales. Las normas aplicables no requieren participación personal del candidato en este proceso. Se puede reclamar al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, por la vía correspondiente, fundamentación más prolija de la propuesta, si cabe esa pretensión.

Ruego al señor senador que me perdone por añadir a lo anterior la siguiente reflexión: no sería digno de ejercer esta función pública quien para allanar su acceso a ella, estuviera dispuesta a someterse al tratamiento insólito que la invitación motivadora de esta respuesta configura.

Saludo al señor senador muy atentamente

A. Rodríguez Zorrilla”²⁵

De nuevo: esto que fue escrito también hace cuarenta años, qué actualidad tiene como ejemplo de conducta ética. Igual que los comportamientos a que nos tienen desgraciadamente acostumbrados de manera harto frecuente, algunos de los diferentes actores públicos de nuestra realidad nacional. Es posible que muchos de los jóvenes que irrumpen en la vida luego de la dictadura ya no logren comprender este tipo de conductas.

¿DE QUÉ SE TRATABA EL NÚCLEO COMÚN BÁSICO DEL PLAN 1963?

Una necesaria afirmación previa, El “Plan 1963” en la actualidad no tiene quien lo recuerde, ya no digamos que lo reivindique, realidad que responde a situaciones que

²⁵ Versión publicada en Cuadernos de Marcha, Número 48, abril de 1971.

no logramos entender, o, si lo comprendemos, entonces nos hace pensar mal y me genera dudas sobre quiénes tienen la responsabilidad de orientar el sistema educativo nacional. En realidad no sólo se desconoce el plan de reformas de 1963 sino en general se trabaja con una pasmosa ignorancia de lo ocurrido a lo largo de la historia. No abundan reflexiones, análisis y consideraciones de los logros y dificultades que han tenido las variadas experiencias que han ocurrido en el tiempo. En el caso que recordamos tuvo la participación activa del profesorado nacional a través del trabajo realizado por sucesivas asambleas del artículo 40. Dentro de dicho plan, sin duda, el Núcleo Común Básico del Plan 63 fue una de las iniciativas más auténticamente innovadora de las que se han ensayado en la enseñanza media. Si bien fue una construcción colectiva tuvo un impulsor fundamental que fue el profesor Arturo Rodríguez Zorrilla

Comprendía el último año – sexto año – de los cursos de la Enseñanza Secundaria y era común a todas las orientaciones - humanística, biológica y físico-matemáticas. Es decir, se ubicaba en el año en el cual los jóvenes culminaban sus estudios del bachillerato.

Tenía un encare multidisciplinario apoyado por un equipo docente plural que respondía cabalmente a tal objeto. Otra innovación era que los estudiantes lograban la aprobación del curso mediante la realización de una monografía que se aconsejaba fuese grupal, no individual. Sin embargo es poco o nada lo que se le recuerda y no se ha realizado ningún esfuerzo por rescatar lo que fueron sus aportes.

Luego de esa puntualización pasemos a repasar en qué consistió dicha aventura.

Reitero que a propósito del sexto año del Plan 1963 tuve acceso a muy escasas referencias documentales. En el libro que publicara el Concejo Nacional de Enseñanza Secundaria dedicado a informar de los antecedentes, fundamentos y contenidos del Plan 1963 no aparece ninguna referencia al sexto año de dicho plan. Por lo tanto de la asignatura “El hombre y el mundo actual” no hay datos. Con posterioridad, en oportunidad de poner en marcha dicha asignatura, aparece un documento que hizo circular el Departamento de Divulgación y Cultura del Concejo. Documento distribuido en forma mimeografiada entre los que estábamos directamente implicados en su ejecución. En ese documento, a mi juicio, lo que se dice a propósito de dicha asignatura es muy poco. A pesar de ello, hagamos un repaso parcial del mismo para tenerlo como referencia.

Se inicia indicando meramente elementos formales, enumera las aulas que lo integrarán y el tiempo horario que tendrá asignada cada una. Cinco aulas – Historia, Literatura, arte, ciencia y filosofía – con dos horas semanales cada una salvo filosofía que tendría tres horas por semana.

Luego de esta enumeración de las cinco aulas que intervenían y las horas que tenían asignadas cada una se hacían tres indicaciones de orden metodológico. Que son las que siguen:

A) *“La enseñanza tendrá que ser administrada de modo estimulante de la iniciativa de investigación y el espíritu crítico de cada estudiante, con métodos que promuevan el recurso a las fuentes de información mas valiosas y diversas así como la discusión y el análisis probo y reflexivo de los distintos testimonios y las distintas opiniones.*

B) *Sin perjuicio de otras tareas y pruebas que cada uno de los profesores del equipo imponga a sus alumnos y que suministraran elementos de juicio para la evaluación, los estudiantes deberán realizar individualmente o en conjunto de hasta tres miembros*

un trabajo monográfico sobre un tema, elegido del repertorio propuesto por el equipo de profesores del curso

C) Al efecto, los integrantes del equipo docente, que para la coordinación de las actividades respectivas en el aula se reunirán semanalmente, prepararán un repertorio de temas para cuya confección se tendrán en cuenta los puntos de vista expuestos en el siguiente apartado. Los alumnos deberán presentar sus proyectos para la ejecución de estos trabajos no mas tarde de la décimo sexta semana del curso, para la aceptación de los profesores, y estos, como integrantes del equipo docente de cada uno de los grupos, tendrán a su cargo el asesoramiento de los estudiantes en la realización de sus monografías, la fiscalización del proceso de su ejecución (para lo cual destinarán una hora del modo complementaria, por lo menos, además de las previstas antes en cada semana, y en las condiciones que se reglamentarán) y la evaluación de las presentadas, que le competará hacer colectivamente al equipo, constituido en tribunal. Cuando el equipo docente lo considere acertado podrá destinarse, en el segundo período, horas de las previstas para las distintas aulas y hasta la totalidad de las mismas, por uno o más de los profesores respectivos, a la asistencia requerida por los trabajos monográficos de los alumnos”.

Con estos pocos elementos documentales pero muy aleccionado por la conversación mantenida con el Profesor Arturo Rodríguez Zorrilla me enfrenté al inicio de mi actividad docente en el aula de ciencia en “El hombre y el mundo actual”. Se me ofrecía una oportunidad única para cambiar. Para intentar realizar algo distinto a lo que venía haciendo y que me había generado no pocas frustraciones y disconformidades. Tenía que comenzar a trabajar con una asignatura a la que no se le conocían antecedentes y en un instituto y con compañeros para los cuales yo era probablemente casi un desconocido.

Las circunstancias eran ideales para ensayar un cambio. Pero cuando hablamos de cambio, en forma explícita o implícita, en general, nos estamos refiriendo a lo que deben cambiar los otros. Sin embargo yo ya había tenido en más de una oportunidad señales de que si uno cambia alrededor nuestro comienzan a producirse cambios. Por lo tanto mi actitud debía ser la de intentar cambiar mi comportamiento. Si uno logra auténticamente cambiar, es posible que surjan otros cambios.

QUÉ HICE Y CÓMO LO HICE

Mi preocupación consistía en que no era adecuado satisfacer lo que se había establecido para la asignatura y para el aula de ciencia en particular. Para el aula de ciencias se había propuesto un programa que tenía, reitero, tres sectores: uno referido a la física, otro a la biología y otro a la tecnología. ¿Por qué no las demás áreas del conocimiento? No lo sé. Reitero que cuando a propósito de ello consulté a Rodríguez Zorrilla me respondió:

“Esto es lo que nos mandaron de la Universidad.”

Yo sostenía que no tenía sentido el promover el conocimiento de algunos de los aspectos de las ciencias físicas y biológicas, que eran el contenido del programa es-

tablecido. Así como era un despropósito o una pretensión totalmente imposible de realizar razonablemente, plantear cubrir la totalidad del saber científico. Tal objetivo era y será siempre una empresa impensable. El desafío era embarcarnos en una tarea que sin haberlo anunciado previamente en su curso, nos permitiría descubrir que lo que estamos haciendo es ciencia. No hacer creer que por el simple cumplimiento formal de algún método tuviéramos necesariamente que llegar a generar algún tipo de conocimiento.

Si bien hoy aparece frecuentemente repetido por los que no lo realizan, considero que tiene permanente vigencia lo dicho por Don Clemente Estable:

*... enseñar bien es sobre todo enseñar a aprender...*²⁶

Por otra parte era una realidad que los estudiantes venían de cinco años de estudios secundarios en los cuales habrían avanzado, se supone, en los diferentes campos del conocimiento.

Percibía que lo que debía hacer era poner el acento en la metodología científica, en el tratamiento, en el abordaje del problema que ellos hubiesen decidido encarar y por supuesto promover la profundización que se pudiese en las áreas de conocimiento emergentes de dicho problema. Problema que, sostenía enfáticamente, debía ser elegido libremente por los estudiantes. Proposición ésta en la que no tuve éxito en el ámbito de mis colegas, los profesores.

La argumentación de quienes se oponían a dicha propuesta fue, estimo, siempre pobre y simplista. Que los jóvenes no saben, que no tienen elementos para decidir, son los argumentos que aparecen más frecuentemente.

Nunca fue posible dar una discusión profunda de los fundamentos de lo que puede significar ofrecer a los estudiantes la oportunidad de coparticipar en la decisión de cuál será su objeto de estudio y la forma y modos de abordaje.

Es interesante observar que en todos los niveles donde tuve oportunidad de intervenir – Ciclo Básico y biología celular en la Facultad de Medicina; Área de Biología en la Facultad de Psicología y el Programa Apex-Cerro - aparecen los mismos argumentos resistentes a este tipo de planteo pedagógico.

Nosotros tenemos la convicción fundada, ya que tuvimos la oportunidad de experimentarlo, que una propuesta como la que estamos comentando es posible. Que logra generar en los jóvenes un compromiso emocional que luego se transformará en motivación y fundamental motor impulsor para el trabajo a desarrollar. Tiene especial importancia para lograr un aprendizaje significativo el hecho de que el estudiante pueda tener la oportunidad de vivir las peripecias que inevitablemente genera pasar de sus percepciones primarias, seguramente caóticas, a verdaderos desafíos de estudio. Definir su problema, poder trabajar en el planteo de estrategias de abordaje y la elaboración del programa de actividades, que ahora sí estarán plenos de significado ya que no responden al mero cumplimiento de un programa impuesto sino el resultado de un proceso, que han tenido la oportunidad de vivenciar y por lo tanto son plenamente concientes de cuál fue su origen y cuáles son los objetivos buscados.

Es interesante recordar lo que a propósito de este problema reflexionó también el maestro Clemente Estable:

²⁶ Estable, Clemente. *Psicología de las vocaciones*, Intendencia Municipal de Montevideo, 1967.

“La enseñanza vocacional subsana el funesto equívoco de adaptar las personalidades a los programas, torturándolas, en vez de los programas a las personalidades, afianzándolas sin desequilibrios peligrosos. Cargar a todos con el mismo peso es una herejía pedagógica cuyas consecuencias son, por una parte, los repetidores, y por otra, la inhibición parcial de quienes sienten a Hércules en sus músculos.”²⁷

¿Cómo podría comenzar para avanzar hacia ese objetivo?. ¿Qué estrategia utilizar para trabajar con utilidad sin un programa previo?

Se me ocurrieron dos opciones. Una, la más tradicional, era llegar a la clase y realizar un discurso tratando de explicitar en qué consistía lo que deseaba, tal como ocurre con frecuencia en todos los cursos. Discurso que condiciona todo lo que va a ocurrir después y que no dejaba espacio a las posibilidades creativas de los alumnos. De esto, además, yo ya había aprendido que tenía además un riesgo tremendo. En la realidad, en pocas ocasiones o quizás nunca se cumple cabalmente con lo expuesto en ese planteo inicial.

La segunda era concurrir a la clase y no decir absolutamente nada hasta que alguien tomara la palabra y se dirigiera a mí. Para esta segunda opción poco más podía pensar ya que me era imposible saber de antemano qué me iban a decir y luego cómo podría seguir el curso. Creía poseer algunas ideas de lo que tendría que aportar pero no podía imaginar en que momento sería apropiado introducirlas.

Opté por esta segunda opción.

Lo que ocurrió en el encuentro con el primer grupo fue sorpresivo para mí, pero mucho más, creo, lo fue para los estudiantes, de acuerdo a los testimonios que he tenido la suerte de recoger.

Concurrí al salón que me correspondía, los estudiantes ya estaban ubicados y en una amena charla. Entré y tomé asiento, tratando de no llamar demasiado la atención; lo hice en un banco ubicado por el centro del salón, evitando hacerlo en el pupitre. Me quedé en silencio y paulatinamente la charla se fue apagando y el silencio se generalizó y ... comenzó a transcurrir el tiempo. Tiempo que se fue tornando tenso, pesado. Fueron breves minutos pero pareció vaya a saber cuánto. Yo no hablaba, los estudiantes tampoco, hasta que una compañera, muy enrojecida la cara, me mira con cierta violencia, que es probable, que fuera fruto del estado emocional en que se encontraba:

- *¿ Que mierda hace aquí?*
- *Sospecho que la misma que estas haciendo tú.*
- *Pero usted ¿no es el profesor?*
- *Y tú ¿no sos la alumna?*
- *Pero usted ¿a qué viene?*
- *¿A qué vienes tú?*
- *Yo vengo a aprender.*
- *¿A aprender qué?*
- *Eso dígalo usted.*
- *Es menospreciarte imponerte aprender aquello que no te interesa o que no es parte*

²⁷ Estable, Clemente. Op. Citada.

de tus preocupaciones y necesidades. Dime qué es lo que tienes interés de aprender y yo trataré de ayudarte, de apoyarte, de estimularte, de acompañarte ... si es que puedo. Esa es mi intención. Por lo tanto en esta aventura estamos ambos comprometidos de igual modo.

Hasta aquí el resto del grupo, que había asistido en silencio al diálogo que terminamos de reproducir, se sumó colectivamente a la charla. Charla cargada de críticas, quejas y valoraciones negativas de sus experiencias en los años transcurridos en las aulas. Creo que la situación creada tuvo la virtud de constituirse en una especie de catarsis. Vertieron todas sus críticas, manifestaron sus expectativas y sus frustraciones. Se sintieron concientes de la situación por la cual ellos, que proclamaban permanentemente la falta de libertades, cuando les ofrecían la posibilidad de ejercerla no sabían de qué manera ejercerla. Hubo momentos de mucho desconcierto, pero luego de un tiempo, las discusiones y los intercambios se comenzaron a ordenar y se generaron interesantes y oportunas propuestas, y a tomarse, como corresponde, resoluciones y a encauzar los ejes de algunas tareas.

Por supuesto que la reacción no fue idéntica en todos los grupos. La forma como se expresaron fue muy variada, así como sin dudas fue variando la mía, fruto de los aprendizajes que iba haciendo. Lo que sí se dio en todos los grupos fue la situación de desconcierto inicial. Pero también, en todos, luego de un tiempo la tarea se encauzaba. Yo estaba aprendiendo. En la medida que se encauzaba la actividad en los diferentes grupos fui ganando confianza y seguridad y hasta cierto punto podía esperar lo que tendría que suceder. Estaba comenzando a descubrir que sin programa previo se puede trabajar, que los jóvenes tienen creatividad, que están dispuestos a equivocarse y a reconocerlo y a gozar de sus descubrimientos.

Debo señalar que yo ya había tenido la oportunidad de realizar un “Laboratorio de Relaciones Humanas y Educación” bajo la conducción del profesor Juan Carlos Rey. El grupo en el que participé tenía como coordinador al psicólogo Héctor Garbarino. Esta fue sin duda una de las experiencias de formación más rica y removedora que tuve la fortuna de realizar.

En ese momento lo hecho fue producto de una intuición. Corría el año 1968. Es cierto que también ya había leído la obras escritas por Paulo Freire – La educación como práctica de la libertad; Pedagogía del oprimido, ¿Extensión o comunicación? – y la de los niños de la Escuela de Barbiana, Carta a una Profesora, pero poco más. La obra de Carl Rogers²⁸, que posteriormente me serviría de gran apoyo y ayuda, todavía no la conocía ya que la edición que manejé es la edición en castellano publicada en el año 1975. Libro que tiene como acápite una cita de Albert Einstein que voy a reiterar por que la considero magnífica y contiene una referencia a algo que era mi obsesión, el clima de libertad que necesariamente debe imperar en el ámbito educacional. Dice Einstein:

*“...No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bendito afán de investigar; puesto que esta pequeña y delicada planta, a más de estímulo, necesita fundamentalmente libertad, sin ella, su perdición es inevitable.”*²⁹

²⁸ Rogers, Carl R., *Libertad y creatividad en la educación*. Ed. Paidós. 1975

²⁹ Rogers, Carl R. *Op. citada*.

En ese curso yo aprendí muchísimo, cosa que me permite suponer que los estudiantes también algo deben haber incorporado. Además debo reconocer lo que me sirvió para comprender y disfrutar la obra de Rogers cuando tuve oportunidad de llegar a ella. Puesto que a través de Rogers creo haber hallado una definición, una aproximación a la comprensión del aprendizaje, que me satisface. En ese sentido deseo compartir de qué modo encara las características de la metodología del aprendizaje que él llama significativo o vivencial:

“ Quisiera definir con mayor precisión los elementos que intervienen en este tipo de aprendizaje significativo o vivencial. Posee una cualidad de compromiso personal; en el acto del aprendizaje la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. Se autoinicia. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en su interior. Es penetrante, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también la personalidad del que aprende. El mismo alumno lo evalúa. Sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia. Podríamos decir que el lugar de la evaluación se encuentra definitivamente en el alumno. Su esencia es el significado. En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno.”³⁰

(Los subrayados son del autor)

Creo que aún estamos lejos de haber saldado la discusión a propósito del problema de la libertad del estudiante en el proceso de aprendizaje. Libertad que considero condición necesaria para promover la creatividad, el pensamiento propio, la actitud crítica y la tan mentada participación. Como afirmación de esto y como demostración de que esta idea no es sólo una ocurrencia mía me voy a permitir reproducir un trozo de una extensa entrevista que le hiciera el periodista David Barsamian al profesor Noam Chomsky.

El periodista, en un momento de la entrevista, le plantea a Chomsky lo siguiente:

“O tienes percepción extrasensorial o has estado mirando mis notas, porque iba a preguntarte por la educación. Te gusta citar una anécdota de un antiguo colega tuyo en el MIT, Vicky Weisskopf.”

y Chomsky responde:

“Vicky Weisskopf, que acaba de retirarse, es un físico muy conocido. Una de las cosas buenas del MIT es que en la facultad de estudios superiores se dan cursos introductorios. Vicky solía dar cursos introductorios de física. Es uno de los físicos más distinguidos del siglo XX, no una figura menor. La anécdota – ignora si es cierta o no es cierta – es que los estudiantes le preguntaron: ¿de qué vamos a tratar en este curso?. Su respuesta era siempre que la pregunta no debería ser qué temas iban a cubrir durante el curso, sino qué es lo que iban a descubrir. En otras palabras, no importa tanto lo que se va a tratar, sino aprender a pensar por uno mismo. Así, podrás encontrar el material y las respuestas por ti mismo. Cualquier persona que enseña ciencia, al menos a un nivel avanzado, es perfectamente conciente del hecho que no está dando una

³⁰ Rogers, Carl R. Op. citada

clase. Puedes estar delante de una clase, pero se trata de una empresa común. Estudiar es más una forma de aprendizaje que otra cosa. Es algo parecido a ser un diestro carpintero. Trabajas con alguien que sabe como hacerlo. A veces logras aprenderlo, a veces no. Si lo consigues, eres un carpintero diestro. Como se transmite, es algo que nadie puede decir. La ciencia funciona de una manera muy parecida. Simplemente, en un grado u otro, debes de adquirir ese aprendizaje y para conseguirlo dependes de la interacción. Es lo mismo que el caso que nos ocupa. Vas a una clase de lingüística y te encuentras con un debate. Las personas que se sientan en la silla que tú ocupas habitualmente son los presuntos estudiantes que hablan de cosas, enseñándome aquello que han descubierto. Esta es la idea de Weisskopf.³¹

Pero volvamos a nuestra faena, en el núcleo común básico del sexto año del Plan 1963. Así fue la forma como trabajamos. Sin programa. Tratando de centrar toda nuestra tarea en las propuestas que provenían de los estudiantes. La clase expositiva no existió. El debate, la discusión, se constituyeron en el modo corriente de trabajo. No fueron pocos los conflictos internos y externos, dado el momento histórico por el que transitábamos. No quedaron rastros de esta experiencia, en gran parte, por responsabilidad nuestra. No fuimos lo suficiente pertinaces en documentar lo que estábamos haciendo. Este relato puede ser un modesto aporte en ese sentido.

La verdad es que aquella experiencia en el ámbito académico cayó en un escotoma, nadie la ve, nadie la recuerda. Sería interesante indagar entre los que participaron, qué rastros han perdurado; me refiero, en primer lugar, a los que la vivieron como estudiantes y en segundo término a los que la efectuaron como profesores.

Tampoco existe adecuada documentación oficial del tema, que conozcamos, ya que nunca se realizó una evaluación de la experiencia. Sería interesante buscar en los archivos de la enseñanza secundaria los documentos que puede que aún existan.

El 22 de junio de 1971 fui visitado por la Inspección de enseñanza secundaria. Luego de una conversación con el inspector y con el director del instituto yo propuse al inspector concurrir a uno de los grupos, hacer la correspondiente presentación y luego dejar que fuesen los estudiantes, con prescindencia de mi persona, los que informaran de la tarea realizada y de toda otra información que requiriese. Así lo hicimos y del informe realizado por la inspección destaco lo siguiente, que se refiere al papel que jugaron los estudiantes.

“ Actuación de los alumnos.

Los alumnos manifiestan su complacencia por esta actitud de diálogo y de discusión, que los hace protagonistas del proceso educativo, alejándolos de la posición de espectadores que aducen haber mantenido hasta el presente”.

Informe que es el único documento que poseo de mi actividad docente en el sexto año del Plan 1963. Lo que sí he recibido con cierta frecuencia son testimonios de compañeros que me recuerdan las vivencias que tuvieron. Son anécdotas; no permiten elaborar una generalización válida pero algo dicen de la realidad. Como ejemplo citaré tan solo dos, porque en diferentes circunstancias ambas fueron públicas.

En una oportunidad fui invitado a participar de la Cátedra UNESCO, en un curso

³¹ Chomsky, Noam. *Lucha de clases. Conversaciones con David Barsamian*. Ed. Crítica Barcelona.

de formación para docentes universitarios. Precisamente, debía hablar de la experiencia que había hecho en el ciclo básico del Plan 63. Ese día, antes de concurrir a la cita fui al velatorio de la madre de un amigo mío y estando allí se me acercó una persona que me saluda y luego me dice:

- *Tú eres Ruben Cassina y con seguridad no te acuerdas de mí.*
- *Así es, asentí.*
- *Yo soy odontólogo y fui alumno tuyo en el Liceo Zorrilla. Debo agradecerte que fue en tus clases donde tuve conciencia por primera vez de tener la sensación de pensar con mi cabeza.*
- *Gracias por tu generosidad, y por hacérmelo saber.*

Luego concurrí al curso, realicé la charla y al finalizar expresé que dicha experiencia nunca había sido evaluada, que lo que tenía eran anécdotas, testimonios de lo que había significado para algunos jóvenes aquella experiencia y como ejemplo, dije, hoy me ocurrió esto y relaté lo que acabo de contar.

Terminó ese pequeño relato y un Arquitecto, asistente al curso me dice:

“No te preocupes, no es el único. Mi señora, que fue alumna tuya también, me dice eso todos los días.”

Para mí fue la etapa más creativa que experimenté en lo que llevaba de actividad docente hasta ese momento y que me dejaría en óptimas condiciones para lo que me tocaría en suerte emprender a continuación, fuera del ámbito de la Enseñanza Secundaria.

El “Instituto del Plan 63”, que fue el homólogo del I.A.V.A. del Plan 41, terminó desmembrado por las autoridades interventoras en el año 1971. Las actividades se realizaron durante algún tiempo en los liceos 14 y 18. En ambos trabajé y luego fui trasladado a los preparatorios que funcionaban en el Liceo Dámaso Antonio Larrañaga. Allí me encontraba trabajando cuando fui destituido por la dictadura.

EN QUE ÉPOCA HISTÓRICA ESTÁBAMOS

Estábamos en el año 1968. Año en el que hizo irrupción un movimiento juvenil que comprometió al mundo en su globalidad. Las crisis del sistema capitalista con la irrupción de lo que se denominó revolución científico – técnica quizás fue creadora de las condiciones que provocaron una respuesta generalizada en las generaciones más jóvenes. Sin duda los sucesos del mayo francés acapararon la atención del mundo entero y se constituyeron en el epicentro de dicha revolución contracultural. Movimiento que afectó a todas las expresiones culturales y que puso en cuestión todos los valores del sistema dominante del momento. Con atención a las inevitables peculiaridades propias de cada lugar, fenómenos animados del mismo espíritu se reprodujeron por todos los ámbitos sociales del mundo occidental, pero especialmente en los jóvenes.

Fue una magnífica época de ilusiones, de esperanzas, de utopías. La construcción de una sociedad justa, solidaria y libre se vislumbraba como posible.

En nuestro medio tuvo también su expresión. La irrupción del jean, la minifalda, el pelo largo y la barba en los varones. El hacer el amor con espontaneidad y autenticidad, favorecido por, entre otras, la posibilidad del uso de sustancias anticonceptivas. Acompañado todo ello a un cierto rechazo a lo que eran las normas.

Cambios que tuvieron múltiples modalidades de expresión. Por ejemplo del estreno de la ocupación pacífica de las calles por los estudiantes de Secundaria, sentados, reclamando la rebaja del boleto; fenómeno que ocurría casi diariamente hasta enfrentamientos con las fuerzas represivas del Estado.

Era notorio que dichos comportamientos provocaban el rechazo en la mayoría del profesorado. Sobre todo en los que profesaban ideologías de derecha y aún en algunos de la izquierda, cuando la ideología estaba contenida en personalidades esencialmente autoritarias. Porque el autoritarismo no lo tiene en exclusividad ninguna ideología, puede tener expresión en todas.

Existía una profunda incomunicación entre un importante sector de los jóvenes y el mundo adulto. No se entendía el origen, el sentido de dicho movimiento. Resultaba difícil encasillarlo en los esquemas políticos tradicionales.

Yo en cambio, no era el único por supuesto, creo haber mantenido una comunicación fluida con ellos y siento que debo agradecerles haberme permitido vivir de reflejo una adolescencia que por supuesto no fue la mía. Por lo tanto viví esa época como una época de descubrimientos, de aprendizajes, y lo hice con alegría, con esperanzas. Me cautivaba el espíritu libertario, desprejuiciado y solidario que animaba a un importante núcleo de la generación de jóvenes de la época. Era un verdadero deleite el trabajo docente con ellos.

Hubo una pléyade de intelectuales maduros que acompañaron ese movimiento y escribieron no pocos ensayos al respecto. Herbert Marcuse y Jean Paul Sartre son dos de los más notorios, no los únicos por supuesto. Para lo que deseen profundizar en la realidad de este periodo histórico de la humanidad aconsejamos leer a intelectuales de edad muy próxima a la de los protagonistas: Theodore Roszak³² y Fritjof Capra³³, o los propios protagonistas Daniel y Gabriel Cohn Bendit³⁴, que por supuesto no agotan la frondosa literatura existente sobre el tema.

¿Coincidencias? En el año 1968 se cumplían cincuenta años de un movimiento juvenil que tuvo como epicentro a la ciudad de Córdoba, en el año 1918, movimiento al que ya nos referimos y que también conmovió a la sociedad latinoamericana. Dos movimientos separados por medio siglo y que sin embargo hablaban expresando ideas similares.

Como una mínima expresión aportamos estas citas:

“Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen

32 Roszak, Theodore. *El Nacimiento de una Contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Editorial Kairós. Barcelona 1970

33 Capra, Fritjof. *Sabiduría Insólita*. Editorial Kairós, 1994, Barcelona, España.

34 Cohn Bendit, Daniel y Gabriel. *El Izquierdismo: remedio a la enfermedad senil del comunismo*. Editorial Acción directa, Montevideo, 1971.

cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo solo puede rubricar el silencio de los inconcientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla”.

Así se expresaba la juventud de Córdoba, en el manifiesto del 21 de junio de 1918 y he aquí un ejemplo de cómo lo hacían los dos bandos en pugna en la revuelta de fines de los años 60.

“Una universidad, definitivamente, no es una institución democrática. Si las decisiones se van a tomar democráticamente en este lugar, yo no seguiré aquí”.

Palabras de Herbert Deane, Vice decano de la Universidad de Columbia.

“La principal enseñanza que hemos tenido es que las cosas pueden cambiar”.
(Volante del comité de huelga de la Universidad de Columbia.)³⁵

Si existiese algún principio de regularidad en la historia o algunos mecanismos en la memoria individual o en el cuerpo social deberíamos reflexionar en el hecho que ya estamos a cuarenta años de aquellos acontecimientos. Los protagonistas de ayer son los adultos de hoy, muchos ejerciendo el poder. Por otro lado quizás está tomando visibilidad una nueva generación que pretende tomar protagonismo histórico. Una generación que retoma un rol crítico, un rol revolucionario en el sentido de que se siente con derecho y con capacidad de intentar modelar una sociedad que responda a sus expectativas. Una sociedad más solidaria, más libre, más justa. Es probable que ya estemos asistiendo a movimientos moleculares de ese futuro posible.

En este momento en nuestro país la educación está en discusión y los principios de libertad, de autonomía y cogobierno son nuevamente agitados como bandera por los gremios estudiantiles.

Coincide, tal vez sea mera casualidad, que los estudiantes chilenos están luchando y resistiendo una ley de educación que quieren imponerles. Mera casualidad, como dije, o emergencia de una nueva generación que busca encontrar los caminos de nuevas utopías.

³⁵ Las presentes citas fueron obtenidas de: *Páginas en la historia de la autonomía universitaria. Universidad de la República, Departamento de Publicaciones. Escuela Nacional de Bellas Artes. 1973.*

MI EXPERIENCIA DOCENTE EN LA FACULTAD DE MEDICINA

Corría el año 1968, en la Facultad de Medicina culminaba el estudio del nuevo plan de estudios y “el Claustro y el Consejo” lo aprobaban; tal como lo establece la ley fue elevado a la consideración del Consejo Central Universitario, que también lo aprobó.

Como ya lo indicamos, este cambio de plan venía siendo reclamado por la A.E.M. desde el año 1955.

¿Por qué un nuevo plan de estudios?. ¿Qué críticas y objeciones se hacen al plan vigente desde el año 1945?. La respuesta cabal a estas preguntas están contenidas en las 150 páginas de un número especial del Estudiante Libre N° 207, del mes de agosto de 1961. Edición del Estudiante Libre que además de desarrollar la crítica al plan en ese momento vigente, propone una metodología para el estudio y elaboración de un plan sustituto y materiales para la reflexión. Constituye además un testimonio auténtico de lo que era por entonces la A.E.M. De ello habla la seriedad, profundidad y calidad en el planteo y desarrollo de los diferentes temas. Tarea que por otra parte, no tiene un autor, era elaboración colectiva de los militantes de la A.E.M..

Es imposible resumir en pocas frases el contenido de dicha obra. Sólo como para ofrecer algunas pistas de las críticas que se le hacían al plan vigente daremos algunos argumentos.

Se plantea la deshumanización de la medicina.

“El enfermo como persona cada vez importa menos, nos preocupa su vesícula, su haz piramidal, su oblicua anterior izquierda o la biopsia de ganglio”...

Una medicina excesivamente desvivida por lo técnico, disgregada, diluida en el detalle, atomística, huérfana de filosofía, desustanciada, deshumanizada y todavía... patógena ! .”³⁶

Hay una referencia fuerte a la pasividad de la enseñanza.

“...suen a inútil empeñarse en una descripción del aprendizaje pasivo a personas que están harto familiarizadas con él. Ya desde el primer año de secundaria toleramos el vernos inmovilizados en un asiento para desde ahí intentar intentar obstinada e infructuosamente una explicación del mundo...”

El aprendizaje activo, que es la deliberada renuncia al Magíster dixit y a toda expresión de autómatas, implica la adquisición de la verdad sin intermediarios, la búsqueda propia y denodada del conocimiento. Esta aventura para ser vivida plenamente requiere libertad, libertad dentro de una tarea específica, y libertad supone responsabilidad...”³⁷

Se realiza una dura crítica y un detallado análisis del enciclopedismo, cuyo capítulo comienza así:

“Hay que saberlo todo. Toda la anatomía, desde la planta del pie al vértex. Toda la histología, desde la fecundación al diente seco. Toda la fisiología, desde los aminoácidos a los reflejos condicionados. Toda la bacteriología, desde los bacteriófagos a los

³⁶ El Estudiante Libre. N° 207, agosto 1961, Pg. 7.

³⁷ Idem. Pg. 11.

*hongos. Toda la parasitología, desde las amibas a las serpientes venenosas. Hay que enterarse de todo, y lo que es peor hay que conocer todas las enfermedades, salvo las caries...*³⁸

No voy a continuar citando dicha fuente; las que hemos realizado puede que den una idea de lo que era la crítica que los estudiantes de medicina le hacían al plan de estudios al que estábamos sometidos. Sólo me resta señalar una vez más que este documento que estamos citando es una fuente fundamental para el conocimiento de lo que fue el proceso de creación del plan aprobado en el año 1968. Es lamentable que esta tradición de análisis con profundidad y responsabilidad, a propósito de todos los problemas, se haya perdido. Es lamentable que no tengamos organizaciones que tengan objetivos claros y ejerciten con propiedad la función de marcar rumbos éticos y controlar la conducta de los que participan en los niveles de decisión.

Al siguiente año, 1969, dicho plan comenzaría a aplicarse, comenzando por el primer ciclo, denominado “Ciclo básico”. Ciclo que se constituiría, para mí, en una nueva desafiante y creativa aventura.

Con motivo de la puesta en marcha del plan, la Facultad realizó un llamado a aspirantes para constituir el equipo docente del Ciclo Básico. Llamado al que me presenté, siendo entre otros seleccionado. Renuncié al cargo de secretario del decano, que venía desempeñando, y me dediqué exclusivamente a la docencia. Yo me aprestaba para emprender la tarea sintiéndome apoyado por estímulos provenientes de dos fuentes:

Una de ellas, el conocimiento del plan, por haber tenido la oportunidad de participar en las etapas de su diseño, por decisión del entonces decano de la Facultad de Medicina, profesor Hermógenes Álvarez. Decano al que le corresponde el esfuerzo de que se pusiera en marcha el Plan de Estudios 1968. Plan que fue fruto de la lucha de sucesivas generaciones de universitarios, entre los que se destacan especialmente los estudiantes pertenecientes a la Asociación de los Estudiantes de Medicina. Reafirmamos esto porque además de ser justo, es un hecho que desconozco si tiene otros ejemplos. A ellos, a sus delegados ante la Asamblea del Claustro y a todos los que colaboraron en todos los grupos de trabajo les corresponde el reconocimiento de haber promovido la concepción de un plan que para su época era revolucionario. Plan que, aunque se nutre de tradiciones, fue un plan esencialmente producto de nuestra cultura, del que me hice rápidamente ferviente admirador y por lo tanto de inmediato albergué el deseo de participar en su aplicación.

La otra fuente era sin duda de gran significación para mí; la experiencia que había podido realizar en el sexto año del Plan 1963. El plan de estudios de la Facultad de Medicina no había tenido, por lo menos hasta donde yo sé, ninguna relación en su gestación con dicho plan. Sin embargo el Plan 1963 me había permitido experimentar y reflexionar a propósito de recursos docentes que me serían de gran utilidad en la tarea del Ciclo Básico. Como lo serían el trabajo interdisciplinario y a moverse sin las muletas de los programas. A vivenciar la fertilidad creadora que tienen los jóvenes cuando se les abre el espacio al desarrollo de sus capacidades y se les apoya y se les acompaña en la elaboración de los objetivos que se proponen.

³⁸ Idem. Pg. 12

CICLO BÁSICO DEL PLAN 1968 DE LA FACULTAD DE MEDICINA

Hablaré del Ciclo Básico con la convicción de que puedo relatar, por haberlo vivido protagónica e intensamente, algo así como su evangelio, vida, pasión y muerte. Estoy seguro de que alguna vez, aunque sea, vaya uno a saber cuándo, logrará una auténtica resurrección.

El Ciclo Básico fue parte del currículo de una propuesta de formación médica contenida en el Plan de estudios del año 1968. Plan que encaró la Facultad como resultado de un proceso y cuyas características ya hemos ido comentado; otras irán apareciendo en el curso de este relato.

En lo que sigue se mezclan mis reflexiones con a veces extensas transcripciones documentales, que pienso importante hacer por el valor intrínseco que poseen y por el poco conocimiento o reconocimiento que parecería existir acerca de ella.

En un aspecto estrictamente personal, la participación en el Ciclo Básico me significó participar en un ensayo pedagógico muy removedor por múltiples y variados aspectos; y además por situaciones que pertenecen a mi fuero afectivo íntimo y es a esto a lo que deseo referirme en primer lugar.

Me permitió tener la oportunidad de encontrarme, de relacionarme con un grupo humano excepcional, con quienes compartí las alegrías y las desventuras que nos deparó trabajar en dicho ciclo. Sin dudas esta condición hizo grata en grado sumo la tarea y generó condiciones óptimas para lo que fue, enfatizo yo, un campo de experimentación pedagógica valiosísimo.

Allí crecimos vivencialmente y experimentamos y desarrollamos extraordinarios y originales aprendizajes gracias, entre otras condiciones, al ambiente humano. Aprendizajes que hasta hoy me acompañan en todas las instancias educacionales en las que me ha sido posible participar.

Con la aclaración del riesgo que significa tener la seguridad de que no las citaré a todas las persona con las que interactué, recordaré las que siento más influyentes en mi historia personal. Al hacerlo debo confesar que me resulta realmente dificultoso referirme a personas que mucho han significado en mi vida. Tengo el sentimiento de no ser fiel en el relato de lo que ésta han significado para mí.

En primer lugar Pablo Carlevaro, profesor y director del Departamento de Biofísica y luego decano de la Facultad de Medicina por tres periodos. Modelo de ética, honestidad y de una lealtad sin límites. De ideología esencialmente libertaria, es un universitario que sin medir ni especular con las consecuencias políticas trabajó permanentemente por los mejores intereses de la Universidad. Lo había conocido como docente de biofísica siendo yo estudiante. Tiempo después, en su trabajo, colaborando y apoyándole en la elaboración, por él realizada, de los informes finales del Claustro, a propósito de la puesta en marcha del plan y muy especialmente en el de la creación del Departamento de Educación Médica. Tareas éstas que realicé en mi carácter de secretario del entonces decano profesor Hermógenes Álvarez.

En segundo lugar Clemente Estable Puig (El Rayo, como cariñosamente desde siempre lo hemos llamado sus amigos y compañeros). Apenas lo había conocido muy fugazmente en su función de docente en los Departamentos de Fisiología y Bioquímica. Conocía su destacada actuación como gremialista, delegado, integrante de la directiva y secretario de la A.E.M. El no había participado en las instancias finales de elaboración del plan de estudios. Había accedido a la Cátedra de Bioquímica y

Biofísica de la Facultad de Odontología y por lo tanto estaba alejado de la docencia en medicina. Pero Pablo Blanco, delegado estudiantil en la comisión de aplicación del Plan del Consejo de la Facultad, fue quien tuvo la ocurrencia de acercar nuevamente a Estable a la tarea docente en la Facultad de Medicina, y por lo tanto nos encontramos en las etapas preparatorias del plan. Muy pronto sentí que teníamos una percepción del fenómeno pedagógico bastante afín.

A partir de esa circunstancia es que fui desarrollando un progresivo conocimiento y una entrañable amistad, que llegó incluso a nuestras familias. Situación ésta que me permitió descubrir un ser humano superior, extremadamente bondadoso, ético, de una honestidad y humildad cuyo límite jamás se podrá establecer. Estudioso, observador inteligente y en extremo generoso al momento de compartir su saber, que es de extraordinaria riqueza.

En una época frecuenté el hogar del Rayo y allí pude conocer y tratar a su padre, el Maestro Clemente Estable.

Lamento no haber sabido o no haber encontrado el modo de aprovechar mejor esa oportunidad, quizás uno de los motivos fue por el apremio en los que Rayo y yo estábamos comprometidos con la tarea de la puesta en marcha el Ciclo Básico.

Tal vez también contribuyó a que así fuese la circunstancia de que ya no eran las mejores épocas en la larga y fructífera vida de Don Clemente.

En tercer lugar Ulises Gelós a quien recuerdo en su lugar de trabajo, en el Departamento de Biofísica. Allí concurría con cierta asiduidad y tuve la fortuna de gozar de su amistad y de muchas horas de reflexión y mate. Ulises, que a veces aparecía como poseedor de una coraza que lo mostraba huraño o distante; sin embargo cuando uno lograba tratarlo y comunicarse con él descubría un ser inmensamente bueno, tierno, juguetón.

Mas tarde, en el tiempo, con Ulises y con Estable emprenderíamos una de las aventuras educacionales mas disfrutables de mi vida.

Hoy que ya no está entre nosotros, que se nos ha ido de este mundo, voy a recordarle recogiendo algo suyo. Algo que sus compañeros del Departamento de Biofísica colocaran en la página web de la Facultad, en un acto de sentido reconocimiento a su entrañable figura. Se trata de un poema de su autoría, que Ulises colgó en el cuadro avisador del departamento, en el año 1968, y que tal como lo tituló; era un auténtico autorretrato.

Autorretrato

Soy un viejo joven
con capacidad de amar y odiar.
Quiero saber todo
y no cansarme
de abrir la mano
para dar.

No amo dogmas
los cambio por vino.
Si me preguntan
¿a dónde vas?

Les diría
¡hacia adelante!

Calderín del bote

Y por fin Luis Eduardo Carbajal; poseedor de un extraordinario bagaje cultural que también era conocido mío: pero la relación con él se fue acentuando tanto durante las peripecias del Ciclo Básico como también en el vínculo que mantuvimos en otros episodios pedagógicos, que más adelante relataré. Además durante su exilio en Venezuela generosamente, él y su familia, me brindaron una cálida recepción en su casa en oportunidad de realizar un curso en el CENDES, en la ciudad de Caracas. Circunstancia que me permitió mantener con él extensas conversaciones acerca del plan de estudios y especialmente del E.S.F.U.N.O., que fue el ciclo más problemático del plan.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE 1968

Reafirmemos lo que ya expresáramos y profundicemos en su significación. El plan de estudios de la Facultad de Medicina del año 1968 fue, sin lugar a duda, un plan revolucionario. Concebido en nuestro ámbito, es decir, auténticamente nuestro, hijo de nuestra historia y de nuestra cultura universitarias, aunque reconozca el parentesco ideológico de lo que podemos denominar concepción latinoamericana de universidad. Concepción que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus mojonos fundantes. No es casualidad que este momento haya despertado tantas polémicas y generado tantos conflictos en todos los órdenes. Fue una elaboración colectiva, concebido en sucesivas asambleas del Claustro de la Facultad de Medicina.

Fue una historia de muchos grupos de trabajo y numerosas asambleas con participación de los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados). No se lo puede adjudicar a un único autor; fue una construcción plural que tuvo como impulsor fundamental, a la Asociación de los Estudiantes de Medicina. Personalmente yo no tuve intervención directa alguna en su elaboración. Por lo tanto, antes que exponer mis ideas al respecto, pongamos atención a lo expresado por la mesa del Claustro de la Facultad de Medicina, que en la introducción de su informe final dice lo siguiente:

“La tarea de síntesis implicada en este informe corresponde al producto de 9 años de trabajo de la asamblea del Claustro de la Facultad de Medicina.

Esto constituye ya en sí, una advertencia acerca de las inevitables esquematizaciones y eventualmente alguna distorsión en la que habremos de caer al realizar nuestro trabajo.

Como postulados esenciales del plan de estudios indicaremos los siguientes:

- a) como ubicación de la medicina: restituirla al campo de las ciencias antropológicas,
- b) como ubicación en la enseñanza médica: una revisión de todos los fundamentos.

En lo metodológico, nuestra enseñanza médica actual – obviando posibles excepciones parciales – participa de una concepción del proceso de aprendizaje que tiene más similitudes que diferencias con todos los ámbitos y niveles de la enseñanza en nuestro país.

Es una enseñanza informativa y preceptiva, en la que el estudiante interviene las más de las veces como sujeto pasivo de acumulación de conocimientos, y éstos en el orden de un saber enciclopédico, un saber en cantidad, en datos. Si no es así en los propósitos lo es – o casi – en los hechos; por ejemplo la promoción de los cursos se realiza mediante pruebas de control (exámenes finales que evalúan este orden de conocimientos, el tipo de examen sólo posibilita el cuestionamiento del monto de información adquirida y la habilidad para exponerla).

Esta concepción del proceso de aprendizaje está sustentada en el organigrama estructural de una escuela y de una enseñanza, concebida y diagramada en estancos por materia. Cada disciplina es cultivada por un grupo de docentes que departamentaliza su actividad de enseñanza y de investigación. La formulación de programas es autónoma y desconectada de los cursos previos, simultáneos o ulteriores, de lo que resulta una atomización con pérdida del sentido orgánico de la enseñanza que se desea impartir. Es escaso o nulo -en todo caso seguramente insuficiente- la referencia a la totalidad, en la cual la información adquirida ha de insertarse.

A este principio de diagramación por materias, de conocimientos estratificados por asignatura, nuestra Asamblea opone una nueva doctrina (opone en un sentido dialéctico, no mecanicista). Una doctrina de ciclos de enseñanza que involucra una nueva concepción del proceso de enseñar y aprender. Una doctrina que lleva a la superación de la parte (la asignatura) a la totalidad (el ciclo). Este principio lleva de suyo la tan mentada coordinación de asignaturas, siempre proclamada como necesaria, nunca lograda de modo suficiente en los hechos.

La programación conjunta demanda la sistematización en que la coordinación de “asignaturas” será una consecuencia y no un problema a plantear ulteriormente. También se evita, porque se resuelve en los hechos, la tan inoperante “pelea” del número de horas por asignatura y la pseudo jerarquía que en ello se quiere dar a cada una de las mismas. Se logra también un ahorro de tiempo al evitar la reiteración de los mismos temas. Pero todos estos hechos no son lo medular. Lo fundamental es que el estudiante va a recibir cada conocimiento específico con un marco referencial adecuado para ubicarlo. No estratificará datos por aposición en su archivo mnésico, sino que lo recibirá de un modo vivo, inserto en el contexto en el que dicho conocimiento tiene vigencia. Es posible que así la tan difundida queja de los docentes “de que los estudiantes no saben jerarquizar su conocimiento” tenga entonces menor vigencia. ¿Esta acusación es válida? ¿O es un modo de poner fuera, en el otro polo del par docente, un vicio del sistema de enseñanza?

La enseñanza sistemática de la disciplina no queda necesariamente abolida sino que se rescata mediante su ubicación adecuadamente intercalada en el programa orgánico del ciclo”³⁹

Vemos pues, con qué precisión el Claustro define una concepción holística e integral de la medicina, y propone un profundo análisis y revisión de la metodología del quehacer docente así como del proceso del aprendizaje.

Ideas que fueron debidamente conceptualizadas, expresadas y desarrolladas por el Claustro de la Facultad de Medicina mucho antes de que algunas de ellas o quizás la mayoría, integraran o fuesen objeto del discurso de los “expertos”. Lamentablemente

³⁹ Informe de la mesa del Claustro de la Facultad de Medicina. Junio de 1968.

esas propuestas no calaron en la mayoría de las mentes de los docentes y menos aún se tradujeron en una praxis educacional acorde con ellas.

Ello fue así a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades de la Facultad, que trató de ofrecer oportunidades para que los docentes se formaran adecuadamente y de ese modo estar en condiciones de aplicar el plan. La mayoría de los docentes se mantuvo prescidente y luego, por desinterés o por conciente omisión, conspiraron militando en contra de los objetivos del plan.

Entre los empeños desarrollados para preparar a los docentes podemos señalar -además de la permanente reflexión y pensamiento de los propios docentes a propósito de sus peripecias cotidianas- los siguientes emprendimientos. Las autoridades de la Facultad lograron que en dos oportunidades concurriese el profesor Edward Bridges, autor de un manual de pedagogía médica⁴⁰ y consultor de la O.P.S. Bajo su dirección y de la del profesor Juan Carlos Rey se organizaron cuatro laboratorios de "Relaciones Humanas y Educación Médica". Además se organizaron talleres de aprendizaje grupal bajo la tutela del profesor Enrique Mariscal y periódicamente asistía a Montevideo el profesor Jose Blejer, a trabajar con los docentes de psicología. Todos esos esfuerzos fueron valorados e influyeron positivamente en el quehacer docente de algunos pocos; la mayoría mantuvo diversos grados de desinterés.

Pero a pesar de esos esfuerzos realizados por la Facultad, operaron reales fenómenos que jugaron como freno a la máxima concreción de los objetivos del plan.

Creo que fue un hecho desgraciado el que desde el inicio de la aplicación del plan el cuerpo docente estuviese dividido. División de origen ideológico que no era simplemente político partidaria. Era de naturaleza mas profunda y esencial y de una forma o de otra atravesaba, quizás, a todos los sectores. Dicha circunstancia fue uno de los factores que conspiró contra el Plan y determinó que en gran medida fuese desvirtuado en su aplicación.

Otra situación que perturbó su ejecución fue la situación social del año 1969, época en la que día a día en nuestro país se agudizaba una profunda crisis social y política. Situación que caracterizaba el clima que llevó inevitablemente a la instalación de la dictadura cívico militar, que intervino a la Universidad de la República en el año 1973. Por lo tanto no existió la oportunidad de completar cuatro años de funcionamiento. No se pudo lograr que aunque sea una generación de estudiantes culminase la carrera totalizando su formación en vigencia de dicho plan. De hecho el ciclo que tuvo oportunidad de ensayarse mas veces fue el primer ciclo el Ciclo Básico, que por otra parte era una de las novedades absolutas del Plan.

Para su realización el Concejo de la Facultad convocó, mediante el llamado correspondiente, a la constitución de un equipo docente totalmente nuevo. Equipo que en su integración incluyó algunos docentes que provenían de la Facultad de Medicina, los había de otros ámbitos de la Universidad y aún de ambientes no universitarios. Era una novedad en su totalidad. La heterogeneidad no fue óbice para la tarea, al contrario, creo que fue un factor de enriquecimiento. Los obstáculos surgieron de las diferentes visiones ideológicas que teníamos y, como consecuencia, diferencias acerca de la metodología, de cómo realizar el trabajo docente, condiciones que atravesaban a todos los actores.

⁴⁰ Bridge, Edward M. *Pedagogía Médica*. O.P.S., *Publicación Científica* N° 122, diciembre de 1965. Washington, D.C. E.U.A.

PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DEL CICLO BÁSICO

Una vez más, antes de introducir ideas, reflexiones y comentarios nuestros, escuchemos de qué forma los claustristas de la Facultad de Medicina expresaban esa síntesis plural de ideas y propuestas que en esencia debería ser el Ciclo Básico en el Plan de Estudios del año 1968. En su informe final del mes de agosto de dicho año, así definió al Ciclo Básico:

“ Su objetivo no es el de un curso premédico ni el de paliar deficiencias del 2º ciclo de secundaria. Su objetivo es el de problematizar al individuo y su tarea (vocación) y la institución donde los realiza. El Ciclo Básico es un aspecto decisivo del Plan a pesar de su brevedad (2/3 del primer año escolar). Lo que el Plan de Estudios quiere ubicar en este primer ciclo es un campo de indagación de la problemática biológica, psicológica y social que involucra ser médico. Plantearlo para enfrentarlo. No con el ánimo omnipotente de resolverlo, sino para ponerlo frente a un planteo reflexivo.

Es necesario detenerse y reflexionar lo que significa desde el punto de vista formativo que un joven (la edad media de ingreso a Facultad es de 18 a 22 años) enfrente desde el comienzo una situación que problematiza y cuestiona; antes de avasallarlo con una andanada de saber tecnificado.

El criterio del proyecto actual consiste en el desarrollo integrado - mediante Seminarios, Experiencias de campo y Grupos Operativos – de tres líneas temáticas: Métodos Cuantitativos, Ciencias Biológicas y Ciencias del Hombre.

Estas tres líneas estarán articuladas por nociones básicas de Metodología y Teoría de las ciencias. En estas nociones se mostrarán las diferencias de la estructura del campo de investigación y de la noción de causalidad de las Ciencias Físico – Matemáticas, en las Ciencias Biológicas y en las Ciencias Antropológicas.

No se crearán nuevas cátedras, que constituyan nuevas unidades autónomas y dupliquen servicios. Se constituirán equipos docentes integrados por las tres líneas disciplinarias, utilizando los recursos humanos existentes, eventualmente de toda la Universidad.

En este ciclo los aspectos informativos de la enseñanza son accesorios. El contenido de la misma y el modo de realizarla son momentos indisolublemente complementarios del mismo propósito.

La programación y ejecución de este ciclo tiene las características de un ensayo. Su realización es en sí misma una experiencia de campo de docentes y estudiantes y atendería contra su propia esencia el diagramarlo en teoría, en abstracto, formulando un bolillado teórico a cumplir. Debe haber sí - y lo hay – una línea temática que opera como esquema referencial del cuerpo de docentes responsable. El Claustro dispone ya de algunos esbozos serios en ese sentido, que habrán de ser más elaborados y afinados. Esta temática unificada se intercalará a través de Ateneos, Paneles y Clases teóricas, pero toda la enseñanza del ciclo estará vertebrada por la experiencia de trabajos de campo de los grupos.

Dijimos que este ciclo es decisivo porque es el punto de partida instrumental y de postura para los ciclos ulteriores. Si las metas formativas del ciclo son satisfactoriamente logradas, el propio estudiante - motivado – se constituirá en poderoso agente catalizador del cambio de actitud que la nueva metodología de enseñanza requiere.”⁴¹

⁴¹ Informe del Claustro anteriormente citado.

Esto es lo que estableció el Claustro. Como vemos era un planteo pleno de originalidad. Hagamos algunas aclaraciones que consideramos pertinentes para quienes no estuvieron en la intimidad del proceso de aplicación o no tengan por qué poseer conocimiento cabal del ciclo.

Una primera aclaración debe ser que este ciclo no era lo que comúnmente con frecuencia en los currículos convencionales se denominan ciclos básicos. En general, en esos casos, se denominan así a ciclos que incorporan un conjunto de conocimientos que se consideran como básicos para la disciplina en la que han decidido formarse los postulantes. Este ciclo era, tal como claramente lo definió el Claustro una innovación en variados aspectos. Entre ellos incorporaba algo que consideramos especialmente relevante.

En el inicio de cualquier actividad es significativo y determinante para el destino ulterior de sus estudios que el joven reflexione a propósito de la elección que ha realizado, de la institución donde concretará su formación y del rol social que a través de la misma está destinado a realizar o pretende realizar. La incorporación adecuada de la comprensión de tales problemas es el mejor motor para impulsar la autonomía de los estudiantes en el proceso de su formación.

Además el ciclo básico, desde el punto de vista formal estaba concebido con una estructura diferente a lo que la tradición pedagógica establecía. Su desarrollo no estaba centrado en las disciplinas, sino todo lo contrario, planteaba su realización a punto de partida de una situación, de una experiencia de campo que le diese significación, sentido y unidad a todo el desarrollo del ciclo.

Ante este desafío estábamos. Tendríamos todos que aprender. No existían rutinas y modelos que seguir. Fue un momento único de creatividad y de imaginación. Sería de enorme utilidad que pudiésemos disponer de una reflexión colectiva de los que fuimos protagonistas de dicho proceso. Reflexiones que no fuimos capaces de concretar en un esfuerzo de sistematización. Es este un deber del que somos colectivamente responsables, pero quién dice que todavía estemos a tiempo de realizarlo. Tengo la pretensión que esto sea una suerte de modesto aporte.

Lo concreto, en aquel momento entonces, era que nos enfrentábamos a traducir aquellos propósitos establecidos por el Claustro en una apuesta didáctica concreta.

Ni bien el equipo docente designado a tal fin se puso a trabajar, inmediatamente, tal como lo señalamos, surgió una división de posturas que se mantendría y estaría presente en todas las instancias de la tarea. Distintas visiones del Ciclo básico, que si bien fueron en algún momento un escollo importante, debemos reconocer que simultáneamente obraron, creo, también como desafío a la elaboración intelectual de las ideas que, unos y otros, sosteníamos.

Concretando lo que acabamos de afirmar, digamos que por un lado estábamos los que concebíamos, tal como el Claustro establecía, un desarrollo del ciclo centrado en un trabajo de campo y las diferentes líneas temáticas funcionando integradas y realizando actividades en función de lo que dicha tarea demandara. Los que sosteníamos dicha posición éramos estigmatizados con los mote de “espontaneístas”, “charquistas”, etc. Como ven, estigmas que tenían alguna connotación política en el primero y quizás burlona en el segundo.

Por otro lado estaban los que en forma más tradicional deseaban que las líneas trabajaran con mayor autonomía y con contenidos propios fijados de antemano. Que eran, digo yo, consecuentes con los paradigmas tradicionales de la enseñanza.

Estas dos posiciones extremas quedaron planteadas, desde que se comenzó a trabajar en la puesta en marcha de la preparación del ciclo a fines del año 1968, y se mantuvieron todo el tiempo de aplicación, es decir, hasta que la intervención de la dictadura lo hiciese desaparecer. Hizo desaparecer el Ciclo Básico pero esas diferentes concepciones del proceso de enseñanza- aprendizaje subsisten todavía hoy.

A pesar de estas divergencias el Ciclo Básico comenzó en el mes de marzo de 1969.

A PESAR DE TODO SE PONE EN MARCHA EL CICLO

Para la puesta en marcha del Ciclo se designaron docentes para las cinco líneas temáticas: biología, métodos cuantitativos, psicología, sociología e idioma inglés científico. En las cuatro primeras líneas se designaron diez docentes grado 3 y diez grado 1. En Inglés se designaron sólo cinco grado 3.

Fue designado un coordinador general del ciclo, que fue inicialmente el profesor de medicina legal, doctor Julio Arzuaga. A su vez cada una de las líneas designaba entre sus integrantes a uno de ellos coordinador. En el caso de la línea de biología, que fue en la que trabajé yo, el coordinador en el inicio fue el doctor Julio Blanco.

La población de estudiantes fue distribuida en veinte grupos, tratando de que grupos fuesen lo más representativos posible del universo del que formaban parte. Las variables que se tuvieron en cuenta para dicha distribución fueron: la procedencia geográfica - capital o interior - o la procedencia de institutos -públicos o privados- y el sexo -varones y mujeres.

Los docentes se organizaron en unidades docentes (U.D). Cada U.D. estaba constituida por dos docentes de cada una de las líneas de biología, psicología, sociología y métodos cuantitativos, uno grado 3 y otro grado 1, y un docente de inglés.

Cada U.D. trabajaba simultáneamente con dos grupos de estudiantes, tratando de hacerlo lo más operativamente posible.

Los docentes teníamos cuatro niveles de actividad.

Uno de esos niveles, a mi juicio el fundamental, era el trabajo con los estudiantes. Para ello se participaba en parejas, un docente grado 3 acompañado por un docente grado 1. Esto permitía, que mientras uno de los docentes orientaba la tarea, el otro operaba como observador. Roles que no tenían por qué estar estereotipados.

Un segundo nivel era el trabajo del grupo total de la U.D., que atendía a sus dos grupos de estudiantes. Era esta una instancia muy importante en el sentido de dar la mayor coherencia y complementariedad posibles al trabajo de los grupos.

Un tercer nivel era el plenario de las líneas donde se reunían los docentes. Permitía el intercambio de las diferentes experiencias por donde transitaban las distintas unidades docentes. Permitía generar además un ámbito de reflexión y apoyo al logro de los objetivos de cada una de las líneas.

Por último, un cuarto nivel lo constituía el plenario general de todos los docentes del ciclo. La naturaleza de los asuntos tratados en este nivel se refería obviamente a problemas de los grupos y a problemas de cada una de las líneas en particular que comprometían la globalidad del ciclo. En esta actividad participaban estudiantes delegados de cada uno de los grupos. Delegados que eran designados en forma directa por sus compañeros en cada uno de los grupos.

Aunque el periodo de actividad del Ciclo Básico se redujo a poco más de tres años, es interesante señalar que de manera espontánea se fue generando un grupo de colaboradores honorarios (ex alumnos del Básico) que se fueron sumando y participando activamente en la actividad docente y en algunos casos, en todos los niveles de trabajo que señalábamos.

A mí me correspondió compartir una unidad como docente de biología y tenía como compañera de línea a la doctora Matilde Achaval. En la U.D. estaban integrados como psicólogos el profesor Juan Carlos Carrasco y el doctor Juan José Mila. El primer día de clase yo me dirigía al salón de clase junto al profesor Carrasco, quien venía rodeado de una reconocida y apreciada experiencia pedagógica, y a mí se me ocurrió hacerle esta pregunta:

-Ya que vamos a debutar en esta experiencia, ¿qué consejo me darías?

-Todo lo que hagas en bien de desmistificar la figura del profesor será bienvenido.

"A mi juego me llamaron", pensé y tranquilamente comenzamos a trabajar.

Pero aquellas diferencias que anteriormente señalamos se hacían sentir en cada oportunidad, en cada actitud docente, diferencia que, como no podía ser de otra forma, era claramente vivida por los estudiantes. Quienes a su vez tomaban partido por una u otra de las tendencias.

Tanto fue así que el Departamento de Educación Médica, no "pudiendo" o no encontrando la manera de resolver tal conflicto, en el informe elevado al Consejo de la Facultad en el año 1971, en el que se refería a los cursos a realizarse en dicho año, sostiene que habrán dos modelos de ejecución del ciclo. Uno integrado y otro operando las diferentes líneas en forma independiente. Situación que nunca fue resuelta en los cuatro años en que hubo Ciclo Básico antes de la dictadura.

Fue en esta oportunidad, marzo de 1971, que un grupo de compañeros de la línea de biología, entre los que estábamos Clemente Estable Puig y yo, elaboramos un documento que pretendía esclarecer nuestra posición. Documento que luego quedaría en la historia como el único rastro escrito de las ideas que nos animaban a los que luchábamos por un ciclo integrado. Dicho trabajo en aquella oportunidad tuvo muy poca visibilidad. La mayoría lo ignoró. No hubo espacio para discutirlo. Tampoco hubo una formal contrapropuesta. Como suele ocurrir en nuestra realidad, el silencio como expresión de desconocimiento suele ser una eficaz herramienta de destrucción.

Como estoy convencido del valor de aquellas ideas vertidas en esa oportunidad, y por la vigencia que poseen me parece conveniente recordarlos.

El texto de dicho documento es el siguiente:

" APUNTES QUE PROPONEN UN ESQUEMA UNIFICANTE DEL DESARROLLO DEL CICLO BÁSICO Y OBJETIVOS PARA LA LÍNEA DE BIOLOGÍA EN DICHO CICLO "

PARA EL CURSO DE 1971

Estos apuntes responden a la solicitud de los compañeros de biología y de los compañeros del Departamento de Educación Médica así como a una hasta ahora incumplida auto-exigencia de los redactantes, en el sentido de contar con un informe que facilite la intercomprensión y la discusión en el ámbito docente del Ciclo Básico, de una posición frente a puntos tan importantes como polémicos.

La mayoría (si es que no la totalidad) de la ideas y propuestas contenidas en estos

apuntes no son nuevas en el ámbito del Ciclo Básico. Han sido expuestas y discutidas con diversa fortuna (o infortunio) en numerosas instancias formales e informales. Algunas, desde las primeras discusiones iniciales de fines del 68; otras a medida que las diversas experiencias de estos dos años hicieron aparecer, o las reforzaron o modularon, a través de los logros y frustraciones habidas.

Recogen pues, numerosos y variados afluentes de opinión y experiencia, no restringidos a la línea de Biología.

En suma, y hechas las salvedades, estos apuntes son la versión de un pequeño grupo de compañeros de la línea de biología, para la discusión interna en la línea así como para la discusión en y con los compañeros docentes de las demás líneas y del D.E.M.

ESQUEMA DE DESARROLLO DEL CICLO BÁSICO

El presente esquema propone el desarrollo del Ciclo Básico alrededor de un área de trabajo común a todas las líneas, y el funcionamiento de la unidad docente como equipo multidisciplinario, lo que también implica el trabajo independiente de cada línea en los aspectos metodológicos y temáticos que así lo indiquen.

El ciclo tiene temporalmente asignado aproximadamente un semestre, es decir dos tercios del primer año escolar. Nosotros considerábamos para su realización siete momentos.

Los tres primeros momentos insumían una semana de trabajo cada uno, de forma aproximada.

Para el cuarto imaginábamos un desarrollo temporal de por lo menos dos meses de trabajo.

El quinto podría disponer de una semana.

El sexto, un mes, y una semana para el séptimo.

A continuación se transcribe lo que habíamos establecido para las ideas que teníamos a propósito de cada uno de estos siete momentos o instancias del modelo que manejábamos como desenvolvimiento del Ciclo Básico.

1°. Determinación por el grupo, del área de trabajo, por aceptación de una, propuesta por la U.D.⁴², o por elección de varias propuestas por la U.D.

Delimitación de las posibilidades temáticas del área de trabajo elegida imaginando algunos hechos, o problemas, o rasgos propios que puedan ofrecer interés de estudio para el grupo de Ciclo Básico, por sus implicancias biológico-médicas, psicológicas y sociológicas.

La U.D. debía proporcionar una ubicación en rasgos muy generales del área de trabajo.

Establecer una forma de aproximación al área de trabajo que permita adquirir una experiencia inicial orientada hacia la simple pero difícil captación abierta de hechos de posible interés como temas reales de estudio para el grupo.

2°. Realización de un primer contacto real del grupo docente-estudiantil con el área de trabajo, con la referida finalidad de captar los aspectos de esa realidad de posible significación para el grupo.

También en esta instancia se tratará de dejar abiertas todas las posibilidades de

⁴² U.D. abreviatura de Unidad Docente. De esa forma denominábamos al grupo de docentes que estaba a cargo de la actividad de un grupo. Esta unidad estaba constituida inicialmente por docentes de biología, de métodos cuantitativos, psicología, sociología e idioma inglés para uso científico.

libre observación captación de problemas por parte del grupo.

3°. Revisión, ordenamiento, cuestionamiento y análisis de los diversos problemas e interrogantes captados en el primer contacto con el área de trabajo, en vista a una estimación crítica de las posibilidades reales (viabilidad) de éstos y de su interés como temas de estudio para el grupo docente-estudiantil.

Selección definitiva por el grupo de los temas que serán enfocados en las etapas siguientes del curso.

4°. A continuación de la línea de estudio y trabajo de los problemas seleccionados en cada una de la líneas, un abordaje con mayor exigencia científica. Ello implica estudio teórico experimental con incorporación crítica de información, preparación, adiestramiento en el laboratorio, incorporación de métodos estadísticos, etc.

En esta etapa la metodología usada será necesariamente diferente para cada disciplina.

Esta preparación tendrá en cuenta que a continuación se volverá sobre la realidad inicial para trabajar en ella también a un nivel diferente.

5°. Realización de un nuevo contacto, ahora planificado, con el área de trabajo. Se buscarán datos de valor científico necesarios a los problemas en estudio.

6°. Incorporación de los nuevos datos a lo elaborado anteriormente, procurando obtener una descripción científica de los problemas o interrogantes tratados, y en lo posible, una interpretación seria de los mismos.

La profundización, el cuestionamiento crítico, o el esfuerzo de comprensión, necesariamente llevarán al planteo de problemas mas básicos, no directamente conectados con el área de trabajo estudiada ni aplicados a ella. Estos problemas también serán objeto de estudio.

7°. Se realizará un informe final, con conclusiones, respecto a toda la actividad del año escolar.

OBJETIVOS UNIFICANTES PARA LA LÍNEA DE BIOLOGÍA

Las actividades de biología en el Ciclo Básico podrán determinarse con diferente grado de inter-independencia (o recíprocamente de inter-dependencia) respecto a las actividades de las otras líneas.

Y también, con diferente grado de inter-independencia (o Inter-dependencia) respecto a una actividad central del conjunto de las líneas como actividad multidisciplinaria.

En lo que sigue y con prescindencia de una ubicación “independentista” o “integrada” de biología en el Ciclo Básico, se exponen los posibles objetivos unificantes de la línea, en lo teórico-conceptual, en lo metodológico y en lo temático concreto.

1°. EN LO TEÓRICO-CONCEPTUAL, un objetivo unificante de la línea será la estructuración de un conjunto de ideas activas, de carácter general, y útiles para la sistematización (guía, ordenamiento) del conocimiento y del pensamiento en biología.

No se intentará transmitir (inyectar) tales ideas en la mente estudiantil, sino que se procurará ayudar a que los estudiantes las elaboren a partir de la discusión, cotejo, análisis, de los materiales aportados por sus diversas experiencias.

O sea que, como estrategia didáctica en lo posible se respetará la natural secuencia experiencia-concepto-palabra, en lugar de imponer la habitual secuencia contraria palabra-concepto-experiencia.

Es obvio que tal conjunto de ideas debe estar predefinido (lo que no quiere decir cerrado) antes del inicio del curso. Y concretando más, podrían ser las siguientes, según una enumeración meramente enunciativa que es imprescindible complementar con ejemplificaciones suficientes sobre su aplicación y utilidad:

- Niveles de organización en los sistemas biológicos.
- Sistemas cerrados, sistemas aislados, sistemas abiertos
- Adaptación
- Variación biológica
- Unidad de la vida

La forma y el momento en que dichas ideas aparecerán en el panorama mental de las actividades de cada grupo podrá ser diferente y más aún, será inevitablemente diferente y ¿por qué no? deseablemente diferente en los diversos grupos.

2º. EN LO METODOLÓGICO, un objetivo unificante de la línea será la promoción de la capacidad de observar, de describir objetivamente lo observado, de imaginar hipótesis, de plantear experimentos, de procesar datos, de valorar pruebas experimentales, de discriminar entre los hechos y los modelos, de adquirir y manejar críticamente información escrita; en suma, de abordar científicamente problemas biológicos.

Se deberá procurar que al final del ciclo los estudiantes hayan adquirido una cierta capacitación en el trabajo de laboratorio con las exigencias de la metodología científica.

Como estrategia didáctico-pedagógica también se procurará evitar la inyección prematura de palabras privadas de significación. En su lugar se procurará el cuestionamiento crítico por parte del docente al hacer y al querer hacer del estudiante, orientándolo hacia la búsqueda, encuentro y asimilación de las formas científicas del hacer experimental. Gradualmente, lo más adecuadamente posible a la evolución natural de cada grupo, se promoverá la conceptualización de la metodología científica, y entonces sí tendrán su significación en la mente estudiantil, las ideas de diseño, hipótesis, etc.

3º. EN LO TEMÁTICO, o sea respecto a los temas concretos del trabajo en biología, ellos **no** serán objetivos unificantes. Por el contrario el cumplimiento de los objetivos unificantes anteriormente expuestos, es compatible con, y llevará naturalmente, a trabajar en diversidad de temas.

Ya sea que Biología trabaje integrada o independientemente, el área de trabajo elegida será un determinante natural que permitirá prever la o las posibles líneas temáticas concretas. En la elección definitiva el docente conducirá las discusiones del grupo de forma que se eviten caminos estériles y se aborden problemas con posibilidades reales de trabajo, y que hagan posible cumplir los objetivos antes expuestos.

Montevideo, 26 de marzo de 1971

Primero. Que muchas cosas que están mal por fuera están bien por dentro.
 Segundo. Que lo contrario es también frecuente.
 Tercero. Que no basta mover para renovar.
 Cuarto. Que no basta renovar para mejorar.
 Quinto. Que no hay nada que sea absolutamente impeorable

*Juan de Mairena.*⁴³

Es importante reafirmar que esto se escribió, y lo que es más significativo se realizó, hace ya cuatro décadas. Todo lo expresado en ese documento, así como lo establecido por la Asamblea del Claustro sobre ideología y objetivos del plan de estudios en general y del Ciclo Básico en particular, lo reitero, conservan plena actualidad.

Este documento, surgido de nuestro pequeño círculo de compañeros de la línea de biología, tal como lo afirmáramos anteriormente, no logró encontrar oportunidad para ser discutido y analizado serenamente. Lo que pudo lograr sí fue el estigma que se expresaba llamándole el informe del “26 de marzo”, hecho que en esos momentos históricos tenía un contenido político muy claro, o en forma irónicamente o simple y maliciosamente neutra, “el Mairena”.

En el momento actual esas ideas integran el discurso de los “expertos”. Sin embargo una importante cohorte de docentes de la Facultad de Medicina, luego del alejamiento de Pablo Carlevaro del decanato de la Facultad, muchos de ellos agazapados en los órganos de gobierno, hicieron todo lo posible por entorpecer su aplicación y al fin destruirlas. ¿Por qué lo hicieron? ¡Vaya uno a saberlo!. Sería interesante que se sinceraran y explicitaran por qué lo hicieron. Pudo haber sido por no saber, por no querer, por temores, por mediocridad, o por todo eso y quizás otras circunstancias de las que no llegamos a tener debida comprensión o conocimiento. Siempre resulta difícil entrar en la intimidad de los pensamientos y de los estados emocionales de los otros, pero estas son las sensaciones que yo tengo.

Es natural que en el funcionamiento de una tarea colectiva (y máxime cuando de la misma no existen experiencia y modelos de referencia adecuados) haya desniveles y fallas. Desniveles y fallas que aparecen aún en las más rutinarias tareas, cómo no iban a emerger de una aventura que nos estaba reclamando imaginación y creatividad. Desniveles y fallas que era necesario diagnosticar y corregir, así como destacar y estimular logros muy importantes, que bien que los hubo.

Fue entendible que la dictadura fascista lo liquidara; lo que no tiene explicación es que lo liquiden docentes que en su discurso dicen no comulgar con ideas o actitudes que los pudiesen confundir con aquella.

Como anécdota que sirve para mostrar el ánimo que existía en los docentes proclives al sistema que se estaba instalando en nuestra Facultad por entonces, figura la siguiente.

Recuerdo que el primer mes inmediato a la intervención cobramos nuestros haberes en el Hospital de Clínicas. Para tal fin tuvimos que hacer una larga cola y allí en la cola a continuación mía venían tres connotados profesores de entonces. Amigos, me

⁴³ Machado, Antonio, *Juan de Mairena I. Ed. Losada S.A. Buenos Aires, 1943.* Esta cita tal como aparece en el documento que circuló en la Facultad, es incompleta. En el texto original de Antonio Machado, está precedida de la siguiente frase: *Y a los arbitristas y reformadores de oficio convendría advertirles: . Frase que fue retirada del documento po que algunos compañeros, quizás, la consideraban demasiado agresiva para los que sostenían una posición distinta.*

consta, del interventor Dr. Gonzalo Fernández, médico docente de la Facultad - hago esta aclaración dado que existen muchos Gonzalos Fernández y tal vez no todos proclives al régimen dictatorial. En determinado momento de la espera llegó a mis oídos desde dicho grupo el siguiente y expresivo diálogo:

- *¡Che, y ahora que pasará en la Facultad?*

- *Nada... sacan el Básico y ya está.*

El Ciclo Básico se había transformado en el “chivo emisario” de todos los males que la reacción adjudicaba al nuevo plan de Estudios. Era lo nuevo, lo diferente. Con él aparecieron la sociología, la psicología y para las mentes obtusas de variopintos alcahuetes, el marxismo. Se sumaban todas las críticas irracionales y todos los prejuicios y suspicacias ideológicas.

¡Cómo imaginar que un futuro médico no iniciara su carrera con anatomía!

Pero la historia tiene momentos trágicos, pero muchos de comedia, por lo que realizando un importante salto en el tiempo relataré esta otra reciente anécdota.

Hace algunos meses, no más, asistí asombrado a una conferencia dada por un experto en educación médica en la sede central del CLAEH. Allí se reunió un grupo de docentes y ex-docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, a quienes supongo aspirantes a docentes de una Facultad privada, que en esos momentos se estaba preparando para instalarse y a esos efectos había traído a dicho experto. Como no podía ser de otra manera escuché todo un desarrollo acorde con las ideas a las que vengo haciendo referencia. Sin embargo los asistentes que habían sido pertinazmente opositores, que nunca protagonizaron una práctica coherente con dichas ideas y que en forma conciente o inconciente fueron destructores de esas posturas pedagógicas en la Facultad no hicieron ningún comentario cotrapuesto. ¿Cuáles serán los verdaderos vericuetos de la mente humana? No sé si recordará un docente presente allí que había sido alumno mío en el liceo, y luego en la Facultad de Medicina, el comentario que me hizo cuando me fui a despedir del experto que me era conocido.

“Te acordás Ruben que de estas cosas hablábamos contigo en el Ciclo Básico”.

Estuvo presente en esta conversación un docente con el que trabajamos juntos en el Instituto Dámaso Antonio Larrañaga y luego nos reencontramos en la Facultad, él como docente del Departamento de Fisiología. Es posible que quizás recuerden este episodio.

Los que fuimos protagonistas de transformar aquellas ideas en una propuesta educacional concreta podemos afirmar rotundamente que no son meras utopías, que son posibles, que lo hicimos y que nos dejaron un capital de experiencia y conocimientos sobre los cuales seguimos reflexionando hasta el día de hoy. Reflexiones que han iluminado todas las experiencias educacionales que hemos emprendido con posterioridad.

Fue en el Ciclo Básico donde comenzamos a experimentar en diferentes frentes de innovación pedagógica. Entre ellos se me ocurre, por lo menos, definir seis que en este momento acceden a mi memoria, e intentaré hacer algunos comentarios a propósito. Como puede verse en la enumeración siguiente se trata de problemas de naturaleza y significación diferentes. El orden en el que están es el orden en el que

acceden a mis recuerdos y por lo tanto no responde a ningún criterio especial.

- 1) **el ámbito comunitario como espacio educacional formal**
- 2) **aprendizaje a partir de la definición de problemas**
- 3) **trabajo grupal o el grupo como herramienta de aprendizaje**
- 4) **evaluación continua**
- 5) **“protoinvestigación”**
- 6) **uso de la bibliografía**

Intentemos desarrollar y/o profundizar en estos seis aspectos que hemos señalado, concientes de que si este trabajo lo hiciéramos en forma conjunta el colectivo que lo integra saldría mejorado, enriquecido.

1) En el mismo nivel en que existen los espacios tradicionales para el desarrollo de la actividad docente – aulas, anfiteatros, laboratorios, etc. se trataba de realizar **tareas curriculares en el terreno comunitario**. Creo que era el primer ensayo de desarrollar el currículo en el ámbito geográfico de la comunidad. En otros términos, generar un nuevo espacio donde se llevaran a cabo tareas educacionales de carácter curricular normal. Creo que en esto el Ciclo Básico fue pionero. Quizás fue la primera vez que en la Universidad de la República la realización de un curso regular se intentó llevar a cabo en medio de y con la comunidad. Situación que planteaba interesantes desafíos. Por ejemplo encontrar los roles apropiados de docentes y estudiantes ante la aparición de un nuevo actor en el proceso de enseñanza – aprendizaje: la gente, los vecinos y sus modos espontáneos de relacionarse y comunicarse. Actores que no son sólo objetos de estudio sino sujetos que viven, sienten y deben operar, en lo que les corresponde, en el mismo nivel que estudiantes y docentes. Actores cuyas necesidades, sueños y expectativas nunca podrán ser sistematizadas en un programa previamente establecido y quizás casi nunca sean emergentes de alguna teoría. Además no podrían ser considerados, manipulados como meros instrumentos. En fin, planteaba un fundamental problema ético pero al mismo tiempo abría una posibilidad magnífica de humanizar todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

2) En lo referente al **aprendizaje a partir de la definición de problemas** hagamos unas primeras consideraciones. Es muy importante tener en cuenta que en general en toda la literatura existente, el problema a partir del cual trabajan los estudiantes es planteado por los docentes. De esa forma es como ocurre en lo que se ha dado en llamar “Aprendizaje Basado en Problemas” (A.B.P).

En nuestra experiencia, que se realizó antes que fuese “moda expertística el A.B.P”, el problema surgía por la decisión del grupo estudiantil. Esto ocurría luego de trabajar a partir de la observación y el análisis de lo obtenido en sucesivas visitas a la zona donde el grupo iría a desarrollar su tarea. Luego de varias horas de trabajo, discusión y reflexión los grupos arribaban a una decisión. Este proceso no siempre era fácil y el tiempo insumido era dispar, pero en general en las primeras semanas se concluía.

Por lo tanto estábamos un paso delante de lo que postula la teoría en boga. Estábamos aprendiendo a elaborar el planteo, la formulación del problema. Formulación que consideramos un momento significativamente tan o más importante que el de su resolución. Además con una especial significación, puesto que experimentamos que desde el punto de vista pedagógico es más eficiente y muy motivante que el problema

objeto de trabajo de un grupo sea un enigma tanto para los aprendientes como para él o los docentes.

Desde que me encontré con la propuesta de los pedagogos Neil Postman y Charles Weingartner, que va en ese sentido, pienso que sostienen algo muy pertinente.

Dicen ellos, entre otras condiciones, que deberían observar los docentes en su tarea:

“Prohíbe a los profesores la formulación de cualquier pregunta cuya respuesta ya conozcan”.⁴⁴

El desafío debe comprometer a la totalidad del grupo sin exclusión de los docentes

3) Para el **manejo operativo de los grupos de aprendizaje** la Facultad había desarrollado, tal como ya lo hemos indicado, los llamados “Laboratorios de Relaciones Humanas y Educación”. Se llegaron a realizar cuatro y fueron un formidable instrumento de formación docente. Otros emergieron de forma espontánea del planeamiento pedagógico que hicimos del ciclo y creo no equivocarme si afirmo que para la mayoría de los que constituíamos el equipo docente tuvieron aspectos de auténticos descubrimientos. Como el término “grupo operativo” tiene para los rigurosos de la teoría psicológica un sentido muy preciso, decimos que intentamos hacer un manejo lo más operativo posible.

4) Un ámbito de experimentación, lo fue sin dudas **la evaluación**. Sobre es tema estuvimos permanentemente investigando. El problema, creo yo, era encontrar una manera lo más realista posible de conjugar un conjunto de variables. La actuación individual de cada compañero estudiante tanto en lo que hace a su avance en el desarrollo de nuevos conocimientos como a su integración en el trabajo colectivo grupal. No hubo exámenes al estilo tradicional. Se trató de que hubiese un juicio que integrara la totalidad de la labor desarrollada en y con el grupo. Tratábamos de conjugar una evaluación continua basada fundamentalmente en la observación directa de los docentes y eventuales pruebas “objetivas”.

5) En lo que se refiere a lo que nuestro compañero Clemente Estable Puig llamó **“protoinvestigación”** hagamos las siguientes consideraciones. “Proto” porque sin duda se trataban de trabajos que aspiraban a aproximar a los estudiantes al hacer con fundamentos científicos. Sin pretensiones de originalidad arbitrada pero sí, hasta donde fuese posible, un trabajo hecho con el mayor rigor metodológico logable. Como tratar de aprender a formular y manejar hipótesis, aprender a diferenciar hechos de interpretaciones, el manejo de modelos y al trabajo experimental, manejo de las herramientas estadísticas, etc. Se trataba de encontrarle sentido a todos esos asuntos mediante el desarrollo de la tarea. No se trataba de hacerles un discurso de cada uno de esos tópicos. Todos los grupos realizaban una tarea que estaba referida a una comunidad afincada en un determinado espacio territorial o vinculada a una institución. Condiciones éstas que no eran excluyentes. A partir de allí definían un problema de estudio. Tratando de aplicar, con la mayor exactitud posible, la metodología científica y redactar un trabajo de comunicación final.

Trabajo que debía constituirse en el fruto que expresara lo que había sido su tarea

⁴⁴ Postman, Neil y Weingartner, La enseñanza como actividad crítica. Ed. Fontanella, Barcelona, España, 1973.

durante todo el ciclo. Era ese un arduo desafío, acompañar a un grupo a realizar una experiencia que en su mayoría lo hacían por primera vez. Pasar de la observación, que llamamos “ingenua” a la definición de un problema. Problema que provocase la búsqueda de la información necesaria para su comprensión. Todo realizado en forma colectiva e interdisciplinaria. Observación ingenua que, algunos tomaron, diría, con cierta desvalorización; genera las condiciones que invitan a clasificar, a ordenar los hechos, los fenómenos y los procesos observados y abre las puertas a la cuantificación, ponderación y a la medición de los mismos. Por lo tanto puerta de entrada a los métodos cuantitativos y material necesario para el trabajo experimental. Un mayor desarrollo de estas ideas puede ser hallado, por ejemplo, en los trabajos de John D. Bernal⁴⁵.

6) Por último el manejo de la bibliografía. Lo incorporamos, porque si algo no hicimos fue usar textos únicos o manuales, que no los rechazamos en forma radical por no reducir las fuentes de información a una única referencia. Nuestra preocupación estaba orientada a que los estudiantes manejasen diferentes fuentes de información. Que no siguiesen en forma acrítica a una fuente única sino que asumieran la frecuente incertidumbre que acompaña a la mayoría de los problemas con que nos enfrentan nuestras interpretaciones de la realidad. Por supuesto que no excluíamos los aportes que los propios estudiantes generaban, fruto de su iniciativa. Vale recordar que todavía no eran tiempos de internet.

Tal vez no sean éstos los únicos aprendizajes desarrollados pero son los que en este momento, como ya lo indicara, acuden a mi memoria y fundamentalmente a los que mi visión del ciclo me plantea.

El desarrollo y el análisis de estos aprendizajes merecerían un ensayo especial que trasciende el objetivo que me guía en este trabajo. Por otra parte un ensayo de esa naturaleza tendría que demandar el aporte de múltiples visiones que con seguridad viven en el conjunto de compañeros con los que compartimos aquella aventura. Experiencia y conocimientos éstos que no logramos sistematizar y evaluar en forma adecuada. Quizás un hecho muy importante que contribuyó a que fuesen así los acontecimientos lo constituyó el no poder asistir al egreso de una generación que hubiera tenido la oportunidad de culminar la carrera en plena vigencia del Plan 68. Ese documento no lo tenemos. Lo que sí tenemos son los numerosos testimonios que en forma frecuente recogemos de los que tuvieron la chance de realizar el Ciclo Básico.

Como ejemplo de lo que decimos relataremos solamente una anécdota ocurrida hacia fines del periodo dictatorial. Ante la seguridad de la caída de la dictadura los estudiantes organizados en la ASCEEP, se reunían en la semiclandestinidad, reuniones preparatorias de lo que se dio en llamar la “restauración democrática”: Una de dichas reuniones la realizaron estudiantes de medicina de la época, junto a docentes destituidos. Entre estos estaban: Carlos Gómez Haedo, Victoriano Rodríguez de Vecchi, Carlos Avellanal, entre otros, y también Clemente Estable Puig, y yo. Dicha reunión, recuerdo, se realizó en el Instituto Juan XXIII. En ella las reivindicaciones estudiantiles pasaban por dos ejes principales; uno era la restauración de las autoridades legítimas de la Facultad y la plena vigencia de la Ley orgánica de la Universidad; el otro era una crítica radical a la formación que estaban recibiendo además y yo diría en forma casi mítica que los allí presentes no habían tenido oportunidad de vivirlo, la aplicación del

45 Bernal, John D. *Historia social de la ciencia*, tomo I. Ediciones Península, 1987, Barcelona, España.

Plan de estudios de 1968.

En el curso de la conversación y la discusión que se realizó a propósito del Ciclo Básico el doctor Carlos Avellanal, asistente a la reunión, hizo aproximadamente las consideraciones siguientes:

“Yo tuve la oportunidad de recibir en la clínica a estudiantes anteriores a la vigencia del Ciclo Básico, a estudiantes que habían realizado el Ciclo Básico y luego estudiantes que, ya en dictadura no lo habían realizado. La actitud de los estudiantes que habían pasado por el Ciclo Básico era muy superior a los anteriores, y a la de los que vinieron después. Eran verdaderos perros de presa.”

Recuerdo muy bien esta última frase que usó. Por supuesto que esto no constituye una evaluación, pero el juicio de Avellanal sin duda tiene valor y máxime si se suma, a los frecuentes testimonios que recibimos. Tengo la firme presunción de que los jóvenes desarrollaban capacidades para manejarse con autonomía en el aprendizaje; me atrevo a afirmar que aprendían a aprender, como ya lo dijimos invocando el recuerdo de nuestro gran pedagogo Clemente Estable.

Luego de esta mi primera visión de lo que fueron las peripecias de la puesta en marcha del Ciclo Básico hagamos algunos comentarios antes de seguir adelante.

Todo lo que relatamos fue el esfuerzo y las ideas, de un pequeño grupo de compañeros que trabajamos intensamente en la concepción, en la programación y en el logro de los objetivos que nos propusimos.

Trabajamos con absoluta libertad y con el apoyo y el reconocimiento de las autoridades de entonces: el Departamento de Educación Médica, el decano y el Consejo de la Facultad. Ello fue estrictamente así pero tuvimos escasa o casi nula observación directa de la tarea por nadie externo a la misma. Fenómeno este que puede generar problemas. No es lo mismo escuchar, oír versiones, leer informes escritos que participar presencialmente de la tarea. Condición ésta que permite un diálogo, un intercambio, una crítica y una reflexión de otra calidad y mucho mayor autenticidad. Si aquello hubiese ocurrido tal vez, se hubiesen despejado muchos de los prejuicios y malentendidos que acompañaron la existencia del Ciclo Básico. Es probable que nosotros tengamos parte de la responsabilidad en que los hechos hayan sido así.

En una oportunidad fuimos visitados por la experta en pedagogía médica, la doctora Amanda Galli, de nacionalidad argentina. Luego de intercambiar impresiones acerca de lo que estábamos haciendo y valorarlo positivamente nos hizo la siguiente advertencia.

Conciente de la realidad docente que había observado en otros niveles de la Facultad, nos dijo: tienen que cuidarse del aislamiento. Nos lo dijo porque había percibido con claridad la distancia que había entre la realidad del trabajo pedagógico que se hacía en el Ciclo básico y el resto. Utilizando un símil biológico, nos dice: Ustedes deben saber que cuando un cuerpo extraño ingresa en un organismo, este primero lo aísla y luego lo expulsa. Tenía una visión profética de lo que sucedería.

Al instalarse la intervención de la Facultad decidida por la dictadura cívico militar una de sus primeras acciones que emprendió fue liquidar el Ciclo Básico tal como lo habían vaticinado aquellos docentes de la cola del Hospital de Clínicas. Los docentes que integrábamos el equipo fuimos masivamente destituidos.

Creo que es bueno recordar que un importante sector de los docentes de la Fa-

cultad permanecieron en sus cargos y que más de uno negó todo su pasado con tal de conservar su puesto. Quizás sea la condición humana; qué le vamos a hacer.

Volvamos a nuestra tarea.

En esos cuatro años que estuvimos actuando, antes de la intervención de la dictadura, se sumó una circunstancia especial y que a la postre se constituyó en una recordada aventura.

Además de realizar el Ciclo Básico, a partir del año 1970, un grupo de compañeros de la Línea de Biología y de otros ámbitos de la Facultad, entre los que nos encontrábamos, nos hicimos cargo de la realización de la primera unidad temática - Biología Celular - del "Ciclo de Estructuras y Funciones Normales", (ESFUNO) segundo ciclo del plan. Esta historia merece ser recordada.

BIOLOGÍA CELULAR

Durante los primeros dos tercios del año lectivo 1969 realizamos el primer Ciclo Básico. En el tercio restante los estudiantes comenzaron con la primer "Unidad Temática Integrada" (U.T.I.) del ESFUNO.

Dicho ciclo estuvo fundamentalmente a cargo de los departamentos de: anatomía, histología y embriología, fisiología, bioquímica y biofísica con sus profesores y sus equipos docentes correspondientes. Como coordinador del ciclo fue designado el profesor Roberto Caldeyro Barcia.

A poco de iniciarse la actividad comenzaron a tener conflictos estudiantes y docentes. Los estudiantes seguramente estaban contaminados por la docencia que habían experimentado en el Ciclo Básico y se resistían a las formas tradicionales y al estilo docente de los profesores con los que ahora se enfrentaban. No coincidían las aspiraciones estudiantiles con las pretensiones de dichos docentes. A ese clima de incomunicación se le agregó una modificación en el orden de las unidades temáticas integradas. Biología celular sería a partir de 1970 la primer unidad del ESFUNO.

En ese año, 1970, ingresaba la segunda generación que iniciaría la carrera con el Plan 1968. Realizó, como correspondía, el Ciclo Básico y al término del mismo debía iniciar el ciclo siguiente con la primer U.T.I. del ESFUNO: biología celular. Pero en ese momento, fruto del cambio de ordenamiento de las U.T.I.'s la generación anterior estaba haciendo la misma U.T.I. aún, por lo tanto la Facultad no disponía de equipo docente para atender a la generación 70. En esa situación aparentemente no quedaba otra solución que dar unas vacaciones a la generación 70 hasta disponer del tiempo disponible y de los recursos docentes, que estaban atendiendo a la generación 69, de modo de poder realizar el curso con la nueva generación. Resolución que estaba por demás complicada dado el clima de conflicto que, tenía planteado la generación 69.

Vista esta circunstancia, un pequeño grupo de docentes de la línea de biología del Básico "pedimos la bolada" de realizar la U.T.I. biología celular. El equipo se constituyó con algunos compañeros de la línea de biología, entre los que estábamos Clemente Estable Puig y yo. De otros orígenes destaco a Luis Eduardo Carbajal, de la línea de métodos cuantitativos.

El Departamento de Educación Médica (DEM) recibió la oferta y la elevó a consideración del Consejo de la Facultad, acompañada de un informe en el que se maneja

un fantástico argumento. Había que optar entre dos males: darle vacaciones a los estudiantes o el ofrecimiento de los docentes del Básico de realizar ellos el curso. Entre los dos males proponían optar por el menos malo, aceptar el ofrecimiento de los docentes del Básico, es decir, permitirnos a nosotros que lleváramos adelante el curso. El consejo aprobó dicho criterio y al mismo tiempo designó coordinador de la U.T.I. al compañero Clemente Estable Puig.

Se dio, entonces, una situación muy curiosa. Dos generaciones hacían simultáneamente la U.T.I. Biología Celular. Unos -la generación 69- con los docentes de los departamentos de las materias básicas y otros -la generación 70- con el “rejuntado” que habíamos armado en el Ciclo Básico. La generación 69 continuaba con sus conflictos con el cuerpo docente mientras la generación 70 avanzaba con total satisfacción. A tal punto fue el éxito de la realización de dicha U.T.I., que en los años siguientes a nadie le quedaba ninguna duda de quién haría biología celular: sería realizada por los docentes de biología del Ciclo Básico y sus aliados.

Se trabajó en grupos pequeños. La misma estructura con la que es había trabajado en el Ciclo Básico. No hubo clases de bioquímica, de biofísica, de histología, como era lo habitual y como lo sigue siendo ahora, a pesar de todas las invocaciones a la multidisciplinariedad. Se realizó un aprendizaje basado en problemas sin necesidad de tener que realizar ningún discurso al efecto. No se podía hacer, ya que en aquellos tiempos todavía dicho concepto no se había integrado al repertorio de los expertos de la educación médica. Fue una auténtica unidad integrada de biología celular, tal como el plan de estudios establecía.

Recuerdo la siguiente anécdota que muestra el estilo de la forma como trabajamos.

El primer curso comenzó de la manera siguiente: los estudiantes, el primer día de tarea, al llegar a los salones correspondientes a cada grupo encontraban sobre su mesa de trabajo una gradilla con tres tubos de ensayo. Los tres tubos contenían un líquido turbio de color aparentemente sanguinolento. En realidad uno tenía un lisado de hígado de rata, otro una suspensión de un producto achocolatado, y el restante la misma suspensión con algo de azúcar y levaduras de cerveza vivas. Los tres estaban debidamente identificados. Una vez que el grupo se reunía con ese material el docente responsable les formulaba el siguiente desafío. En uno de estos tres tubo existen células vivas. Ustedes deberán determinar en cuál de ellos están.

La diversidad de respuestas en los diferentes grupos pudo haber sido grande, pero fue a partir de esa situación que desarrollamos todo el curso de biología celular. Curso que se realizó trabajando en grupos, los mismos que habían cursado el Ciclo Básico. Tuvo un adecuado trabajo experimental. Experimentos demandados por la situación problema inicialmente planteada.

Tal fue el éxito del curso que sin que fuese expresamente dicho en adelante estaba implícito que los que harían la U.T.I. biología celular seríamos los compañeros de biología del Básico. Así sucedió y en el año 1971 el Consejo resolvió en ese sentido designando coordinadores, al compañero Estable, y le asoció al que había sido coordinador de Biología Celular en el E.S.F.U.N.O., en el año 1969. Es correcto decir en términos “futboleros” el compañero Gelós, que pertenecía al equipo docente del departamento de biofísica, solicitó pase. Al decir del compañero Estable “la institución Facultad de Medicina estaba procesando un aprendizaje”. Proceso éste que por supuesto también murió en el año 1973 y que nunca fue cabalmente retomado.

Toda la concepción de esta U.T.I., todas las ideas que manejaron fueron creación

del grupo docente que intervino. Trabajamos con absoluta libertad y supongo con la debida confianza de las autoridades. Tampoco tuvimos alguna mirada externa al grupo de docentes que participante.

Esto puede ser valorado, ya lo expresamos, como un aval de confianza en quienes asumimos la realización de la U.T.I. pero conlleva a su vez los riesgos que señalábamos a propósito de lo mismo en el Ciclo Básico.

Me atrevo a afirmar que paulatinamente se fue comenzando a generar un estilo de trabajo del D.E.M., que lo mantiene alejado de la primera línea de acción de las actividades educacionales. Se mantendrá en un nivel algo burocrático - gerencial.

Tal vez esté allí una de las claves del fracaso de la aplicación del Plan 1968. No existió una estructura que observara, que acompañara, que ayudara a los docentes en la crítica, la reflexión de su tarea cotidiana.

Vuelvo a insistir en que no es lo mismo oír un relato, leer un informe de un acontecimiento que ser partícipe del mismo en lo que corresponda. No es lo mismo manejar sólo con informes escritos referidos al cumplimiento del currículo que hurgar en los aspectos ocultos subyacentes.

Nadie se preocupa por saber lo que realmente ocurre puertas adentro de los salones de clase, que en la mayoría de los casos se mantiene como un secreto hermético entre el docente y sus alumnos. No existe una percepción externa a ellos.

Esto permite que cada uno interprete el plan como se le ocurra y que tal fenómeno existe porque no se sabe, porque no se puede o por que no se quiere.

Que quede bien claro que nunca habrá una única forma, un único camino que lleve al logro de determinados objetivos, lo necesario es tener la suficiente inteligencia para manejar la necesaria y sana diversidad en el logro de los objetivos que nos hemos trazado.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Interrumpamos por un momento el relato y hagamos un pequeño interludio para introducir una reflexión relativa a ideas que se fueron conformando en mi mente a partir de las experiencias vividas en el sexto año del Plan 1963, en el Ciclo Básico y en la aventura de la biología celular. Ideas que se refieren a la tan mentada interdisciplinariedad.

Una primera observación. Si uno pone atención en la casi totalidad de los discursos que se oyen en las aulas o en cualquier ambiente académico (o se lee un ensayo) se encuentra con que parecería ser que todo es interdisciplinario, multidisciplinario o transdisciplinario. Sin embargo, ¡oh paradoja!, todos defienden de modo férreo sus ámbitos disciplinarios y además cada vez y con más frecuencia se inventan nuevas disciplinas.

No es mi propósito negar el valor que históricamente ha tenido el desarrollo de los conocimientos organizados, sistematizados, que han ido generando las diferentes disciplinas. Ni tampoco negar la utilidad y significación que las diferentes metodologías y prácticas profesionales que dichos espacios disciplinarios han promovido o han creado. Es preciso reconocer las diferentes historias que han tenido cada una de las diferentes disciplinas. Han surgido en momentos, desde el punto de vista temporal, dispares, y puede que en determinada instancia se encuentren en diferentes estados

de la construcción de su andamiaje teórico. Es necesario reconocer que los paradigmas bajo los cuales realizan toda la acumulación de conocimientos que han ido reuniendo, han tenido que ir atendiendo permanente transformación. Es un hecho que aquellos han ido experimentando cambios con el transcurrir del tiempo.

De lo que se trata es de fijar la atención y pensar en los límites reales que las diferentes disciplinas tienen cuando lo que nos preocupa, lo que nos interesa o lo que nos es necesario lograr es que nuestras respuestas sean holísticas, sistémicas o integrales, de los fenómenos de la realidad. Preocupación que frecuentemente nos enfrenta a encrucijadas que no encuadran en ningún límite disciplinario.

No voy a entrar en las exquisitesces de establecer diferencias entre inter, multi o transdisciplinariedad, y por ahora generalizo todo con el término interdisciplinariedad.

Me dedicaré a expresar lo que creo haber aprendido en el curso de las experiencias que he citado anteriormente (6° año del Plan 1963, Ciclo Básico del Plan 1968, biología celular).

La primera afirmación es que la interdisciplinariedad no se construye a partir de las disciplinas. No es con una mezcla de disciplinas que debemos enfrentar la realidad. Es necesario en los primeros pasos de abordaje de un problema tratar de borrar, hasta donde podamos, ensamientos dominados por los encuadres disciplinarios. Porque esa actitud con frecuencia opera como prejuicio y nos impide tener una visión amplia, no condicionada, del objeto de estudio que nos preocupa o que tenemos planteado.

Por otra parte, creemos poder afirmar que cuando dos disciplinas o más se encuentran o entrecruzan en algún proceso de elaboración conceptual en lugar de preservar y desarrollar ese espacio como ámbito de trabajo compartido, conciente o no, crean una nueva disciplina. La biología ha sido maestra en ese sentido, existen "bio" de todo (bioestadística, bioética, bioquímica, bioenergética etc).

La interdisciplinariedad no hay que buscarla, inevitablemente la encontraremos en el proceso del avance en la búsqueda de comprensión del problema que estemos desarrollando. Más, creo que si forzamos su búsqueda, podemos terminar componiendo una sumatoria de retazos, una especie de "collage" que poco hacen en el logro de ofrecer una visión integral de la realidad.

La interdisciplinariedad la encontramos necesariamente si lo que tenemos en nuestra mente cuando nos enfrentamos con el problema no es en principio a ninguna disciplina en particular. Tenemos que realizar el máximo esfuerzo de tener puesta toda nuestra tensión y todas nuestras preocupaciones en aquel, en la pregunta cuya respuesta buscamos o en la comprensión hacia la que pretendemos avanzar.

Pienso que una metodología que está muy asentada en el ámbito académico, como lo es lo del encuadre teórico previo, contribuye bastante a no permitir una mirada desprejuiciada de la realidad. Por otra parte le hace mal al desarrollo de la capacidad de aprender y de generar espíritus críticos, imaginativos. Parecería que nadie se ha puesto a pensar que si tal condición, la necesidad de una teoría previa, fuese imprescindible para el aprendizaje el hombre nunca hubiese aprendido nada, salvo que importara teorías no sé de dónde. El hombre aprendió en el hacer.

No existe ninguna cuestión real que pueda recibir una respuesta integral de una única disciplina. Cualquiera sea el aspecto de la realidad que nos preocupe y de la que pretendamos avanzar en su comprensión, es a medida que progresamos en dicho intento y realizando la necesaria reflexión lo que nos irá convocando naturalmente y

espontáneamente a diversas áreas del conocimiento. Muchas de las cuales, jamás nos hubiéramos imaginado de antemano el aporte que nos podían ofrecer. Por otra parte, por ahora y tal vez por siempre, la realidad es más rica y compleja que cualquier teoría.

Es en el aprendizaje significativo a partir de problemas, siempre que los mismos no sean artificialmente prefabricados sino emergentes del análisis reflexivo y crítico de la realidad, lo que nos conducirá al encuentro y a la necesidad de apelar a diferentes ámbitos disciplinarios, y es posible que a la creación de nuevos conocimientos o enfoques. Esto será inevitablemente así, si lo que buscamos es lograr una comprensión lo más integral u holística de cualquier problema que nos hayamos planteado, siempre que el mismo, reitero, haya nacido o tenga raíces auténticas de nuestra percepción de la realidad, es decir, que no sea una simple creación de nuestra mente alienada de la realidad.

Todo lo dicho no implica que pensemos que cuando nos enfrentamos a la realidad podamos estar en un estado de virginidad intelectual. Lo que afirmamos es que debemos estar realizando un esfuerzo de reflexión, de análisis crítico y hasta emocional del modo como estamos procesando esa situación. Es un desafío del cual no siempre saldremos airoso y tenemos que ser lo suficiente concientes que ello nos demanda tiempo, esfuerzo y correr el riesgo de equivocarnos.

Tenemos la convicción de que en el esfuerzo de promover el “aprender a aprender” el momento más crítico no es la solución del problema sino su planteo.

Pero luego de este paréntesis reflexivo, merecedor sin dudas de un profundo y extenso análisis, volvamos al relato que veníamos haciendo.

EL CLIMA PRE-DICTATORIAL

Durante el desarrollo de estas últimas experiencias que hemos relatado, el “Núcleo Común Básico del sexto año Plan 1963 de Enseñanza Secundaria, el Ciclo básico del Plan 1968 de la Facultad de Medicina y la U.T.I Biología Celular”, vivíamos en un creciente clima pre-dictatorial. Un gobierno autoritario que ejerció el poder despóticamente, que sometió al pueblo y a sus organizaciones sociales y políticas y a las instituciones a vivir en forma casi permanente bajo el régimen de medidas prontas de seguridad. Con frecuentes atropellos a las libertades sindicales, con derechos conculcados y con el desconocimiento a los derechos humanos, se nutrían las que eran nuestras noticias cotidianas. Tuvimos que soportar la emergencia de bandas y organizaciones con un evidente “tufillo” nazifascista que cometieron agresiones a militantes y organizaciones sociales, intentaron asaltar el edificio central de la Universidad de la República etc. La sociedad tuvo que vivir ante la amenaza de “escuadrones de la muerte” y tuvimos la triste rutina de asistir a las exequias de docentes, de jóvenes estudiantes y de luchadores sociales muertos en las calles.

El clima de represión social y política se hacía cada vez más tenso y la amenaza de golpe de Estado se presentaba como un hecho más que probable. El Presidente y luego dictador Juan María Bordaberry junto a su ministro de Educación doctor Julio María Sanguinetti arrasaron con la autonomía de la Enseñanza Secundaria e impusieron la aprobación de una nueva ley de educación, de corte netamente autoritaria. Episodio al que ya nos hemos referido. Ley en la que incluyó la elección de las autoridades

universitarias mediante voto secreto y obligatorio con “participación” de la Corte Electoral. Lo hizo quizás pensando torpemente que de esa forma podría llegar a controlar la Universidad de la República. Sin embargo se realizaron las elecciones y fueron ampliamente ganadores los sectores fieles a las mejores tradiciones universitarias críticas del sistema imperante.

En paralelo a esta situación socio-política, es probable que como reacción, emergió la guerrilla. La lucha armada se había desatado y llegaba incluso hasta los propios ámbitos universitarios.

Habían comenzado a desaparecer ciudadanos, muchos eran tomados prisioneros y torturados, algunos comenzaban el doloroso camino del exilio. Había ocurrido el golpe del 9 de febrero de 1973 que generó lo que se conocería como el “Pacto de Boizo Lanza”. El proceso político cívico- militar avanzaba de manera desembozada hacia la dictadura.

En ese clima un grupo de compañeros concientes de que la situación llevaría inevitablemente a la dictadura y a la intervención de la Universidad nos pusimos a pensar qué hacer si tales circunstancias se concretaban. En dicho grupo estábamos nosotros, un grupo que proveníamos de las ciencias biológicas, junto a un grupo perteneciente al área de las ciencias sociales. Cuando digo nosotros me refiero a Ulises Gelós, a Clemente Estable Puig, a Luis Eduardo Carbajal y a mí. Nos reuníamos en la casa del doctor Alfredo Errandonea (padre), que integraba el grupo junto a sus dos hijos, Alfredo y Jorge y algunos otros compañeros del área social. El objetivo era organizar, ante la posibilidad de que un régimen dictatorial arrasara con la Universidad, un centro de estudios y de reflexión para el cultivo y la defensa de la cultura y de algunos valores que sentíamos en común y que constituían el motivo que nos unía. Valores y cultura que considerábamos definían el perfil de la Universidad en la que nos habíamos formado. Dicho centro, que llegó a tener un esbozo de estatuto, debió llamarse C.L.E.S (Centro Libre de Estudios Superiores). Como dije, ya vivíamos la etapa de represión y torturas y en el grupo crecía un estado de paranoia inocultable, particularmente en algunos de nosotros. Recuerdo a un compañero sociólogo que a cada rato nos decía “vamos a ir todos presos”. Paranoia que se acentuó con la ocurrencia de algunos sucesos. Por ejemplo, cada vez que iniciábamos trato con alguna institución para instalarnos aparecía la policía y allanaba el local. Estas circunstancias y tal vez la falta de convencimiento de algunos hicieron que el propósito abortara. Aunque no hubo una decisión expresa de liquidar tal iniciativa, lo cierto es que el grupo se fue agotando.

A esta altura creo importante recordar lo siguiente. A pesar de la situación imperante en el país, en la Facultad de Medicina ocurría algo que queremos destacar.

Durante este periodo, más exactamente a lo largo del año 1972, al mismo tiempo que se avanzaba en la aplicación del plan de estudios y realizábamos las importantes experiencias que ya relaté estuvimos trabajando en lo que se llamó “Anteproyecto de Educación y asistencia integral”. Anteproyecto que recogía ideas que Pablo Carlevaro había expuesto en un seminario sobre extensión universitaria organizado por la Universidad y realizado en la Facultad de Arquitectura. Anteproyecto que no avanzó en su ejecución por razones que los que arrasaron con las instituciones sabrán. El mismo es el antecedente histórico de lo que luego del periodo dictatorial se constituyera en el Programa APEX-CERRO. Pero ello tendrá que ser objeto de un tratamiento especial.

DICTADURA – EL I.C.E.G.

El 27 de junio de 1973 el contubernio cívico – militar dio el golpe decisivo en la instauración de la dictadura. Fue disuelto el parlamento nacional en sus dos cámaras y sustituido por un “Consejo de Estado” y sustituido el poder ejecutivo por la junta de comandantes en jefe de las tres fuerzas del poder militar. Asumían de hecho todos los poderes del Estado.

Ese día, a la hora ocho de la mañana, día de actividad laboral, yo me dirigía a la Facultad a cumplir con mis obligaciones docentes. Al llegar a las inmediaciones del Palacio Legislativo, por cuyas inmediaciones tenía que pasar, me encuentro que el tránsito vehicular estaba prohibido y el Palacio estaba rodeado de tanquetas de guerra.

Yo avanzaba con mi mente oscilando entre una sensación de vacío absoluto a una inquietante mezcla de contradictorias emociones. Se agolpaban en mí todos los recuerdos de las trágicas situaciones que ya habíamos vivido. Pretendíamos encontrar una explicación que jamás aparecía. Nos abatía una sensación de impotencia y de rabia sin tener claro como canalizarla. Sentíamos que obviamente no tenemos alma de mártir pero un sentimiento nos impulsaba necesariamente a que algo teníamos que hacer.

Lo único que tenía claro era que iba a encontrarme con un grupo de jóvenes estudiantes y no podía iniciar mi actividad como si nada hubiese ocurrido. “El decíamos ayer” no funcionaba. Pero al mismo tiempo sentía que no tenía sentido asumir una posición aislada, individual. Con ese revoltijo en mi mente llegué al local donde funcionaba el Ciclo Básico.

Grande fue mi sensación de alivio cuando encuentro a mis compañeros docentes ya reunidos en asamblea tratando de discutir y de resolver qué actitud asumir en las circunstancias que estábamos viviendo. Presidía el compañero Juan Carlos Pla. Había una resolución de la central obrera en el sentido que de entronizarse la dictadura quedaba automáticamente instalada la huelga general. Sin embargo la solución no fue fácil. La izquierda, o mejor ciertos grupos de la misma, el partido comunista, por ejemplo, planteaban dudas en cuanto a la ideología del golpe y de sus circunstancias. Los golpistas habían hecho circular dos comunicados (n°s 4 y 7) que a algunos les hizo creer que existía alguna identidad ideológica con los “peruanistas” del general Velazco Alvarado y la revolución de “los claveles” en Portugal. ¡Un golpe progresista! Siempre habrá ilusos.

Lo real fue que el poder dictatorial se afirmó. La huelga no prosperó más allá de unos días, los sindicatos así como numerosas organizaciones sociales fueron disueltas, perseguidas, y sus dirigentes sufrieron cárcel y destierro.

La Universidad fue pocos meses después intervenida y la mayoría de los docentes destituidos. Algunos recorrieron el duro camino del exilio, otro vivimos el tenso clima del “insilio” Como ya lo indicamos, el Ciclo Básico fue borrado.

Ahora con la dictadura ya instalada, nosotros -Carbajal, Estable, Gelós y yo-, persistimos con aquella idea del C.L.E.S., pero en estas circunstancias aplicada a las disciplinas del campo de la biología con algo del campo de las ciencias físicas, química y matemáticas. Ello era así dada la formación de los que perduramos en el emprendimiento. Por lo tanto descartábamos en principio el campo de las ciencias humanas y sociales.

De hecho intentábamos iniciar esta actividad Luis Eduardo y yo; Estable tenía algu-

nas dudas dado que se le ofrecía la posibilidad de otra tarea, y Ulises todavía no había sido cesado en su cargo en la Facultad.

Para iniciar nuestra actividad aprovechamos el ofrecimiento, en principio generoso, del doctor Darwin Tellias. Tal ofrecimiento nos permitía compartir el uso de un local donde él tenía un instituto de enseñanza del idioma inglés – Instituto Marlowe – situado en la entonces calle Lavallega, actualmente Rodó, casi Magallanes.

Todo quedó arreglado para realizar la apertura el día 31 de mayo de 1974. No hicimos ninguna publicidad. Confiábamos exclusivamente en “radio bamba”, es decir en el boca a boca. En la noche del día 30 de mayo cenamos en mi casa con Carbajal y dejamos arreglada la apertura, para el día siguiente. Me quedé con las llaves del local y a la mañana siguiente lo abriría e iniciaríamos las actividades.

Como habíamos combinado ese día a las nueve de la mañana, después de haberme provisto de bizcochos, procedí a abrir el local. Me dispuse a esperar la llegada de Carbajal, y por supuesto con la ilusión de que concurrieran personas a solicitar nuestros servicios docentes. ¡Que alegría!, no había pasado mucho tiempo cuando llegó la primera persona interesada en demandar nuestros servicios. Dada la naturaleza del interés que manifestaba era importante que arreglara con Carbajal, quien no había llegado aún. Hecho este que había comenzado a preocuparme.

Mantuvimos el siguiente diálogo.

- *De acuerdo a las necesidades que usted tiene es muy importante que arregle con un compañero que debe estar por llegar. No creo que demore demasiado.*
- *No se preocupe, yo tengo que dar unas vueltas por el centro y luego vuelvo y arreglamos.*
- *Disculpe y gracias.*
- *No se preocupe, en un rato estoy por acá.*

La persona se retiró y yo salí presuroso al bar de la esquina, a hablar por teléfono al edificio Rambla, donde vivía Luis Eduardo y saber de su ausencia. ¡Qué horror!, me atiende la administración y me dice:

“A las cinco de la madrugada se lo llevaron detenido las Fuerzas Conjuntas”.

¿Tenía razón el compañero que continuamente presagiaba que nos iban a llevar a todos presos? Mi primera impresión fue: evidentemente sí. Era muy difícil evitar no tener delirios paranoides. ¿Qué hacer entonces? Necesitaba ubicar a alguien que pudiese interesarse por la situación de Luis. No conocía a ningún familiar suyo. Recurrí al auxilio de nuestro compañero Ulises Gelós y gracias a la ayuda de su compañera Milka accedimos al domicilio de unas primas de Luis. Las señoritas Amado, maestras y familiares directas de Eduardo. Primas, que resultaron ser actrices extraordinarias en la dedicación, solidaridad y apoyo a la causa de nuestro compañero. De inmediato se pusieron a realizar movimientos interesándose por la situación de su familiar. Fue así que rápidamente supimos que estaba detenido en la Cárcel Central. Comenzaba, entonces, un desgraciado periodo de prisión que lo cumplió allí y en la cárcel de Punta Carretas; más tarde saldría a su exilio en Venezuela.

Luego de este accidentado debut del instituto comenzamos a trabajar Clemente

Estable Puig y yo. Inicialmente Ulises Gelós no se integró porque todavía no había sido destituido. Circunstancia que muy pronto ocurrió, y entonces los tres llevamos adelante una experiencia realmente extraordinaria.

Se constituyó, modestamente, en uno de los lugares donde, en forma espontánea, existía un reducto de elaboración intelectual libre y crítica en los oscuros tiempos de la dictadura. Si bien fuimos nosotros los principales impulsores, en algunas oportunidades se sumaron otros compañeros. Recuerdo en este momento a Nelson Soba, por ejemplo. A propósito de Nelson, a quien creo poseedor de un humor muy particular, siempre recuerdo una broma suya, que ignoro si le es propia o la tomó de alguien. Era plena dictadura y los militares reivindicaban a cierta figura incluso cambiando el nombre de la calle Convención por la de dicho personaje. Nelson estaba inmerso en un grupo, desarrollando un tema de química, hace una pausa y dice... bueno, todos los países tienen algún prohombre cuyo apellido comienza con L... Francia tiene a Lavoisier... Rusia tiene a Lomonosov... y Uruguay... Uruguay tiene a Latorre.

El nombre I.C.E.G. (Instituto Cassina, Estable, Gelós) surgió espontáneamente y luego quedó formalmente registrado en la Biblioteca Nacional. La razón del mismo fue motivado porque teníamos que elaborar y editar materiales escritos para las actividades que desarrollábamos, y entonces recurriamos a una empresa mimeográfica, la que cumpliendo con las leyes de imprenta vigentes enviaba copias de dichos materiales a la Biblioteca Nacional. Acontecimiento que determinó que una funcionaria concurriese al instituto a verificar el origen de los mismos.

Éramos tres personas diferentes pero, creo, nos complementábamos y logramos, además de ayudar en el aprendizaje a numerosos jóvenes, generar un clima de afectividad, trabajo solidario y mantener vivo un estilo y valores universitarios que quienes transitaban por allí en alguna forma incorporaron.

Así es como recurrentemente numerosos testimonios nos lo hacen sentir. Quizás no fuese simple azar el hecho de que luego de la caída de la dictadura, “cuando se hecha a andar nuevamente” la Facultad de Medicina, luego de la dictadura, fue muy significativa la cantidad de jóvenes que se destacaron en el quehacer docente y que habían pasado por la “Academia”.

Hubo un variado repertorio de actividades. Era, muy modestamente hablando, una especie de multiversidad. Término éste que aprendí de Miguel Grimberg en Buenos Aires y que con él titulé un artículo en la Revista Comunidad.⁴⁶:

“Por Multiversidad entendemos todo lo que encuadra en una permanente lucha por la libertad de la cultura. Todo lo que consista en el cultivo informal del conocimiento. Una constante militancia por avanzar en nuestra comprensión de los problemas de la comarca y del mundo. Una empeñada propuesta de afirmar la cultura local. El defendernos de la alienación a que nos someten los que nos colonizan.

Todo esto, no como mero “chauvinismo” sino como necesaria satisfacción de nuestra humana necesidad de comprender el mundo que vivimos y en el que deseamos ser protagonistas. Hacedores de una historia que queremos de todos.”

Al día de hoy en nuestro ambiente la palabra multiversidad está institucionalizada, pero volvamos a lo que fueron las actividades del ICEG.

La intención inicial fue la de desarrollar actividades paralelas de apoyo a los cursos

46 Comunidad . Alternativas en América Latina. Uruguay: Multiversidad, Ruben Cassina. Pgs 39 -43. N° 50, Set., Oct., Nov., 1985

que se realizaban en la enseñanza terciaria. Cosa que hicimos. Pero rápidamente el sistema impuso el examen de ingreso a la Universidad y la preparación para los mismos se constituyó en el principal núcleo de trabajo. Pero también se realizaron desde cursos de conservación de alimentos hasta la construcción artesanal de telescopios. En esta última tarea se destacaba Ulises y un compañero docente de odontología, Enrique Zinemanas. Como dato cuasi folklórico también hubo sesiones de hipnotismo protagonizados por “el Chino” y “partenaires” como “la Negra”, el “Chicho” y el “Cunda”, entre otros.

La convocatoria que logramos nos sorprendió. Un indicador del número de jóvenes que concurrían lo constituye el hecho de que para realizar un simulacro de examen y poder reunir a todos los estudiantes que asistían al instituto tuvimos en más de una oportunidad que alquilar la sala del cine Princess cuyo local era vecino al que nosotros ocupamos con la “Academia”, en esos momentos, en la avenida Rivera casi Joaquín Requena, a donde nos habíamos mudado del anterior de la calle Lavalleja. “La Academia” era como la mayoría de los concurrentes la denominaban. A finales del año 1999, en condiciones muy graves para mi estado de salud, se encontraban reunidos en un bar mi hija mayor, Patricia, Pablo Carlevaro y el Rayo. Según versión de mi hija, Pablo se dirigió a el Rayo pidiéndole que emitiera algún juicio a propósito de la “Academia”. Luego de un silencio el Rayo dice:

“...y bueno, no era la “Academia” de Platón... pero tampoco era la Pitman”.

Creo que a todos nos sería difícil definir en una frase lo que fue la “Academia”. Nunca documentamos nada, error del que debemos arrepentirnos.

Trabajábamos en grupos y tratábamos de que los jóvenes tuviesen el mayor protagonismo posible. Con recursos nuestros habíamos logrado instalar en el local una importante biblioteca. Recurso que los estudiantes usaban con absoluta libertad.

Biblioteca que fue partícipe indirecta de una anécdota que me resulta interesante recordar. En la primera habitación, que tenía un balcón hacia la calle Rivera, se encontraba la mayor parte de la biblioteca. Delante de ella teníamos un escritorio donde normalmente trabajaba haciéndose cargo de las actividades administrativas un leal y extraordinario compañero Luis Eduardo Ossimani - “Pitochito” - tal como le decíamos por tener el mismo nombre que el “Pitocho” veterano: Luis Eduardo Carbajal.

Un día, estando sentado en dicho escritorio Ulises Gelós, llegó al local una señora, muy bien vestida, portando un portafolios y dirigiéndose al compañero Ulises le dice:

- “Señor podría mostrarme los libros”.

Ulises, haciendo un gesto con el brazo y señalando la biblioteca le responde:

- Ahí los tiene, todos a la vista.*
- No, los libros donde asientan la contabilidad de la empresa.*
- No tenemos. No llevamos ninguna contabilidad.*
- Señor, soy inspectora de la Dirección General Impositiva.*

A esta altura la sorpresa y la incertidumbre de nuestro compañero llegaba al pa-

roxismo. La situación tuvo una resolución gracias a la comprensión de la inspectora, que captando nuestra disposición de resolver el problema nos explicó el modo de reparar nuestro incumplimiento legalizando adecuadamente nuestra actividad.

La solución consistía en registrarnos como empresas individuales en el rubro: docentes libres. Trámite que cumplimos; durante el curso de la tramitación se generó una anécdota que me la reservo, y que forma parte del folklore que acompañó la vida del I.C.E.G.

En realidad, no sólo en los aspectos contables, no fuimos eficaces en registrar todo lo que hubiese sido posible. Una riquísima experiencia de la que no dejamos en forma oportuna ningún rastro escrito. ¿Será posible reconstruir las peripecias pasadas? En los que en aquellos tiempos eran jóvenes que aspiraban a iniciar o estaban iniciando su formación profesional, actualmente ¿qué rastros mantienen en su memoria?. ¿Hoy de qué manera evalúan aquella aventura?

Mas allá de la actividad de cursos paralelos y preparación de los exámenes de ingreso que los amanuenses interventores de la dictadura impusieron, la “Academia” funcionó como un lugar en el que prácticamente todos los días espontáneamente se “armaban” tertulias y se conversaba, se comentaba, se reflexionaba, de los más variados temas. Además de nosotros, que era obvio formábamos parte de ellas, había algunos jóvenes que eran asiduos. Fueron muchos, pero Gustavo Vallejo – “el pulga” –, la “negra” Alicia Pereira se destacan. Lllamarles “el pulga” o “la negra” no es irreverente dado el afecto que creo colectivamente cultivábamos. No eran los únicos también estaban “el lente” “el malón”, “el tío”, “cularte”, “el gladiolo”, “el potro”, “la paloma”, “el oto”, “el oso” y los que no lucían alias como Alicia la compañera del “oso”, Daniel Rodríguez, Bremen de Mucio y basta que la memoria ya no juega bien. Ellos se identificarán muy bien y nosotros atesoramos el obsequio del “Geniol”, réplica de un antiguo y conocido objeto usado como propaganda de un analgésico, que nos entregaran años después. Además existía otro universo de concurrentes de fuera de la “Academia”. Casi todos los días a media mañana veíamos aparecer ascendiendo por la escalera de acceso al local la entrañable figura del maestro Diógenes de Giorgi, animador destacado de aquellas tertulias. Frecuentaban también profesores destituidos de la enseñanza secundaria, Nelson Viera por ejemplo. Hugo Alfaro, ex administrador del periódico “Marcha”, que en sus rondas de venta de libros, actividad que le permitió sobrevivir durante la dictadura, no era raro que alguna vez recalara por el local del I.C.E.G. Tengo vivo el recuerdo de una conversación mantenida con Guillermo Cerveñansky a propósito de Iván Illich, -gran amigo y compañero del Rayo; fue de ese modo que llegué a conocerle. Como resultado de la misma pocos días después Guillermo me acercaba unos trabajos que había logrado obtener del CIDOC, (Centro de información y documentación) que por entonces dirigía Illich en la ciudad de Cuernavaca, Méjico. Incorporo este recuerdo, en primer lugar como reconocimiento a la persona de Guillermo, idealista, luchador, compañero y extraordinario intelectual, que ya nos abandonó de este mundo. Pero además porque los materiales que me acercó fueron luego lecturas destacadas en el Ciclo Básico de la Facultad luego de la dictadura; destaco especialmente el trabajo del profesor Jhon Mc Night .

Grupos de estudio, grupos de reflexión, y numerosos momentos de lúdicas conversaciones se alternaban espontáneamente al transcurrir los días. A tal punto llegó la libertad con la que se manejaba aquel conjunto de compañeros, que en algunas

oportunidades el local se mantuvo las veinticuatro hora abierto. El Rayo, Ulises y yo nos íbamos a nuestras casas y grupos de compañeros quedaban estudiando.

Se constituyó, sin proponérselo, en una de las referencias que tenían los compañeros estudiantes que se movilizaban por organizar lo que culminó en la fundación de la “Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública” (ASCEEP). Asociación que tendría el rol de emular a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), que había sido ilegalizada por la dictadura.

Recordamos las charlas mantenidas con los compañeros que editaban la revista Diálogo.

A esto atribuyo el hecho que hayamos tenido que participar en el estrado, como docente destituido de la Facultad de Medicina, junto a otros procedentes de otros centros, en el acto realizado el 25 de setiembre de 1983, como culminación de la “Semana del Estudiante” realizada en el Estadio Franzini. Uno de los momentos más emocionantes que atesoro en mi vida de docente.

Una de las cosas que me parece que nunca nos paralizó fue el fantasma de que el régimen dictatorial nos estuviese observando. Todos los días yo concurría caminado desde mi domicilio hasta el instituto y pasaba por delante de la sede del teatro “El Galpón”, que había sido usurpado por la dictadura y bautizado sala “18 de Mayo”. Allí se dictaban clases de la Facultad de Medicina.

Un día llegó al instituto “el lente” Daniel y me dice que cuando yo pasaba por delante del teatro un “tira” me señalaba mientras hablaba con otro. Episodios como este y otros nunca exasperaron nuestra “paranoia”, pero puedo afirmar que nunca actuamos en forma militante en contra de la situación política imperante. Nuestra militancia fue siempre a favor de una educación, crítica y liberadora, sin ningún signo político partidario, que es, creo yo, la mejor manera de luchar contra de los sistemas autoritarios y despóticos.

Cuando se volvió a la vida democrática nosotros tres - Ulises, el Rayo y yo - fuimos restituidos a los cargos que teníamos en la Universidad y el Instituto cerró sus puertas. Hoy, visto con la distancia suficiente, quizás fue un error no haber continuado con algún tipo de actividad acorde a los nuevos tiempos que se anunciaban. Pero no fue así.

UN TESTIMONIO

En reiteradas ocasiones hemos comentado nuestra morosidad en documentar toda la tarea que realizamos antes y durante la dictadura. Sin embargo tenemos numerosos testimonios que dan cuenta de esas aventuras docentes. Algunas ya han aparecido en el relato. Dentro de ese conjunto queremos destacar una que lo constituye la carta que le enviara a nuestro compañero Ulises Gelós el Doctor Carlos García Moreira, el Doctor Moreira se encontraba por esos tiempos exiliado en la ciudad de México.

Había tenido una intensa y productiva labor docente y de investigación en el Departamento de biofísica de la Facultad de Medicina así como una intensa militancia gremial y social desde la A.E.M.

En dicha carta “el Flaco”, como cariñosamente le decíamos, realiza una valoración y un ensayo de análisis de nuestras tareas, fuera de la Facultad y al mismo tiempo

plantea reflexiones que me parecen acertadas y muy oportunas en relación al plan de estudios de 1968.

Hemos omitido de la transcripción una parte de la misiva que se refiere a otro tipo de asuntos que no son concernientes de manera directa a problemas educacionales.

Lo hacemos además como emotivo recuerdo a “El Flaco”, que falleciera prematuramente en Montevideo en una de sus frecuentes visitas que realizaba a su terruño luego del exilio.

He aquí el fragmento de su carta:

Enero 21/85

Hermano ULISES:

A través de las manos amigas de Helena y de Harold me encontré un buen día sobre el escritorio una carta tuya y con ésta recibí una intensa emoción y la feliz confirmación de que sigues intacto a lo largo del tiempo transcurrido: una referencia⁴⁷ y una posada a la vez para los espíritus en viaje, porque si de algo no nos cansamos es de peregrinar en busca de las verdades.

Y tu carta me trajo además la alegría de saber que El Rayito y El Ruben siguen como tus compañeros más inmediatos en un trabajo educacional del cual yo no dudo un instante en pensar que encierra y expresa mucho de lo mejor elaborado a lo largo de años de Universidad Popular. Pienso que en ocasiones ustedes habrán discutido si desde un instituto privado estarían realmente continuando aquella obra o no, y hasta imagino que la Figura de Don Clemente, de Varela y aún de Elbio Fernández habrán de haber rondado en la discusión. Sin ánimo de otra cosa que participar con toda modestia y el máximo respeto en un intercambio de ideas al que yo los se positivamente abiertos siempre, quisiera decirles que para mi la Universidad está donde están los maestros y que si se regresó al esquema de Fines de la Edad Media (con toda la informalidad y movilidad del caso) fue porque así lo requería la sociedad civil para no asfixiarse frente a la marea castrense.

Al rescatar para la enseñanza sus componentes más valiosos como son la autogestión estudiantil, la entrega del maestro, la actitud crítica, la meditación profunda y el estímulo al estudio mediante el convencimiento y el interés, ustedes realizaron obra sustancial.

*Demostrar que la escuela subsiste porque subsisten los maestros y no porque la infra-estructura lo permita o la burocracia lo dictara era una tarea prioritaria, de la cual se beneficiaron ciertamente algunos estudiantes. Pero la enseñanza tiene de fecundo precisamente su **carácter expansivo y multiplicativo**, no cabe dudar que el beneficio alcanzó a otros muchos que no tuvieron el menor contacto con ustedes.*

Una noche del año pasado vinieron a casa dos jóvenes casi recién egresados de allá, ella bibliotecaria y él psicólogo (o mejor psiquiatra). Al platicar con él me asombró comprobar que un estudiante que hizo toda su carrera bajo la dictadura pudiese compartir tantos puntos de vista con la “vieja escuela”, y me conmovió saber del efecto que la “enseñanza de apoyo” obraba en muchachos de esas generaciones. Recordé aquel caso del “Curso Pre-Médico” cuando a puro entusiasmo sacamos como mejores a los supuestos peores y de paso aprendimos nosotros una gran cantidad de cosas.

Yo se bien que han de haber pasado horas amargas, pero el poder seguir enseñando

⁴⁷ Las palabras o frases que aparecen en negrita están subrayadas en el original.

pese a todo debe haber constituido una alegría inmensa, porque al hacerlo estaban sembrando sobre terreno fértil y con la entrega generosa estaban dando inspiración.

Pienso que Rodó, en “la despedida de Gorgias” asentó una recomendación esencial del maestro: **enseñar la búsqueda de la “verdad”**, no “la verdad”. Y estoy seguro de que ustedes todos ofrecieron siempre esa garantía de honestidad esencial. Porque además también en lo político – social preferían la elaboración de una idea al “adoc-trinamiento” autoritario.

Respecto a los contenidos de la enseñanza quisiera también manifestarte que al cabo de 10 años sigo cada vez más convencido que la separación por materias debe atenuarse en beneficio de un **encare interdisciplinario de los problemas**. Esto implica un serio esfuerzo para los maestros, pero ellos también resultan los primeros beneficiados, porque expanden notoriamente su comprensión de las cosas, como son: entidades globales.

Tengo noticias de que la gente de la Facultad anda con dudas de si retomar el Plan 68. Yo pienso que ignorar el avance sustancial que representó la enseñanza interdisciplinaria sería una burrada del tamaño del Palacio Legislativo, porque si en medio de dificultades crecientes se obtuvieron resultados tan promisorios, ¿qué no podría lograrse en un momento de “ánimos en ascenso”?

Paso recuento a las unidades de Biología celular, Neurofisiología, Cardiovascular y Respiratorio, que conocí de cerca y donde tomé parte, me resulta sorprendente que hayan dudas acerca de su factibilidad y conveniencia.

Por otra parte, el decenio transcurrido ha acentuado mucho el carácter interdisciplinario de la aproximación científica a los problemas médicos – biológicos : ¿qué cosa es la “bioquímica – fisiológica” estudiada con Resonancia Nuclear Magnética? ¿Anatomía? ¿Histología? ¿Fisiología?

¿Bioquímica? ¿Biofísica? ¿o todo a la vez: combinado pero no revuelto?.

Ahora que estoy todas las mañanas en un medio clínico y enfrascado en sus problemas me he convencido de que la formación básica amplia y sin fronteras es una condición invaluable para la formación del médico.

Y en América Latina la cosa resulta a mi forma de ver más evidente, pues debemos asimilar críticamente y seleccionar las cosas que de verdad sirvan, y esto exige entenderlas con propiedad. Cuando veo muchos médicos “girando perillas” o “usando kits de radio – inmunoensayo” sin tener la más puta comprensión de los aspectos básicos involucrados me dan ganas de llorar por el desperdicio de recursos y la falsedad que oculta la parafernalia tecnológica de la medicina actual.

Entre los dilemas clásicos: “básico - clínico”, “clásico -instrumental”, “médico - quirúrgico”, “orgánico - psíquico” pienso que no debemos dar el brazo a torcer: **el comprender los aspectos básicos en forma integrada simplifica todo**. Mucho de los dilemas se deben al aferrarse a visiones parciales y poco fundamentales, que me parecen se derivan de una enseñanza compartimentada, que hace énfasis en la coherencia interna de las disciplinas y no en las frecuentes “incoherencias” (¿o incomprensibilidades al momento?) de los problemas reales.

Yo cada día me asombro al comprobar que las realidades clínicas son como experimentos que se “hicieron solos”, y verifico que el buen médico es aquel que entiende “la operación del sistema” y no aquel que conoce solamente ciertas conductas regladas para actuar ante situaciones predeterminadas.

También me he llegado a convencer, **por experiencia práctica que la ense-**

ñanza básica se beneficia estando en contacto estrecho con la clínica (por la misma cosa de los “experimentos hechos solos”). Nosotros le dábamos más atención al hecho de que a las “U.T.I.” vinieran clínicos, pero creo que su presencia no hace la clínica.

A la distancia, y ante los grandes problemas de cupo que hay aquí, pienso que de pronto nosotros no usábamos del todo bien la disponibilidad de los Hospitales en horas de la tarde.

Yo realicé una vez un seminario en el “Saint- Bois” con el gaucho Pommerenk, y quedé muy impresionado de cómo los estudiantes aprendían rápido conceptos muy complicados al verlos actuar en la práctica para fines bien concretos. Claro que era un lío ir hasta Colón 2 veces por semana, pero yo sigo pensando que esa fue una de mis mejores experiencias prácticas de enseñanza para medicina.

En el Instituto he realizado varias veces la experiencia de ayudar a muchachos de otros países que llegan muy mal preparados para cursar la especialidad y de estimularlos a estudiar las cosas básicas a partir de llevarlos a ayudarnos en alguno de los puntos de trabajo muy especializado y con apoyo computacional (Medicina Nuclear, Hemodinámica, Respirometría, Ecografía). Los resultados son buenos porque **no hay que inventar los problemas**, estos existen de por sí en la Medicina, y las Ciencias Básicas son las herramientas para entenderlos y después tratar de solucionarlos.

Sin embargo, creo que habrá problemas para restaurar en el pago este tipo de enseñanza, porque al amparo de la masificación y de la “izquierdización” se habían colado muchos incapaces y/o boludos, con los cuales será siempre difícil contar para el laburo, aunque sean los primeros a la hora de hacer número o de poner la cara estratégicamente, de firmar desplegados y repartidos.

Aquí interrumpimos la transcripción porque lo que sigue a continuación está referido a aspectos que no hacen al objeto de este relato.

Como ven las afirmaciones del “Flaco” poseen plena actualidad y además introducen conceptos que, por lo menos para mí, como esa idea de los experimentos que se hicieron solos, son novedosos y merecen ser considerados con cuidada atención. Además tienen el valor de haber sido uno de los protagonistas en la aplicación del plan.

CICLO BÁSICO POSTDICTADURA

La salida de la dictadura significó la emergencia de una nueva sociedad. Se habían castrado los sueños y las esperanzas y por supuesto se elaboraron nuevos discursos al amparo de la ideología del neoliberalismo. Todo es competencia, individualismo y estigmatización del pasado.

En la Universidad, con espíritu restaurador del status anterior, fueron electas las nuevas autoridades en el ámbito de la negociada y tutelada democracia. Entre las primeras medidas tomadas fue la restitución de las autoridades legítimas de la Universidad de la República. Como ocurrió en todos los ámbitos universitarios también en la Facultad de Medicina se hizo lo propio con la restitución del decano Pablo Carlevaro.

Con Carlevaro en el decanato y habiéndose realizado las elecciones correspondientes y constituidos e instalados el nuevo Consejo y el nuevo Claustro se encaró la reimplantación del Plan de estudios de 1968, plan, que como dijimos, era fuertemente reivindicado por los estudiantes. Reclamo que hacían, sin tener la mayoría de ellos conocimiento real de dicho plan. Se manejaban con relatos y comentarios de compañeros que lo habían experimentado. No tengo dudas que en esto tenemos responsabilidades compartidas con el Rayo y con Ulises.

A esta altura debo hacer un pequeño interludio para luego retomar lo del Ciclo Básico.

Cuando Pablo Carlevaro reasume el decanato de la Facultad de Medicina me ofreció ser uno de sus asistentes académicos. Ante la propuesta dije:

- *Pablo estoy muy quemado.*
- *Y yo ¿qué? . . . fue su respuesta.*

Asumí. Desde esa posición tuve una privilegiada, directa y en alguna medida protagónica visión de la vida académica y política de la Facultad y de la Universidad. Pero más importante que todo eso fue la oportunidad, diría el privilegio, de trabajar junto a Pablo Carlevaro, fuente de permanentes aprendizajes y ejemplo de conducta ética.

Jamás podré expresar todo el agradecimiento que le debo por lo que aprendí de él y por su incondicional apoyo en los momentos más trágicos y difíciles de mi vida.

Permanecí en el cargo hasta que cesó por haber llegado al límite de edad admitida en la Facultad de Medicina -65 años-. Durante todo ese periodo realizaba las tareas de asistente académico y las de docente guía del Ciclo Básico. Dicho esto volvamos al Ciclo Básico.

La restitución del ciclo fue resistida por sectores del cuerpo docente de la Facultad de Medicina. La resistencia tenía su expresión más dura en el sector del recién instaurado Departamento de Psicología Médica. ¿Volvieron a emerger los viejos fantasmas del pasado? ¿o aparecieron otras formas de oposición? Tal vez una mezcla de ambas. Sin dudas persistían las diferencias de enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que ya comentamos. Tal vez se agregaba un elemento generador de prejuicios y estados emocionales encontrados entre los docentes que habíamos sido destituidos y los que habían perdurado en sus cargos durante la dictadura. Y diferencias aún, entre los que habíamos permanecido en el territorio nacional –“insilio” – y los que tuvieron que tomar el camino del exilio. Pero lo cierto es que aparecieron

nuevos actores resistentes al ciclo acaudillados, entre otros, por el Departamento de Psicología Médica.

A pesar de ello, gracias a el papel jugado por el decano en apoyo del Ciclo Básico, éste fue restablecido.

El equipo docente se constituyó con algunos compañeros restituidos. Se tuvo la esperanza de que docentes de los departamentos de las materias básicas colaboraran. Colaboración que fue muy reducida; cabe destacar la participación del compañero Ulises Gelós, que era profesor agregado del Departamento de Biofísica. Por último otros fueron el fruto de llamados efectuados por el Consejo de la Facultad. Para la coordinación general fue designado Clemente Estable Puig. En el colectivo de docentes restituidos predominábamos los que teníamos una posición favorable a las ideas del "Mairena". Por lo tanto en la interna del equipo, en principio, no se reeditó la vieja puja, que sin dudas, tal como expresamos, era superviviente en el ámbito general de la Facultad. En el inicio de los trabajos preparatorios se logró un ambiente de tarea colectivo, coherente y creativo. Un hecho que resulta significativo señalar es que entre los que participaron se encontraban compañeros jóvenes que habían realizado el Ciclo Básico en el periodo anterior a la dictadura. Un ejemplo de ello lo constituyen la doctora Alicia Pereira, recordada compañera, quien lamentablemente falleciera en forma prematura, Carlos Ketsoian, Ronald Salamano, etc. Otros, por ejemplo Carlos Rovello, Otto Prisch, Pedro Aguilera, etc., que no habían conocido la experiencia anterior y sin embargo se sumaron de modo entusiasta y decidido a impulsar el ciclo. La mayoría de ellos habían conocido la experiencia de la "Academia". ¿Habría sido mera casualidad?

Se intentó llevar adelante iniciativas que luego, más rápidamente de lo que hubiésemos deseado, se hicieron rutina o se deformaron. Me resulta bastante difícil enumerar todas las que pudieron ser iniciativas más o menos novedosas, pero sin duda significativas y de impacto en la formación de los estudiantes.

He aquí algunas.

Tratamos de iniciar la actividad docente en el mismo momento que los jóvenes concurrían en la bedelía de la Facultad a realizar la inscripción. Intentamos que la misma no fuese sólo un mero trámite burocrático. Ese día los estudiantes eran recibidos por los funcionarios de la bedelía y por nosotros, docentes del Ciclo Básico. En esa oportunidad les entregábamos una información mínima acerca del curso, se les realizaba un test y se les indicaba una tarea que deberían realizar y venir con ella resuelta, pues con todo ese material se trabajaría desde el primer día del curso. Con esto nos imaginábamos que todos los grupos iniciarían la actividad con cierto grado de estimulación y con una información uniforme.

En el periodo previo al comienzo del curso nos reunimos y trabajamos en la elaboración de una matriz que contenía las ideas, las sugerencias para el desarrollo del curso día a día. Era la forma que habíamos pensado para lograr coherencia y pautas metodológicas comunes. Trabajábamos con veinte grupos, todos con docentes diferentes.

Frente al "ninguneo" y/o desconocimiento del Ciclo Básico, expresado en forma constante por la mayoría del ambiente de los docentes de la Facultad, al coordinador Clemente Estable Puig se le ocurrió promover visitas de personas ajenas al ciclo. Docentes de otros ciclos, ex-docentes y profesionales médicos que gozaran de un adecuado reconocimiento.

Las visitas se hacían en dos oportunidades; a mediados del ciclo, cuando el grupo ya tenía definido el problema y estaba trabajando en el mismo, y luego, al final, cuando los grupos exhibían el resultado de sus trabajos.

Si bien no disponemos de documentación del resultado de dichas visitas, podemos afirmar que en general quedaban sorprendidos del trabajo de los jóvenes y no fueron raros los que ante ellos reflexionaran haciendo consideraciones que de esa forma hubiesen deseado iniciar su carrera.

Se realizaban reuniones periódicas de coordinación con participación de delegados estudiantiles de todos los grupos. Particularmente en situaciones críticas o ante momentos importantes de la vida de los grupos, por ejemplo en vísperas de jornadas de evaluación.

Lo que hubo, también, fueron cambios estructurales. En la primera época los docentes trabajábamos en parejas. Asistíamos al trabajo grupal de a dos. Ahora lo haríamos individualmente. Otro cambio sustancial que se procesó en esta segunda época fue sin duda la creación de la figura del docente guía.

Hubo lugar a la inventiva y al buen humor.

Con la intención de contribuir a la estimulación, a la nivelación de los grupos, inventamos una actividad que colectivizaba a los grupos. Comprometía a varios o aún a todos, dependiendo de la oportunidad o la naturaleza de los asuntos a tratar. Como los “expertos” siempre tienen nombres adecuados para cada fenómeno nosotros teníamos que hallar un nombre propio a esta dinámica que habíamos ideado. El nombre fue “patasefo”. Palabra formada con las primeras sílabas de panel, taller, seminario y foro. De todas esas dinámicas suponíamos que algo se encontraba en la que diseñamos. Algún compañero llegó a extenderla a “patasefoneo” agregándole la sílaba final de la palabra ateneo.

Para la concreción de los “patasefos” trabajábamos colectivamente e incluso incorporábamos estudiantes a la tarea. Como ejemplo recuerdo lo importante que fue contar con la participación, con el apoyo de un estudiante como Daniel Anselmi, poseedor de una exquisita creatividad.

Todos estos propósitos se fueron agotando, transformándose en rutinas que quizás contribuyeron a quitarle el sentido auténtico y provocador que debe animar a la tarea docente. Ello ocurrió por muy diversos motivos. A mí se me ocurren algunos.

El ciclo trabajó bajo un permanente asedio por parte de sus consecuentes detractores. Particularmente a partir de la ausencia de Pablo Carlevaro en el decanato. Su sucesor en dicho cargo, el profesor Eduardo Touya, no realizó ninguna acción que promoviera, estimulara, favoreciera, el desarrollo del ciclo.

A su vez, internamente, hubo factores que contribuyeron a su desgaste. Se incorporaron demasiados docentes sin la debida preparación metodológica y conocimiento cabal del ciclo. Probablemente, la mayoría, con aceptable preparación en sus respectivas disciplinas pero sin la debida comprensión de los objetivos de la tarea docente a la cual se sumaban, sin un claro entendimiento del Ciclo Básico. Agravado todo esto por una cultura de la incomunicación que conducía a que fuesen raros los compañeros que pregunten, escuchen y reflexionen.

Sin duda otro factor muy importante en la erosión paulatina que fue sufriendo el Ciclo Básico lo constituyó el alejamiento de Clemente Estable Puig de la coordinación. Alejamiento que se produjo por haber llegado a la edad de 65 años. Su presencia

en forma natural y espontánea generaba respeto y era atentamente escuchado. Creo que si no habían arremetido antes contra el ciclo fue debido a su estimada y valorada personalidad.

Luego de un tiempo las autoridades llamaron a aspirantes al cargo de coordinador. Llamado al que me presenté conjuntamente con otros compañeros. Cumplidas las instancias previstas en el llamado, el Consejo recibió de la comisión asesora dos informes, uno en mayoría que proponía la designación del doctor Mario Gallarreta y uno en minoría que proponía mi designación.

Transcribo a continuación la fundamentación del voto que hizo, a favor de mi aspiración, la delegación estudiantil en la sesión del Consejo⁴⁸ de la Facultad de Medicina en la que dichos informes se trataron.

“El primer elemento que queremos destacar es el hecho de que reconocemos que cualquiera de los tres docentes, la Dra. Laura Etchebest, el Dr. Mario Gallarreta y el Prof. Ruben Cassina, que en definitiva aspiraron al cargo de Coordinador del Ciclo básico, tienen los méritos, la capacidad docente y organizativa para poderse desempeñar con éxito en dicho cargo. Dentro de este punto también cabe resaltar el apoyo con que cuentan cualquiera de los tres aspirantes por parte del cuerpo docente de dicho ciclo, hecho este que entendemos legítima aun más su postulación y que reconocemos como positivo para desarrollar en buena forma la tarea de coordinador.

Más allá de lo expresado anteriormente creemos que la persona que mejor se adecua a la tarea de Coordinador del Ciclo básico, es el Prof. Ruben Cassina.

El Prof. Cassina se ha desempeñado como docente del Ciclo básico desde la puesta en práctica del mismo a partir del año 1968 hasta la actualidad. Ha desempeñado el cargo de Asistente en Ciencias Biológicas y Naturales desde el 16/12/68 hasta el 28/2/74 fecha en que queda cesante. El Consejo de la Facultad de Medicina el 15/5/85 lo designa nuevamente en dicho cargo, cumpliéndolo hasta el 2/10/89, fecha en que renuncia para acceder al cargo de Profesor Adjunto – Docente Guía, el cual desempeña en la actualidad.

Si a esto le sumamos que el Prof. Cassina ha sido uno de los gestores del Ciclo, habiendo participado desde el inicio de las discusiones sobre este aspecto del Plan de Estudios, creemos que le da un conocimiento profundo de lo que son los objetivos del Ciclo, de su propuesta didáctica y cuestionadora de la realidad y le permite conocer también la situación actual en la que se encuentra, favoreciendo esto, de alguna manera la posibilidad de identificar los aspectos problemáticos del mismo y proyectar las propuestas para los cambios que sean necesarios.

Según las reuniones mantenidas con la Comisión Asesora, y el informe presentado, queremos mencionar algunos aspectos que justifican también su designación.

Identifica como prioritaria una tarea de formación del equipo docente: “este trabajo es necesario para lograr la coherencia que debe tener toda tarea educativa. Coherencia que debe hacerse compatible con la natural y saludable diversidad que tiene un curso que se realiza en base a la tarea grupal de 20 grupos diferentes. El adecuado respeto al desarrollo propio de cada grupo no debe ser obstáculo para la obtención de objetivos comunes que comprendan a la totalidad ración”⁴⁹.

A esta altura incorporan a la fundamentación los objetivos del Ciclo Básico tal

48 Consejo de la Facultad de Medicina. Sesión especial del día miércoles 10 de enero de 1996. Acta N° 134.

49 Los entrecorridos que aparecen al interior del fundamento del voto de la delegación estudiantil corresponden trozos del informe presentado por mí a la Comisión Asesora.

como los define el Claustro. No los transcribo porque ya aparecen anteriormente reproducidos en esta obra.

Continúa el texto de la postura estudiantil:

“Agrega además que habrá que reflexionar acerca de algunos aspectos que plantea la práctica de las actividades del Ciclo como son:

1- Multidisciplinariedad.

2- Aprendizaje por problemas.

3- Cómo definir, a partir de la percepción directa de la realidad, problemas alrededor de los cuales centrar el aprendizaje.

4- Como realizar el rescate de los objetivos cognitivos generales de las líneas a partir del trabajo propio de cada grupo.

5- Comprender la comunidad como ámbito educativo.

Hace hincapié también en :

“ Rol del docente guía: Este docente es el que debe dar continuidad, coherencia, estímulo y acompañamiento continuo al trabajo del grupo, así como deberá estar atento a que el grupo cumpla con todos los objetivos del ciclo. Debe borrarse la caricaturesca práctica que con bastante generalidad se ha entronizado en el Ciclo de que el docente guía es el docente de “comunidad”. La comunidad no es una disciplina más. Como lo indiqué anteriormente, es un ámbito educativo y es allí donde debe centrarse la actividad de los grupos del Ciclo básico y por lo tanto allí participan todas las disciplinas y todos los docentes de la unidad, tanto el docente guía como los docentes de línea.

Rol del docente de línea: Este docente tiene que responder a una doble demanda: Los objetivos específicos de la línea y lo emergente que plantea el trabajo particular del grupo. Pero este docente no debe olvidar que su pertenencia fundamental está en el grupo y en la unidad docente de la cual es parte...”

En lo que se refiere a las líneas, plantea la necesidad de que existan “objetivos unificantes, en lo teórico conceptual, en lo metodológico y en lo temático concreto”.

Uno de dichos objetivos será la estructuración de un conjunto de ideas activas de carácter general y útiles para la sistematización del conocimiento y del pensamiento en las respectivas disciplinas. Este conjunto de ideas debe estar predefinido (lo que no quiere decir cerrado) antes del inicio del curso.

Resalta la posibilidad de inserción del Ciclo en un programa de Atención Primaria de la Salud, como lo es el APEX, y que para hacer efectiva dicha inserción, será necesario profundizar la comunicación entre el equipo docente del Ciclo básico y los diversos actores que operan en el contexto del programa APEX, especialmente con los Equipos Barriales Operativos. De esta forma permitir que sea con éstos que los grupos de estudiantes definan la problemática alrededor de la cual se desarrollará su tarea. Esta definición coordinada hará perder algunos grados de libertad de elección, pero se ganará en objetivos logrados ya que los estudiantes la realizarán basada en las necesidades reales de la comunidad y que se insertará en un programa de salud efectivo.

Como último aspecto que nos interesa destacar del planteo del Prof. Cassina, en lo que se refiere a la tarea de la coordinación del Ciclo básico, es que la misma deberá tener siempre presente que su función no se agota en la interna del Ciclo básico sino que debe participar, en lo que corresponda, en las tareas generales del plan de estudios”.

Como ya lo dije me votaron sólo los estudiantes, hecho que me satisface sobremanera. Tengo una fantasía que me hace pensar lo aburridos que habrán estado los nueve restantes miembros del Consejo mientras la delegación estudiantil leía esta extensa fundamentación. La fantasía se me genera porque conociéndolos a la mayoría, incluso al decano, estoy seguro que poca cosa del contenido de la posición defendida por los estudiantes pudo acceder a sus estructuras mentales. Estoy seguro de esto porque ninguno de ellos se acercó nunca a la realidad del Ciclo Básico y jamás demostraron tener alguna preocupación pedagógica.

Luego de esta resolución sentí que no podía volver al ciclo; de continuar en él presentaría que mi situación iba a ser muy incómoda y ya no estaba con el ánimo de volver a pelear por ideas en soledad y que presentaría derrotadas por la ignorancia y la incapacidad. Debo dejar expresa constancia que nada tuvo que ver la persona de Mario Gallarreta a quién estimo y respeto.

Solicité toda la licencia de que disponía, al término de la cual presenté mi renuncia. Me retiré con una sensación ambigua, por una parte con un sentimiento de derrota y por otra con la satisfacción de haber tenido el apoyo de los estudiantes que es el mejor premio que puede recibir un docente. Pero independientemente de esos sentimientos debo decir que el Ciclo Básico me gratificó con un apreciado desarrollo de mis conocimientos y de mi experiencia. Conocimientos y experiencia que surgieron del trabajo colectivo de un puñado de compañeros que, creo, independientemente de lo que a título personal yo aquí expreso, deberíamos dejar un testimonio plural de lo que fue dicho ciclo.

El texto y el trámite que mi renuncia tuvo en la Facultad es lo que a continuación relataré. Debo decir que para mí fue un episodio doloroso. Que quede bien claro que el origen de mi incomodidad no tiene ninguna relación con la personalidad de los demás docentes que aspiraron, por los que siento estima y valoración positiva y mucho menos con quien fue designado para quien reitero lo ya expresado. Sino con un estado emocional muy íntimo, personal. Sentía una profunda sensación mezcla de derrota, de frustración y de fracaso. Sentía un profundo desprecio por las personas que habían actuado desde el gobierno de la Facultad en este episodio. Quizás tengo dificultades para ser ecuánime en estas circunstancias pero en mi intimidad era eso lo que sentí.

TEXTO DE LA CARTA DE RENUNCIA

Montevideo, 11 de marzo de 1996.

Sr. Coordinador del Ciclo básico

Dr. Mario Gallarreta

De mi consideración:

Al concluir en el día de hoy mi licencia reglamentaria le hago entrega de mi renuncia al cargo de Docente guía, gdo. 3, 20 hs. Semanales que venía desempeñando desde agosto de 1968.

Esta decisión que asumo debo confesar que me produce bastante pesar. En el Ciclo Básico dejo una cuota muy significativa de ideas y de esfuerzos personales que mucho me cuesta abandonar. Me resulta inadmisibles que una experiencia educativa, sin duda innovadora, valorada y elogiada por todo educador médico y pedagogo que tuvo oportunidad de conocerla, sea blanco de todos los esfuerzos posibles por destruirla.

Es evidente que en los ambientes de gobierno de la Facultad (Consejo y Claustro) están gravitando personas que incapaces de comprender el sentido de la propuesta del Ciclo Básico o imbuidos “por la retórica de los expertos del costo – eficiencia”, al decir de Henry Giroux, lo único que se les ocurre es deshacerla.

A ello se suman problemas intrabásico, que son en buena medida consecuencia de lo que hemos afirmado anteriormente. La disposición del colectivo docente se ve afectada por una constante presión contraria al ciclo; la presencia de personas en la coordinación contrarias a los objetivos pedagógicos del mismo y por último no haberse hecho nada en los últimos años por la formación de los docentes. Muchos se han incorporado recientemente y no han tenido oportunidad de reflexionar sobre la propuesta pedagógica del ciclo. Para poder realizar esto es imprescindible el apoyo y reconocimiento institucionales que, por supuesto, no existe.

Por último algo exclusivamente personal, un mínimo de autoestima me dice que debo irme. Me voy con la tranquilidad de pertenecer – según Paul Valéry – a “los raros que se mantienen en las mismas verdades a todas horas y ante quienquiera que sea”. No estoy dispuesto a “acomodar el cuerpo” para sobrevivir, arte en el que sobran expertos.

Al retirarme me llevo la estima y el sentir de algunos compañeros y fundamentalmente el reconocimiento a numerosas generaciones de estudiantes que fueron generosos compañeros en la maravillosa aventura del permanente aprendizaje. A ellos muchas gracias!!

Recibe un saludo y el afecto de siempre

Ruben Cassina

Esta carta renuncia no fue, en primera instancia, tratada en el Consejo de la Facultad. En lugar de haber procedido de esa forma, que hubiese sido lo correcto, el decano profesor Eduardo Touyá me citó y mantuvo conmigo una conversación de la cual nunca tuve idea cabal cual fue su verdadero objeto. Recuerdo que primero me llevó a dar un paseo por alrededor de la manzana de la Facultad, paseo que le permitía fumar un cigarrillo, y luego, ya instalados en la mesa del Consejo, hablamos. De qué hablamos, no lo tengo claro. Fue una extensa conversación en la que se mezclaron muchas

situaciones, no siempre claras para mi percepción. Probablemente mi estado emocional me lo hizo vivir de tal manera pero así fue como lo sentí. ¿Qué sucedió después? En lugar de tratar la renuncia de inmediato, como se lo pedí, me otorgó seis meses de licencia sin goce de sueldo, sin que yo se la solicitara. Culminada dicha licencia, el Consejo, funcionando con la presidencia del decano interino, profesor Nisso Gateño, aprobó la renuncia y de esa forma terminó mi vínculo funcional con la Facultad. Creo que esta renuncia nunca tomó estado público y por lo tanto he decidido darla a conocer. Y así terminó mi historia en el Ciclo Básico y en la Facultad de Medicina.

El estado emocional que esa decisión me generó fue traumático. El haber puesto todo el entusiasmo, la voluntad y todas las posibilidades de acción con la convicción de que estábamos en un buen camino, y para terminar con un sentimiento de derrota, es tristísimo. Derrota que pienso fue causada por no haber podido o no haber logrado superar el muro que impone la mediocridad dominante. Por lo menos de esa forma lo viví y por eso no me fue fácil superar. No resulta fácil referirse y liberarse de un estado emocional tan angustiante.

BIOLOGÍA CELULAR POSTDICTADURA

Tal como había ocurrido en la época predictatorial, la primera U.T.I. del segundo ciclo quedó a cargo de un equipo constituido por la línea de Biología del Ciclo Básico y algunos docentes de otras cátedras de la Facultad. La coordinación le fue adjudicada a los profesores Clemente Estable Puig y Ulises Gelós.

Como un paréntesis de este tema, dejemos constancia de un acontecimiento que (en otro trabajo) analizaremos en profundidad, dada la trascendencia que sin duda tiene.

En esta época, el decano Pablo Carlevaro retomó la idea del **Anteproyecto de educación y asistencia integral** realizando una convocatoria abierta a todas las profesiones de la salud. Como resultado práctico de la misma se constituyó un grupo multiprofesional que culminaría generando el **Programa APEX – CERRO**. Programa que luego fuera apoyado por una donación de la Fundación Kellogg. Desde entonces, por decisión de Carlevaro, mis preocupaciones se centraron fundamentalmente en dicho proyecto.

De la biología celular realizada a partir del restablecimiento del Plan 68, luego de la dictadura, sólo voy a rescatar un informe que redacté a propósito del curso que se haría en el año 1990.

Lo hago porque creo que puede dar una idea clara de la imagen que en aquel momento teníamos de la biología celular. Sinceramente no recuerdo qué destino tuvo este informe. Recuerdo que en el inicio de las actividades, luego del 1985, algo participamos en biología celular y también lo hicimos en la unidad de biología tisular.

El siguiente es el texto:

Propuesta y algunas reflexiones a propósito del curso correspondiente a la unidad temática integrada (U.T.I.). Biología celular / 1990 del Ciclo de Estructuras y Funciones Normales (ES.FU.NO.)

I) Algunos problemas generales a propósito del encuadre de la U.T.I. biología celular.

a) Su extensión no podrá exceder de doce semanas. Este tiempo es una limitante significativa. No es posible pretender que se aprenda en doce semanas lo que normalmente demanda tiempos mayores.

b) Es un curso que forma parte de un currículo que tiene como meta formar médicos.

Este es un hecho relevante que tiene que ver con el destino ulterior de los conocimientos adquiridos y con la motivación, el interés de los estudiantes. Este hecho opera tanto como limitante así como estímulo al desarrollo de la U.T.I.

c) Probablemente para muchos estudiantes es la primera experiencia de aprendizaje serio de algunos problemas de biología básicos así como la aplicación de conocimientos de química y/o de física aplicados a la biología.

d) No es un curso “terminal” de Biología Celular. No se debe trabajar pensando en que los estudiantes no tendrán más oportunidades de aprender mecanismos propios del nivel celular. De lo que se trata es de ubicar al estudiante en una situación tal que le permita desarrollar cómodamente la comprensión de los problemas de la biología celular y de esa forma continuar cultivándolos en lo sucesivo.

En resumen y haciendo uso de una idea que pertenece al profesor Clemente Estable Puig: “no se trata de un curso de actualización en biología celular sino de una introducción actualizada a la biología celular”.

II) Propuesta de organización del curso

Se trabajará con los veinte grupos que comenzaron realizando el Ciclo Básico. Cada grupo tendrá un docente que lo acompañará en todo el desarrollo de la U.T.I. Por lo tanto es necesario contar con veinte docentes que realicen esa función de acompañamiento a dichos grupos en el proceso de aprendizaje de la Biología Celular durante las doce semanas que dura la U.T.I. De esta manera será posible promover el aprendizaje centrado en el grupo, no en el docente. Se promoverá el aprendizaje centrado en problemas y a través del desarrollo de los mismos se irá rescatando el contenido informativo a exigir de las disciplinas. Se podrá disponer de este conjunto de docentes, instrumentando la propuesta hecha en la comisión coordinadora del ESFUNO por el Departamento de Bioquímica y que fue transmitida por la compañera docente Graciela Demichelli, que consiste en tener desde el mes de abril hasta septiembre, fecha en la que comienza la U.T.I., al equipo de los veinte docentes de Biología Celular trabajando en la preparación de la misma.

I) Durante ese periodo (abril-septiembre) el equipo de los veinte docentes ¿qué haría?

He aquí algunas de las tareas:

IIIa) Detectar situaciones o problemas a plantear durante el desarrollo de la U.T.I.

IIIa1) Alternativa I - Pensar una situación o planteo inicial que permita el desarrollo global de la U.T.I., tal como fuera explicitado por el profesor agregado José María Hierro. Deberán pensar una secuencia de problemas emergentes de dicha situación inicial y que sucesivamente planteados permitan cubrir los contenidos del curso.

A título de ejemplo, en otras oportunidades se han usado: I) La presentación a los

grupos de tres tubos de ensayo conteniendo medios diferentes, siendo uno de ellos una suspensión de células vivas y se les invitaba a detectar en cuál estaban dichas células; 2) una historia clínica, etc.

IIIa2) Alternativa 2 – Podría también pensarse en desencadenar el curso en continuidad con situaciones o problemas que hayan quedado planteados a partir de lo trabajado en el Ciclo Básico. Esta alternativa se intentó pero no fue adecuadamente usada en el curso de Biología Celular del año 1987.

Esta segunda alternativa no tiene por qué ser excluyente de la primera. En este sentido creemos que sería interesante que luego del curso de biología celular quedasen planteados problemas que abrieran el trabajo de biología tisular.

IIIb) Deberán ajustar los contenidos del curso. Contenidos que surgirán de la consideración de los diferentes problemas que se vayan planteando. Dichos contenidos no podrán resolverse sumando aportes de la bioquímica, la biofísica, la genética, y la morfología citológica. Los contenidos surgirán de responder algunas cuestiones que se consideren fundamentales, como:

¿Cuál es la organización del nivel celular?

¿Cuál es el ambiente en el que viven las células?

¿Cuáles son las fuentes energéticas externas de las células y cómo procesan la energía?

¿De qué manera procesan la información?

Seguramente responder estas preguntas, u otras, obligará a manejar conocimientos de soluciones, pH, prótidos, glúcidos, lípidos, ácidos nucleicos, metabolismo, enzimas, organoides, membranas, etc., Cromosomas y su comportamiento, mitosis, meiosis, replicación de ADN, síntesis de ARN, síntesis de proteínas. Esta enumeración se hace a título de ejemplo, no se pretende sea esta una ordenada y completa lista de conocimientos a incorporar y manejar.

Quizá a esta altura corresponda que realice algunas consideraciones a propósito de la integración.

Si por integración entendemos la fusión del contenido de diversas disciplinas, decimos que esto es imposible. La integración se logra a través del aprendizaje por problemas. Es el problema en su desarrollo el que demanda el aporte de las diferentes disciplinas. Además el problema que está centrando la atención del grupo opera como mecanismo regulador de los contenidos.

IIIc) Tendrán que preparar materiales y manipulaciones que permitan a los grupos a lo largo de la U.T.I. observar, describir, experimentar, a propósito de los diversos problemas que se planteen en el curso.

No nos parece adecuado pensar en un curso teórico y uno práctico como ha ocurrido tradicionalmente.

Las manipulaciones, siempre que sea posible, deben concebirse para ser realizadas con materiales que puedan utilizarse en los grupos sin necesidad de organizar un acto especial. Por ejemplo: Habrá que tener preparadas células que puedan observarse con facilidad y que permitan visualizar estructuras y funciones, microfotografías electrónicas de calidad y cantidad suficientes para el manejo en los grupos, etc. Modelos moleculares, manipulaciones que permitan observar fenómenos metabólicos, óxido-

reducciones, consumo de nutrientes, reproducción, etc.

III) Analizar la bibliografía disponible y preparar una información sobre su uso.

En todas las actividades es obvio que deberán recibir apoyo, consejo y críticas de todos los docentes que, por su formación y por las investigaciones que realizan, están en condiciones de hacerlo.

COMENTARIOS FINALES

Si un grupo de docentes realiza esa tarea, independiente del grado que tenga, asesorado y apoyado por compañeros de más experiencia y conocimientos, al fin de la misma podrá, sin lugar a dudas, desempeñarse con soltura en la tarea de acompañar a un grupo de biología celular desde el inicio al fin. Mas aún si la realizan sin perder de vista el encuadre del curso.

Más si tienen claro que el único nivel real es el que tienen los estudiantes con los que están trabajando. Cuando afirmo esto no estoy haciendo la apología de la mediocridad, como pareciera que fuese la lectura que algunos hacen. Cuando afirmo esto digo que el nivel no lo fija el docente con su discurso ni con las exigencias formales del examen sino el aprendizaje significativo que logren los estudiantes.

Deben tener claro que el aprendizaje significativo no es sólo verbalización. Deben tener claro, al decir de Ausubel, que:

...“al dirigir las actividades de aprendizaje de los alumnos. La principal función del profesor ya no es, o ya no debiera ser, la de darles información”.⁵⁰

Sobre todas estas cosas habrá que reflexionar y elaborar materiales que permitan el buen desempeño de los compañeros que asuman la tarea.

Ruben Cassina

Marzo de 1990

En todo lo que fue el desarrollo del Ciclo Básico y la U.T.I de Biología Celular correspondiente al ciclo del E.S.F.U.N.O. en el periodo posdictatorial, de la misma forma como había ocurrido en el periodo antes de la dictadura, el Departamento de Educación Médica estuvo ausente. Se mantuvo como una estructura que actuó desde un nivel técnico sin comprometerse para nada en la vida de los primeros niveles de acción de los procesos educativos y de aprendizaje. Tal como ya lo afirmáramos esta, creo, una de las claves del fracaso de la aplicación del Plan 1968. Los docentes en general actuábamos sin ninguna mirada externa que fuese capaz, o por lo menos lo intentase, de promover la observación crítica de la tarea que estábamos llevando a cabo. Como ya lo hemos dicho, lo reiteramos. En el trabajo educacional lo significativo no son los planes, los programas, los informes que se redactan, lo realmente significativo es lo que cada docente hace en la intimidad del vínculo, en la tarea que impulsa con su grupo de alumnos. De esto sólo saben, en general, el docente y sus alumnos.

Este fenómeno fue especialmente grave en el periodo posdictatorial, puesto que el plantel docente creció a expensas de compañeros con muy buena voluntad pero que no tenían, en algunos casos, la menor idea acerca de los objetivos y fundamen-

⁵⁰ Ausubel, David . *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México 1981

talmente de las ideas pedagógicas que sustentaban el Ciclo Básico, en particular, y del plan de estudios en general. En particular los docentes del ES.FU.NO. hicieron todo lo posible por desvirtuar la aplicación del plan y nunca fueron observados. Es probable que muchos lo hiciesen por ignorancia pero teniendo la Facultad recursos docentes aptos para ayudar a superar esas dificultades nunca lo hizo. No comprendemos por qué los que eran responsables de la marcha de la educación médica se mantuvieron alejados de los lugares de trabajo docente directo.

Generalizando este aspecto podemos afirmar que la creación de un pro-rectorado de educación a nivel central y unidades de apoyo educacional en todos los servicios universitarios poco o nada han hecho para el cambio efectivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Continuamos con un sistema envejecido, anacrónico, esencialmente libresco y en gran medida alienado de la realidad.

MI PASAJE POR EL IPUR

En el año 1990 se me presentó la oportunidad de postularme a un llamado a aspirantes para el cargo de “Profesor encargado del Área de Biología”, con carácter interino, del Instituto de Psicología de la Universidad de la República (I.P.U.R.). Dicha oportunidad me atrajo, despertó mi interés y no era sólo por una motivación de aspiración académica.

Suponía que sobre todo se me ofrecía una tarea en la que yo podría aprender, quizás más de lo que me imaginaba sería capaz de aportar. No dejaba de ser atrayente trabajar en un ámbito disciplinar en el que creía, no se por qué, debería haber una gran preocupación pedagógica.

Otro de los atractivos que el llamado tenía para mí era que el I.P.U.R. estaba encarando un proceso de elaboración y aplicación de un nuevo plan de estudios. Plan que tenía algunas coincidencias, en sus fundamentos pedagógicos y aún formales con el pPlan de estudios de Medicina, que, creo, en algunos aspectos había sido tomado como modelo.

Tomada la decisión de aspirar, tuve, dado que así estaba establecido en las bases del llamado, que elaborar un proyecto para el área de biología. Allí traté de expresar las ideas que en ese momento poseía y que recogían lo que percibía haber cosechado en mis peripecias anteriores. Por supuesto lo hice luego de haber estudiado el plan vigente y lo que venía realizando el área de biología en el I.P.U.R.

Fui designado en carácter interino y dos años después de estar a cargo de la gestión del área se realizó el llamado para el mismo cargo pero con carácter titular. Nuevamente me presenté y volví a poner a consideración de las autoridades de la institución el mismo proyecto de área, que había elaborado anteriormente pero en esta oportunidad con algunas modificaciones, fruto de la experiencia que había realizado en los dos años de trabajo que ya llevaba cumplidos en el instituto.

He aquí el texto del proyecto:

Proyecto del Área de Biología elaborado por el aspirante al cargo titular de Encargado del Área, Ruben Cassina.

Este proyecto es, esencialmente, el mismo que presentáramos en oportunidad

del llamado a aspirantes para la provisión interina del anterior. Le hemos agregado lo que ha surgido de la experiencia recogida en estos dos últimos años (1990-1991) de puesta en práctica.

1) Consideraciones acerca de nuestra concepción del área

Nuestra concepción del área surge de la interpretación de la letra del plan de estudios y de la definición que el instituto ha hecho de la misma.

El Instituto de Psicología la ha definido expresando que promoverá la investigación, la docencia, la formación docente y extensión en aquellos aspectos anátomo funcionales, genético y eco-etológicos que contribuyan a la formación e investigación psicológica. Asegurará la cabida de diferentes orientaciones teórico - técnicas. Por otra parte es obvio que el objetivo fundamental del instituto es la formación de psicólogos y no otra profesión.

De allí es que consideremos que lo biológico debe aparecer como una de las dimensiones necesarias para la comprensión de los fenómenos del comportamiento humano. No tendría sentido promover el desarrollo de la biología como disciplina autárquica. Aquí la biología, al igual que las otras disciplinas, aparece como vertiente de conocimientos necesarios para la comprensión de los hechos del comportamiento humano.

No se nos escapa que esto plantea dificultades en tanto somos herederos de una cultura tradicional muy apegada al positivismo, donde el saber aparece severamente compartimentado.

Para lograr integrar el quehacer del área en la globalidad del plan de estudios, para poder integrarnos en la tarea con las demás áreas, no basta con la voluntad de hacerlo. Ello es condición necesaria pero no suficiente, debe ir acompañada de un determinado modo de encarar el estudio de los fenómenos del comportamiento en general y del hombre en particular.

Para que las relaciones de la biología con las otras áreas del conocimiento, así como las relaciones de las diversas especializaciones biológicas entre sí aparezcan como necesarias, debemos desviar nuestra atención del área o de las disciplinas y centrarla exclusivamente en una visión holística del ser humano, sus comportamientos y los problemas que ello nos plantea. La permanente reflexión a propósito de los problemas que nos genera la comprensión del comportamiento humano debe ser nuestra principal preocupación.

No significa cerrarnos a los ámbitos disciplinarios tradicionales sino mantener una prudente actitud abierta al desborde de aquellos, a lo transdisciplinario, a la apertura de nuevos campos.

El enfoque analítico de la realidad tendrá que ser acompañado de un enfoque holístico, globalizador, sistémico.

Comprender el comportamiento de un sistema no se logra cabalmente analizando en forma aislada cada uno de los elementos que lo constituyen, sino analizando además la naturaleza y las características de las relaciones que se dan entre dichos elementos.

Tener claro que un individuo es un nodo en una compleja red de sistemas, y por lo tanto no es sólo un conjunto de órganos y aparatos y que el conocimiento del mismo no se resuelve sólo en la genética, la neurofisiología, etc.

Esto de ninguna manera significa quitarle peso a ninguna de esas otras disciplinas, ya que nos son extraordinariamente útiles dado que nos permiten explorar tanto los límites como las potencialidades que el ser humano.

En suma, dos ideas centrales en nuestra concepción del área de biología del IPUR: por un lado centrar la actividad en los problemas que plantee el comportamiento humano y encararlos desde una visión integral y sistémica.

La experiencia de estos dos años de puesta en práctica nos ha mostrado dificultades que implican un encare como el que intentábamos definir. Sin embargo lo poco que hemos hecho nos sirve de estímulo para persistir en el intento, sabedores de que es un proceso que demandará tiempo y esfuerzo.

2) *Docencia, investigación y extensión en el área de biología.*

La docencia, la investigación y la extensión, tal como lo establece la Ley Orgánica de la Universidad de la República, tendrán que realizarse de tal manera que hagan operativas las ideas generales expuestas y permitan cumplir, si así se plantease, otros objetivos generales y/o particulares.

Como preocupación general debemos establecer la de poder encontrar una práctica universitaria tal en la que aquellos tres aspectos del quehacer no aparezcan disociados sino una en la que los tres se integren naturalmente.

Es deseable que en nuestro trabajo estén permanentemente presente la preocupación en la creación de conocimientos así como en la socialización de los mismos, y que los intereses docentes no se contrapongan o compitan con los de la investigación y/o la extensión.

Analicemos a continuación aspectos particulares de la docencia, investigación y extensión.

2.1) *Docencia*

En la docencia de pre-grado tenemos que tener siempre presente que estamos participando de un plan de formación de psicólogos y no otra cosa. Esto implica, entre otras cosas, manejar concientemente cuáles son las preocupaciones que están mayoritariamente presentes en el estudiantado con el que se está trabajando. No podemos descuidar la motivación que el estudiante tiene, palanca fundamental en el proceso de aprendizaje. Su desconocimiento, o contraponer a los intereses genuinos y útiles de los estudiantes los intereses de los docentes, puede transformarse en un freno al desarrollo del aprendizaje y en una fuente permanente de conflictos.

Por supuesto que aquellos intereses o preocupaciones no los podemos establecer a priori sino que sólo las conocemos a través de la comunicación real con los protagonistas, que por otra parte nos las imaginamos cambiantes.

Cada generación sin perjuicio de algunas de carácter permanente, traerá las propias, fruto de su singularidad dada por el momento histórico que viven, de circunstancias particulares, etc.

Además de estas consideraciones acerca de la ubicación docente. El área tiene que plantearse ciertos objetivos; algunos son de responsabilidad exclusiva del área, otros quizás los comparte con las otras áreas.

Es su responsabilidad manejar información, ideas y orientaciones propias de la bio-

logía, útiles para el avance en la comprensión de los hechos del comportamiento humano, centro de nuestras preocupaciones.

Desarrollar capacidad de manejo de la información, contribuir a la incorporación de ideas útiles que ayuden a la comprensión de cualquier situación nueva y no atiborrar memorísticamente de información ociosa la mente del estudiante.

Otros objetivos, no exclusivos del área, que están planteados como objetivos del plan, serán la promoción del trabajo grupal y la capacidad de autoaprendizaje del estudiantado.

Estos propósitos no se alcanzarán por el mero cumplimiento de un programa analítico de temas, y menos aún realizado en forma expositiva.

Sería deseable que tuviésemos la fortuna de hallar situaciones reales, situaciones de la vida real, que fuesen abordadas por todas las áreas en forma conjunta. De este modo haríamos operativa la propuesta de que la actividad no esté centrada en lo biológico, sino que lo biológico aparezca como una necesidad que nos permita avanzar en la comprensión de una situación verdadera. Ese debe ser el objetivo del estudio.

Con estas miras habrá que programar en el pre-grado actividades que satisfagan el curso de bases biológicas del comportamiento humano en el Ciclo Básico y la necesidad de apoyatura a otros cursos del mismo y de los demás ciclos.

En el curso de bases biológicas del comportamiento humano, el estudiante comenzará a manejar algunas ideas acerca de la biología humana, que luego (suponemos) continuará desarrollando a lo largo de toda su formación. Los cursos no son terminales, lo de “aprender a aprender”, al decir de Clemente Estable, no debe ser sólo una metáfora.

Con relación a la docencia en los niveles de especialización y post-grados, el área de biología tendrá que operar a demanda. En dichos niveles tendremos a un estudiante que ya tiene formación básica y estará orientado en una determinada línea. Serán entonces las necesidades de los estudiantes las que enmarcarán el papel que el área tendrá que jugar en la docencia.

2.1.1) Dificultades

La labor desarrollada en el IPUR durante los años 1991 y 1992 nos ha permitido valorar algunos de los problemas que se plantearon.

La población de estudiantes que asisten al instituto, en su mayoría han realizado bachillerato de orientación humanística. Sumado esto a un prejuicio bastante generalizado que asocia la biología a una determinada orientación científico – técnica, en el campo de la psicología determina un rechazo a priori de la biología.

Los recursos son sumamente escasos. Los pocos docentes, y con una dedicación horaria muy baja, hacen que no se pueda programar toda la actividad que sería necesaria. Es también un escollo no poseer ninguna disposición de espacio físico y apoyatura administrativa.

Por último, el hecho de tener cursos sólo en el primer ciclo reduce enormemente la posibilidad de lograr una aceptable formación biológica de los psicólogos. En este sentido estamos haciendo esfuerzos para insertar, en forma libre, actividades de estudio de problemas vinculados al área, en otros ciclos.

2.1.2) Propuesta de programa-objetivos realizada al tomar posesión del cargo en el área

a- Estructurar un conjunto de ideas activas – conceptos – de carácter general y útiles para la sistematización, guía u ordenamiento del conocimiento biológico tales como:

- a.1- Sistemas
- a.2- Niveles de organización
- a.3- Adaptación
- a.4- Regulación
- a.5- Homeostasis
- a.6- Variabilidad
- a.7- Unidad y continuidad de la vida

Esperamos que estos conceptos emerjan del estudio y comprensión de, por ejemplo, los siguientes aspectos de la biología humana:

b – Ecosistema humano

- b.1- Componentes bióticos
- b.2- Componentes abióticos
- b.3- Funcionamiento del ecosistema
- b.4- Ciclos de la materia y flujos de energía

c- El hombre y su relación con el entorno

- c.1- ¿Cómo se informa? Los sensores.
- c.2- ¿Cómo procesa la información?
- c.3- Comunicación intercelular. Mediadores. Hormonas.
- c.4- Cómo responde. Movimientos. Contracción muscular y secreción.
- c.5- ¿De qué manera se regula?. Homeostasis en el hombre.

d- La célula y su estructura.

e- La información genética y su expresión.

Hicimos además las siguientes consideraciones metodológicas.

Es de desear que todo esto no se transmita mecánicamente, siguiendo esa secuencia, pasivamente a la mente de los compañeros estudiantes.

Sino que ello sea fruto de la elaboración que surja de la discusión, el cotejo, el análisis y confrontación de los materiales aportados por sus propias vivencias conocimientos propios y experiencias.

“ Como orientación didáctica se respetará la natural secuencia: experiencia – concepto – palabra -, en lugar de imponer la habitual secuencia contraria: palabra – concepto –

experiencia."⁵¹

Nos imaginamos que este curso tendrá que ser continuado por otros, en los que el estudiante profundice por ejemplo: biología neuroendócrina, biología del desarrollo, biología de la sexualidad, comportamiento comparado, etc. ¿Cómo incorporarlos al plan? No lo sé; de cualquier modo implica un compromiso y determinación institucional.

UN INTENTO DE EVALUACIÓN

Si tratara de caracterizar lo que fue mi trabajo durante el tiempo que permanecí en el IPUR primero y en la Facultad de Psicología, en la que aquel se transformó después, diría que no fue todo lo gratificante que hubiere preferido. Hagamos la aclaración que dicha insatisfacción no es originada en los colaboradores que trabajaron con nosotros en el área, ya que en su casi totalidad aceptaron de buen grado nuestras sugerencias y participaron, colaborando, con más o menos eficacia, en el logro de las mismas. Las causas de dicha situación implican, sin descartar responsabilidades nuestras, el funcionamiento de la institución. A pesar de ello, algunas cosas, suponemos que logramos.

Logramos, por ejemplo, realizar un curso en el que no hubo clases teóricas. Toda la actividad se organizó tratando de trabajar en grupos e intentando manejarlos lo más operativamente posible. Propuesta que no siempre fue aceptada de buen gusto por los docentes. Por otra parte, cuando abandonamos la dirección del área, quienes nos sucedieron rápidamente volvieron a las clases teóricas multitudinarias. Es interesante señalar que para el logro de este objetivo el que más tiempo debía dedicar a la atención de grupos era yo.

Creo no exagerar si afirmo que una parte significativa de nuestro esfuerzo docente se destinaba y agotaba luchando contra los prejuicios. Prejuicios que sin ninguna duda los había y eran variados, aunque no se expresaran o determinaran comportamientos de modo uniforme en todo el universo de los actores intervinientes.

He aquí algunos de los más evidentes.

Uno de los prejuicios, que aparecía en forma inmediata al comienzo de todos los cursos, era que como la mayoría de los estudiantes provenían de haber realizado preparatorios de orientación humanística, consideraban no estar habilitados para el aprendizaje de la biología. Razón suficiente para figurarse incapacitados para el aprendizaje de cualquier cosa que adoptase el rótulo de biológico.

Realizábamos la cosecha de uno de los males que introduce la concepción que el sistema educativo aplica en la enseñanza media. No es saludable que los estudiantes crean que imprescindiblemente deben recibir conocimientos especiales para el aprendizaje de cada disciplina. ¿Qué sentido tienen las diversas orientaciones: humanísticas, científicas y biológicas? La única consecuencia real que tiene tal división es que los alumnos se decidan por los cursos que tienen matemáticas o no. ¿Por qué será? Lamentablemente las ideas del Dr. Carlos Vaz Ferreira a propósito de los estudios secundarios no concitaron atención. Él nos decía entre fecundas y numerosas reflexiones:

⁵¹ Lo coloco entrecomillado porque esta idea ya la encontramos en el documento del Ciclo Básico de la Facultad de Medicina que aparece firmado por Juan de Mairena y la formulación original le corresponde a nuestro compañero Clemente Estable Puig.

“Esto depende simplemente del concepto equivocado de creer que alguna enseñanza del mundo puede dejar a los estudiantes, en general, preparados de tal modo que conserven en todo momento, y en sí mismos, los conocimientos integrales. Naturalmente, lo más que puede pedirse en una capacidad general, una versación de conjunto; aptitudes y hábitos de estudio, trabajo, reflexión y experimentación; y, en cuanto a los conocimientos, retención de algunos, sin duda; pero sobre todo la facultad de organizarlos o de refrescarlos fácilmente; saber encontrarlos o hacerlos revivir cuando sea necesario, que es lo que tanto diferencia al que ha estudiado del que no ha estudiado, aun cuando en un momento pueda el primero no y tener el resultado instructivo de sus estudios completamente a su disposición.”⁵²

Es posible que alguna vez llegue el momento en que se comprenda que lo significativo no son los contenidos, cualquiera sean ellos, sino que el estudiante “aprenda a aprender” como decía el maestro Clemente Estable.

Otro de los núcleos de prejuicios era la identificación que se hacía, tal como ya indiqué, de la biología con el conductismo. Se atribuía el conocimiento de la biología al terreno de una de las orientaciones teórico-técnicas de la psicología. Condición que pesaba demasiado en un medio docente que con fuerte predominancia psicoanalítica, en forma explícita o implícita, presentaba a la orientación conductista muy devaluada.

Por último, otro prejuicio hacía que yo debiera estar permanentemente aclarando que mantenía una posición de independencia de la medicina a pesar de mi origen. Era conocido que provenía de la Facultad de Medicina y por lo tanto vinculado a la profesión médica. Ello continuamente hacía aparición, ya fuese en forma explícita o implícita, dado que lo del “poder hegemónico médico” por momentos parecía ser una “bolilla” de la mayoría de los programas de los cursos de la institución. Era algo así como una premisa que estaba presente en todos los discursos. La medicina parecía ser el origen de todos los males. Concepto manejado en la mayoría de los casos con la más absoluta ignorancia de la realidad, sustentado en lecturas y sin el menor análisis crítico y autocrítico.

A propósito de esto se me ocurre hacer un breve comentario. Creo que existen hechos y abundante bibliografía que pretenden o quizás prueban, la existencia de una exagerada predominancia del ejercicio del poder médico a la interna del equipo de salud. Equipo que por otra parte tiene una casi virtual existencia en los discursos, ya que en la práctica real del trabajo en la asistencia y la promoción de la salud lo más frecuente es que no exista, y que la misma sea asumida, acaso de manera exageradamente omnipotente, por los médicos.

Sin embargo, en su mayoría, los psicólogos críticos de esa situación no se proponen defender el lugar del psicólogo en todos los servicios y lugares de atención y promoción de salud. No; hacen lo contrario, crean sus propios servicios. Cumplen con el sueño del hospitalito propio y reproducen las conductas que tan enfáticamente critican. No debería ser la disciplina, cualquiera que ella sea, la que define el servicio. Un hospital no es un lugar de trabajo exclusivo de los médicos; en una escuela no deberían participar sólo maestros, y de esta forma podríamos seguir acumulando ejemplos.

Por lo tanto el poder hegemónico molesta cuando el que lo ejerce es el otro; si a mí

⁵² Vaz Ferreira, Carlos. Lecciones sobre pedagogía. Vol.I. Tomo XIV de las obras completas publicadas por la Comara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

se me ofrece la oportunidad hago lo mismo. Interesante tema de investigación para los propios psicólogos. Es muy dificultoso crear un vínculo laboral y académico en un plano de relaciones igualitarias, solidarias y generadoras de afecto y respeto mutuos, y por supuesto tratando de impulsar las mejores condiciones de creatividad, investigación, docencia y servicio.

Este punto de vista puedo sostenerlo con propiedad porque tuve oportunidad de plantearlo y discutirlo en el ámbito del Consejo Directivo de Facultad, el cual integré, y por supuesto perdí.

Entre los intentos de cambiar, está lo que hice para modificar el enfoque del curso de bases biológicas del comportamiento humano. Cuando nos hicimos cargo del área la tarea tal como estaba programada, consistía en un curso de neuroanatomía sumado a retazos de etología, genética y ecología.

En cambio traté de lograr un enfoque lo mas holístico posible del fenómeno de la vida en general y especialmente del hombre en particular. Intentamos avanzar a partir de la concepción bio-psico-social del hombre. Concepción que si bien es cierto que en su momento fue un avance importante, creemos que restringe el logro de una concepción integral de la vida. La vida, el hombre, y en particular su comportamiento, consisten en algo más que la suma de lo biológico, lo psicológico y lo social, aunque muchas veces nos cueste comprenderlo y definirlo adecuadamente.

Hicimos todo el esfuerzo posible, sin tener resultados muy alentadores, al tratar de incorporar el concepto de sistema. Concepto originario del campo de la física y desarrollado, adaptado y enriquecido para satisfacer la interpretación de los fenómenos propios de los organismos vivos por Ludwig von Bertalanffi⁵³. Concepto que nos permitiría conjeturar que cualquier comportamiento humano podría interpretarse como la manifestación emergente desde un organismo vivo, tartándose de un sistema con una estructura que le es propia. Su comprensión, entonces, no la lograremos compartimentándole. Debemos asumir la complejidad del todo, ya que no es a partir de ninguna de sus partes aisladas que lograremos la necesaria comprensión.

Insistimos, la complejidad del ser humano implica algo más que lo bio-psico-social, que sin duda está presente, pero que como concepto conserva algo de reduccionismo y de compartimentalización.

Para apoyarnos en lo que creo se trata de un cambio de paradigma, propusimos la lectura y el estudio de las propuestas que hacen autores como Fritjoff Capra⁵⁴ y Humberto Maturana y Francisco Varela⁵⁵. Y cuando intentábamos esto, aquí también parecía surgir el prejuicio de identificarlo con alguna orientación teórico- técnica, de la surtida variedad que existen en el campo de la psicología. Que exista una corriente de psicología sistémica no implica que el manejo del concepto de sistema sea el que hace el psicólogo.

Peligro de confusión en el que se puede caer con frecuencia cuando se toman denominaciones conceptuales que tienen un significado muy preciso en el dominio de conocimiento del que emergieron y que no siempre coincide con el uso que en el nuevo dominio se hace.

Otra frustración es que nunca logramos o no supimos promover un auténtico aprendizaje a partir de problemas, y como consecuencia de ello no logramos cultivar

53 Bertalanffi, Ludwig von. *Teoría General de Sistemas*, 1976, Fondo de Cultura Económica, México.

54 Fritjof Capra. *El Punto Crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Ed. Estaciones 1992. Argentina

55 Maturana Humberto y Varela, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Ed. Universitaria 1987. Santiago de Chile.

espacios de trabajo multidisciplinario. A pesar de que el plan se concibió organizado en ciclos, que se suponía que se desarrollarían alrededor de lo que se llamó núcleos de problematización, en los hechos lo que existía era una serie de disciplinas que se expresaban con total independencia. Un espacio que pudo ser apto para el logro de ese objetivo pudo ser la modalidad de taller.

Pero el taller, que está instituido en el plan de estudios, nunca fue, por lo menos durante mi experiencia en la Facultad, un espacio de integración y de participación plural. Me atrevo a pensar que con esa intención fue pensado y creado. Sin embargo en la práctica lo fueron desfigurando y transformando en una pseudodisciplina, caricaturizando la naturaleza y su esencia como herramienta de aprendizaje y de lo que debió ser su participación en el currículo.

FIN... POR AHORA.

Al llegar al final quiero dejar constancia de un agradecido recuerdo pleno de emoción del momento que viví el 29 de noviembre de 2003, cuando la Fundación “Lolita Rubial” me otorgó el premio “Morosoli” en educación. Premio que tuve el orgullo de recibir acompañado del testimonio de una alumna.

Gracias a la doctora Laura Mazzoni por sus palabras, y a Conrado Guadalupe, de cuyas manos recibí la estatuilla que simboliza la distinción. De nuevo muchas gracias. Aunque los premios no deben ser el objeto de nuestra acción, no sería honesto desconocer el valor de reconocimiento y estímulo que tienen. Mucho más tratándose del único que existe en nuestro medio y que además se sostiene por una iniciativa privada surgida desde el interior de nuestro país. Independientemente de lo que a mí respecta vaya un sincero reconocimiento a la “Fundación Lolita Rubial por la obra que realizan.

Al ponerle fin a este trabajo, lo hago teniendo presente el siguiente episodio, que algo tiene que ver con el sentimiento que me anima al llegar al fin de esta empresa.

Mi amigo Manuel Espínola Gómez, extraordinario pintor y originalísimo pensador, alguna vez sentados en la mesa del boliche que frecuentábamos me dijo lo siguiente:

“No existe ninguna obra humana definitivamente terminada. No existe realización humana a la que no se le pueda agregar o modificar algo, algún detalle. Yo las obras las abandono ya sea por cansancio o porque no me animo a tocarla por temor a romper el equilibrio que creo haber logrado. Tengo la experiencia de intentar retocar algo y cometer un desarreglo del que no pude salir. Dicen que Leonardo estuvo retocando a La Gioconda hasta que se murió. Pero ese ... iera una bestia!”

En pleno acuerdo con la anécdota que acabo de recordar, este trabajo no está terminado. Debo ser honesto y decir que ya me tiene cansado, por ahora. Ya llegará la hora que retome impulso y siga esta tarea. Me falta relatar todo lo atinente al Programa APEX- CERRO. Sobre esto tengo algún trabajo ya adelantado pero necesito darme un tiempo y retomarlo. Además el APEX merece que desarrollemos en profundidad, hasta donde podamos, sus bases ideológicas, hacer un balance de sus éxitos y fracasos y analizar por qué fue sistemáticamente “ninguneado” o abierta-

mente agredido por un sector de la Universidad de la República, especialmente sus autoridades.

Puede ocurrir además que llegue a recibir alguna señal de retorno, si es que alguien, o quién te dice, algunos, tengan la paciencia de leer estas páginas, y con ese motivo se sientan impulsados a comunicarme algo a propósito. Hecho que tal vez me obligue a re-escribir, corregir y/o aumentar estas confesiones y reflexiones.

Una forma posible de concretar esto es usar mi mail: rcassina@adinet.com.uy o la manera que se le ocurra a quien crea que vale la pena hacerlo. Vaya uno a saber que tenga que sumarle a este texto una serie de apostillas.

Una historia de vida que abarca desde Canelón Chico –pueblo natal de Cassina- a la militancia. De la experiencia pedagógica a la ciencia. La pasión por un otro enfoque de la medicina, integrado, no compartimentado, dialogante entre las diversas disciplinas: la reforma del Ciclo Básico, la amistad con Pablo Carlevaro y Clemente Estable (h), la dictadura del '73 y la destitución.

En estas páginas el profesor Ruben Cassina da cuenta, en un estilo prácticamente oral, de más de cincuenta años en el quehacer universitario y académico. Son, también, una forma del agradecimiento. A las instituciones que integró, y sobre todo a las personas que lo acompañaron.

¿Yo profesor?