

**EDUCACION
Y
DERECHOS
HUMANOS**
CUADERNOS PARA DOCENTES

**A 50 AÑOS
SEGUIR EDUCANDO**

Año X • N° 33 • \$U 50 • Marzo 1998

Servicio Paz y Justicia • Uruguay



13 ABR 1998

S U M A R I O

EDITORIAL

1

REFLEXIONES

Un lugar en el mundo

MARJANA ALBISTUR - MARY GONZÁLEZ

3

EL TRABAJO DE ADAPTACIÓN DE LOS ALUMNOS QUE INGRESAN A SECUNDARIA Proceso de enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos

LUCÍA GASÍN

10

SUPLEMENTO

La danza de Fritjof Capra

MARCO SARASOLA

17

EXPERIENCIAS

EN LOS CUENTOS TRADICIONALES Alternativas a la tradición

CECILIA VON SANDEN

31

ACTUALIZACIÓN

Declaración Universal de los Derechos Humanos

34

CARTELERA

38

Fotos: Gustavo Bentura - Fernando Bertoni

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
AÑO X - N° 33 - MARZO 1998

Redactora Responsable: Cecilia von Sanden, Joaquín Requena 1642.

Consejo de Redacción: Ma. del Huerto Nari, Cecilia von Sanden, Mario Costa, Raúl Martínez

Diseño y maquetación: Fabio Urbe, Alejandra Sequera. Realización Gráfica: CERA, Z. Michelini 1116. Tel.: 901 25 21.

Armado: Fernanda Silva. Impresión: Impresora Editorial. Depósito Legal: 309 749/98

Edición amparada por el decreto 218/996 de la Comisión del Papel.

Revista de aparición cuatrimestral: SERVICIO PAZ Y JUSTICIA, Joaquín Requena 1642, Montevideo-Uruguay.
Teléfono: 408 5001. Correo Electrónico: serpa@hasque.ape.org. ISSN 0797-4353.

Seguirla en Internet: <http://www.hasque.ape.org/serpa/>

Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de PAN PARA EL MUNDO.

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

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

50º Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

*«Crece desde el pie
chiquitita
crece desde el pie...»
Alfredo Zitarrosa*

MÁS EJECUCIONES por pena de muerte en Estados Unidos y países latinoamericanos, más víctimas del narcotráfico, mantenimiento de la impunidad ante miles de personas desaparecidas, miles de niños con hambre...

¿Por qué habremos de estar enumerando hechos de esta naturaleza todavía hoy? Todavía hoy, decimos, cuando se están cumpliendo cincuenta años de la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos. A medio siglo de aquél hecho trascendente para la humanidad, aún nos topamos a diario con innumerables situaciones de atropello a la vida y la dignidad humanas.

La Declaración Universal de Derechos Humanos surgió en 1948, en un momento en que se salía de una crisis profunda, luego de dos guerras mundiales en lo que iba del siglo. Sin duda que fue un hecho trascendente ya que significó el logro de un amplio consenso mundial, sobre normas y garantías de convivencia social. Y a pesar de que hoy la violencia se manifiesta en otras formas (crecimiento de la pobreza, guerras no convencionales, corrupción, etc.) la aspiración de paz expresada allí ha logrado que durante el resto del siglo no hubiese otra guerra de tal alcance. Hoy la Declaración es un referente ético general ineludible.

¿Cómo hacer entonces para hacer crecer ese espíritu de respeto, de igualdad, de justicia y libertad plasmado en dicho documento?

Es evidente que esto exige transformaciones estructurales importantes que requieren grandes acuerdos y llevan tiempo y esfuerzos.

Pero también hay una dimensión personal, cotidiana, en la que se pueden ir generando cambios más inmediatos, necesarios e imprescindibles.

La educación tiene un papel fundamental en este sentido, ya que a través de ella se puede ir gestando una conciencia y sensibilidad inspirada en los valores antes mencionados. Se pueden educar las actitudes humanas en el sentido de la convivencia solidaria con los demás y con el ambiente.

Este trabajo, a veces solitario, a veces invisible, se está desarrollando por parte de muchos actores, desde organizaciones sociales, desde centros educativos, desde algunos espacios en los medios de comunicación, etc.. No sólo a nivel de denuncias, sino además en el nivel de las propuestas. Propuestas innovadoras acordes al marco ético de los derechos humanos.

Un ejemplo de esto nos lo dan los docentes que en los distintos números de esta publicación nos han acercado sus aportes, los que dan cuenta de que son muchos quienes están apostando a la misma utopía.

La mejor forma de celebrar entonces este 50º Aniversario es reafirmar estas iniciativas y fomentar nuevas, proponiéndonos cada uno de nosotros aportar algo nuevo a esta corriente que «crece desde el pie». ■

Un lugar en el mundo

Durante los meses de agosto y octubre de 1997, se realizaron el 1er y 2º Curso-Taller «Los valores en la formación del ser integral», organizado por el Servicio Paz y Justicia.

Uno de los objetivos era reflexionar acerca de la práctica docente, desde la perspectiva ética de los derechos humanos, y se le propuso a los participantes plasmar dichas reflexiones en un trabajo final escrito. Los tres trabajos que hoy se presentan en esta sección son resultado de dicha propuesta. Se inscriben en el ámbito de la enseñanza media y demuestran cómo, aún en condiciones adversas, hay docentes que están apostando concretamente a una educación en valores, optando por metodologías y formas de relación respetuosas de la integralidad, introduciendo modificaciones que toman en cuenta las necesidades de los alumnos y promoviendo el desarrollo de sus capacidades no sólo intelectuales, sino sociales y de creación.

MARIANA ALBISTUR
Y MARY GONZÁLEZ*

Contextualización

Nuestro interés con respecto a este trabajo está focalizado en rescatar y profundizar una práctica educativa comprometida con un modelo formativo e integral, de acceso popular y de contenido dinámico, abierto a incorporar la dimensión de la realidad, donde los actores participen y se comprometan en el proceso y los cambios.

Este proyecto formativo pertenece a un centro formal de educación, el Liceo N° 1, José Enrique Rodó, Ciclo Básico Plan 1976, y fue formulado en su actual estructura en el año 1996 por quien dirige esta institución, la profesora Gloria Salvarrey. Es un espacio curricular, el único que por sus características lleva a cuestionar a todos los involucrados en esta propuesta. Todos tenemos algo que decir de él. Se denomina genéricamente «Actividades Adaptadas al Medio», pero en su interior se define el carácter formativo de esta propuesta.

El tema central de este proyecto educativo es desarrollar el compromiso por el reconocimiento de la individualidad ya que no espera resultados específicos o productos cuantificables, sino la construcción de un proceso que tiende a profundizar en el interior de la persona sin oponerlo al proceso colectivo.

Exige, a la hora de planificar las clases, estar atentos a los objetivos fundamentales del proyecto: por ejemplo favorecer la integración grupal y perte-

* Mariana Albistur y Mary González son profesoras del liceo N° 1 de Montevideo y han participado del curso «Los valores en la formación del ser integral», noviembre, 1997.



nencia liceal); analizar el proceso de aprendizaje revisando logros y dificultades con el sentido de prevenir la deserción; promover la socialización como concepto diferente al de invitar a establecer un "contacto social" y estimular el deseo de investigar dándole sentido al término "estudiante" en el esfuerzo de valorizar el conocimiento.

A los docentes nos propone una instancia de encuentro y coordinación interdisciplinaria aunque estas horas no son pagas. Hemos instrumentado esta metodología de tan difícil acceso en secundaria varias veces entre profesores de AAM* y también integrándonos con profesores de otras asignaturas en instancias concretas de acción.

Los destinatarios son estudiantes entre los doce y diecisiete años de un nivel social medio-bajo y bajo. Se incluye a los padres y familiares para jerarquizar juntos las necesidades y respetar las características de esta población adolescente en el contexto social, económico y cultural del cual forman parte, creciendo en una positiva convivencia, construyendo conocimiento y aprendiendo.

Percibimos dificultades para llegar hasta el fondo en aquellos contenidos de orden y valor social, en la comunicación grupal, en el comportamiento con el proceso educativo, en la participación de aportes constructivos y en actividades que hacen al mantenimiento o preservación y desarrollo de proyección institucional. Es escasa y problemática la experiencia de organizarse y asumir un rol protagónico tanto para aportar soluciones como para sugerir prácticas de acción (salidas, paseos, arreglos, etc.).

Esta realidad descripta obliga a presentar un programa de acción en tres niveles: de sensibilización, de conocimiento (lo cual incluye actuación e interacción con el medio aplicando lo aprendido) y de producción. Por lo tanto las características de las técnicas utilizadas son lúdicas, expresivas (afectivas, plásticas y corporales), de observación, investigación y comunicación.

Para que el presente análisis se convierta realmente en un punto de partida a soluciones más permanentes debe clarificar nuestra práctica en relación con la propuesta planteada, en un esfuerzo de descubrir debilidades y acercarnos cada vez más a la formación del ser integral.

Talleres instrumentados

A nivel de primer año:

- Derechos Humanos
- Reciclaje

A nivel de segundo año:

- Periodismo
- Reciclaje
- Teatro

A nivel de tercer año:

- Teatro
- Orientación Vocacional y Ocupacional ■



* Actividades Adaptadas al Medio.

Un espacio de proceso formativo: Taller de teatro

MARIANA ALBISTUR

El teatro como instrumento de desarrollo de la personalidad

El taller de teatro en lo específico, apunta a despertar la sensibilidad y el interés por la conexión con nosotros mismos. Este es un proceso dinámico fruto de acciones, actos y ejercicios que promueven la creatividad sólo posible en la integración del cuerpo y la mente: sentimiento, razón, pensamiento, imagen, emoción, expresión y comunicación.

Un taller es un lugar donde se practican técnicas y el estilo de sus actividades busca creatividad, estética y expresión como un camino hacia la armonía entre el pensamiento, el sentimiento y la acción.

La acción se hace posible a través del cuerpo y en este curso tratamos de observarlo no como el medio a través del cual hago cosas (cuerpo como sinónimo de instrumento), sino con espíritu curioso (conocerlo, articularlo, descubrirlo, revalorizarlo y cuidarlo).

Cuando proponemos representar escenas, escasamente entregamos guiones; lo que más hacemos es recoger sus propias vivencias o resultados de la imaginación colectiva. Se produce entonces un efecto aliviante ya que ahora se podrá analizar una situación cualquiera con una respuesta elaborada.

El aprendizaje del teatro, como toda técnica artística, pasa por lo personal: "se siente" cuando se concientiza haber experimentado un cambio muy grande de lo que es propio de su manera de ser. Superando prejuicios el individuo pierde sus inhibiciones mientras se desplaza con autenticidad logrando mostrarse y verse en todas sus dimensiones.

Otro aspecto del teatro es que las actividades están relacionadas a la existencia de un autor, intérpretes, escenario, un tema, un director, espectadores, etc. Aquí nos detenemos para reflexionar desde todos estos puntos de vista para comprender y mejorar el acto comunicativo. Profundizamos más en la representación o construcción de un personaje potenciando una sensibilidad que me acerque a su

lugar. Soy yo en la piel de otra persona por momentos y es la técnica de la transformación. Pero reflexionamos continuamente la relación actor-espectador. Aquí radica el respeto a la tarea y en definitiva a la persona esté donde esté ubicada.

Otros elementos que acompañan al cuerpo en la dramatización están involucrados con la comunicación auditiva. Debemos trabajar con técnicas de oralidad. Además la música es uno de los estímulos más atractivos para establecer actos comunicativos. Esto a su vez requiere desarrollar capacidades motrices comenzando con movimientos espontáneos, ritmos y gestos para avanzar en posturas y puntos de apoyo.

El medio expresivo contiene nuestras emociones las cuales fijan una plástica en nuestro cuerpo y nuestros tonos y ritmos de la voz.

Creemos que la educación debe rescatar el mundo de los sentimientos y el mundo de los valores. Muchas veces ante la evaluación de una técnica trabajada se pregunta "qué sintió" pero se responde "qué pensó". Es necesario corregir el ejercicio porque cuando decimos lo que sentimos ayudamos a otros a decirlo también y esto da más confianza y comprensión al grupo, se está mejorando la calidad de la comunicación y de la convivencia.

La exigencia que supone descubrir el significado de las experiencias compromete el proceso de aprendizaje interno, sintonizar con mis sentimientos y aprender a escucharme. No siempre se propone una entrega al grupo de este proceso, pero cuando se socializan estas vivencias tenemos que hacerlo todos, en lo posible, atendiendo la solicitud dirigida a cada uno: usted, "qué sintió" teniendo en cuenta la tendencia a ocultarse detrás de otra consulta mucho menos comprometida: "cómo se sintió".

Es importante aclarar la necesidad de guardar intimidad en la interpretación de creaciones y expresiones propias. El alumno partícipe de estas actividades es la única persona capaz de interpretar qué sintió, qué descubrió y cuál fue su proceso de conexión de su capacidad creadora y la forma cómo la independiza. Porque en definitiva es a él a quien le resultará provechosa la sorpresa de sí mismo.

La concepción del individuo como un ser integral

Como lo indicamos más arriba, el espacio de las actividades adaptadas al medio que desarrollan los estudiantes está orientando la construcción propia del proceso de aprendizaje liceal. El protagonismo que los alumnos adquieren hace evidente el grado de compromiso o involucramiento con las tareas. La garantía de que la ejecución sea válida está establecida y condicionada a una serie de valores que nos parece imposible de suprimir.

Nos proponemos que los y las jóvenes se integren, se proyecten como grupo, como individuo y como estudiante, se comuniquen, se descubran, se estimen y se autoestimen. Partimos de la base que no hay integración posible si no reconocemos la diversidad en todos sus órdenes. Trabajamos con los prejuicios para llegar al concepto de imparcialidad y con la invasión para encontrar intimidad.

En el curso-taller esto fue explicado por la psicóloga Alejandra López lo cual, ayuda a confiar en lo que estamos haciendo. Decía esta profesional que la integralidad debe centrarse en la diversidad humana y en las diferencias como "valor". Se trata de "integrar lo diferente en términos de igualdad".

Lograr realmente ponerse en el lugar del otro, no para actuar sino para convivir sin agresión, implica el esfuerzo de escuchar, comprender y respetar la existencia del otro.

Las propuestas son serias en contenido y evaluación, buscamos trabajar a gusto, superarnos y cumplir con los proyectos pautados desde el comienzo del curso.

Aprendemos más que nunca a valorar el trabajo en equipo porque comprobamos que si uno no sigue, es todo el equipo el que queda por el camino. La consigna es incluir, procurar la "co"-operación, la "co"-participación, la "co"-responsabilidad.

Promovemos el espíritu crítico pero desde cerca, porque las angustias y ansiedades de lograr las metas hacen olvidar que las etapas son importantes sobre todo porque en el proceso están las personas.

Hacemos referencia a otro momento del curso, la exposición de José Luis Rebellato, doctor en Filosofía. Dedicándose a los aprendizajes morales y explicando que no son fenómenos solitarios sino que el avance del desarrollo moral se produce resolviendo y enfrentando conflictos; nos plantea los instrumentos que componen la acción moral para Aristóteles. La técnica y la práctica. La técnica es el medio o los medios con los cuales logramos los fines o la práctica.

Los fines contienen valores y hoy se delibera con entusiasmo sobre ellos. Sería importante deliberar sobre los medios que utilizamos y en qué lugar se coloca a la persona.

La participación es solidaria, nunca competitiva, no se pide nada a cambio de lo que se hace porque todos hacemos. En todo caso nos premiamos todos compartiendo nuevas propuestas.

Por último, quisiera hacer referencia a la libertad del individuo en este espacio. Como en todo taller, nadie es obligado a nada, sólo invitado o persuadido, exigimos una actitud básica del educando de apertura y humildad, una mínima disponibilidad (el curso tiene libreta de asistencia y de notas).

Decir "esto no me gusta" sin conocerlo quita validez al comentario y a la vez niega la oportunidad de responder con argumentos internos. Es otra diversidad que tenemos que trabajar. Si es cierto que esta población se caracteriza por ser pasiva y exigente con el docente y la práctica, que deberá entregarle todo resuelto, entonces debemos buscar mejores condiciones que estimulen físicamente la acción.

A pesar de todas las dificultades este espacio es necesario. Debemos encontrar mejores referentes que permitan un marco de proyección de las propuestas que se trabajan en la Institución que tenga proyección en el medio; verse reflejada en el medio para que adquiera valor social y reconocimiento de su existencia en un marco real. Los jóvenes sólo saldrán de lo imaginario, de lo teórico, si ven un otro joven que produce, que trabaja, creando o careciendo de algo. La dimensión es vivenciada.

Con el reconocimiento de otras realidades contrastantes se permite reconocer y valorar su propio lugar de existencia.

Sentimos que esta propuesta formativa es nuestro lugar en el mundo. Nuestra subjetividad se construye en un proceso socio-histórico cultural que se proyecta y alimenta en libertad. Tenemos posibilidad de reacción porque tenemos posibilidad real de participación. En este proyecto sentimos que estamos formándonos en valores y construyendo nuestro ser integral. Los docentes no podemos transmitir algo que no experimentamos antes. Por respeto a la práctica esta teoría que hoy se presenta en estas líneas es una reflexión abierta, inacabada, perfectible y disfrutable.

El saludo lo quiero dejar en manos de Constantin Stanislavski con una frase de su libro "La construcción del personaje" (De. Alianza-Madrid, 1975):

"Ama el arte en tí mismo más que a tí mismo en el arte". ■

Una práctica educativa formativa: el taller de Orientación Vocacional y Ocupacional

MARY GONZÁLEZ

*"Por favor no me mandes más relojes de péndulo.
No quiero más libros ni paquetes con artículos de
primera necesidad.
Si me vas a mandar algo,
mándame una llave
Encontraré la puerta a la que corresponda,
cualquier me lleve
el resto de mi vida"*
Bob Dylan

El taller de Orientación Vocacional y Ocupacional

*"Vocación es crear el sentido de la vida,
darle contenido, orientación y valor"*
José Ortega y Gasset

Desde el sistema educativo, nuestro quehacer se inscribe dentro de cuatro metas educativas fundamentales.

1. **Aprender a conocer.** Dentro de este concepto integramos los conocimientos de cultura general más los conocimientos profundizados, lo cual implica apuntar a los respectivos saberes (saber, y saber razonar).

2. **Aprender a hacer.** Aquí el acto se dirige a fin de adquirir competencia para trabajar en situaciones y trabajar en equipo.

3. **Aprender a convivir.** En este concepto integramos el objetivo de vivir juntos, lo cual apunta a la adaptación y la integración social (desarrollando la percepción del otro y el valor de la interdependencia).

4. **Aprender a ser.** Aquí hablamos de favorecer el desarrollo personal, que florezca la personalidad, la autonomía y el juicio responsable.

Considerar estos aspectos significa valorar la educación como un proceso que apunta al desarrollo integral del individuo.



En nuestra labor de Orientación Vocacional-Ocupacional asumimos el rol esencial de favorecer el saber ser y el saber hacer. Sin embargo no mantenemos distancia ni indiferencia con las metas de aprender a conocer y aprender a convivir, en tanto su valor quedará inmerso dentro del valor de los contenidos de esta temática que nos compromete.

Su desarrollo requiere una lectura vital de estos tiempos de cambio atendiendo el impacto de esta realidad con transformaciones vertiginosas, con el ritmo acelerado de los cambios tecnológicos y el dinamismo y movilidad de las ocupaciones; que dimensionan las variables socio-económicas y productivas. Es en este marco, que la perspectiva social adquiere un protagonismo inevitable, que condiciona las expectativas, que implica la toma de decisiones en aspectos de vocación y trabajo. Allí surgen los mensajes que recibimos cotidianamente de los jóvenes cuando se les plantea el tema: "¿Para qué voy a estudiar ésto o aquello... si después no tengo trabajo?".

Estas expresiones adquieren un peso que no podemos obviar, las llamamos ansiedades o resistencias. La vulnerabilidad de los actores sociales frente a estas fuerzas perturbadoras, que son factores de inestabilidad e inconsistencia se reflejan en un nivel individual, familiar y social en su conjunto. El mundo social-productivo ha generado consecuencias de notorios cambios en la dinámica familiar y en sus vínculos. La desvalorización del trabajo, el aumento de la pobreza y el desempleo emergen como una percepción social de la incertidumbre.

El desafío en la práctica implica generar acciones que favorezcan el proceso vocacional en confrontación con el imaginario social e individual, para visualizar los objetivos de interés en el camino de vocación-trabajo y futuro hacer.

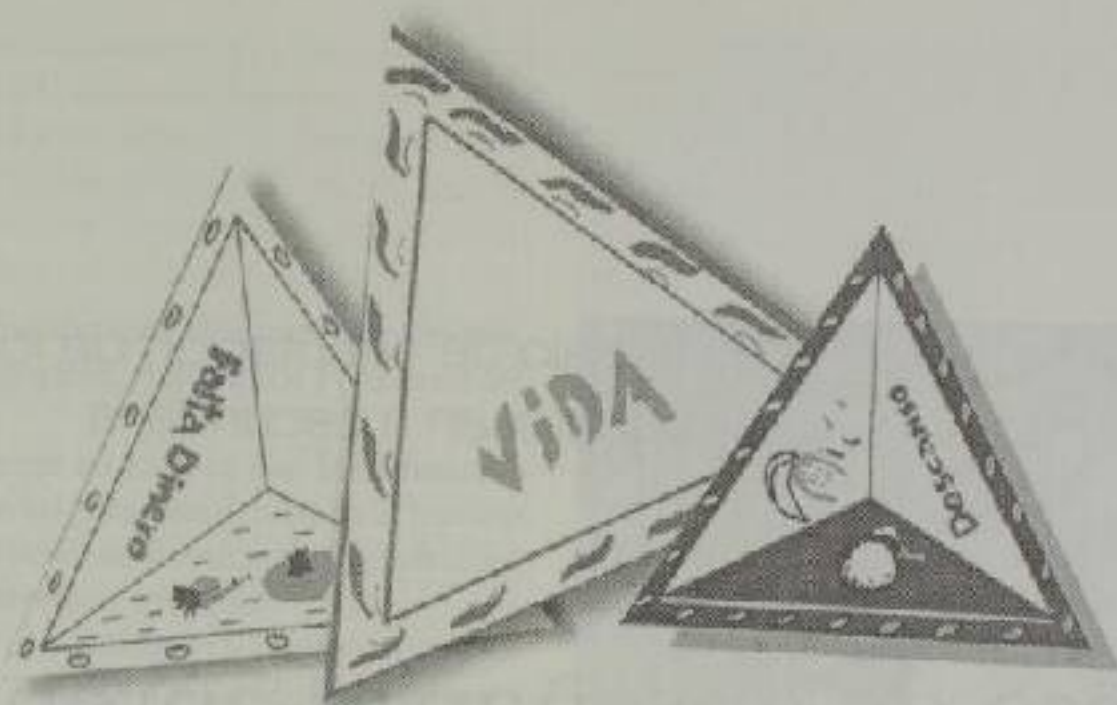
Nuestra práctica valoriza lo vocacional que surge entre lo social y lo subjetivo y que está asociado a cierto margen de libertad individual. Los contenidos rescatan criterios de transversalidad y contexto, de valoración imprescindible, considerando la visión centrada en el sujeto, que se hace sujeto de su decisión y logra construir representaciones más realistas.

Significa atender a dimensionar los aspectos dinámicos de las conductas y los valores asociados a una forma de ser y hacer, que hacen a una elección consciente del papel que se asume en un contexto social e histórico determinado, en jóvenes que transiten un proceso de construcción de identidad personal.

Algunas temáticas de contenidos transversales que se abordan en el taller de Orientación Vocacional y Ocupación y complementan los contenidos específicos

- La "desesperanza". Un sentimiento social.
- Ideología del éxito y del fracaso.
- El consumismo.
- "La comunicación participativa como praxis".
- Medios masivos de comunicación. Análisis y reflexión.
- El compromiso y la participación social.
- Iguales pero diferentes. "Diversidad".
- Derechos humanos de los niños y jóvenes.
- DDHH y valores sociales.
- Roles y ocupaciones (Derechos y valores sociales, desde una perspectiva de género).

Cabe señalar la oportunidad que nos brindó este taller "Los valores en la formación del ser integral". A partir de generar un espacio de reflexión y análisis formal desde una perspectiva más amplia que la que surge en la práctica cotidiana, sintiendo que se abren nuevas ventanas y nuevas interrogantes a un trabajo que demanda una búsqueda y una creación continua. ■



El triominó de la alimentación

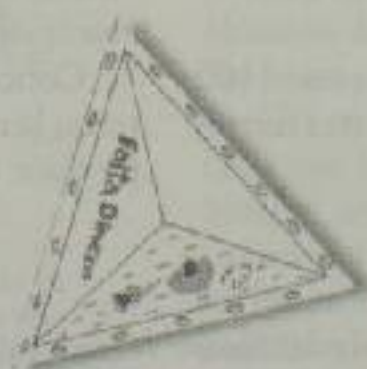


Juego didáctico diseñado y probado por maestras
en distintas escuelas del país.



Es una propuesta diferente para trabajar con grupos
de 3º y 4º año escolar el tema alimentación.

En venta en SERPAJ



- ▼ El trabajo de adaptación de los alumnos que ingresan a secundaria

Proceso de enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos

LUCÍA GABÍN*

"El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria al menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil a la sociedad..."

Artículo 7 de la Declaración de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959).

"... Otro objetivo no menos esencial del desarrollo de la Educación es la transmisión de y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores se asientan el individuo y la sociedad su identidad y dignidad".
Artículo 1º de la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos". Tailandia, 1990.

Introducción

Breve descripción de la institución

El Liceo 18 "Sarandí", dependiente del Consejo de Educación Secundaria, está ubicado en la Avenida Millán 3898. Está situado en los barrios Prado y Arshualpa y es vecino del Complejo Habitacional "Parque Posadas".

Concurren al mismo aproximadamente 1460 alumnos de Primer Ciclo distribuidos en tres turnos de la siguiente forma:

- En el Turno Matutino: 9 grupos de Primer Año y 7 grupos de Segundo Año.

- En el Turno Intermedio: 9 grupos de Primer Año y 7 grupos de Segundo Año.

- En el Turno Vespertino: 13 grupos de Tercer Año. En total son 45 grupos.

El Equipo de Dirección se compone de un Director, una Subdirectora y un Subdirector. Posee un plantel de aproximadamente 160 profesores.

Ubicación del equipo técnico en el contexto institucional

Los Equipos Técnicos fueron nombrados entre 1993 y 1994 como parte de un proyecto del Consejo de Educación Secundaria quien en esa época catalogó a ciertos Liceos como "de riesgo" y nombró Psicólogos y Asistentes Sociales para apoyar a las Direcciones Liceales.

La función que los Equipos deberían cumplir no estaba mayormente definida, lo que permitió crear espacios nuevos en la organización liceal. Se puede considerar que en el primer año de funcionamiento del Equipo se estableció como prioridad el conocimiento de la Institución con sus peculiaridades y la ubicación de ésta en el contexto comunitario.

Concebimos la definición del rol del Equipo como la resultante del proceso de interacción que se produce entre éste y cada uno de los actores que

* Lucía Gabín es Asistente Social, integrante del Equipo Técnico del Liceo N° 18, Sarandí, de Montevideo.

conforman cada Institución (dirección, profesores, orientadores pedagógicos, Adscriptos y personal del Liceo.)

Es necesario tener en cuenta que los diferentes lugares que ocupan las personas dentro de la Institución, les permiten percibir distintas problemáticas o las mismas con diferentes enfoques.

Consideramos que trabajar en Equipo es un proceso que consiste en llegar a acuerdos teóricos y metodológicos entre los miembros del mismo, en este caso Psicóloga y Asistente Social, y a su vez con los distintos actores de la Institución y la Comunidad en que está inserto.

Para trabajar en una comunidad liceal es necesario un compromiso con la misma; éste se da en un proceso de inserción que requiere continuidad, tiempo y evaluación constante.

A los efectos de ubicar la Práctica, transcribo, extraídos de la Planificación Anual, los Objetivos del Equipo Técnico en la Institución.¹

Objetivos generales

- 1) Promover la inserción del alumno en la Institución Educativa.
- 2) Apoyar el proceso educativo de los alumnos.
- 3) Fortalecer y favorecer los niveles de Comunicación al interior de la Institución y de ésta con la Comunidad.

Objetivos específicos

- Apoyar a los alumnos y padres cuando surjan problemáticas individuales que así lo requieran mediante un espacio de escucha y orientación.
- Detección de situaciones de riesgo individuales y familiares.
- Favorecer la adaptación al medio liceal de los alumnos de primer año.
- Crear un espacio con alumnos para fomentar la participación dentro de la comunidad liceal.



- Lograr el protagonismo docente, en las temáticas de interés y canalizar sus necesidades e inquietudes en relación a la tarea que nos convoca.
- Apoyar a los grupos en su relacionamiento favoreciendo el diálogo para que encuentren formas de mejorar la convivencia dentro del ámbito institucional.
- Coordinar con los recursos comunitarios de la zona para cubrir las necesidades básicas de los alumnos que lo requieran: alimentación, apoyo en estudios, atención de salud, actividades recreativas.

Descripción del trabajo de adaptación de los primeros años

El trabajo de Adaptación de los primeros años se lleva a cabo desde el año 1994, cuando se integra el Equipo Técnico a la Institución.

Al iniciar nuestra labor en la misma, pudimos visualizar que uno de los problemas que planteaban profesores y adscriptos era la dificultad que tenían los alumnos de primer año para adaptarse a las normas del liceo.

Con respecto a este punto, pudimos ver también que los padres desconocían ciertos aspectos básicos sobre la reglamentación de Enseñanza Secundaria (por ejemplo, el límite de inasistencias, la función del profesor adscripto, la forma de calificar, etc.).

1 Pg. Claudia Ganzo y AS Lucía Gabín, "Plan de Trabajo, 1997", Equipo Técnico del Liceo 18-Sarandí. Documentación Interna del Liceo.

Por ello acordamos con la Dirección de entonces que los alumnos de los sextos años de primaria pudieran realizar una visita al liceo para poder conocerlo con anterioridad. Es así que se invitó a escuelas de la zona para realizar visitas guiadas.

Esta primera experiencia de contacto con los escolares y su sorpresa al encontrarse con una nueva realidad nos dio la pauta para seguir trabajando en ese aspecto. Es así que en marzo del año siguiente (1995) al asumir la Dirección actual, pudimos evaluar lo realizado y acordamos que al empezar las clases visitaríamos especialmente los primeros años para facilitar su adaptación y a fin de ese año se repitieron las visitas de las escuelas, ampliando su número. A principios del año 1996, se planificó una tarea más específica: se elaboró un papelógrafo, para llevar a los grupos de Primero. El título del mismo es "El liceo nueva experiencia, conozcamos las reglas para convivir mejor" conteniendo preguntas abiertas acerca de los principales aspectos a ser clarificados. Se pidió una hora de clase al profesor correspondiente, y se trabajó junto con él y con los alumnos.

El objetivo al realizar esa actividad fue el de habilitar un espacio para pensar junto con ellos el sentido de las normas de la institución de forma que se comprendiera su significado.

Como ejemplo, ante una norma como "no se puede jugar al fútbol en el patio" se pudo razonar que si bien es muy bueno jugar al fútbol había que ubicarse en un liceo con un patio reducido, cercano a los salones de clase, con ventanas de vidrio, 500 alumnos que concurren a cada turno, esto hace imposible que cuatro profesores adscriptos puedan garantizar la seguridad de todos. También se pudo reflexionar acerca de que hay actividades que son muy positivas pero que deben ubicarse en el lugar y momento en que se realizan en función del bien común.

A fines de ese año, a las escuelas que nos visitaron les entregamos por escrito una presentación de la Institución sobre el personal, los profesores, la función del profesor adscripto, la equivalencia de las notas, información que, brindada en forma oral en el momento de realizarse la visita, podría resultar confusa. De esa manera los futuros alumnos podían analizar posteriormente con ayuda de su maestra.

Además les pedimos al culminar la visita que se tomaran unos minutos para escribir qué sintieron cuando visitaron el liceo.

A esto se le sumó que invitamos a los delegados de clase de grupos del liceo que quisieran hacerlo, a acompañarnos en la visita para que pudieran orientarlos desde su lugar de alumnos y futuros compañeros.

Realizamos una selección del material más representativo y elaboramos una cartelera para exponer

en el momento de la inscripción en los meses de diciembre y febrero. En oportunidad de las inscripciones dejamos un espacio específico para que pudieran expresarse los nuevos alumnos que no habían asistido a las visitas con la escuela. A principios de este año 97 se planificó el acercamiento a los grupos de Primer año a partir del material producido por ellos el año anterior.

Así se pudo trabajar en subgrupos las diferencias que encontraban entre las impresiones recibidas el primer día de visita o de clase y lo que estaban viviendo en este momento, pasadas unas semanas. Esta actividad también se llevó a cabo con la presencia en clase de un profesor o el adscripto del grupo. A partir de allí se pudo habilitar el espacio para pensar acerca de las normas del liceo.

Al momento de escribir estas líneas (noviembre de 1997) se han iniciado las visitas de 19 grupos escolares. Se proyecta continuar recogiendo las impresiones de los alumnos y trabajar en forma similar al año anterior, previa evaluación. Hemos introducido modificaciones a la hoja con la presentación del liceo. (Ver anexo). Como Equipo Técnico, en esa tarea pudimos evaluar, como positivos los siguientes aspectos:

1. Una buena adaptación liceal, genera actitudes positivas del estudiante hacia la Institución.
2. Permite detectar precozmente situaciones de riesgo tanto individuales como grupales que posibiliten intervenciones tempranas.

Reflexión sobre la práctica descrita

En nuestro país los sistemas educativos primario y secundario son totalmente separados. Existe un verdadero abismo entre ambos que hacen que el alumno se encuentre sin transición alguna con otra institución completamente diferente, donde tiene que reconstruir su identidad. Todo ello sucede además en la edad en que está sujeto a profundos cambios tanto biológicos como psicológicos.

Ya en 1949 el maestro Julio Castro² se ocupó del tema y sostenía que: "El ciclo primario, en la situación actual se cierra para el alumno de 6to año en el mes de diciembre, para reabrirse en marzo en el liceo de acuerdo a un plan de estudios distinto sujeto a otros principios y orientado hacia otras finalidades" y agrega "desde el punto de vista de las instituciones la diferencia entre una y otra es total. Diferencia que se manifiesta en dos

2. Castro Julio, "Coordinación entre Primaria y Secundaria" Artículo extraído de Anales de Instrucción Primaria. Época II. Tome XII. Nº4. Montevideo, abril de 1949.

organismos directivos distintos y autónomos; en profesorado diferente, en programas que no tienen ninguna coordinación: en modos de vida, de disciplinas, de prácticas y técnicas también diferentes e independientes".
 "...Y es el niño en la peor época de su vida el que debe superar los choques, las torsiones, las fracturas... las diferencias de modos de vida que le impone el pasaje de la escuela al liceo".

No me corresponde en esta instancia abrir juicio sobre la reforma educativa que se está implementando y que postula que el nuevo sistema por áreas salvará esta dificultad. Pero es precisamente a partir de la implementación de la reforma que en la Institución en que trabajo se aumentó el número de alumnos por grupo. Ahora hay aproximadamente diez alumnos más en cada uno de los nueve primeros años que hay en cada turno. Es así que, en un liceo al que ingresan casi 500 alumnos por año, la experiencia anteriormente descrita tiene como objetivo disminuir los efectos de la masificación.

Considerar que cada niño que nos visita es un ser único e irrepetible, que en el momento que llega le debemos transmitir que, aunque sea difícil el tránsito hacia una nueva etapa, encuentra personas que comprenden esta dificultad y a quien pueden recurrir. Si logamos esto podemos comenzar la relación con todos y cada uno de los alumnos a partir de una actitud positiva de ellos hacia la Institución.

En el artículo titulado "Papel de la Educación en la Formación de actitudes" de la revista *Educación y Derechos Humanos* N° 20, Cecilia von Sanden³ analiza lo relacionado con la formación de actitudes que considero un importante aporte a este tema.

Ella toma la definición de Allport en el sentido de definir actitud como un "estado mental y neurológico, organizado, de tendencia a responder a partir de la experiencia, y que ejerce un influjo directivo y/o dinámico en la conducta"; subraya el autor el origen aprendido de las actitudes.

Cita también a Kimbal Young (1967) quien señala que "Una actitud es fundamentalmente una forma de respuesta anticipatoria, el comienzo de una acción que no necesariamente se completa".

Varios autores, señala Cecilia, coinciden en que las actitudes tienen tres componentes interconectados:

a) **Cognitivo**, este componente tiene que ver con la percepción "Según como se percibe el objeto es la actitud que se tiene hacia él", "hay una influencia mutua entre percepción y actitud" según López Yarto.



Per un lado los datos que se tienen de determinado objeto condicionan la formación de actitudes, pero por otro, determinada actitud también puede cambiar ciertas percepciones.

b) **Afectivo**, "toda actitud está imbuida de afectos y emociones, nunca es una toma de postura netamente desde lo racional".

c) **Componente conductual**, según López Yarto "se refiere a formas de actuar de determinada manera que la persona tiene respecto al objeto".

Concluimos, de acuerdo con la autora del artículo en que:

- Las actitudes al ser adquiridas se pueden modificar con la educación.
- La educación debe tender a incidir en los tres componentes y no sólo en el cognitivo y el conductual. El afectivo es muy importante y para muchos autores el central.
- La educación en actitudes se realiza con el ejemplo y no con el discurso.

Transcribiré a continuación algunos mensajes que nos dejaron los niños que nos visitaron, escogidos al azar:

"(...) Cuando entré a un salón me sentí como en otro lugar del planeta, como si empezara una vida nueva y también pienso que dejé todo un pasado hermoso de la escuela"

"Me gustó el laboratorio, los patios, etc. Lo que no me gustó son las paredes rayadas, me siento muy bien como si fuera más grande que antes. También me pareció macanudo el Director"

"Hoy para mí es un día muy especial porque dentro de poco tiempo voy a poder conocer cosas"

3. von Sanden, Cecilia, "Una educación comprometida éticamente" artículo de la Revista "Educación y Derechos Humanos", cuadernos para Docentes, Montevideo, noviembre de 1993.

nuevas que en la escuela no se conocen, por ejemplo a más profesores, compañeros, lugares, un montón de cosas que en la escuela no hay (...) me gustaría que terminaran ya las clases para poder empezar un nuevo ciclo...".

"(...) me pareció muy buena la idea que nos contaron en la primer charla, sobre la adaptación de los niños de primer año, para que se les haga más fácil a éstos la adaptación."

"A mí me gustó todo el liceo, el gimnasio está notable y los bancos ni hablar. Además si alguien no puede comprarse uniforme no importa. Las personas que nos atendieron son educadas y amables. Los salones son amplios. Parecía chico por fuera pero es grande."

"Me gustó mucho, me gustó cómo nos trataron, todo se entendió, todo está lindo."

"(...) Cuando entramos al laboratorio sentí como que estaba aprendiendo algo nuevo y empecé a observar todas las cosas importantes que hay en él(...)"

"Me sentí muy contenta de visitar el liceo que el año que viene estaré compartiendo, esa etapa que es sin duda la adolescencia. Me parece algo difícil pero a medida que pasa el tiempo me acostumbraré. Espero que con mis compañeros haya onda y amistad al igual que con los profesores. A pesar de que lo conocía no sabía que estaba tan cambiado".

"(...) lo que no me gustó fueron los bancos de los salones porque estaban todos rotos y escritos(...)"

"(...) y pienso que va a ser un poco difícil adaptarme a esto. En este momento yo me siento extraña (...) Cuando vi el gimnasio lo primero que pensé es que en esa materia iba a tener 0"

Estos textos nos hablan de la etapa de la vida en que están viviendo, el miedo que produce lo desconocido. La duda si se podrá emprender con éxito la nueva etapa, el desafío de crecer.

Observamos también en los textos que los efectos de la visita al tomar contacto con una nueva realidad se dan no sólo desde el aspecto cognitivo sino que afloran los aspectos afectivos. Podemos ver que esa actitud, que se manifiesta positiva en ese primer contacto, no deja de ser crítica hacia los aspectos negativos que encuentran en la Institución.

Reflexiones en relación con el aporte del "curso-taller" sobre los valores en la formación del ser integral

Al realizar el curso, y pensar qué práctica podría tomar para elaborar un trabajo final, me interrogué

en primer lugar acerca de mi profesión como Asistente Social, que tiene un fuerte contenido ético, en relación a las personas con las cuales trabajamos.

Suscribo la declaración de la Federación Internacional de los Trabajadores Sociales que afirma que "el trabajo social es desde su concepción la profesión de los Derechos Humanos teniendo en cuenta en sus principios profesionales el valor de cada ser humano como una de sus máximas premisas, la promoción de estructuras sociales más equitativas las cuales puedan ofrecer a la población, seguridad y desarrollo siempre manteniendo en alto la dignidad humana".

El mismo documento afirma que lo concerniente a Derechos Humanos debe ser puesto de manifiesto en todo momento, y en todos los niveles de intervención:

- Nivel micro: individual y familiar
- Nivel medio o nivel de Comunidad
- Macro nivel: elaboración de políticas sociales

Afirma también que la profesión como tal debe tender a afirmar todos los aspectos relacionados con la promoción y protección de los Derechos Humanos.*

En segundo lugar a partir del análisis que se realizó en clase sobre la Institución Transmisora de Valores considero que la existencia del Equipo Técnico en la Institución educativa, es un aporte hacia la promoción de los Derechos Humanos, ya que permite instancias específicas de orientación y apoyo que favorecen el abordaje personalizado hacia los alumnos y sus familias. El aporte del Psicólogo y la Asistente Social permite junto con los Docentes analizar desde varias ópticas las prácticas educativas, lo que enriquece.

La tarea descrita es un ejemplo ya que la jerarquía como una instancia específica, incluida dentro de los objetivos del equipo, por lo que puede ser evaluada anualmente y perfeccionada.

La institución transmisora de valores:

Reflexiones acerca de nuestro Centro Educativo:

Facilitadores

Conceptos compartidos del Equipo de Dirección y el Equipo Técnico, a pesar de existir diferencia en estilos personales, en:

- a) Considerar al alumno como una persona integral y única con Derechos y Obligaciones

4. Manual para la Enseñanza de los Derechos Humanos a los Trabajadores Sociales y Las Escuelas de Trabajo Social, United Nations, New York, 1992.

- b) Acuerdo en que la Educación de los alumnos no se debe restringir al aspecto académico sino que debe proveer condiciones para aprender pautas de convivencia, respeto entre los compañeros, no-discriminación.

Algunas acciones concretas que se realizan para llevar a la práctica estos principios:

- Jerarquizar las acciones preventivas por sobre los problemas puntuales a resolver.
- Las visitas que realizan los sextos años de primaria anualmente.
- Trabajo de adaptación de los primeros años explicando las normas.
- Acuerdo sobre el carácter de los límites impuestos a los alumnos. Considerar la puesta de límites como un aporte al proceso educativo del alumno.
- Esfuerzo por implementar medidas alternativas a las sanciones (cambiar la suspensión por un trabajo realizado por el alumno en conjunto con sus padre acerca de la acción que provocó la sanción) con apoyo del Equipo Técnico.

Obstáculos

- Aspectos relacionados a las condiciones de trabajo docente (salario, inseguridad laboral de los docentes en general).
- No existe un Proyecto de Centro explícito del que participe toda la institución. Los principios anteriormente citados son un buen antecedente pero se necesita un esfuerzo para sistematizarlo. Como consecuencia se realizan acciones por parte de los docentes que pierden efectividad al no estar integradas en un Proyecto.
- Falta de espacios de reflexión sobre la práctica y sistematización de las mismas.
- Liceo con un elevado número de alumnos, esto favorece la despersonalización y la masificación del estudiante.

Propuestas:

Realizar la sistematización de las distintas prácticas que estamos llevando a cabo en la Institución, para implementar con el aporte teórico de las distintas disciplinas, formas de trabajo cada vez más efectivas.

Con respecto a la práctica descrita considero que sería valioso diseñar una investigación cualitativa para poder evaluar los efectos del Trabajo de Adaptación. ■

Anexo 1

Visita al Liceo N° 18 "Sarandí"

El Equipo de Dirección y todo el personal del Liceo les da la bienvenida al Liceo 18. Este es un Liceo de Ciclo Básico es decir que se dictan clases de 1º, 2º y 3er año. Su horario de funcionamiento es de lunes a sábado en tres turnos.

- Turno Matutino:
Horario de 7:45 a 11:40. En este turno hay 9 grupos de 1º y 7 grupos de 2º año
- Turno Intermedio:
Horario: 11:50 a 15:40. En este turno hay 9 grupos de 1º y 7 grupos de 2º año
- Turno Vespertino:
Horario de 15:50 a 20. En este turno funcionan los 13 grupos de 3er. año

Planta física:

Consta de dos edificios

- En el primero funciona la Dirección, la Administración, y la Sala de Video

- En el segundo hay 20 salones de clase distribuidos en 3 plantas, 2 laboratorios, biblioteca, Sala de Profesores y 3 salas de adscripción
- Al fondo, rodeando el Patio, se encuentra el Gimnasio y la Cantina.

Personal del Liceo

El personal del Liceo se integra con un Director y 2 Subdirectores, el Equipo Técnico de apoyo a Dirección integrado por una Psicóloga y una Asistente Social, once profesores adscriptos, una profesora orientadora pedagógica, la secretaria del liceo encargada de la administración, personal administrativo y personal de servicio. Dictan clase aproximadamente 160 profesores. Hay además dos profesores encargados de biblioteca y cinco profesores encargados de Laboratorio.

¿Cómo funciona el liceo?

A continuación señalaremos las principales diferencias del liceo con respecto a la escuela para que

se vayan familiarizando con la nueva etapa que comenzarán el año próximo:

1° En el liceo hay varias materias y cada una está a cargo de un profesor distinto.

En primer año hay 10 materias que son: Matemáticas, Id. Español, Id. Inglés, Geografía, Historia, Dibujo, Ciencias Físicas, Biología, Taller de ciencias experimentales, Educación Física (Gimnasia).

Las clases de Educación Física son fuera del horario del Turno al que concurre el alumno, dos veces por semana.

También existen Areas de Apoyo al Alumno: de Recuperación Pedagógica y de Compensación en las áreas de Razonamiento y Expresión. A principio de cada año a cada grupo se le asigna un salón que será el mismo durante todo el año.

2° Cada jornada de clase se estructura de la siguiente forma: un módulo de 70 minutos, cinco minutos de recreo, una clase de 40 minutos, cinco minutos de recreo, un módulo de 70 minutos.

3° En cuanto a las calificaciones, éstas se expresan en números del 1 al 12. La equivalencia con las notas que ustedes conocen es la siguiente:

- 1 Deficiente
- 2 Regular Deficiente
- 3 Regular
- 4 Regular Bueno
- 5 Bueno Regular
- 6 Bueno
- 7 Bueno muy Bueno
- 8 Muy Bueno Bueno
- 9 Muy Bueno
- 10 Muy Bueno Sobresaliente

11 Sobresaliente Muy Bueno

12 Sobresaliente

Las notas de 1 a 5 se consideran insuficientes. Las notas de 6 a 12 se consideran suficientes.

4° Inasistencias. El límite de inasistencias en el año es de veinte faltas. Si se falta por enfermedad o por otro motivo se debe justificar la falta por medio de una carta de la persona que está a cargo del alumno, dirigida al profesor adscripto. En ese caso la inasistencia justificada equivale a media falta. Si se falta a una materia esto es considerado como falta del día, esto incluye Educación Física aunque se dicte fuera del horario del turno. Esto quiere decir, que si se falta a una sola materia en todo el día, es como si se faltara a todas las demás.

5° Profesor adscripto, es un profesor o profesora cuya función es la de apoyar la tarea de los alumnos y a los profesores de cada materia. Tiene a su cargo generalmente cuatro o cinco grupos. Es quien orienta y organiza a cada grupo en cuanto a: horario de la diferentes materias, hora de entrada y salida del liceo, controla las inasistencias y entrega las calificaciones; cuando los padres se acercan al liceo para saber de la actuación del alumno, siempre deben referirse al adscripto.

Esperamos que esta información puedan compartirla con sus padres, maestra y amigos que hayan pasado por la experiencia del liceo, y así emprender la nueva etapa liceal con más ganas que nunca. Claudia y Lucía (integrantes del Equipo Técnico) están a las órdenes de ustedes y sus familias para aclarar cualquier duda que les haya quedado. ■

Bibliografía

Castro, Julio "Coordinación entre Primaria y Secundaria" artículo extraído de anales de Instrucción Primaria. Época II Tomo XII, N° 4 Montevideo, abril de 1949.

Ps. Claudia Garzo y A.S. Lucía Gabín, "Plan de Trabajo, 1997" Equipo Técnico del Liceo 18 Sarandí, documentación interna del liceo.

von Sanden, Cecilia "Una educación comprometida éticamente" artículo de la Revista "Educación y Derechos Humanos" cuadernos para Docentes. Montevideo, noviembre de 1993.

Manual para la Enseñanza de los Derechos Humanos a los Trabajadores Sociales y Las Escuelas de Trabajo Social publicado en Idioma Inglés por el United Nations Centre for Human Rights in Cooperation with the International Federation of Humans Rights and the Internacional Association of Social Workers Schools, United Nations, New York, 1992.

Artículo 7 de la Declaración de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959).

Artículo 1° de la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos". Tailandia 1990.

S U P L E M E N T O

La danza de Fritjof Capra

Marcos Sarasola

13

K 4.20

Cuando todo funciona bien

Cursando Preparatorios de Ingeniería, recibí mi primer año de Análisis Matemático. Me explicaron que dos más dos eran cuatro, por definición de uno y definición de suma en los Números Naturales. No voy a negar que sentí cierta desconfianza, pero funcionaba...

Mi vecina siempre se queja de que la cuerda para tender la ropa se le rompe justo el día que está más cargada (yo no imagino que pueda ser de otra manera). En medio de su desánimo por todo el tiempo invertido y ahora desparramado por el piso, reflexiona acerca del desgaste de la cuerda y que ella le dijo al marido que la roldana la va "comiendo", pero no le hizo caso. La cuerda dejó de funcionar...

La certidumbre de que la manzana cae del árbol, nos ha permitido establecer una serie de leyes que rigen aspectos fundamentales de la naturaleza y efectivamente han funcionado.

La asociación es fácil: Newton/manzana cayendo de un árbol. Si bien para algunos el golpe fue en la cabeza, para otros la cosa es más seria. Cuentan que, casi en una experiencia mística, Sir Isaac comprendió que la fuerza que atraía la manzana era la misma que gobernaba el movimiento de los planetas. Luego a través de la formulación matemática logró describir leyes que tenían un poder inimaginable: eran universales. El universo que acababa de construir Newton era una gran máquina, cuyo funcionamiento podía establecerse, predecirse, y por lo tanto controlarse (casi nada...) con gran precisión.

Sin embargo, el modelo de Newton no hacía sino confirmar el modelo cartesiano. Justamente René Descartes e Isaac Newton son los autores en el siglo XVII de un cambio cuyas consecuencias han impregnado nuestra forma de hacer, pensar, y hasta sentir, hoy y durante estos trescientos años que nos separan de ellos. El modelo ha funcionado, hasta ahora...

Uno de los que se dio cuenta de que no todo funciona tan bien

Fritjof Capra es, a nuestro entender, de los científicos que con más claridad ha podido transmitir el impacto del binomio Descartes/Newton en la elaboración del paradigma occidental que predomina y rige nuestra occidental civilización.

Nacido en Viena el 1º de febrero de 1939, se destaca como físico en el estudio teórico de las partículas de altas energías, recibiendo su doctorado en la universidad de su ciudad natal en 1966, donde estudió junto a Werner Heisenberg. Asimismo in-

vestiga y enseña en Orsay (París) entre 1966 y 1968 y en la Universidad de California en Santa Cruz entre 1968 y 1970. Funda y dirige el Elmwood Institute en Berkeley, en el que se dedica a la aplicación de las nuevas corrientes ecológicas a problemas sociales tanto como económicos y medioambientales. Ha publicado numerosos artículos científicos y ha dado conferencias sobre las implicancias filosóficas de la ciencia moderna.

A fines de 1960 ya había comenzado a interesarse por el misticismo oriental, hurgando en el paralelismo entre éste y la física moderna. Escribe: "Me interesé mucho en las religiones orientales y encontré paralelos muy llamativos entre las teorías de la ciencia moderna, particularmente la física (que es mi especialidad), y las ideas básicas del hinduismo, budismo y taoísmo. Este descubrimiento fue de la mano también con una fuerte transformación personal. Siempre había sido una persona espiritual. Venía de una familia espiritual. Y así me volví hacia la espiritualidad oriental y a través de los años elaboré un camino espiritual personal que en realidad está influido por las tres tradiciones: el taoísmo, budismo e hinduismo. También está fuertemente influido por lo que ahora llamamos ecología profunda".²

A través de los años profundiza en el tema, que encuentra su primer fruto literario en *El Tao de la Física*. Con gran lucidez y poder de síntesis, Capra logra una explicación de la física cuántica (cosas raras que le ocurren a las cosas muy chicas, para mejor entendernos) y sus puntos de contacto con el Hinduismo, el Budismo, el Taoísmo y el Zen. Desde ese momento se transforma en referente obligatorio en los círculos que adhieren tempranamente al New Age.³

Siete años después de publicar *el Tao de la Física*, se edita *El Punto Crucial*, en el que da cuenta de la herencia que nos ha legado Descartes y de la que somos depositarios y a partir de la que hemos adoptado erróneamente una visión fragmentada del mundo. Una visión que, según el científico austriaco, debemos abandonar rápidamente en pos de la conformación de una nuevo paradigma más ecológico.

En su último libro *The Web of Life* (1996)⁴, va aún más lejos estableciendo relaciones entre la física cuántica y los sistemas ecológicos. Detalla los descubrimientos en el campo de la teoría de sistemas, la computación y la conciencia y los trabajos de Gregory Bateson, Humberto Maturana y Francisco Varela en torno a la auto-organización de los sistemas vivos.

1 Werner Heisenberg (1901-1976) fue un físico alemán, Premio Nobel 1932, que se destacó por sus trabajos en mecánica cuántica

2 Capra y Scheidl-Rast (1993), pág. 23

3 Considerado como movimiento filosófico espiritual que fue en sus orígenes

4 No conocemos que se haya traducido al español

Según el crítico Richard Bennett, refiriéndose a estos tres libros, "leerlos puede llevar cierto trabajo, y no son nada cortos. Los resultados son los que han de enfrentar los físicos próximos al comienzo del siglo, y que encuentran difícil de tragar".

El paradigma cartesiano en nuestros días

En *El Punto Crucial*, Capra expone con rigor suficiente y claridad extrema, la influencia del pensamiento cartesiano/newtoniano para la conformación de la visión mecanicista de la vida que hoy predomina en nuestra sociedad. Curiosamente utiliza para ello dos categorías propias de la filosofía china y con las que seguramente se fue consustanciando a través de sus estudios sobre el misticismo oriental: el yin y el yang. Si bien en occidente, especialmente en las últimas décadas, nos hemos familiarizado con estos términos, cabe explicitar el sentido con que él los utiliza. El yin corresponde a todo lo que sea contractivo, sensible y conservador, mientras el yang abarca todo lo que sea expansivo, agresivo y exigente.

La terminología yin/yang le sirve para analizar el desequilibrio cultural desde un enfoque ecológico amplio, enfoque que puede llamarse visión de sistemas, en el sentido de una teoría general de sistemas (que toma de la física). En esta teoría, el mundo se concibe desde el punto de vista de la interrelación y la interdependencia de todos sus fenómenos, un sistema, en esta estructura, es una unidad integrada cuyas propiedades no pueden reducirse a las de sus partes: son sistemas los organismos vivientes, las sociedades y los ecosistemas.

Según Capra, en un sistema sano (tanto podrá ser de acuerdo con su idea, hombre, sociedad o ecosistema) debe existir un equilibrio entre integración y autoafirmación. Sin embargo, este equilibrio, lejos de ser estático, es el fruto de la interacción dinámica de las dos tendencias complementarias que hacen que el sistema sea flexible y abierto al cambio. Estas dos tendencias las retoma del concepto chino de polaridad. Uno de los polos —la autoafirmación— se logra mediante un comportamiento yang (exigente, agresivo, competitivo, expansivo) que implica un pensamiento lineal y analítico, para el ser humano. El otro de los polos —la integración— se halla favorecido por un comportamiento yin (sensible, cooperador, intuitivo y consciente del entorno).

El extremo de la autoafirmación, según el autor, es el que predomina hoy y se manifiesta en forma de poder, control y dominación de los demás a través de la fuerza. Dominación de la tierra y sus leyes, que no es sino el deseo que inspira en el siglo XVII la visión mecanicista; dominación del pensamiento lineal que "ha tenido como resultado la creación de una tecno-

logía poco sana e inhumana en la que el hábitat natural y orgánico del hombre ha sido reemplazado por un entorno simplificado, sintético y prefabricado, poco idóneo para satisfacer sus complejas necesidades"⁵ como expresa en *El Punto Crucial*.

En su descripción, el sistema educativo también está signado por la autoafirmación premiándose el comportamiento competitivo, mientras no se fomentan las ideas originales ni el cuestionamiento a la autoridad. Es esta preferencia por lo competitivo en contraposición a la cooperación, destaca, una de las principales manifestaciones de la tendencia autoafirmativa en la sociedad. Insiste en que este concepto se vincula con la errada visión de la naturaleza que fue sostenida oportunamente por los darwinistas sociales del siglo XIX, quienes sostenían que toda vida en sociedad era la lucha por la existencia orientada por el lema de la supervivencia del más apto. Por tanto, la competencia es considerada la fuerza motriz de la economía y la agresividad en los negocios una forma de ser. Y por extensión, parecería que nuestras escuelas debería formar en tal sentido: niños que mañana sean victoriosos en la competencia contra los otros, activos en la lucha que ha de librarse para sobrevivir.

Paradigma cartesiano/newtoniano y educación

En el siglo XVIII, con la visión mecanicista del mundo firmemente arraigada en la sociedad, la física se convirtió naturalmente en la base de todas las ciencias. Si era cierto que el mundo era considerado y funcionaba como una máquina, era justamente la mecánica newtoniana la que ofrecía el mejor instrumental, con sus leyes precisas y rigurosas, para su comprensión. Por ello, una consecuencia inevitable de la visión cartesiana del mundo, fue el hecho de que en los siglos XVIII y XIX se siguiera la línea de pensamiento newtoniano. Tanto es así que el mismo Descartes destaca la importancia de la física cuando afirma que: "Toda la filosofía es como un árbol. Sus raíces son la metafísica; su tronco, la física; y sus ramas, todas las demás ciencias"⁶.

Nos parece relevante (y no por ser fragmentarios, atomistas... casi newtonianos), efectuar una división para dar claridad, aunque más no sea brevemente, sobre cómo desde la psicología, la filosofía y el diseño curricular se ha aportado a la educación, según Capra, apoyándose en el mismo paradigma.

5 Capra (1992), pág. 47

6 Citado en Capra (1992), pág. 72

La psicología

Nada nuevo estamos escribiendo al afirmar que la psicología nos ha dado una mano muy importante a los educadores; no menos cierto es que distintas pedagogías se han apoyado en distintas corrientes de la psicología.

Como no podía esperarse otra cosa, Capra «arranca» con Descartes y la distinción que los psicólogos cartesianos hicieron entre la *res cogitans* y la *res extensa*,⁷ razón por la cual les va a significar un gran esfuerzo la interacción entre mente y cuerpo. Concretamente ubica en el siglo XVII, la fuerte influencia del paradigma cartesiano en Baruj Spinoza y Gottfried Wilhelm Leibniz, el primero con una visión espiritual y el último con su desarrollo de las ideas monistas⁸. Poco prosperaron sus iniciativas sobre los empíricos ingleses Hobbes y Locke, que se servían de la formulación matemática newtoniana, para la elaboración de teorías más complejas.

Justamente John Locke es considerado por Capra como uno de los pensadores que superan a Descartes, en términos de profundidad, y que rápidamente hicieron suya la teoría newtoniana y la filosofía racionalista. Es John Locke, que siguiendo el camino de la física, desarrolla una visión atomista de la sociedad, describiéndola en términos de su componente básico, esto es, el ser humano. De su autoría es la (tan familiar para los docentes) metáfora, que le hace comparar la mente de un recién nacido con una *tabula rasa*. Este concepto clásico «fue el punto de partida de la teoría mecanicista del conocimiento, que ve las sensaciones como elementos básicos del reino mental, y las combina mediante el proceso de asociación para formar estructuras más complejas»⁹.

El siglo XIX acerca descubrimientos en la anatomía y la fisiología que, operando desde el mismo paradigma, dan la sensación de poder finalmente localizar «la pieza defectuosa» y reemplazarla (curarla), esto es, la posibilidad de ubicar físicamente problemas que hasta entonces habían sido un misterio. En otros términos, se despierta un gran entusiasmo al encontrar estrecha relación entre actividad mental y estructura cerebral con lo que se «fomentó —escribe Capra— la suposición de que el comporta-

miento humano podía ser reducido a una serie de facultades mentales o caracteres independientes situados en diferentes sectores del cerebro. Pese a que esta hipótesis resultaba insostenible, su objetivo básico —vincular las distintas funciones de la mente a determinadas partes del cerebro— sigue siendo muy popular entre los neurocientíficos. En un principio, los investigadores consiguieron localizar con facilidad las funciones motrices y sensorias primarias, pero cuando el método se extendió a procesos más cognitivos, entre ellos la memoria y el aprendizaje, no lograron ninguna imagen consistente de estos fenómenos. No obstante, la mayoría de los neurocientíficos siguieron realizando sus investigaciones basándose en las ideas reduccionistas establecidas»¹⁰.

El estudio de los procesos de aprendizaje desempeñó un papel central en la descripción de fenómenos mentales desde el punto de vista de los modelos de comportamiento. Particularmente los experimentos cuantitativos sobre el aprendizaje de los animales que, sostiene Capra, «abrieron el campo totalmente nuevo de la psicología experimental animal, y en la mayoría de las escuelas —a excepción del psicoanálisis— crearon un sinfín de teorías del aprendizaje. Entre ellas, la más influida por la obra de Pavlov sobre los reflejos condicionados fue el conductismo. (...) La tendencia general a alejarse de la conciencia y dirigirse hacia una visión estrictamente mecanicista, los nuevos métodos de la psicología animal, el principio del reflejo condicionado y el concepto del aprendizaje como modificación del comportamiento fueron incorporados por Watson en su nueva teoría, que identificaba la psicología con el estudio del comportamiento»¹¹.

Dado que el proceso de aprendizaje resulta extremadamente propicio a la investigación experimental objetiva, el conductismo se convirtió en un principio en una teoría del aprendizaje. Como era de esperarse, entonces, Skinner también está presente en la recorrida histórica del científico vienés. Según él, Skinner rechazaba firmemente la imagen de los seres humanos que actúan de acuerdo con las decisiones tomadas por su yo interior, y proponía en cambio un enfoque mecanicista que crease un nuevo tipo de «hombre», un ser humano condicionado para comportarse de la manera más adecuada para él y para la sociedad. Fundamenta que, según Skinner, nuestra crisis actual no podría superarse a través de una evolución de la conciencia, pues ésta no existe, y tampoco a través de un cambio en los valores, pues

7 Descartes basaba toda su visión de la naturaleza en la división entre dos niveles completamente independientes y sin conexiones: el del pensamiento o *res cogitans* y el de la materia o *res extensa*.

8 Leibniz introdujo la idea de un número infinito de sustancias que llamó «mónadas», unidades inextensibles de naturaleza esencialmente psíquica, entre las cuales el alma humana ocupaba una posición especial.

9 Capra (1992), pág. 189

10 Capra (1992), pág. 190

11 Capra (1992), pág. 195

éstos no son más que esfuerzos positivos o negativos, sino a través del control científico del comportamiento humano: «Lo que necesitamos —escribió— es una tecnología de la conducta... comparable en cuanto a su fuerza y precisión a la tecnología física y biológica».¹²

La filosofía

Quién podría negar la fuerza de las ideas que provienen de los Estados Unidos sobre nuestra tan sentida Reforma Valeriana; pero los ideales de individualismo, derecho a la propiedad, mercado libre y gobierno representativo, pertenecen tanto a la doctrina de Locke, como que contribuyen al pensamiento de Thomas Jefferson¹³ y en consecuencia se reflejan en la declaración de la independencia y en la constitución de los Estados Unidos, como Capra sostiene.

Permítasenos, entonces, una breve referencia de la influencia que sobre José Pedro Varela (1845-1879) ha tenido el paradigma científico, y por extensión en nuestra educación.

A nadie escapa el impacto que los sistemas de enseñanza norteamericanos tuvieron sobre él y que trajo consigo a su regreso de los Estados Unidos. Idénticos modelos trafa, que los sustentados entonces por Sarmiento en el Río de la Plata.

«El laicismo recibió en su oportunidad el concurso avasallante de la filosofía positivista, llegando casi a identificarse con su espíritu al adoptar el lenguaje de la ciencia»¹⁴, escribe Ardao. Pero sin duda son concluyentes los documentos por él manejados, y de los que nosotros extraeremos sólo dos. El primero de ellos está escrito por el mismo Varela a propósito de la filosofía espiritualista profesada en las aulas, y que, a pesar de su extensión, transcribimos a continuación por considerarlo importante a los efectos de sustentar dicha influencia:

«No nos proponemos apreciar las doctrinas filosóficas que se enseñan en la Universidad, doctrinas que, en cuanto nosotros sabemos, están mandadas retirar del mundo de la ciencia, por erróneas unas y por insuficientes otras, hace ya largo tiempo: nos es tampoco nuestro objeto ocuparnos del método que se aplica en esa enseñanza. Hemos notado sólo que, en dos años de estudios, jóvenes que están todavía en la adolescencia abordan y resuelven, con ayuda del texto de clase y del catedrático, las cuestiones más trascendentes; el problema de la vida animal y el de

la vida humana; la existencia o la no-existencia de un mundo ulterior y de una divinidad soberana; los motivos de las acciones de los hombres, todo lo que, en realidad, está aún en tela de juicio para los más grandes sabios y los más profundos pensadores, se lo aprenden y resuelven jóvenes de 16 años, entre nosotros, con una certidumbre tal que consideran un ignorante, un torpe a todo el que no reconoce la incuestionable verdad de las doctrinas por ellos sustentadas. El primer resultado del aprendizaje de la filosofía trascendental en esa edad y en esas condiciones, es acostumbrar el espíritu a sofismar, en vez de razonar, creando a la vez una presunción tanto más exagerada cuanto que se cree poseedora de la suprema sabiduría. El espíritu de secta filosófica ¡y de qué secta! Se eleva para los jóvenes estudiantes a la categoría de ciencia profunda y poco a poco van pervirtiéndose así los procedimientos mentales hasta el punto de que llega el caso de que sean incapaces de liberarse de la tiranía de la secta a la que pertenecen. ¿Cómo podría ser de otro modo? ¿Es posible, acaso, que el espíritu no formado aún de los adolescentes pueda abarcar en su vasto conjunto, o en sus importantes detalles, esa ciencia difícil, sutil, a menudo imperfecta, que estudia las causas de todo, y que exige, no sólo una inteligencia madura, sino sólidos y detenidos estudios en las otras ciencias que con ellas se relacionan? ¡Cuántos de nuestros jóvenes filósofos, que demuestran, como dos y tres son cinco, que tenemos un alma y un cuerpo distintos en su esencia, etc., etc., está por saber todavía cómo respira y cómo se nutre ese mismo cuerpo! ¡Cuántos de los que resuelven con la mayor sencillez la identidad del yo, están por saber todavía que no tiene hoy en su cuerpo un solo átomo tal vez de todos los que tenían hace veinte años! No es por cierto uno de los rasgos menos originales de nuestra enseñanza universitaria el que la filosofía trascendental se estudia y se aprende sin estudios previos de fisiología y fisiología comparada. Los estudios de filosofía, pues, tales como se siguen entre nosotros, enseñan a ergotizar sobre lo que no se entiende, ni se sabe, y lo que es peor, con la pretensión de que se entiende y se sabe tanto, que sólo los ignorantes pueden opinar de otra manera. ¿Cómo no resolvería perentoria y sencillamente, un punto cualquiera, por difícil que fuera, sobre la organización social, el que, con haber leído a Geruzet o a Jacques, se cree habilitado para resolver las más inabordables cuestiones metafísicas? Sería curioso que dudara en presencia de una cuestión de agricultura o de industria, y sintiese la necesidad de estudiar, para resolverla, el que está habituado

12 Citado en Capra (1992), pág. 200

13 Thomas Jefferson (1743-1826), presidente de los Estados Unidos

14 Ardao (1968), pág. 60

a no dudar, a firmar perentoria e incuestionable desde la supuesta existencia de ideas innatas, hasta la supuesta concepción de ideas absolutas.¹⁵

Sin ánimo de enfrascarnos en un análisis del texto (que además de aburrido sería inconducente) las precedentes afirmaciones, de corte netamente positivista, tienen su origen en Spencer¹⁶, de quien Varela es seguidor y defensor. Tanto es así, que el segundo documento se origina en una defensa del filósofo, al que Varela siente atacado por Carlos Ma. Ramírez¹⁷. Este critica *De la Legislación Escolar* (recién escrito por Varela) y abre una gran polémica a fines de 1876¹⁸. Contestándole, y de portada al tema, transcribe unos párrafos de la obra *Pruebas de la teoría de la evolución*, escrito por Carlos Martins. Por respeto a los lectores, sólo transcribiremos unas líneas de estos párrafos, calificados de magníficos por el mismo Varela:

"La teoría de la evolución emitida por Lamark en 1809, filosóficamente comprendida por Goethe, definitivamente formulada por Carlos Darwin y desarrollada por sus discípulos, liga entre sí todas las partes de la historia natural, como las leyes de Newton han ligado entre sí los movimientos de los cuerpos celestes..."¹⁹

El diseño curricular

Según Capra, la distinción que hizo Descartes entre la mente y el cuerpo ha empapado toda la civilización occidental. Más aún, agrega que nos ha enseñado a cada uno de nosotros a pensar como egos²⁰

aislados "dentro" de nuestro cuerpo, y que por consecuencia nos ha hecho dar más importancia al trabajo intelectual que al manual. Trabajo intelectual que ha sido privilegiado, nos consta a los docentes, en el modelo de diseño curricular que ha predominado en las principales escuelas teóricas.

Parece no dudarse del peso que las ciencias tienen y deben tener en el curriculum: es que "Nuestra cultura se enorgullece de ser científica" escribe Capra, y continúa "en nuestra civilización predomina el pensamiento racional y con frecuencia se considera el conocimiento científico como el único aceptable. Por lo general, no se admite la existencia de una sabiduría o conciencia intuitiva, tan válida y seria como la anterior. Esta postura, conocida con el nombre de cientificismo, está muy difundida y ha penetrado en nuestro sistema educativo y en todas las demás instituciones sociales y políticas".²¹ Cuenta, como ejemplo, que cuando el presidente Lyndon Johnson necesitó opinión sobre la guerra de Vietnam sus asesores recurrieron a los físicos teóricos —no porque éstos fueran especialistas en los métodos de la guerra electrónica, sino porque se los consideraba "los sumos sacerdotes de la ciencia, los guardianes del tesoro intelectual". Sugiere que otra habría sido la historia si en lugar de a los físicos, hubiera consultado a los poetas, aunque reconoce (no sin un dejo de esperanza para el futuro) que eso es todavía hoy algo inconcebible.

Insiste que el concepto mecanicista está en la base de muchas de nuestras actividades y que "un resultado de ello se aprecia en la conocida fragmentación de nuestras disciplinas académicas y de nuestras agencias gubernamentales".²² Las humanidades finalmente aceptamos como natural que se agrupen por un lado (*res cogitans*), en tanto por el otro colocamos a las ciencias naturales (*res extensa*).

Cuando algunas cosas no siguen funcionando tan bien: la nueva Física ²³

Para Capra, cuando la física moderna logra trascender la división cartesiana, logra no sólo invalidar el ideal clásico de una descripción objetiva de la naturaleza, sino que también logra desafiar el mito de una ciencia desprovista de valores. Los modelos que los

15 Citado por Ardao (1968), pág. 88 a 90.

16 Spencer, Herbert (1820-1903). Sociólogo inglés seguidor de Charles Darwin y padre de la frase "la supervivencia del más apto", tanto como de popularizar el término evolución. Responsable de los intentos por adaptar las teorías darwinistas a las sociedades humanas, lo que se conoció como darwinismo social. Al igual que Comte da gran importancia a las ciencias incluyendo a la sociología como tal.

17 Carlos María Ramírez (1848-1898) Defensor inicialmente del espiritualismo universitario refuta a Varela en su positivismo, a pesar de que su posición iba a modificarse en su madurez inclinándose justamente hacia el positivismo. Este hecho que no hacía más que acompañar ese mismo cambio en la conciencia filosófica nacional.

18 Se hace referencia a esta polémica en Ardao (1968), dando cuenta de la posibilidad de acercarse a ella en *El Siglo*, entre el 14 de setiembre y el 11 de noviembre de 1876.

19 Citado por Ardao (1968), pág. 91

20 La famosa afirmación de Descartes *cogito ergo sum*, no permite concluir sino que la esencia de la naturaleza humana se halla en el pensamiento para él. Su existencia es en tanto sujeto pensante.

21 Capra (1992), pág. 42.

22 Capra (1992), pág. 43

23 Aunque no tan exitoso como los libros de Capra, *The Dancing Wu Li Masters* de Gary Zukav (citado en la bibliografía), es, consideramos, una referencia inevitable (hasta para Capra) para la comprensión conceptual de la nueva física.

científicos observan en la naturaleza pasan a vincularse íntimamente, en esta nueva perspectiva, a los procesos de sus mentes, a sus conceptos, pensamientos y valores. Así pues, los resultados científicos que obtiene y las aplicaciones tecnológicas que investiguen siempre están condicionados por su estado de ánimo. Cree que si bien es cierto que las investigaciones que realizan no dependen explícitamente de su sistema de valores, el paradigma dentro del cual éstas se llevan a cabo jamás estará libre de valores. Por tanto, exhorta a los científicos a tomar conciencia de que no sólo tienen la responsabilidad intelectual por sus investigaciones, sino también una responsabilidad moral. Aporte que, agregamos nosotros, no hace más que reafirmar el compromiso del docente en la enseñanza de las ciencias. Ni el científico ni el docente pueden ya investigar o enseñar asépticamente. Los docentes estamos empapados de valores y no por habernos especializado en las pésimamente llamadas "ciencias duras" tenemos parente de objetividad, que nos exime de cualquier compromiso ético con el ejercicio de nuestra profesión. Este punto, sigue diciendo Capra, se ha hecho importante en muchas de las ciencias actuales, especialmente en la física, donde los resultados de la mecánica cuántica y de la teoría de la relatividad han abierto dos caminos muy distintos.

Se trasciende la posición lejana del observador, que nada tenía que ver con los acontecimientos; se trasciende la posición de los acontecimientos que ocurren más allá de quien los observe. John Wheeler²⁴ considera este enredo del observador como la característica más destacable de la teoría cuántica y, por tanto, ha sugerido reemplazar la palabra "observador" por la de "partícipe". Según expresiones de Wheeler: "Para describir lo que ha ocurrido, uno tiene que tachar la vieja palabra "observador" y colocar la nueva palabra "partícipe". En algún extraño sentido el Universo es un Universo participante".

En palabras de Heisenberg, "lo que nosotros observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación"²⁵; el observador decide cómo va a establecer la medición y esta decisión determinará, hasta cierto punto, las propiedades del objeto observado. Si se modificasen las características del experimento, las propiedades del objeto observado cambiaría a su vez.

La Teoría Cuántica ha abolido el concepto de objetos fundamentalmente separados, ha introducido el concepto de partícipe para reemplazar el de

observador, y puede que hasta incluso crea necesario incluir la conciencia humana en su descripción del mundo. A partir de este concepto, Capra vuelve a conectar la nueva física con el misticismo oriental en el que una de las ideas básicas es "que todos los conceptos que empleamos para describir la naturaleza son limitados, que no son rasgos de la realidad, como se tiende a creer, sino creaciones de la mente; partes del mapa, no del territorio".²⁶

En el misticismo oriental, este entretejido universal siempre incluye al observador humano y su conciencia, y lo mismo es cierto en la Física atómica. En el ámbito atómico, los objetos solamente pueden ser entendidos bajo los términos de una interacción entre los procesos de preparación y medida. El final de esta cadena de procesos yace siempre en la conciencia del observador humano.

Concluye afirmando que "los científicos y los místicos, pues, han desarrollado métodos altamente sofisticados de observar la naturaleza que son inaccesibles a los profanos. Una página de una revista sobre Física moderna experimental, será tan misteriosa para el no iniciado como un mandala tibetano. Ambos son archivos de preguntas a la naturaleza del Universo".²⁷

Criterios para el pensamiento con el nuevo paradigma en la ciencia

En su libro *Pertenecer al universo*²⁸, Capra "dialoga" con David Steindl-Rast²⁹ como resultado de varias conversaciones que mantuvieron a partir de un simposio sobre "Cuestiones críticas acerca del pensamiento según el nuevo paradigma" organizado por el Instituto Elmwood a fines de 1985. Estas conversaciones culminan en 1990, con una síntesis que permite analizar los puntos de contacto entre el nuevo y el viejo paradigma en la ciencia y en la teología.

El siguiente cuadro, pretende resumir los cinco grandes cambios, o criterios para el pensamiento, comparando los dos paradigmas en la ciencia.

26 Capra (1992a), pág. 183

27 Capra (1992a) pág. 47

28 Capra (1993)

29 David Steindl-Rast es monje benedictino

24 Citado en Capra (1992a), pág. 160

25 Citado en Capra (1992a), pág. 177

	En el viejo paradigma...	En el nuevo paradigma...
1. El cambio de la parte al todo	Se creía que en cualquier sistema complejo, la dinámica del todo podía comprenderse a partir de las propiedades de las partes	Se invierte la relación entre las partes y el todo. Las propiedades de las partes sólo pueden comprenderse a partir de la dinámica del todo. En última instancia, no existen las partes. Lo que llamamos una parte es simplemente una configuración en una red indivisible de relaciones.
2. El cambio de la estructura al proceso	Se pensaba que había estructuras fundamentales, y luego había fuerzas y mecanismos a través de los cuales éstas interactuaban, dando nacimiento, así, a procesos.	Cada estructura es tomada como la manifestación de un proceso subyacente. Toda la red de relaciones es intrínsecamente dinámica.
3. El cambio de la ciencia objetiva a la "ciencia epistémica"	Se consideraba que las descripciones científicas eran objetivas, es decir, independientes del observador humano y el proceso del conocimiento.	Se considera que la epistemología —la comprensión del proceso de conocimiento— debe incluirse explícitamente en la descripción de fenómenos naturales. A esta altura no hay consenso acerca de cuál es la epistemología apropiada, pero hay un consenso emergente de que la epistemología tendrá que ser una parte integral de toda teoría científica.
4. El cambio de la construcción a la red como metáfora del conocimiento	La metáfora del conocimiento como construcción —leyes básicas, principios básicos, armazón— ha sido utilizada en la ciencia y la filosofía occidentales por miles de años. Cuando se daban cambios de paradigma la sensación era de que se hundían los cimientos del conocimiento.	Al percibir la realidad como una red de relaciones, nuestras descripciones también forman una red interconectada que representa los fenómenos observados. En tal red no existen jerarquías ni bases fundacionales. Cambiar de la construcción a la red también implica abandonar la idea de la física como el ideal con relación al cual se modelan y juzgan todas las demás ciencias, y como la fuente principal de metáforas para las descripciones científicas.
5. El cambio de la verdad a las descripciones aproximativas	El paradigma cartesiano se basaba en la convicción de que el conocimiento podía lograr la certeza absoluta y final.	Se reconoce que todos los conceptos, teorías y descubrimientos son limitados y aproximativos. La ciencia nunca puede aportar una comprensión completa y definitiva de la realidad. Los científicos no se ocupan de la verdad (en el sentido de una exacta correspondencia entre la descripción y los fenómenos descritos); se ocupan de lograr descripciones limitadas y aproximativas de la realidad.

Quisiéramos, a continuación, retomar los cinco cambios de paradigma que refiere Capra, y someramente analizarlos desde la perspectiva de la educación.

1. El cambio de las partes al todo

Si bien en los dos paradigmas existe la relación todo/parte (admitiendo la noción de parte en el nuevo paradigma), hay, conceptualmente, una gran diferencia. En el viejo paradigma están primero las partes con sus características y propiedades, más allá de la existencia de otras partes. De hecho no importa, por lo menos en primera instancia, si existen o no otras partes. Luego, entonces, puede profundizarse en el estudio de las relaciones, llámense fuerzas o más en general, mecanismos. Pero en el nuevo paradigma, no existen propiedades intrínsecas de cada parte, no existen partes en el sentido tradicional: las propiedades se entienden a partir de la comprensión del todo. Esta fue la percepción clave en la física de principios de siglo, en definitiva, una nueva forma de comprender a partir de la ciencia.

Es común que en nuestro reducido ambiente de la educación, se acuñen términos que fulguran durante cierto tiempo. En particular, para la ocasión, dos: "enseñanza individualizada" y "enseñanza personalizada". Es una cuestión no menor, distinguir entre individuo y persona, por más que en el lenguaje coloquial se utilicen indistintamente.

Individuo es lo que no se puede dividir³⁰; a un individuo lo define lo que lo distingue de los otros individuos (individuos de una población). Mientras que persona se define en tanto su relación con "lo" demás, tanto otras personas como otros seres, como la naturaleza toda. Por eso más que ser personas, vamos siendo cada vez más personas o no, en la medida que profundicemos o no en nuestras relaciones. En la medida en que las hagamos más profundas, desarrolladas y complejas, o no.

De modo que podemos suponer que una educación personalizada³¹ se afilia más al concepto del alumno como persona, que al concepto de alumno como individuo. Suponer esta elección, es suponer —en el nuevo paradigma— que el alumno es una persona cuya condición se define a través de sus relaciones con los demás y, más fuerte aún, que sus aprendizajes ocurren en relación y no aisladamente. Estamos hablando de una dimensión eminentemente social del aprendizaje.

El alumno/persona es sensible a los demás y cooperador (yin), no aprende compitiendo, en contra de, agresivamente (yang): su aprendizaje, su crecimiento no atenta contra el de los demás. Por el contrario, lo enriquece. En nuestro paradigma actual, todavía tiene mucha fuerza la idea de crecimiento en términos espaciales: para que yo crezca, tú tienes que achicarte porque de lo contrario no entraremos los dos; muy newtoniano por cierto: donde hay una cosa, no puede haber otra.

La concepción sistémica del aprendizaje, es de mutuo enriquecimiento; no es limitada, ni su suma da cero. Menudo desafío para los docentes, para quienes la dificultad es doble: no sólo se trata de que sus alumnos aprendan y lo hagan en relación con sus compañeros y su entorno, sino que también le implica a él una nueva forma de trabajar: trabajar en equipo. Nuestra cultura docente que echó sus raíces en una formación, tanto inicial como permanente³², individualista y que por lo tanto no se orienta hacia la promoción de docentes que hagan del encuentro con sus colegas, ejercicio de transformación. Tenemos mucho tiempo ya de asumir las frustraciones que nuestra soledad profesional genera, y que debemos de transformar como condición para el mejoramiento de nuestro ejercicio profesional³³.

2. El cambio de la estructura al proceso

Los procesos no son el resultado mecánico de interacciones en las estructuras, sino que la estructura es el resultado de esos procesos. Uno de los conceptos claves en este cambio es el de auto-organización que, para Capra, tiene tres aspectos fundamentales: la pauta de organización, la estructura y el proceso.

La pauta de auto-organización es la totalidad de relaciones que definen las características esenciales del sistema viviente. Esta pauta puede describirse de un modo abstracto sin hacer referencia a la energía, las sustancias físicas, los organismos, y así en más, sin usar el lenguaje de la física y la química. Es una pauta abstracta de relaciones.

La estructura de un sistema viviente es la realización física de esa pauta. La misma pauta puede corporizarse en distintas estructuras biológicas (una célula, por ejemplo, o una hoja o una flor) y estas estructuras se describen en el lenguaje de la física y la química.

Luego la realización continua de la pauta de auto-organización en una estructura biológica específica involucra un proceso dinámico, el proceso de vida.

30 Excepto cuando es femenino, que para la Real Academia Española tiene connotaciones negativas: "Individua. Despectivo. Mujer despreciable" (XXI edición, 1992).

31 Sarasola (1994)

32 Es concluyente a ese respecto el informe del PRIS (1994)

33 von Sanden y Sarasola (1994)

Involucra la continua auto-renovación del organismo, adaptación al medio, aprendizaje, evolución, etc. Y este proceso de vida es esencialmente un proceso mental. Esa es la tercera parte.

En el viejo paradigma cuando se mira un árbol, se dice que consiste de ciertas estructuras fundamentales: el tronco, las ramas, las raíces, y se las describe de la mejor manera posible. A continuación se puede decir que estas estructuras fundamentales interactúan y se describirían los procesos de interacción; es claro que en este camino las estructuras están primero. En el nuevo paradigma el árbol conecta el cielo y la tierra a través de la fotosíntesis que realizan las hojas. Para hacerlo de la mejor manera, las hojas se disponen de forma tal que todas puedan volverse hacia el sol. Además, necesitan del alimento de la tierra, de ahí su necesidad del tronco que echa sus raíces. Los dos alimentos, de la tierra y del sol, se mezclan en el árbol. Esto se da a través de varios procesos, los que crean las estructuras.

No es extraño, entonces, que el camino que se sigue en biología, en general, es el del trabajo en el nivel de la estructura y la convicción de que al saber más y más sobre la estructura, eventualmente se llegará a conocer la vida. Pero creemos muy difícil saber lo qué es la vida, mientras nos limitemos a los aspectos estructurales.

No es extraña tampoco, la confusión entre el lenguaje y las estructuras del lenguaje. Cabría preguntarse si el camino hasta ahora transitado para la enseñanza de la lengua no se orienta más a las estructuras que al regocijo del lenguaje como sistema de comunicación, vehículo de redes.

3. El cambio de la ciencia objetiva a la ciencia "epistémica"

Una de las claves para entender la diferencia entre la "física vieja" y la "física nueva", es que la primera asume que hay un mundo externo que existe fuera de nosotros. Así es que podemos observarlo, medirlo y hasta especular sobre él sin cambiarlo en un ápice, ni cambiar nosotros. Ese mundo externo a nosotros, es completamente indiferente a nuestra existencia.

De capital importancia han sido, en términos históricos, los exitosos esfuerzos de Galileo por medir (cuantificar) justamente fenómenos del "mundo externo": el proceso de cuantificación tiene un gran poder en sí mismo. Parece que si no podemos cuantificar, todo pierde su valor. Sólo la medición —y muchas veces sin siquiera reflexionar cómo ha sido hecha, en qué condiciones— es suficiente para dar seriedad a una afirmación.

Una vez que se ha encontrado una relación, digamos la aceleración con que un cuerpo cae, a nadie importa quién deja caer al objeto, o de qué

objeto se trata, o el lugar donde es tirado. Siempre se obtiene el mismo resultado, tanto en Aceguá como en Nueva York, hoy como hace un siglo. El resultado es el mismo, ya sea que quien realiza el experimento sea agnóstico, creyente o un simple curioso.

Los resultados de la física que hacía de todo lo demás algo pasible de ser manipulado, ser cuantificado, observado y controlado, le dieron un poder tal que convenció a muchos filósofos de que el universo transita los caminos que debe, más allá de quienes lo habitamos. Se pueden tirar dos piedras o dos personas; no importan los sentimientos de las personas que van a ser tiradas. Suena macabro, pero así funciona, y así hemos aceptado que funciona durante trescientos años.

Hemos arropado la ciencia en prendas de objetividad, apoyados en la convicción de que el mundo externo que está "ahí afuera", está en oposición conmigo que estoy aquí. Así que la misión de los científicos ha sido observar el "ahí afuera" de la forma más objetiva que les fuera posible. Claro que observar en esas condiciones significa no tener preconcepciones en el momento de la observación, acerca de lo que se observa. ¡Vaya pretensión! ¡Qué fuerza tiene el preconcepción de que es posible no tener preconcepciones!

Es claro que no sólo se trata de la física, por más que de alguna manera se origina en ella esta cosmovisión. Se trata de toda la ciencia a la vez que la trasciende, e impregna nuestra forma de enseñar que presupone una forma de aprender. Tal vez el tan manoseado constructivismo sea una línea de trabajo consistente con el nuevo paradigma, en tanto afirma que lo que observamos no es un mundo que existe objetivamente y luego es representado, sino más bien es un mundo que se crea en el proceso del conocimiento. Evidentemente se trata de una epistemología completamente diferente a la predominante en el viejo paradigma.

Esta pretendida objetividad tiene consecuencias en la enseñanza de las ciencias, pero también en el ejercicio de la docencia. El mito continúa: los docentes podemos ser objetivos en nuestro trabajo. Pero, en el nuevo paradigma, se reconoce que los docentes tenemos nuestros presupuestos ideológicos, metodológicos y éticos, que indudablemente subyacen a nuestra práctica pedagógica: por ejemplo que podemos ser objetivos. De ahí la importancia de explicitar los supuestos que rigen nuestra práctica, como una de los pasos de su transformación. Algo semejante a lo que Giroux³⁴ llama desenmascarar la ideología dominante en las escuelas. Este paso, consideramos que

34 Giroux (1990)

es sumamente importante para poner de manifiesto las contradicciones existentes en la propia tarea, como consecuencia del cambio paradigmático.

4. El cambio del edificio a la red como metáfora del conocimiento

Es bastante común, utilizar la imagen del arquitecto que va construyendo un edificio, como metáfora del conocimiento. Parece, para el viejo paradigma, existir bloques que colocado adecuadamente, en lugar de resultar en una casa, resultan en la consecución del conocimiento.

Decimos que hemos de construir el conocimiento sobre buenos cimientos, bases firmes. Serán los cimientos los que tiemblen en el cambio de paradigma, porque en el nuevo paradigma es posible utilizar la metáfora de la red para expresarnos sobre el conocimiento, una red donde todo está interrelacionado.

No hay posibles jerarquías, ni tenemos ya las tan útiles leyes fundamentales de la naturaleza. No es fácil para la ciencia. No es fácil a los físicos desprenderse de las Leyes Fundamentales de la Dinámica, ni a los biólogos aceptar que el nivel genético del DNA no es el nivel básico sobre el que se construye todo lo demás. En el nuevo pensamiento se diría que este es un aspecto de los sistemas vivos, pero no que sobre él se construye todo lo demás.

Asimismo se creía que el niño tenía que aprender primero letra por letra, para luego formar palabras que utilizaría posteriormente en oraciones, y así se iba armado el lenguaje. Ahora el proceso parece ser diferente, se intenta que el niño comprenda el lenguaje como sistema de comunicación tanto oral como escrito y luego sí se pasa al análisis de las partes y sus funciones y relaciones dentro de ese sistema.

La acción de jerarquizar los contenidos del conocimiento en los Programas de Enseñanza, tiene la impronta del viejo paradigma. Lo más importante, lo fundamental, aquellas cosas que los alumnos no pueden dejar de saber porque son fundamentales. Y, sin embargo, a pesar de enmarcarnos en el viejo pero seguro paradigma, tanto que nos cuesta ponernos de acuerdo. Tal vez no sea ése el camino...

A no equivocarse: en el nuevo paradigma hay cosas que son fundamentales en tanto parte de un modelo científico. Las cosas fundamentales dentro del modelo, por definición, no admiten mayor explicación; aunque esto sólo sea pasajero. En el próximo modelo, que se supone más abarcador, algunas de esas cosas podrán ser explicadas en tanto que relacionadas con otras, puestas en un contexto más amplio. Pero en tanto hagamos ciencia, siempre habrán cosas que no podemos explicar. En tal sentido, lo fundamental en el nuevo paradigma, depende del científico, no es objetivo. Lo fundamental depen-

de de la estrategia del científico y por lo tanto no es permanente, lo que nos lleva al quinto y último criterio para el pensamiento en la nueva ciencia.

5. El cambio de la verdad a las descripciones aproximadas

La afirmación a través de la que reconocemos que nos enfrentamos a una red de conocimiento de la que nosotros mismos formamos parte, es consistente con la convicción de que nuestras afirmaciones son limitadas, aproximadas. Cabe, entonces la pregunta cómo será posible explicar algo si todo está conectado con todo lo demás. Si la explicación es mostrar cómo las cosas se relacionan con otras cosas, y todo está relacionado con todo, no se puede explicar nada. Menuda enredada intelectual, dramática exigencia para la ciencia.

Si las propiedades de cualquier parte surgen de la manera en que está relacionada con las propiedades de otras partes, no se puede ambicionar la explicación de ninguna parte, a menos que se acepten las explicaciones aproximadas. Esto es, sólo tomar en cuenta algunas de las interconexiones, no todas. El proceso de sucesivas inclusiones permite avanzar, pero nunca se tendrá un cuadro completo.

En la enseñanza de las ciencias, continuamente se plantean situaciones ideales³⁵ a los alumnos. Las quejas no demoran en aparecer; la contradicción es clara: por un lado transmitimos la convicción de que la todopoderosa ciencia todo lo explica y que las cosas son como son, y luego nuestra práctica es netamente aproximativa. Ése es el método científico, el que me ayuda a ir de un modelo aproximativo a otro y mejorar continuamente mi aproximación.

Todo en ciencia es aproximado y limitado, y de eso tenemos que tomar conciencia alumnos y docentes. Sin embargo, esto no impide que los científicos en su trabajo actúen como si hubiera verdades absolutas, entendiendo que esas son las cosas que nunca se cuestionan. Para trabajar en ciencia es necesario establecer un marco referencial y trabajar dentro de él. Si cuestionáramos todo, todo el tiempo, tampoco sería posible el proceso de ir aproximando nuestra comprensión. De la misma manera, si nunca cuestionáramos nada no habría avance. Como en tantos órdenes, se impone el equilibrio: la actividad científica debe desarrollarse dentro de cierto marco a la vez que debe estar dispuesta a cuestionarlo en cualquier momento.

35 Es común que por ejemplo, en física, se desprecien rozamientos en la caída de los cuerpos o las fuerzas gravitatorias en la física de las partículas.

Capra baila con Shiva³⁶

*Todas las cosas... son agregaciones de átomos que
danzan y con sus movimientos producen sonidos.
Cuando el ritmo de la danza cambia, el sonido que
produce también cambia...*³⁷

La imagen del universo que danza es recurrente en Capra, y particularmente ha dedicado mucho espacio a la deidad india: "Shiva, el Danzador Cósmico, es tal vez la personificación más perfecta del Universo dinámico. Por medio de su danza, Shiva sostiene los múltiples fenómenos del mundo, unificando todas las cosas, sumergiéndolas en su ritmo y haciéndolas participar de la danza —una magnífica imagen de la unidad dinámica del Universo".³⁸ Sin embargo, no es sólo un tema de opiniones personales, por el contrario, Capra afirma que, para la física moderna, la materia no es algo pasivo e inerte, sino algo que se mueve continuamente, danzando y vibrando, cuyos modelos rítmicos los determina la configuración de sus modelos, de sus átomos y de su núcleo. Sostiene que, cuando las observamos a las partículas, no podemos comprobar la existencia de sustancia alguna, sino de unos modelos dinámicos en continua transformación: la danza continua de la energía. Hay movimiento, pero no hay, en el fondo, objetos que se muevan; hay actividad, pero no hay actores; no existen danzantes, sólo existe la danza. Concluye que "todo el Universo está, pues, engranado dentro de un movimiento y actividad sin fin; es una continua danza cósmica de la energía".³⁹ ■

Bibliografía

- ARDAO, Arturo (1958). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Universidad de la República, Uruguay. 2da. Edición.
- CAPRA, Fritjof (1992). *El Punto Crucial*. Estaciones, Argentina.
- CAPRA, Fritjof (1992a). *El Tao de la Física*. Humanitas, España. 3era. Edición.
- CAPRA, Fritjof y STEINDL-RAST, David (1993). *Pertenecer al universo*. Planeta, Argentina.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Barcelona.
- SARASOLA, Marcos (1994). *Educación personalizada: ¿Mito o Meta?*. Educación y Derechos Humanos, SERPAJ, n° 21, Montevideo.
- PRIS (1994). *Conclusiones y Recomendaciones derivadas de los estudios realizados en el marco del Convenio de Cooperación Técnica al Programa de Inversión Social*. Montevideo.
- VON SANDEN, Cecilia y SARASOLA, Marcos. *Formación docente. Una llave para la calidad en la enseñanza*. Educación y Derechos Humanos, SERPAJ, n° 25, Montevideo.
- ZUKAV, Gary (1979). *The Dancing WuLi Masters*. William Morrow & Co. Inc., EE.UU.

36 Shiva es uno de los dioses indios más viejos que puede asumir muchas formas. Se le llama *Maheshvara*, el Gran Señor, cuando es representado como la personificación de la plenitud del *Brahman* y puede también personificar muchos aspectos individuales de lo Divino, siendo su más célebre apariencia la de *Nataraja*, el rey de los Danzarines. Como bailarín cósmico, Shiva es el Dios de la creación y de la destrucción que sustenta con su danza el ritmo sin fin del Universo.

37 Citado en Capra (1992a) pág. 275

38 Capra (1992a) pág. 217

39 Capra (1992), pág. 255

Reportaje a Fritjof Capra

Capra estuvo en Brasil por primera vez, a fines de 1992. En esa ocasión Fátima Afonso, de *Planeta*, le hizo una entrevista de la que hemos extraído algunos párrafos y acercamos a los lectores.⁴⁰

FA: En su libro El Punto Crucial, usted dice que el mundo atraviesa una crisis de percepción y que para salir de ella tenemos que pasar por un cambio de paradigma. El movimiento ecológico y la onda new age, ¿pueden ser consideradas señales del comienzo de un cambio?

Capra: Para resolver esa crisis tenemos que encontrar un nuevo modo de pensar, que se podría llamar ecológico u holístico. Mi punto de vista es que, básicamente, necesitamos una nueva visión de la realidad. Esa nueva visión nació hace algunas décadas y los diversos movimientos que ahora existen pueden ser encarados como respuestas diferentes de diversas culturas de ese nuevo paradigma. El movimiento comenzó en California, Estados Unidos, en la década del 70. Una constelación en particular de esa nueva visión de la realidad es el movimiento new age; o movimiento ecológico, así como la política verde, es otra. Todos estos movimientos son, por tanto, respuestas a la crisis mundial. Como ella es multidimensional, precisamos de las diferentes facetas de los diversos movimientos.

FA: Para lograr cambios efectivos tendremos que alcanzar capas significativas de nuestra sociedad, como políticos, empresarios y religiosos. ¿Cómo

podemos convencerlos de adoptar el nuevo paradigma, dado que no parecen estar muy dispuestos a ceder en sus posiciones de poder?

Capra: En mi opinión, existe un gran movimiento global que está promoviendo esa nueva forma de pensar. Lo podemos percibir en los medios educativos y comerciales. Creo que no necesitamos convencer a las personas en general, sino a una mayoría significativa, entre un 10% y un 20% de la sociedad, con lo que ya se conseguiría un cambio sustancial.

FA: ¿Cuál es la diferencia entre la visión sistémica del mundo y la visión holística?

Capra: La diferencia entre las visiones sistémicas y holísticas es meramente de terminología. La expresión sistémica es más científica. Veo a la teoría sistémica como de una más adecuada formulación científica para el nuevo paradigma. También prefiero la expresión ecológica a holística, pero las dos son semejantes.

FA: ¿Cuáles son las posibilidades de que tengamos una catástrofe ecológica en el siglo XXI?

Capra: Es muy probable que tengamos que enfrentar una catástrofe ecológica en el próximo siglo, a no ser que cambiemos drásticamente nuestro estilo de vida, nuestra economía, nuestras instituciones. La parte más importante del nuevo paradigma consiste en construir una sociedad que nos permita satisfacer las necesidades de la gente sin destruir el sistema que nos sustenta, sin acabar con nuestras reservas naturales. En fin, una sociedad en la que podamos mantenernos sin destruir o reducir las posibilidades de las futuras generaciones. El Worldwatch Institute, de Washington, considera que necesitamos hacer

⁴⁰ Traducción del autor.

ese cambio antes del año 2030. Si no lo hiciéramos, el proceso sería irreversible y ocurriría una catástrofe. Para conseguirlo, tendremos que hacer cambios dramáticos en esta década. Por eso, los años 90 son críticos.

FA: Y nosotros, ciudadanos comunes, ¿qué podemos hacer para impedir que eso ocurra?

Capra: Hay muchas formas de ayudar. Los problemas son tan graves y multidimensionales que no importa por dónde comencemos. Si usted es profesor, enseñe; si fuera un arquitecto, construya casas; si fuera un comerciante, haga sus negocios. Pero haga todo de una forma ecológica, holística.

FA: ¿Cómo surgió la idea de trazar un paralelo entre las tradiciones místicas de Oriente y la física moderna?

Capra: La idea surgió a fines de 1960. Comencé a interesarme por el misticismo

oriental y de inmediato descubrí los paralelos que existían en relación con la física moderna. Eso, en virtud de mi trabajo como físico. A lo largo de los años, mi comprensión sobre el tema fue cada vez más aguda y fuerte y terminé escribiendo *El Tao de la Física*.

FA: La espiritualización, ¿es un factor inevitable para ese cambio de paradigma que usted propone?

Capra: La visión que precisamos es ecológica, que tiene sus raíces en esa especie de percepción o conciencia. Conciencia ecológica y conciencia espiritual —sentir que estamos enteramente ligados al cosmos, que pertenecemos al universo. Este modo de sentir es el centro de la conciencia ecológica— el nivel ecológico más profundo. Creo, entonces, que la visión ecológica tiene que estar asentada en la espiritualidad para tener éxito. ■

Notas sobre el autor

Marcos Samsola es profesor de Física egresado del I.P.A. y Director del Instituto Saint-Exupéry. Egresado del Post Grado en Gestión de Centros Educativos (UCUDAL), actualmente se encuentra elaborando su Tesis de Maestría en Educación de la misma Universidad.

▼ En los cuentos tradicionales

Alternativas a la tradición

CECILIA VON SANDEN*

Objetivos:

- A) Preparar a los niños a la lectura crítica, mediante la participación activa en la comprensión e interpretación de distintos cuentos.
- B) Incentivar el gusto por la lectura de cuentos y la producción de los propios.
- C) Vivenciar el valor de la creatividad y la transformación de lo predado.
- D) Desarrollar fundamentalmente dos procesos psicolingüísticos dentro de la oralidad y escritura: escucha y lectura.

Fundamentación:

Esta experiencia se llevó a cabo con niños de jardinera (5 y 6 años). Nace del interés y la motivación que manifestaron ellos por los cuentos clásicos. Los tienen en sus casas, la mayoría de ellos, pero además a la hora de elegir libros en la biblioteca ambulante, «Pulgarcito», «Ana y los tres osos», «La

bella durmiente», «Pinocho», etc., son los preferidos.

Desde el punto de vista de los valores, los cuentos clásicos no me satisfacen. El amor unido a la belleza física, la bondad y el éxito, los estereotipos en cuanto a roles de la mujer y el varón, o la rígida distinción entre buenos y malos, no me parecían contenidos que transmitiesen valores acordes con los derechos humanos.

Sin embargo, tomando en cuenta la inclinación del gusto de los niños y su motivación hacia ese tipo de cuentos me puse a pensar de qué manera podía explotarlos didácticamente, ya que el grupo se mostraba tan interesado en ellos. Apelando entonces al concepto de «currículum oculto» (como conjunto de acciones sistemáticas), es que intenté que a través de los mismos cuentos, por la forma de trabajarlos y abordarlos, se fueran incorporando otros valores, tales como el respeto a la diversidad (de gustos, de interpretaciones), la creatividad, la capacidad de transformar y transformarse.

La demanda del grupo y la propuesta, se conjugaron con un trabajo institucional sobre didáctica de la lengua materna. En ese contexto hemos venido trabajando a nivel del cuerpo docente en la importancia de trabajar la lengua materna desde la educación inicial, tomando en cuenta las dos dimensiones: oralidad (habla y escucha) y escritura (lectura y producción de textos). En ese sentido redimensionamos en este nivel los aspectos de expresión oral, la importancia de organizar el discurso, de respetar tiempos, secuencias, etc.; así como los actos de prelectura, las anticipaciones y la comprensión de textos (aún leídos por otros).

En este marco es que empecé a trabajar con los cuentos tradicionales y tomo aquí solamente dos ejemplos. A los efectos de este artículo dejo de lado la descripción y fundamentación de aspectos más propios de la didáctica de la lengua, poniendo énfasis en el aspecto formativo de la experiencia desde la perspectiva de los contenidos valóricos.

* Cecilia von Sanden es maestra integrante de SERPAJ. Esta experiencia fue realizada en el Colegio Sagrado Corazón, Montevideo.

Desarrollo:

CAPERUCITA ROJA

Primeramente reconstruimos el cuento en forma oral, ya que una niña se lo había llevado a la casa el fin de semana.

En este intercambio surgió un conflicto ya que algunos tenían distintas versiones del mismo cuento. Hablamos de cómo algunos cuentos son escritos de una forma originalmente y luego otros autores los recrean y los transforman. A partir de allí les propuse algunas preguntas:

a) *¿Qué podía llevar Caperucita en la canasta, si no fuesen pastelitos?*

Aquí algunos tienen en cuenta lo que podrían ser los gustos o necesidades de la abuela, otros, los de ellos mismos. Se reflexiona entonces sobre la importancia de percibir el punto de vista del otro.

b) *¿Con qué otros animales se podría haber encontrado en el bosque además del lobo?*

Aquí nombran muchos animales y los llevo a distinguir fauna de nuestros bosques o de bosques de otros países.

Al otro día, les presente una versión del mismo cuento pero desde el punto de vista del lobo, en una versión realizada por Amnesty Internacional. Es un modo de introducirlos a mirar las cosas desde distintos lugares. A algunos les costaba ver que el lobo pudiese tener su «lado bueno».

EL LOBO MALIGNO

El bosque era mi hogar. Allí vivía y lo cuidaba. Trataba de mantenerlo limpio y ordenado.

De repente, un día soleado, mientras estaba yo limpiando basura que habían dejado unos paseantes, escuché pasos. Brinqué atrás de un árbol y ví a una niña que venía por el camino con una canasta. Sospeché enseguida de la niña, porque se vestía de una manera muy chistosa: toda de rojo y con la cabeza cubierta, como si no quisiera que la gente supiera quién era.

Naturalmente la detuve para saber quién era. Se lo pregunté y le pregunté que a dónde iba, de donde venía y todo lo demás. Me cantó y me bailó que iba a ver a su abuelita y en la canasta llevaba el almuerzo. Parecía una persona honesta, pero estaba en mi bosque y de verdad lucía sospechosa con ese atuendo. Así que decidí demostrarle lo grave que puede ser atravesar el bosque sola, sin anunciarse y vestida de esa manera.

La dejé que siguiera su camino, pero me le adelanté hasta la casa de su abuela. Cuando ví a esa simpática ancianita, le expliqué mi problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta necesitaba aprender una lección.

La viejecita accedió a esconderse hasta que yo la llamara. De hecho, se metió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña, la invité al cuarto en el que yo me encontraba en la cama, vestido como su abuelita. La niña entró y

dijo algo horrible sobre mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de sugerirle que mis grandes orejas me permitirían escucharla mejor. Lo que yo quería decirle es que la quería y que deseaba prestarle más atención a lo que ella me decía.

Pero ella hizo otro comentario insultante sobre mis ojos saltones. Se pueden imaginar



cómo empezaba yo a sentirme con esta niña que parecía tan mona, pero aparentemente era una mala persona.

De todas formas yo mantengo la política de poner la otra mejilla, así que le respondí que mis ojotes me ayudaban a verla mejor.

Su siguiente insulto realmente me sacó de casillas. Tengo este problema de los dientes grandes. Y la niña hizo una broma insultante sobre ello. Sé que debí haber tenido mejor control pero salté de la cama y le grité que mis dientes servirían para comérmela mejor.

En realidad ningún lobo se comería a una niña, todo el mundo lo sabe, pero esa niña loquita empezó a correr por toda la casa y a gritar. Yo la perseguía para calmarla. Ya me



había quitado las ropas de la abuela, pero eso sólo pareció empeorar las cosas.

De repente se abre la puerta y un leñador altísimo entra con su hacha. Lo ví y me dí cuenta que yo estaba en problemas. Había una ventana abierta tras de mí. Brinqué y salí corriendo.

Me gustaría decir que allí terminó la historia. Pero, la abuela nunca relató mi parte de la historia. Rápidamente corrió el rumor de que yo era un tipo egoísta y malo. Todo el mundo empezó a evitarme. No sé qué pasó con la niña de rojo, pero yo no fui feliz para siempre.

Fuente: *Teaching and learning about human Rights*, Amnesty Internacional, Inglaterra.

LA BELLA DURMIENTE

En primer lugar se realizó la reconstrucción oral del cuento. También trabajamos con hipótesis distintas:

a) ¿Qué hubiese sucedido si en lugar de pincharse su dedo la doncella se hubiese pinchado el príncipe?

Enseguida algunos respondieron que en ese caso sería la bella durmiente quien lo hubiese despierta-

do con un beso. Pero fue muy curioso cómo aparecieron los estereotipos de género, ya que algunos de los chicos afirmaban que eso era «imposible» (textual de ellos).

c) ¿Y si se hubiese pinchado la bruja?

La mayoría respondió que estaba bien y se lo merecía. Aquí aparece otro estereotipo muy influenciado por ejemplo por los dibujos ani-

mados y series de TV, y es la idea que para combatir al «malo» vale todo, cualquier medio es justificado, incluso usar los mismos métodos o armas que se critican de él. A los niños les cuesta advertir esto, incluso si los llevo a la reflexión por medio de preguntas: Pero entonces ¿quién es el bueno?, ¿Por qué?, ¿El bueno también mata? La mayoría de las veces lo justifican por ser «el bueno».

A modo de conclusiones:

La motivación de los niños ha sido muy grande y sostenida a lo largo de todo el trabajo.

Personalmente ha sido una forma de revalorizar el cuento tradicional, retomándolo desde otro lugar. Tal vez más como texto a ser analizado, ya que como cuento para disfrutar libre y gratuitamente ya los habían aprovechado.

A través del análisis hemos podido revisar valores y estereotipos ya instalados en los niños a pesar de su corta edad.

El hecho de permitirles volcar sus ideas ha retroalimentado la motivación ya que se sienten casi autores de un nuevo cuento. Por otra parte no sólo vuelcan ideas sino también sentimientos, sensaciones, emociones.

En cuanto a qué valores han hecho suyos y cómo puede incidir este trabajo en sus actitudes, es muy apresurado poder evaluarlo y además ello no depende únicamente de esta experiencia, sino del conjunto de vivencias en el centro escolar. Sin embargo pude ver en algunos, procesos interesantes de mayor flexibilidad o capacidad de escucha y respeto a opiniones diferentes. ■

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Este año se está cumpliendo el 50º Aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas. Si bien un documento o un aniversario de por sí, seguramente no cambiarán las actitudes necesarias para que vivamos en una sociedad más justa y armónica, creemos que la información y educación son básicas para ir logrando esa conciencia en la mayoría de los ciudadanos. Es por eso que publicamos en esta oportunidad el texto completo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, así como el listado de una serie de documentos posteriores más específicos. Estos son un marco de referencia y muchas veces representan compromisos asumidos por gobiernos nacionales.

Estos documentos están a disposición de todos en el Centro de Documentación del SERPAJ.

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menoscabo de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derechos, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta, su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres; y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre; y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

La Asamblea General proclama

La presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. 1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3. Todo individuo tiene derechos a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4. Nadie será sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6. Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derechos a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8. Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10. Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11. 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional e internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la omisión del delito.

Artículo 12. Nadie será objeto de ingerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales ingerencias o ataques.

Artículo 13. 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14. 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15. 1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16. 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales

derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17. 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitaciones de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20. 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21. 1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23. 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24. Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25. 1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículos 27.1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los medios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28. Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29. 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de

satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30. Nada en la presente Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.¹ ■

1. Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en París, el 10 de diciembre de 1948.

Los documentos más recientes¹

A través de la Organización de Naciones Unidas y en otros ámbitos nacionales e internacionales, los Estados, las ONGs y las personas continúan promoviendo el reconocimiento de nuevos derechos, así como la ampliación de otros ya existentes. También se han creado espacios e instrumentos jurídicos para garantizar y efectivizar los derechos.

Sólo a título de información, queremos compartir algunas de estas declaraciones, pactos y convenciones aprobadas:

- Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965)
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)

- Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1984)
- Carta de la Tierra y Agenda 21 (1992)

Queda mucho por hacer para conseguir la efectiva vigencia de los derechos fundamentales ya integrados al ordenamiento jurídico. Además, la conciencia social continúa su desarrollo y "descubre" nuevos derechos, nuevas necesidades que requieren satisfacerse. "El fundamento de todos en conjunto y de cada uno de los derechos humanos, así como su finalidad última, es la plena realización de la persona humana, en su integridad física y espiritual que la constituyen como individuo, y en sus relaciones sociales que la determinan y la hacen participe de la comunidad. A este fin han de ser tributarios todos los derechos humanos. Para alcanzar este fin habrán de positivizarse derechos todavía no formulados en esos términos". ■

1. Extractado de «Teoría y praxis de los derechos humanos», María Luisa González, en «Los Derechos Humanos: un horizonte ético», cap.2, SERPAJ, 1996.

Talleres «Los valores en la formación del ser integral»

DADA LA GRAN RECEPTIVIDAD que tuvieron el año pasado los cursos realizados en agosto y octubre, sobre formación en valores, y debido a que muchas personas se quedaron con las ganas, se realizaron en noviembre dos talleres sobre la misma temática.

El tiempo como siempre resultó escaso, ya que el entusiasmo por compartir y analizar distintas prácticas es muy grande. Y analizarlas desde la óptica de los derechos humanos, se siente cada vez más como una necesidad insoslayable.

Participaron en ambos casos docentes de Montevideo y del interior y todos comparten la necesidad de espacios de reflexión conjunta, necesidad de tiempos de encuentro, en el que se puedan confrontar con otros colegas lo que se está haciendo en lo cotidiano.

Una vez más el equipo de Educación se vio enriquecido con los aportes de todos y cada uno, quienes trabajan silenciosamente compartiendo, aún sin saberlo, la utopía de una sociedad más justa y solidaria. ■

Taller en el interior: José Pedro Varela

EL 22 DE NOVIEMBRE, nuestros compañeros Raúl y Cecilia, coordinaron un taller en la Escuela N° 6 de José Pedro Varela, en el departamento de Lavalleja. Los acompañó también Jimena Delgado, quien está colaborando voluntariamente con el SERPAJ.

En un día hermoso, compartieron una jornada muy intensa, tanto por la cálida acogida, como la entrega en el trabajo y la disposición a la reflexión y la autocritica. El cuerpo docente de este centro ya viene implementando un proyecto de educación en valores y este taller fue una de las actividades formativas en ese marco.

Aprovechamos este espacio para agradecer y saludar a ese grupo humano, que nos devolvió a Montevideo con renovadas energías, aún a esa altura del año. ■

Expo DH '97 Costa Rica

10 AL 12 de diciembre

SE REALIZÓ EN SAN JOSÉ de Costa Rica la primera Exposición de Educación y Derechos Humanos. Es la primera experiencia de esta magnitud, ya que reunió a organizaciones de toda Latinoamérica que trabajan en elaboración y difusión de materiales educativos, así como en formación y capacitación en Derechos Humanos.

SERPAJ estuvo representado por los secretariados de Uruguay y Paraguay. Fue una interesante experiencia de intercambio y enriquecimiento con experiencias muy diversas. ■

Participación en la presentación del libro «Todos y cada uno»

Amnistía Internacional

AMNISTÍA INTERNACIONAL de Montevideo, en el marco de su campaña anual, organizó una actividad vinculada a educación en y para los derechos humanos. Se trató de la presentación del libro «Todos y cada uno», producto del trabajo en esta área del Equipo Educando para la Libertad de Amnistía Buenos Aires.

Para la ocasión fueron invitados los autores y se conformó un panel en el Salón Rojo de la Intendencia Municipal de Montevideo. SERPAJ fue invitado a participar, en reconocimiento a su trayectoria en esta materia y lo hizo con gusto, a sabiendas del valioso trabajo que hay detrás del libro presentado. ■

¡¡BIENVENIDAS!!

QUEREMOS DARLE la bienvenida a Jimena Delgado y Fernanda Diab quienes se han sumado a este grupo de gente que solidariamente colabora con SERPAJ, y que va creciendo día a día. Ambas son jóvenes docentes (en primaria y secundaria respectivamente) y nos han traído su frescura y nuevos bríos, al acompañarnos en tareas y en reflexiones. Su apoyo ha sido de gran ayuda en un año pleno de actividades.

Muchas gracias a ambas y esperamos seguir contando con sus aportes. ■

«Educación en valores y temas transversales en el curriculum»

*Actas del Curso
—febrero de 1996— Almería
Victoria Camps Cerevera
y colab.
España, Publicaciones del
Centro de Profesores de Almería,
1997.*

HEMOS RECIBIDO este libro que ponemos a disposición de los lectores a través del Centro de Documentación. Se trata de una recopilación de materiales de un curso realizado en España.

Cada capítulo está a cargo de un autor diferente pero todos abordan el tema de educar en valores, claro está desde distintas perspectivas: los valores en el currículum, la institución como transmisora de valores, los valores y la diversidad cultural, la evaluación del aprendizaje de los valores, etc..

Nos ha resultado bien interesante y sumamente adecuado a los temas que estamos tratando. Agradecemos a José Tuvilla Rayo, amigo del Programa de Educación y quien nos ha hecho llegar este material. ■

Informe anual 1997 SERPAJ

COMO YA ES TRADICIONAL, salió en diciembre el Informe Anual sobre la situación de los Derechos Humanos en Uruguay.

El mismo da cuenta de algunas situaciones relevantes respecto a distintas esferas de derechos: a la vida y a la integridad física, a la no discriminación, a la información y la comunicación, a un ambiente sano, los derechos económicos sociales y culturales y los derechos de niños y niñas. ■

VIDEO:

«Diferentes pero iguales»

Duración: 20.

ESTE ES UN VIDEO destinado a niños y adolescentes que trata el tema de la discriminación y la no discriminación. Está realizado en Costa Rica por el IIDH, con un lenguaje sencillo, entendible en nuestro país.

Pensamos que puede ser muy útil a los docentes y educadores ya que es un instrumento atractivo y ágil. Su duración es de 20 minutos ■

Muestra plástica

DESDE FINES del año pasado, el SERPAJ cuenta con una muestra de Derechos Humanos realizada por un grupo de artistas plásticos.

La misma consiste en una serie de paneles móviles con imágenes y textos alusivos a la Declaración Universal de Derechos Humanos, contextualizada en la realidad nacional.

Durante el mes de diciembre estuvo expuesta en la Asociación Cristiana de Jóvenes de la calle Colonia en Montevideo y será trasladada en el correr del año a varias localidades del país a los efectos de ser apreciada por distintos públicos.

Las instituciones u organizaciones interesadas en acceder a la misma o exponerla en su sede, podrán dirigirse al SERPAJ para presentar la iniciativa. Pueden hacerlo por teléfono (408 53 01) en el horario de recepción (14 a 18 hs.). ■

SERVICIO PAZ Y JUSTICIA - URUGUAY

DERECHOS HUMANOS EN EL URUGUAY
INFORME 1997



SERPAJ

CARLOS ALVAREZ EDITOR

En venta en SERPAJ

Suscripciones telefónicas

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 408 5301.

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

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



Revista N°33	\$ 50
Números anteriores	\$ 35
Número 26 (Especial)	\$ 55
Suscripción anual América Latina	\$ 140
Suscripción anual Resto del Mundo	U\$ 30



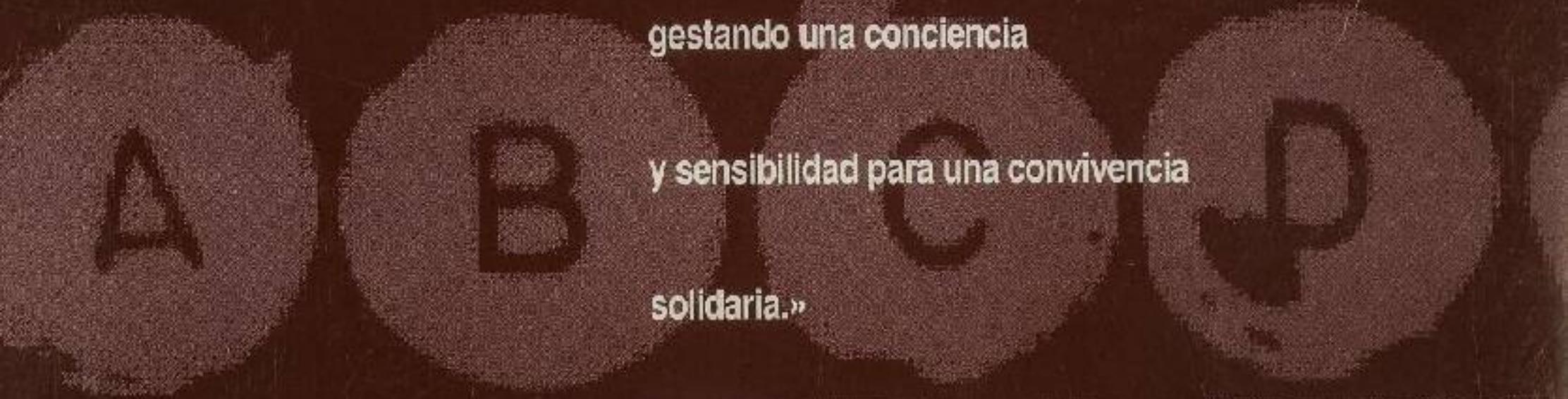
«La educación tiene un papel

fundamental en el sentido de ir

gestando una conciencia

y sensibilidad para una convivencia

solidaria.»



Diseño Uribe + Soquera (CB&A)



SERVICIO
PAZ Y JUSTICIA