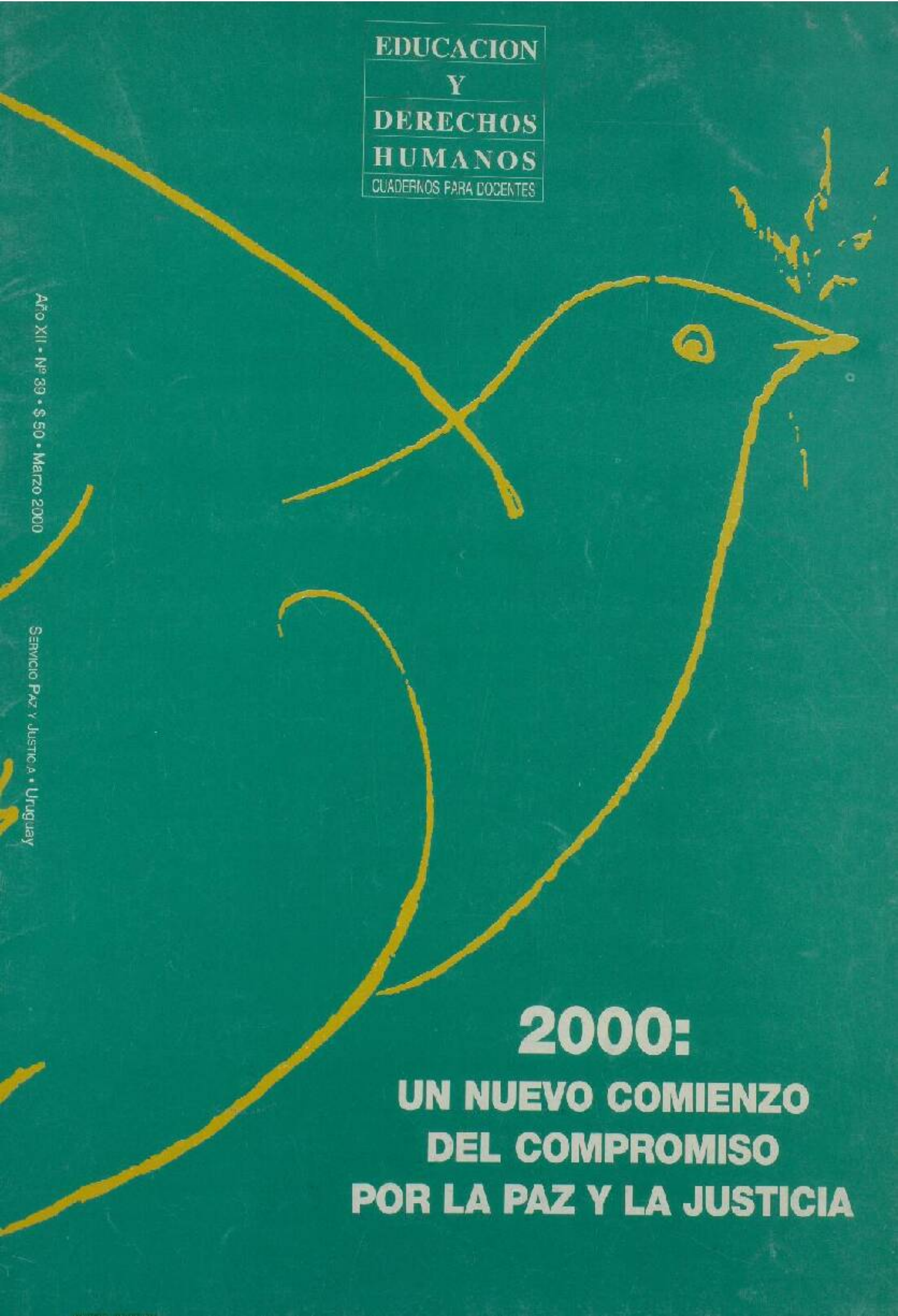


EDUCACION
Y
DERECHOS
HUMANOS
CUADERNOS PARA DOCENTES

Año XII • Nº 39 • \$ 50 • Marzo 2000

SERVICIO PAZ Y JUSTICIA • Uruguay



2000:
UN NUEVO COMIENZO
DEL COMPROMISO
POR LA PAZ Y LA JUSTICIA

S U M A R I O

EDITORIAL

1

REFLEXIONES

En la búsqueda de principios metodológicos y estrategias para una educación en valores

MARIA DEL HUERTO NARI

3

SUPLEMENTO

H. STERNBERG - H. GARDNER Como entender la inteligencia humana

ARIEL CUADRO

9

EXPERIENCIAS

Encuentro de sistematización de experiencias en educación y derechos humanos

SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS

20

ACTUALIZACIÓN

2000: Año Internacional de la Cultura de Paz

33

CARTELERA

36

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
AÑO XI - N° 39 - MARZO 2000

Redactora Responsable:

Mariana Albistur Jara / In Requena 1642

Consejo de Redacción:

Mar del Huerto Nar, Raul Martínez Mariana Albistur

Diseño y armado:

[G. J. A.] Zelma Michelini 1116 / Teléfono 931 26 21

Impresión:

Impresora Editorial Depósito Legal: 307 347

Edición aprobada por el decreto 2.8/996 de la Comisión del Pape

Revista de aparición cuatrimestral. SERVICIO PAZ y DERECHOS HUMANOS, In Requena 1642 Montevideo - Uruguay.
Teléfono: 438 5251. Correo Electrónico: serpajay@serpio.org.uy

SERPAJ en Internet: <http://www.serpaj.org.uy>
ISSN 0797-4353

Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de PAZ PARA EL MUNDO.
Se autoriza la reproducción total y parcial siempre que se cite la fuente.
Los conceptos vertidos en los diferentes artículos son responsabilidad de sus autores.

En la búsqueda de principios metodológicos y estrategias para la educación de los valores

ASOMAN ESTE AÑO en nuestro horizonte, al menos dos aspectos que tienen que ver con nuestra tarea y que previsiblemente han de dejar sus huellas: en el mundo, una década de actividades por la paz y la no violencia activa, que aspira a tener resultados evaluables, habiendo sido proclamado el primer año por Naciones Unidas, como Año Internacional para una cultura de la paz; en el país, un nuevo gobierno, con fuerte presencia de las mismas políticas económicas, pero tal vez, con algunas oportunidades de cambios en otros temas.

El esfuerzo de los Nobel de la Paz, conocedores de los fabricantes de violencia y algunos de ellos, experimentados luchadores en la no violencia activa, logró agrupar tras su propuesta la voluntad de mucha gente, hasta obtener la proclamación por Naciones Unidas de la primera década del siglo como Década internacional de la cultura de la paz y de la no violencia para los niños del mundo.

Las interpretaciones sobre que es la paz y de que es lo que impide u obtiene la paz, aparecen necesariamente cuando se plantea una nueva iniciativa de este tipo.

Sin entrar ahora en polémica sobre el tema, digamos que la paz es una condición necesaria para procesar cambios hacia la realización de la justicia, la libertad, la superación de la pobreza, de las discriminaciones, de la intolerancia, etc., es decir, para la realización de todos los derechos humanos.

En esta interpretación nos ubicamos nosotros.

Pero es sobre todo en qué impide conseguirla y cómo lograrla que se expresan las diferencias esenciales.

Como ocurre con los derechos humanos, no es en la concepción mas general donde radican los desacuerdos, sino en los instrumentos necesarios para garantizarlos.

Conocer las causas de violencia, sus generadores, sus expresiones, requiere una actitud de sensibilidad y una posición ética que uno imagina y desea implícita en la opción por educar.

La tarea de lograr una convivencia sin violencias, es siempre un desafío por cuanto aumenta la complejidad de la sociedad. Ante tal diversidad, necesitamos entonces estimular nuestra creatividad para encontrar nuevas formas.

El trabajo por una cultura de la paz, puede parecer un objetivo harto ambicioso y lejos de nuestras posibilidades. Se hace necesario entonces ubicarnos una vez más en el plano de lo que es posible para nuestros medios y desde allí, confiar en lo valioso de cada aporte, apreciando y valorando lo que se ha avanzado hacia una cultura que tenga por referencia a los derechos humanos.

En lo que tiene que ver con el Cuaderno para Docentes, se propone aportar todo lo que esté a su alcance en las prioridades definidas por este equipo de Educación, que pondrá su énfasis principal en la búsqueda de criterios metodológicos para la educación en derechos humanos.

Esta es una demanda permanente de los docentes y nosotros coincidimos en el reconocimiento de esa necesidad.

En el cómo se educa en derechos humanos, radica también, y a veces principalmente, la afirmación o la negación de los contenidos que se dice sostener.

Desearnos que al cerrar en año con el número de diciembre, podamos decir que hemos hecho, como ustedes, una contribución a la convivencia en paz, que es lo mismo que decir: por estos esfuerzos, acaso alguien está viviendo más acorde con su dignidad de persona humana. ■

En la búsqueda de principios metodológicos y estrategias para una educación en valores

MARÍA DEL HUERTO NARI*

Introducción

Cuando hablamos de educar en valores estamos hablando de educar en y para los derechos humanos ya que los derechos humanos están presentes, de manera explícita u oculta, en todas y cada una de las manifestaciones educativas de un centro de enseñanza. Porque siempre se están dilucidando cuestiones relacionadas con el respeto y la dignidad de la persona, la práctica de la libertad, la justicia, la equidad y la solidaridad, tanto si nos referimos a los grandes problemas de la humanidad como a los de nuestro entorno más próximo.

Concebimos a la educación en derechos humanos en el sistema formal de enseñanza como un proceso continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y a su vez, en constante evolución de los derechos humanos, y como tal, ligado al desarrollo, a la paz y a la democracia, que tiene como finalidad desarrollar en los alumnos una verdadera cultura de los derechos humanos.

La educación en valores es un gran desafío que tenemos y sentimos muchos docentes. Sin embargo, por más que esta intención se reitera en diferentes

ámbitos y niveles del sistema formal de enseñanza, son escasas las experiencias educativas que consiguen alcanzarlo en forma satisfactoria.

Podemos afirmar que uno de los problemas claves que los docentes enfrentamos a la hora de desarrollar una educación en y para los derechos humanos está en la forma de cómo enfocar y realizar dicha educación.

En este artículo recogemos la reflexión realizada por docentes pertenecientes a los tres niveles de la enseñanza que reunidos en un Encuentro¹ sistematizaron sus experiencias de educación en valores, centrándose específicamente en la metodología utilizada en dichas experiencias y cuyos resultados ordenamos en una serie de principios metodológicos que presentamos a continuación, los que consideramos un primer avance en esta desafiante búsqueda.

Coherencia entre lo que decimos y hacemos

Todos los docentes que hemos tenido experiencias de educación en valores coincidimos en reconocer la

1. Encuentro de Sistematización de Experiencias de Educación en Derechos Humanos. Serpaj, Montevideo, 27 y 28 de agosto 1999.

* María del Huerto Nari es docente universitario, integrante del equipo de Educación del Serpaj.

relación que necesariamente debe existir entre la teoría y nuestra práctica real.

Generalmente, tendemos a ignorar que tanto nuestra teoría como nuestros procedimientos y comportamientos reciben diversas influencias, cuyos fundamentos permanecen ocultos a la conciencia (teorías implícitas), que suelen corresponderse con los estereotipos sociales dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje y, que a su vez, determinan la forma como realmente nos comportamos.

Mientras no exista coherencia entre nuestra teoría y nuestra práctica, seguirá imperando el currículum oculto, es decir, seguiremos educando no por lo que decimos y sustentamos teóricamente, sino por lo que los alumnos observan en nuestro hacer práctico y cotidiano.

Y esto sucede de manera muy frecuente, por ejemplo, cuando un docente considera muy importante que sus alumnos participen activamente en clase para mejorar la calidad del aprendizaje (principio consciente) y, simultáneamente enseña sólo explicando verbalmente el conocimiento que hay que aprender y evalúa con preguntas que exigen del estudiante una respuesta memorizada de las lecciones dadas.

Otras veces, se consigue generar un debate en clase, sin embargo, el docente termina interrumpiendo para dar la formulación acerbada de los contenidos que surgen a raíz de dicho debate, ya que considera que los alumnos, independiente que no lo comprendan bien o lo olviden posteriormente, deben de recibir del profesor el conocimiento que se considera el correcto (teoría implícita).

Una visión que ignore las complejas y contradictorias relaciones que existen entre los principios, creencias, procedimientos y conducta real, no es adecuada para promover una educación en valores significativas tanto en los docentes como en nuestros alumnos.

Cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos más eficaz será nuestra labor. Por lo tanto, si queremos educar en valores, es muy importante detenernos a reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos tanto en lo que se refiere a nuestro papel como ciudadanos como en lo relativo a nuestro trabajo con el alumnado.

La formación docente

Por otro lado, muchos docentes fuimos formados en la cultura escolar tradicional y se espera que al entrar en contacto y conocer las teorías pedagógicas críticas y renovadoras, las aceptemos y las transformemos en nuevas rutinas de clase. Esta es una visión lineal y simplificada de la relación que existe entre la teoría

y la práctica ya que sobredimensiona los aportes de la teoría y reduce la complejidad de la práctica, pues el tener un nuevo marco renovador no implica necesariamente un cambio automático en nuestra práctica docente.

Es decir, conocer y tener un saber pedagógico crítico a nivel declarativo no se refleja espontáneamente en el comportamiento real, ya que hay múltiples factores que la condicionan y que debemos tener muy presente si queremos realizar una verdadera y eficaz educación en valores.

Este principio está muy relacionado con el anterior, ya que para educar en derechos humanos, no basta estar formado teóricamente; sino vivimos los valores tanto individual como socialmente difícilmente éstos podrán ser transmitidos a otros.

En este sentido, es muy importante la actitud que asumamos como docentes, de las que resaltamos el saber escuchar, generar confianza, tener empatía, respetar a los alumnos y a todo el personal de la institución, mostrar interés y compromiso respecto a los problemas relacionados con los derechos humanos y como ya dijimos anteriormente, ser congruentes, cortando la distancia entre lo que decimos y hacemos.

Educación para una acción reflexionada

Toda práctica sin reflexión es educativamente insuficiente, como lo es cualquier "discurso" que no vaya acompañado de acciones, por lo tanto los docentes debemos ocuparnos de que los valores sean objeto de una vivencia reflexionada.

Cuando una institución educativa sólo provoca un aprendizaje académico de contenidos que se aprenden para aprobar exámenes y olvidarlos después y no estimula su aplicación consciente y reflexiva en la vida cotidiana, su tarea se reduce a una función instructiva que no educa en derechos humanos.

Pérez Gómez (1998) dice: "Si la escuela se convierte en una simple academia de cuatro o cinco horas diarias, dedicada a garantizar el aprendizaje de los productos del conocimiento ajeno, empaquetado en múltiples cicáticas en el menor tiempo posible, no es probable que provoque la enriquecedora cobertura de las vivencias intelectuales"²

Educar en valores implica una institución que forme ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios, lo que se contradice abiertamente con una institución que sólo fomenta aprendizajes mecánicos.

Para poder realmente educar en valores se requiere un centro educativo vivo y comprometido con el

2. Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

análisis de la sociedad en que vivimos, donde los estudiantes y docentes aprendamos al mismo tiempo que vivimos y vivamos al mismo tiempo que aprendamos los aspectos más diversos de la experiencia humana.

Este principio nos lleva a considerar los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo y en la comunidad como elementos didácticos fundamentales. Una posibilidad es la reflexión de casos tomados de la vida real de los alumnos, de la institución y de la comunidad, teniendo siempre presente que la educación para los derechos humanos es una educación donde se reflexiona desde y para la acción.

Educación desde y para una realidad cambiante

Educar para los derechos humanos presupone trabajar con los alumnos la idea de que la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y susceptible de ser transformada.

La función del currículo no es "reflejar" una realidad fija, ni "naturalizar" los acontecimientos, sino reflexionar sobre la realidad y demostrar que el conocimiento y las prácticas sociales son productos históricos y, en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y que los seres humanos por lo tanto, estamos en condiciones y somos responsables de llevar a cabo su transformación.

Por lo tanto, una educación en valores conlleva el esfuerzo por transformar la realidad individual y social; por eso todo proceso educativo debe partir de la realidad, es decir debemos entender, utilizar y transformar desde lo real, lo que implica dar prioridad al desarrollo del espíritu crítico de los alumnos y favorecer relaciones educativas enriquecidas por el consenso y el disenso.

Educación para la formación del ser integral

Es imposible concebir una educación en derechos humanos, donde los sentimientos, la autoestima, los conflictos y las emociones queden excluidos del currículo.

Si bien es cierto que en muchos proyectos educativos se proclama y se define la necesidad de una educación integral, es decir de una educación que integre las dimensiones cognitiva, afectiva y social de la persona; sucede en la práctica que a menudo y en el mejor de los casos, esto se reduce a establecer una buena dinámica en las relaciones personales y un ambiente afectuoso en el aula que favorezca la participación, el diálogo y la comunicación entre los alumnos y el docente, como si ello fuera suficiente para integrar en el aprendizaje la racionalidad, la afectividad y la socialización de los alumnos.

Sin duda, elementos como la participación, el diálogo, el trabajo en un ambiente afectuoso y la existencia de relaciones interpersonales positivas constituyen aspectos necesarios e imprescindibles, pero no suficientes, para el desarrollo de una educación integral de la persona.

Si los alumnos no realizan un aprendizaje relaciona-
ción con la vida: afectiva y las formas de establecer relaciones interpersonales, en el que se considere el significado e importancia de diversas actitudes, comportamientos y manifestaciones emocionales, tanto propias como de las demás personas, quedarán a merced del medio que los rodea en el que, predominan modelos de respuesta agresiva, incontrolada y en muchas ocasiones ineficaces y destructivas.

Por eso debemos ser críticos con las formulaciones que sólo mencionan como principio didáctico el proporcionar información sobre un tema, ya que a ésta es necesario añadir las percepciones, las emociones, los sentimientos y las sensaciones que el alumno obtiene mediante sus experiencias vitales, lo que implica el análisis de dichos aspectos para después compararlos con lo que sucede en el entorno.

Consideremos que a través de la reflexión, entendida como un acto de toma de conciencia, podemos aproximarnos a la dimensión afectiva de los alumnos.

Asimismo, el fomentar y facilitar en los alumnos la expresión de emociones y sentimientos mediante diferentes formas de simbolización (dibujos, juegos, etc.) nos provee de una serie de instrumentos enormemente valiosos para vivenciar y reelaborar los valores presentes en nuestras vidas.

Motivación e interés

Para contribuir a alcanzar una educación en valores, es muy importante la motivación y el interés que logremos incentivar en los alumnos.

En general, todos los docentes coincidimos en que la motivación y el interés favorecen y son requisitos fundamentales para el aprendizaje, especialmente cuando nos estamos refiriendo al aprendizaje de los derechos humanos.

Según Van Manen (1998), "el interés no es un estado de la mente que se puede requerir o producir a voluntad. El interés es más bien una palabra que describe la forma que tiene la persona de estar en el mundo. Interesarse por algo es estar en medio (interesse) de algo, tomar parte en algo o mantener una parte afectiva con algo".

3. Van Manen, M. (1998). *Escribiendo la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.



El interés y la motivación son aspectos fundamentales de la relación entre los alumnos y el conocimiento, la reflexión y la vida.

En un ambiente de desinterés, aburrimiento y hastío no puede tener lugar ningún aprendizaje significativo. El interés y la motivación siempre van acompañados de atención, esfuerzo, disciplina, concentración y rendimiento: todos ellos, valores que los docentes consideramos esenciales para el aprendizaje.

Esto significa, entre otras cosas, el utilizar estrategias metodológicas reflexivas, de actuación, grupales e individuales; la utilización de lo artístico, del humor, de juegos, representaciones, etc.

Disciplina

Otro aspecto muy importante y esencial cuando hablamos de educación en valores es el de la disciplina. Crear disciplina en los estudiantes es crear las condiciones para el verdadero aprendizaje.

Existe una clase formal de disciplina que generalmente se mantiene mediante el dominio del miedo: miedo al fracaso, miedo al castigo, miedo a hacer el ridículo, miedo a ser rechazado, miedo a ser humillado y que tiene una reacción por parte de los alumnos que se traduce en conflicto o rebeldía o en sumisión y conformismo. Un docente que se apoya en este tipo de disciplina no puede educar en derechos humanos.

Sólo cuando un docente es capaz de mostrar a sus alumnos que existe una relación viva entre su curso y sus propias vidas, sólo entonces el ambiente de la clase puede cambiar de la disciplina autoritaria y de la coacción al dinamismo vivo y a la autodisciplina.

La denominada falta de disciplina y los conflictos tienen más posibilidades de ser resueltos en forma positiva cuando se producen en organizaciones educativas participativas, democráticas y cooperativas.

En aquellos grupos de alumnos en los que las relaciones y el ambiente son fríos, competitivos,

distantes, etc. aumentan las probabilidades de que se produzca mayores situaciones de indisciplina, exclusión de alumnos y fracaso escolar.

Enfoque transversal e interdisciplinario

La educación en valores, como contenido transversal del currículo, debe servir como factor integrador que rompa con los compartimentos estancos de las disciplinas. Desde esta perspectiva, se tiene que incorporar a la programación de cada docente para desarrollarlo en las actividades específicas y en la metodología de su curso.

En algunos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículo, pero según afirma Torres (1994) "los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículo, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinario".

Situar los contenidos de los temas transversales como ejes principales significa considerar como eje de conocimiento, y, por consiguiente, de aprendizaje cuestiones tales como los sentimientos, la resolución de conflictos, la solidaridad, la paz, la calidad de vida, la igualdad de oportunidades, el respeto al medio ambiente, etc. Si de verdad consideramos estas temáticas como objeto de conocimiento, deberemos plantearnos la necesidad de programarlas y diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje inscriptos en unidades didácticas, para cuyo desarrollo sea imprescindible el conocimiento y el uso de instrumentos.

Por lo general, en el ámbito escolar, los temas que hacen referencia a las relaciones personales, los sentimientos, los conflictos que a menudo éstos suscitan, no suelen disponer del mismo espacio de tiempo de aquellos temas que se consideran de índole intelectual. Sin embargo, son precisamente los que llenan el día a día del alumnado.

La vivencia, la toma de conciencia y la elaboración de estos aspectos de la persona constituye, sin duda, un camino en el que aún nos queda mucho por descubrir.

Coherencia entre fines y medios

Frente a la cultura dominante del "todo vale", del fin que justifica los medios, es muy importante situar los medios al mismo nivel que los fines. Es necesario que haya una coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios que se van a emplear para ello.

En el plano pedagógico, además, no sólo es necesario aplicar este principio por una cuestión de cohe-

4. Torres, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid: Moram.

rencia ética, sino también porque los medios que se van a emplear son fuente en sí misma de aprendizaje, por lo que no puede estar dissociado de aquello que se quiere aprender.

Estamos convencidos de que el hecho de interiorizar valores tiene que ver más con las metodologías y las estructuras organizativas que con los contenidos y objetivos educativos.

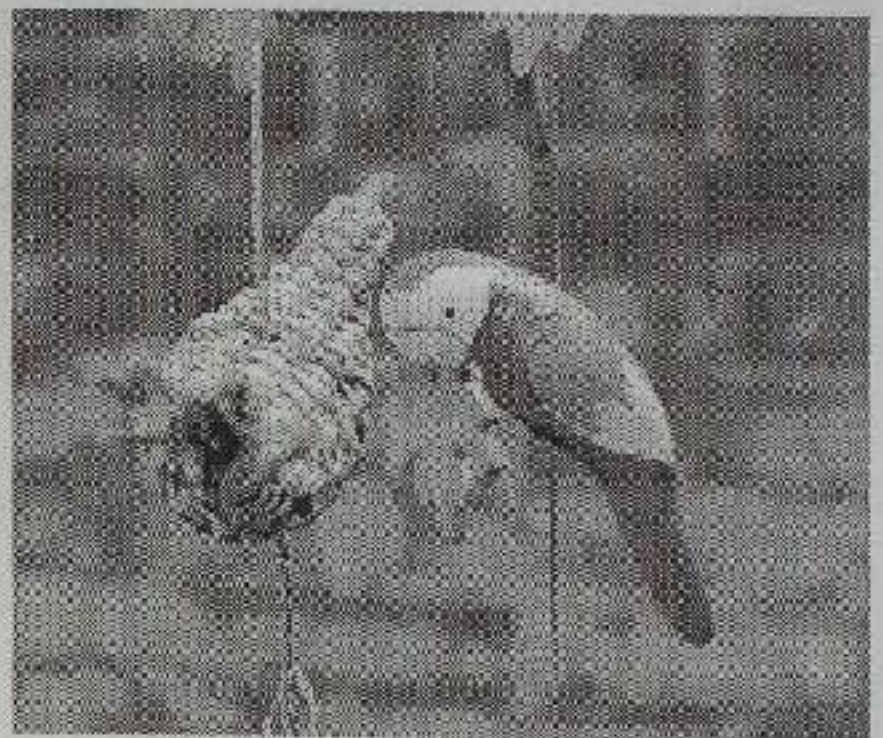
Por lo tanto, al usar métodos dialógicos y experienciales, no sólo se alcanzarán determinados objetivos, sino y fundamentalmente, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en todo proyecto curricular basado en una educación en derechos humanos también tiene que plantearse la relación que existe entre los aspectos organizativos -estructura, normas, estilos de dirección, participación, comunicación, sistema de relaciones, tratamiento de conflictos_ y los valores y objetivos que dicho proyecto persigue.

Algunas estrategias y técnicas metodológicas

Para finalizar, presentaremos algunas estrategias y técnicas metodológicas para alcanzar una educación en valores

- **Utilización de juegos y dinámicas cooperativas**
El uso de dinámicas lúdicas y placenteras producen distensión al situar a todos los alumnos en un plano de igualdad; liberáncolos de la tensión que produce el competir. Nos ayuda a pasar de una cultura del individualismo, indiferencia y competencia hacia una cultura de la cooperación, tolerancia, sensibilidad y aprecio.
- **Participación en la organización y gestión de la institución**
Desde una perspectiva democrática la participación es, a su vez, un requisito y un valor. Una forma muy eficaz de participar en la gestión de la clase y del centro educativo es a través de asambleas, organización de centros de estudiantes, trabajo en equipo, grupos culturales, toma de decisiones consensuadas y toda otra clase de técnica cooperativa que busque potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad en las decisiones y en todos los aspectos que afectan la vida institucional. El alumno aprenderá lo que es la democracia viviendo en democracia. O sea, si queremos que el centro educativo forme personas democráticas y participativas, debemos asegurarnos que esta institución esté organizada y funcione según estos presupuestos.



- **Reflexión grupal a través de dinámicas de clarificación de valores**
La reflexión grupal sobre los propios valores permite tomar conciencia sobre los códigos de valoración y sensibiliza a los alumnos sobre las relaciones que se dan en la clase, en el centro educativo, así como sobre todos los contenidos de la educación en derechos humanos que se planteen. En este proceso, las relaciones interpersonales (alumno-alumno, alumno-docente, docente-docente, docente/alumno y personal de la institución, alumno-comunidad, etc.) ocupan un lugar primordial, convirtiéndose en medio y fin del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Procesamiento de conflictos**
Frente a concepciones tradicionales muy generalizadas que conciben a las instituciones educativas como espacios neutros, poco conflictivos, sin tensiones ni contradicciones, queremos situarnos en la posición que plantean las corrientes educativas críticas, las que parten de la consideración de la naturaleza conflictiva del centro educativo, donde coexisten diferentes tendencias curriculares y organizativas y desde donde la educación en derechos humanos también pasa por la utilización de estrategias no violentas para la resolución de conflictos. Desde esta perspectiva, podemos hablar de una forma de procesar los conflictos basada en la propuesta del autor Jares (1995)⁵ que en forma sintética presentamos en el siguiente cuadro:

5. Jares, X.R. (1995). Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid: Merasa.

Resolución de conflictos

1. Clarificar la estructura, magnitud y significado emocional del conflicto.

En todo conflicto podemos distinguir las causas objetivas y en general la estructura del conflicto, de las valoraciones subjetivas, sentimientos y emociones que el mismo puede generar.

Entre las causas objetivas y lo que denominamos estructura del conflicto, encontramos cuatro elementos fundamentales que siempre están presentes y cuya incidencia varía sustancialmente de un caso a otro. Ellos son: causas que lo han provocado (directas o indirectas), protagonistas (personas y entidades), proceso o desarrollo que ha seguido el conflicto y contexto en el que se produce.

Otros aspectos muy importantes a considerar, además del significado emocional del conflicto, son:

- Las características de las partes enfrentadas y sus vínculos y relaciones anteriores.
- Las posiciones que ocupan los protagonistas en la organización.
- Las consecuencias del conflicto para cada parte, a corto y medio plazo.
- La importancia de la decisión y el tipo de poder que está en juego.

2. Facilitar y mejorar la comunicación.

Este aspecto debe estar presente a lo largo de todo el proceso y consiste en:

- Favorecer una actitud positiva y de diálogo entre los implicados.
- Reconocer los intereses y las perspectivas de la otra parte involucrada en el conflicto.
- Mejorar la capacidad de escucha, de empatía y de expresión para poder buscar soluciones constructivas.

- Equilibrar el poder entre las partes, ya que si no existe un balance relativo es muy difícil de manejar en forma productiva.
- Abordar los temores, miedos y aspiraciones de los protagonistas a la hora de resolver el conflicto.

3. Trabajar sobre los problemas concretos.

Es importante centrar la atención en las causas que provocan el conflicto y no en otras diferencias o aspectos relacionados con el mismo.

Por otro lado, también es necesario evitar la personalización, o sea, la identificación de personas con el conflicto y la polarización, es decir, el pronunciarse en contra de las propuestas de la otra parte (diga lo que diga A, B estará en contra y viceversa).

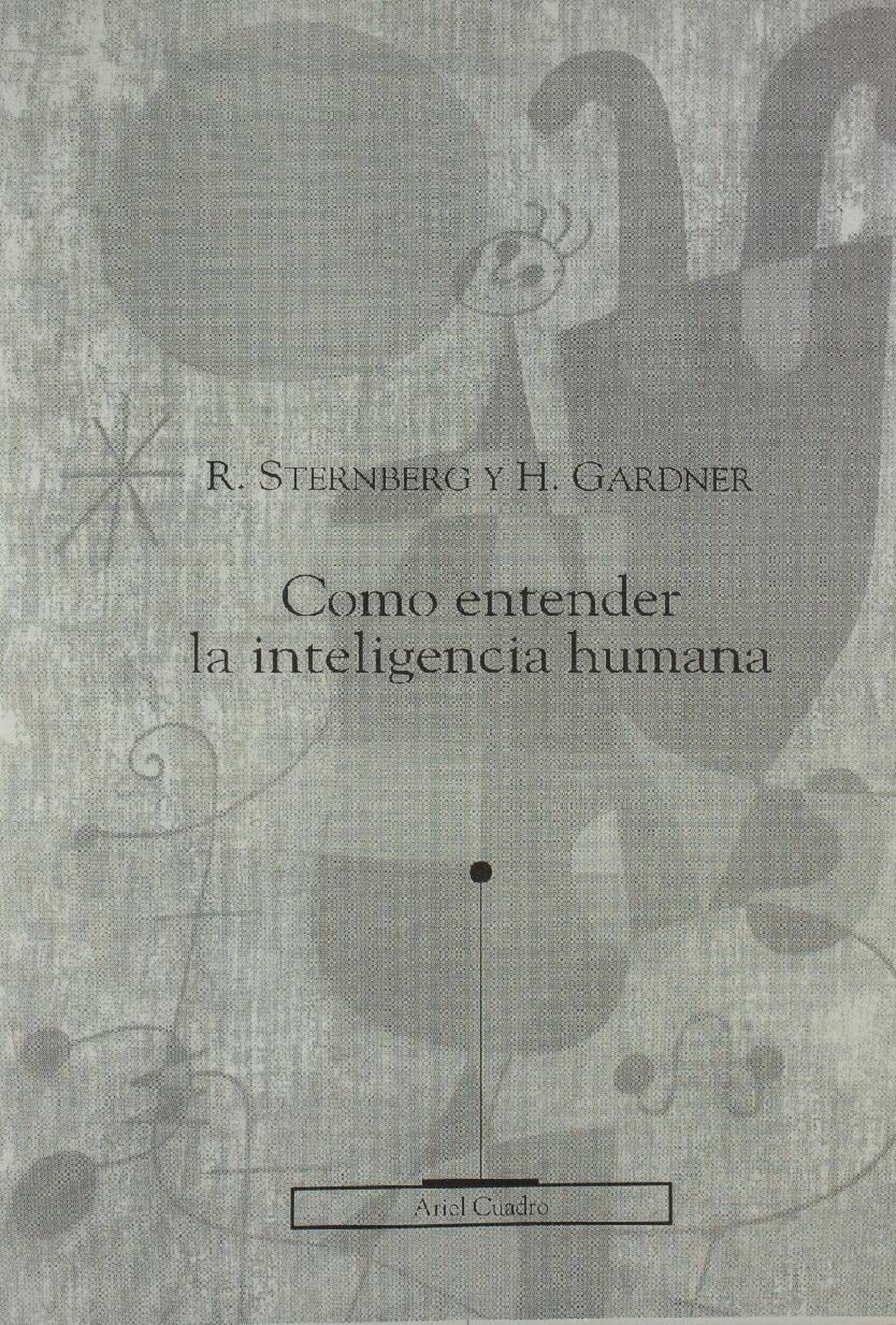
Un aspecto que siempre ayuda es que las partes involucradas consigan ver el conflicto en forma global y para ello muchas veces debe replantearse nuevamente el conflicto y contemplarlo desde la óptica de sus posibles soluciones.

- ### 4. Centrarse en las alternativas de solución (mediante negociación directa o con intervención de terceras personas o entidades).

En este punto es preciso establecer los plazos de ejecución de las medidas acordadas.

5. Evaluar los resultados y el proceso de cumplimiento de los acuerdos.

Esta fase abarca, si fuera necesario, el establecer modificaciones o buscar nuevas soluciones, así como analizar los cambios sociales y organizativos que impliquen los acuerdos adoptados.



R. STERNBERG Y H. GARDNER

Como entender la inteligencia humana

Ariel Cuadro

Introducción:

La pregunta por si un hijo o hija es inteligente o no, o si lo es tal o cual alumno, es bastante común en los ambientes educativos y constituye una preocupación más que razonable si consideramos la importancia que muchas veces se le da a la inteligencia como factor determinante en el rendimiento académico.

Si el aprendizaje escolar se basa fundamentalmente en la resolución de problemas cognitivos, es entendible que la variable inteligencia sea especialmente considerada a la hora de comprender y predecir el éxito o no de los alumnos: si bien hasta el momento los estudios permiten confirmar que la variable inteligencia explica no más del 33% del rendimiento escolar de los alumnos (Gonzalez Pierda y Nuñez Pérez, 1997).

Asimismo la relación entre la inteligencia y la capacidad para aprender aparece desde un inicio en las teorías sobre la naturaleza de la inteligencia, así como en el tema de la adaptación al ambiente y a las situaciones nuevas en particular, y hoy nadie parece cuestionar la importancia de esa relación aunque las explicaciones de la misma resultan diversas y divididas.

Como señala Yela (1995) las investigaciones en la Psicología de la Inteligencia continúan creciendo pero las mismas se muestran aún divididas y pletóricas. Son muy numerosas las explicaciones sobre el concepto de inteligencia; Woolfolk (1999) recuerda que en un simposio realizado en 1986 24 destacados psicólogos presentaron 24 opiniones diferentes acerca de la naturaleza de la inteligencia.

La dificultad de definir con precisión que se entiende por inteligencia, los diferentes enfoques teóricos y la variedad de métodos y técnicas que se han utilizado para medirla, contribuyen sin duda a la complejidad que tiene este tema que sigue siendo central al momento de analizar y explicar el conocimiento humano, el aprendizaje y sus trastornos (Crespo y Carbonero, 1998).

Haciendo un poco de historia

Los estudios sobre la inteligencia se inician a finales del siglo pasado y crecen a la luz de las investigaciones que profundizan en las diferencias individuales en el ámbito intelectual, apareciendo así los primeros trabajos sobre qué es la inteligencia y cómo la misma puede medirse (Coll y Onrubia, 1992). En particular los trabajos de Alfred Binet en Francia constituyeron un punto de referencia para el desarrollo de este tema, iniciando un período lleno de entusiasmo sobre el valor del concepto de inteligencia en campos tales como el educativo, pero generando al mismo tiempo acaloradas controversias que llegan hasta nuestro día.

En 1904 el Ministerio de Instrucción Pública de Francia le pidió al Psicólogo Binet que desarrollara algún tipo de medida que permitiera determinar cuáles eran los alumnos de las escuelas primarias de París que tendrían éxito en sus estudios y cuáles corrían riesgo de fracasar, de tal modo que estos últimos recibieran una atención especial antes de iniciar su vida académica.

En 1905 luego de preparar muchas pruebas y eliminar otras tantas, Binet y su colaborador Simon publican la Escala Métrica de la Inteligencia, un conjunto de instrumentos que constituyeron el primer test de inteligencia y que cumplían con el objetivo de discriminar a los niños que podían tener problemas en la escuela. Desde el punto de vista teórico, Binet supone que las diferencias intelectuales entre los individuos radican a nivel de los procesos complejos y que la inteligencia hay que entenderla como un conjunto de capacidades factibles de ser analizadas por separado.

Unos años después las pruebas de Binet fueron llevadas a los Estados Unidos y en la Universidad de Stanford se transformaron en la prueba Stanford Binet, la que hasta el momento ha tenido cuatro revisiones. Fue precisamente en esta Universidad donde L. M. Terman introdujo en la revisión de 1916 el famoso término de Coeficiente Intelectual (C.I.)¹ y que como señala Gardner (1995) se ha constituido como uno de los éxitos más grandes de los psicólogos en la medida que la inteligencia es una capacidad cuantificable y por tanto confiable para clasificar a las personas.

Junto al éxito de los tests de inteligencia han aparecidos serios problemas teóricos que cuestionan desde su alcance hasta su validez, pero antes de detenernos en estas cuestiones debemos recordar los estudios que realizara el psicólogo británico Charles Spearman cuyos resultados tuvieron repercusiones inmediatas y que se recogen en las características propias del concepto tradicional de inteligencia.

Spearman (1927) propuso la existencia de un factor general (g) que es común a todas las pruebas mentales y que se explica por la correlación positiva existente entre las puntuaciones obtenidas en la aplicación a un individuo de distintos test de habilidad intelectual; si bien también encuentra un factor específico propio de cada test individual que junto al factor g determinan la performance en las tareas mentales. De este modo por ejemplo, el desempeño

1. La calificación del CI se calcula comparando la calificación mental del individuo, que es la calificación que se basa en el promedio de las habilidades para ese grupo, con su edad cronológica real. Coeficiente intelectual = edad mental x 100 = edad cronológica

en una prueba de memoria de número implica el factor g y cierta habilidad específica para recordar números. La idea de la inteligencia general supone que las personas que son buenas en un área lo son generalmente en todas, de tal modo que la persona inteligente se comporta como tal en toda clase de situaciones; al decir del propio Spearman la inteligencia es un especie de mineral o fuente de energía de la que fluyen todas las habilidades específicas.

La tesis de Spearman junto a lo práctico que resultaban los tests de inteligencia y ciertas ideas innatistas fueron generando una concepción de la inteligencia que llamamos tradicional y que incide en la lectura que las personas, tanto técnicas como no, hacen de lo que es un niño inteligente y las posibilidades que el mismo tiene.

Dentro de las características del concepto tradicional de inteligencia se destacan:

1. Las capacidades intelectuales pueden ser medidas con pruebas que evalúan un conjunto de capacidades a las que subyace un factor general, la inteligencia general.
2. Esa inteligencia general es innata y hereditaria, de tal forma que las mediciones repetidas producirán el mismo Coeficiente Intelectual (C.I.) para el mismo sujeto; si aparecen diferencias estas se explican por errores en la medición o por factores situacionales.
3. Las diferencias individuales en cuanto a la capacidad intelectual son fijas e inmutables y más aún las oportunidades educativas inciden en el grado en que es expresada la inteligencia pero no afectan la misma; siendo esta la causa principal del aprovechamiento académico.

En la actualidad el estudio de la inteligencia humana se aborda desde tres perspectivas: la general que es propia de la Psicología Cognitiva y está referida a las componentes, procesos y leyes de su funcionamiento; la diferencial que considera la estructura de como se configura, y por último la genética que investiga los orígenes de la misma y su desarrollo filio y ontogenético (Yela, 1995; Crespo y Carbonero, 1998).

Desde las teorías cognitivas se busca identificar los procesos cognitivos que intervienen en la realización de tareas como forma de poder comprender los mecanismos básicos del comportamiento inteligente, en el que también inciden las variables metacognitivas, es decir el conocimiento y control que la persona tenga de sus propios procesos de aprendizaje. La Psicología Cognitiva ha insistido en la relación recíproca entre inteligencia y capacidad para aprender y el papel que en ello juegan los procesos cognitivos.

Dentro de la perspectiva diferencial John Carroll es hoy uno de los autores más representativos. Carroll (1993) en su interés por identificar las aptitudes humanas fundamentales resume los resultados de destacados investigadores al plantear una jerarquía de tres extractos con un factor general (como el de Spearman) y de 8 grandes aptitudes (inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria, visualización, percepción auditiva, recuperación mnemónica, rapidez cognitiva y rapidez de procesamiento); donde cada una de estas grandes aptitudes es común a un gran número de aptitudes de nivel inferior.

Los estudios sobre las aptitudes mentales y en particular el uso de los tests para medidas, han permitido confirmar que hay una relación significativa entre aptitudes y rendimiento académico, pero a pesar de que han demostrado las diferencias de desempeños en tareas específicas, no pueden explicar como la persona analiza, comprende o razona determinada situación, y más específicamente como se relaciona con su mundo interno y externo.

Por último, las investigaciones sobre los orígenes y evolución biológica y cultural de la inteligencia, la llamada perspectiva genética, es muy importantes en la actualidad y sin desconocer las diferencias, hay relativo consenso en cuanto al papel fundamental que juegan, tanto la herencia como el ambiente, en el desarrollo de la inteligencia; al decir de Yela (1995) "no hay genotipo que no actúe en un ambiente, ni ambiente si no es afectado a un genotipo".

En síntesis las ideas en las que parece haber mayor coincidencia entre los autores y en las que se viene trabajando actualmente, serían las siguientes:

1. Se le reconoce a los tests psicométricos de inteligencia un valor predictivo moderadamente significativo en cuanto al rendimiento académico de las personas, pero al mismo tiempo se destaca la importancia de contextualizar la inteligencia; dada la influencia que ejerce el ambiente en el comportamiento inteligente de un individuo.
2. Se destaca la necesidad de estudiar la inteligencia como proceso y no como producto, que es lo que nos ofrece el concepto de C.I. En este sentido los investigadores se esfuerzan por conocer en profundidad los procesos básicos que subyacen a la inteligencia; es decir cómo los sujetos obtienen y emplean la información que les permita resolver eficazmente los problemas a los que se enfrentan, no sólo en los ambientes educativos sino también en la vida cotidiana.
3. Aumenta el interés en la literatura científica de ampliar el concepto de la inteligencia de tal modo que pueda explicar el éxito de las personas en los diversos campos tales como el profesional,

social o emocional. Se la asocia a un conjunto de habilidades que son susceptibles de modificación y mejora, donde lo más importante es su aplicación efectiva frente a las situaciones que se presentan en esos campos.

De este modo el giro que van teniendo las investigaciones sobre la inteligencia humana, ponen el interés en la relación existente entre este constructo y el aprendizaje, ya que este último exige el uso de diversos procesos cognitivos y afectivos, y permite la utilización efectiva de los mismos.

Inteligencia y aprendizaje

La visión actual del aprendizaje se basa fundamentalmente en la concepción del mismo como una construcción de significados, es decir en el intento activo por dar sentido al mundo a partir de nuestros pensamientos, creencias, expectativas y sentimientos. Es decir que el significado siempre está en función de como la persona experimenta la combinación del pensamiento, sentimiento y acción (Novak, 1998). De más está decir que en esa búsqueda de sentido, el contexto (que comprende entre otras características las emocionales, físicas, organizativas y culturales) en que se da el aprendizaje tiene sin duda gran incidencia.

En esta orientación cognitiva constructivista del aprendizaje, el papel del alumno es activo, autónomo y autorregulado en la medida que conoce y controla sus procesos cognitivos y dirige su aprendizaje. De este modo resulta esencial para la investigación psicológica y la práctica educativa identificar los procesos de adquisición, organización e interpretación de la información, así como conocer los estilos y estrategias utilizados por los individuos en sus diversos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje supone generar cambios cualitativos (además de cuantitativos) a nivel cognitivo, afectivo y motor; se establece una relación recíproca entre conciencia y aprendizaje donde el potencial de este último abre enormes posibilidades a todas las personas en tanto es posible modificar sus procesos y habilidades básicas, volviéndolas más efectivas en la relación consigo mismo y con el ambiente.

Esta concepción del aprendizaje, como fruto de la interacción del sujeto con el ambiente, implica entender a la inteligencia como algo modificable y no inmutable, donde se asume una posición dinámica del comportamiento inteligente ya que como señalábamos, es posible modificar mediante el entrenamiento o las oportunidades educativas los procesos y habilidades básicas que lo configuran.

Se interpreta la inteligencia en términos de sus componentes procesurales y estructurales y se enfatiza

la necesidad de considerar el contexto en el que se expresa y desarrolla. En este sentido los modelos de autores como Sternberg o Gardner han tenido gran influencia en la noción actual de la inteligencia, pero especialmente han abierto el camino a pensar en el diseño de una enseñanza orientada a lograr que los estudiantes desarrollen habilidades adecuadas para procesar la información y ser dueños de su propio aprendizaje.

La teoría triárquica de Sternberg²

La propuesta de Robert Sternberg (1985, 1990) se apoya en la idea de que la localización de la inteligencia ha de buscarse en tres ámbitos simultáneamente: el individuo, el ambiente y la interacción de ambos. De este modo combina factores cognitivos y contextuales; la inteligencia está vinculada a una amplia variedad de habilidades que son importantes para actuar de modo efectivo, no solamente en situaciones educativas sino también en la vida cotidiana. Así dentro de las habilidades implicadas en un acto inteligente, Sternberg indica por ejemplo: identificar un problema, selección de los procesos, selección representativa, selección estratégica, asignación procesadora, control de las soluciones, sensibilidad de la retroalimentación, traducción de la retroalimentación a un plan de acción, realización del plan de acción (Carbonero y Crespo, 1998).

Sternberg propone tres dimensiones o niveles en su teoría estructurados jerárquicamente, que llama componencial, experiencial y contextual; con los que valora la inteligencia en términos del sujeto y del ambiente.

El primer nivel, el componencial, tiene que ver con los componentes o procesos elementales que operan con representaciones o símbolos y que explican la conducta inteligente. Se clasifican de acuerdo a su función y grado de generalidad, así están primero los metacomponentes que lo constituyen los mecanismos de alto nivel que se utilizan para la planificación, selección de estrategias y la evaluación de intentos. Son precisamente los metacomponentes los que explican muchas de las diferencias individuales entre los estudiantes y el déficit en algunos de ellos es la razón de dificultades específicas de aprendizaje (Spear y Sternberg, 1986).

2. Robert J. Sternberg es profesor de Psicología y Educación de la Universidad de Yale. Es autor entre otras obras de "La creatividad en una cultura conformista" (con T.L. Lubart), "Inteligencia Humana", "Investigar en Psicología", "Inteligencia exitosa" y "Estilos de Pensamiento".

Los encargados de poner en práctica los planes y estrategias seleccionadas por los metacomponentes son los componentes de ejecución; que siendo de un nivel inferior son importantes en la ejecución de las tareas.

Por último están los componentes responsables de la adquisición del conocimiento, que permiten separar la información relevante de la irrelevante, relacionar la nueva con la vieja, dentro de una adecuada estructuración del conocimiento que facilite adquirir información nueva y más compleja.

El segundo nivel es el experiencial que relaciona la inteligencia con el continuum de experiencias que establece el sujeto con su comportamiento en diferentes tareas y situaciones, las que a su vez podrán ser nuevas o no para el mismo. Cuando una situación o tarea es nueva, intervienen un conjunto de habilidades para su desempeño que deberían irse automatizando en la medida que se vuelvan familiares. De este modo se reconoce en la conducta inteligente la habilidad para manejar de manera efectiva, situaciones novedosas y la capacidad de automatizar los componentes para resolver problemas de modo eficaz y no deliberado, con pocos recursos cognitivos.

Para Sternberg este nivel de inteligencia se vincula a la capacidad creativa de adaptarse a situaciones nuevas, transformando las soluciones novedosas en procesos automáticos que permiten liberar recursos para tratar más información.

El último nivel es el contextual o el de inteligencia práctica y destaca la importancia que el contexto tiene para ser exitoso en la adaptación. Los componentes de la inteligencia que se aplican a la experiencia tienen lugar en contextos determinados: por tanto elegir contextos en los que se pueda ser efectivo o capaz de modificarlos para que respondan a los recursos (destrezas, intereses o valores) que el individuo tiene, es sin duda una forma de actuar inteligentemente. De este modo una persona inteligente es aquella que logra utilizar al máximo sus capacidades, compensando al mismo tiempo sus debilidades.

Asimismo la teoría de Sternberg destaca la necesaria interacción de estos tres niveles, es decir entre los componentes, la experiencia y contexto, como forma de explicar la conducta inteligente de las personas y las diferencias individuales.

Tanto es así que en 1996 Sternberg distingue entre la inteligencia de éxito y la inteligencia inerte; esta diferenciación ayuda a comprender aún más su concepto de inteligencia y las diferencias con las ideas tradicionales del C.I. Para este autor la inteligencia de éxito, que es precisamente la que se requiere en una producción, por ejemplo creativa es *"lo que a veces llamamos vista para los negocios". El C.I.*

no la mide en absoluto. De hecho muchas personas con un C.I. elevado no parecen darse cuenta de que tienen clientes o de que estos son importantes" (pg. 36)

"La inteligencia inerte es lo que se demuestra al realizar una prueba de C.I., o el Test de Evaluación Académico o el Test de la Universidad Americana o cualquiera de las muchas pruebas similares que se emplean para acceder a la universidad o a un curso de posgrado. Muchas personas obtienen buenos resultados en tales pruebas, lo que, al menos según sus defensores, equivale a demostrar impresionantes proezas académicas. Pero la inteligencia que se mide es inerte, no provoca movimientos o acciones dirigidos hacia una meta. En consecuencia puede que los logros más admirables de estas personas sean sus puntuaciones en las pruebas o notas escolares. Quienes recuerdan hechos, e incluso son capaces de razonar con ellos, no tienen necesariamente que saber cómo emplearlos para que influyan en sí mismos o en otros" (pág. 11).

En resumen, siguiendo las ideas de Sternberg, lo importante no es el potencial de inteligencia que uno posee, sino el modo de utilizar ese potencial en forma efectiva, exitosa. Y para ayudar a los alumnos chicos a hacerlo se necesita valorar los niveles componentes, experienciales y contextuales del comportamiento inteligente, sólo así se podrán integrar las diferentes dimensiones que componen la cognición humana y pensar programas que la desarrollen.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner³

Casi ochenta años después del pedido que la autoridades francesas le hicieron al Psicólogo Binet, Howard Gardner publica su libro "Estructuras de la Mente", donde al igual que Sternberg critica el concepto tradicional de la inteligencia, destaca las diferencias intelectuales que presentan los sujetos al abordar las tareas cognitivas y enfatiza las habilidades prácticas manifestadas en el mundo real.

Gardner (1995) define básicamente la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y elaborar productos en un determinado contexto. Dejamos que nos lo explique el mismo autor:

3. Howard Gardner es codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educación de la Universidad de Harvard, así como profesor de Neurología en la Universidad de Boston. Ha recibido prestigiosos premios por su trabajo y ha publicado varios libros, entre los que se destacan: "Arte, Mente y Cerebro", "La mente no escolarizada", "Educación Artística y Desarrollo Humano", "La Nueva Ciencia de la Mente", "Mentes Líderes" y "Mentes Creativas".

"Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia, hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas" (pág. 33).

Crítica con firmeza el concepto tradicional de inteligencia, que la define básicamente por la habilidad o no de responder adecuadamente a una serie de ítems establecidos es un test; cree que se deberían abandonar tanto los tests como las correlaciones entre los mismos, para centrarse en el estudio de como las personas en las distintas partes del mundo desarrollan las capacidades que son importantes para su vida.

De este modo Gardner entiende que la competencia cognitiva de un individuo ha de definirse a partir de un conjunto de habilidades que llama inteligencia. Esas múltiples inteligencias han de estar enraizadas cada una en fundamentos biológicos y han de ser valoradas en uno o varios contextos culturales.

La metodología seguida por Gardner para determinar los distintos tipos de inteligencia y sus resultados aparecen en su obra "Estructura de la Mente" (1983); en ella se examinan en profundidad una amplia gama de factores que actúan como criterios para definir o no una inteligencia: Ellos son: el posible aislamiento por daño cerebral; la existencia en grupos de idiotas, autistas, prodigios y otros individuos excepcionales; una historia evolutiva, apoyo en la psicometría, apoyo en la psicología experimental; una historia de desarrollo junto a un conjunto definible de estados terminales expertos; una operación o un conjunto de ellas identificables de procesamiento de la información; y la susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico.

1. Posible aislamiento por daño cerebral

A partir del trabajo con personas que habían sufrido daños en áreas específicas del cerebro se pudo identificar una localización cerebral de los distintos tipos de inteligencia al comprobar como la lesión afectaba a una y mantenía intactas las otras habilidades del sujeto.

Asimismo con esto Gardner defiende también la existencia de sistemas cerebrales relativamente autónomos (Armstrong, 1999).

2. La existencia en grupos de idiotas, sabios, prodigios y otros individuos excepcionales

Ciertas personas operan a nivel de inteligencia a un nivel muy alto, mientras que en otras pueden funcionar a niveles muy bajos. Hay personas que son excepcionales dibujando, o en el campo de la música y son al mismo tiempo muy pocos hábiles en la relación por ejemplo, con sus pares o consigo mismo.

3. Una historia evolutiva

Las diversas inteligencias tiene sus raíces en la evolución de los seres humanos e incluso de otras especies. Así por ejemplo si hablamos de inteligencia musical, pueden encontrarse evidencias arqueológicas de instrumentos musicales muy primitivos; así como en otras especies tenemos el canto de las aves. En las habilidades lógico matemática tenemos los sistemas numéricos y calendarios antiguos, etc.

4. Apoyo en la psicometría

Si bien Gardner critica el énfasis que se ha puesto en las pruebas estandarizadas para medir la inteligencia, entiende que muchos de los tests apoyan la idea de varias inteligencias, no sólo la lógico-matemática o la lingüística, sino también la espacial u otras más personales como escalas que evalúan la madurez personal, la autoestima, etc.

5. Apoyo en la psicología experimental

Los estudios psicológicos específicos demuestran cómo las personas tienen niveles de competencia diferentes en las áreas cognitivas, debido a que hay varias inteligencias que funcionan de forma aislada unas de otras. Así hay sujetos muy buenos en el campo de la lingüística, pero que fracasan en las matemáticas, u otros que son notables en percibir sonidos musicales pero por el contrario no lo son con sonidos verbales.

6. Una historia de desarrollo junto a un conjunto definible de estados terminales expertos.

Cada una de las inteligencias tiene sus raíces en la historia evolutiva de las personas. Así por ejemplo la lingüística se inicia en la primera infancia y permanece hasta la vejez; la lógico-matemática alcanza su máximo desarrollo entre la adolescencia y los primeros años de la vida adulta; y en la interpersonal los

vínculos afectivos son fundamentales desde los primeros años de vida.

Asimismo Gardner señala que podemos ver las inteligencias en su máximo desarrollo observando a individuos excepcionales, son como los estados finales expertos de la inteligencia. Ejemplo de esto son T. Elton en inteligencia lingüística, Leonardo da Vinci en la inteligencia espacial, Albert Einstein en la lógico-matemática y el violinista Yehudi Menuhin en la musical.

7. Una operación, o un conjunto de ellas, identificables de procesamiento de la información

Se establece que cada inteligencia posee una operación o varias que procesan la información e impulsan la actividad de esa inteligencia.

"Cada inteligencia se activa o se dispara a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Por ejemplo un núcleo de la inteligencia musical es la sensibilidad para entonar bien, mientras que un núcleo de la inteligencia lingüística es la sensibilidad hacia los rasgos fonológicos." (Gardner, 1995, pág. 34).

8. La susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico

Una inteligencia necesariamente debe ser codificada en un sistema simbólico, en tanto permite procesar importante información, que tiene un significado que es producto de la cultura. La matemática, el lenguaje, la pintura, entre otros son claros sistemas simbólicos.

Para Howard Gardner, una capacidad podía definirse como inteligencia siempre y cuando cumpliera todos o la mayoría de los criterios antes explicados; únicamente así se podía hablar de "inteligencia genuina". Gardner (1983) enlistó, entonces, siete inteligencias distintas que pasaremos a explicar brevemente.

La inteligencia lógico-matemática

Implica la capacidad para utilizar los números y los esquemas lógicos en forma efectiva, así como la habilidad para manejar cadenas de razonamiento. Entre los procesos implicados en ella están los de clasificación, inferencia, cálculo, categorización, demostración de hipótesis.

Es la inteligencia que probablemente mayor investigación ha suscitado, entre otras razones porque es la que se asocia a la capacidad científica la cual es más valorada en nuestra cultura. Proporciona la base para la mayoría de los ítems de las pruebas de C.I. y ha sido cuidadosamente estudiada por Jean Piaget.

Como ejemplo de personas conocidas que posean esta inteligencia en grado extremos, Gardner destaca a Albert Einstein y a la microbióloga Barbara McClintock.

La inteligencia lingüística

Esta inteligencia la constituye la sensibilidad a los sonidos, ritmos y significados de las palabras. Incluye la habilidad de manejar las diferentes funciones del lenguaje, tanto en forma oral como escrita.

Buen ejemplo de experto en esta inteligencia para Gardner, es el poeta T. Elton quien llegó a ganar el Premio Nobel de Literatura.

La inteligencia espacial

Es la habilidad para percibir con precisión el mundo visual - espacial y hacer transformaciones sobre esas percepciones iniciales. Implica la capacidad de visualizar y de representar ideas visuales, así como de orientarse adecuadamente en el espacio.

Como ejemplo de prodigio en esta inteligencia Gardner destaca a Nadia, una niña autista cuyos dibujos eran de una precisión representativa extraordinaria.

La inteligencia musical

Es la capacidad para discriminar, producir, transformar y apreciar las formas musicales, esto incluye la sensibilidad para los ritmos, tonos y timbres.

De acuerdo a Gardner la habilidad musical cumple con todos los criterios establecidos para ser definida como una inteligencia, si bien generalmente no se considera una capacidad intelectual. El violinista Yehudi Menuhin es para Gardner un buen ejemplo de brillantez en esta inteligencia, que se le manifestó incluso antes de tocar el instrumento.

La inteligencia cinético-corporal

Esta inteligencia implica la habilidad de usar y controlar los movimientos del cuerpo para expresar tanto sentimientos como ideas, además de la capacidad de manejar objetos con destreza ya sea para producir o transformar cosas (escultor, artesano).

Gardner menciona al jugador Babe Ruth como ejemplo de prodigio en esta habilidad, otros ejemplos podrían ser Jesse Owens, Auguste Rodin.

La inteligencia interpersonal

Es la capacidad para percibir, discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, sentimientos, intenciones, deseos y motivaciones de otras personas.

Para Gardner, Anne Sullivan es un buen ejemplo para esta inteligencia. Sullivan fue la profesora de Helen Keller, que era una niña de siete años, ciega y sorda. Podemos encontrar muchos ejemplos observando a líderes religiosos o políticos, profesores, maestros o psicólogos; ya que esta capacidad les resulta fundamental.

La inteligencia intrapersonal

Esta inteligencia implica la capacidad para conocerse a sí mismo (con las fortalezas y limitaciones), es decir el acceder a los propios pensamientos y sentimientos, y tener conciencia de los estados de ánimo, de las intenciones, motivaciones y deseos, y de esta forma interpretar y orientar la conducta de acuerdo a ese conocimiento.

Una persona inteligente en esta área, para Gardner, es alguien que tiene un modelo viable y eficaz de sí mismo; ejemplo de esta capacidad es la novelista Virginia Woolf quien podía escribir su vida interior de una forma muy real.

Si bien de acuerdo a criterios establecidos Gardner identificó siete inteligencias, acepta la posibilidad de que haya más tipos de inteligencia, de hecho llega a hablar de otras como la naturalista, que se relaciona con la capacidad para reconocer especies o animales o plantas (Gardner, 1995). Lo importante es que se cumplan los criterios antes mencionados para no confundirlas con otros tipo de habilidades o aptitudes.

Dentro de este modelo se entiende además, que cada persona tiene capacidades en las siete inteligencias, que puede ir desde un nivel muy rudimentario en una de ellas, hasta un funcionamiento alto en todas o la mayoría de ellas como ocurre con algunas personas excepcionales.

Si bien factores genéticos limitan (o pueden hacerlo) el grado en que una inteligencia puede desarrollarse, en los hechos según Gardner, con el entrenamiento adecuado cualquiera puede alcanzar resultados significativos en todas ellas, a excepción de que no tenga lesiones cerebrales (Gardner, 1995). Como ejemplo de ello el autor destaca el método de entrenamiento en la habilidad musical aplicado por el maestro japonés Suzuki (Gardner, 1983); quien ha detectado un conjunto de factores relevantes que inciden en el desarrollo de esta capacidad a pesar de tener poca dotación natural.

Por último queremos insistir en la idea de que las inteligencias aunque son independientes, interactúan entre sí, y de esta forma es como las vemos en la vida real.

"De hecho, sin embargo, prácticamente cualquier papel cultural con algún grado de sofisticación requiere una combinación de inteligencias. Así un acto aparentemente sencillo como tocar el violín, excede la mera dependencia de la inteligencia musical. Llegar a ser un violinista de éxito requiere destreza cinético-corporal y la capacidad interpersonal de llegar al público, la manera de escoger un mánager muy posiblemente implique una inteligencia intrapersonal" (Gardner, 1995, pág. 44).

De esta forma Howard Gardner propone que las personas poseen múltiples inteligencias, que si bien parten de una dotación biológica pueden desarrollarse hasta niveles significativos por el entrenamiento y las oportunidades culturales que se ofrezcan; cada una de estas inteligencias tiene su forma característica de procesar la información y de dar respuestas a las situaciones problema, que derivan de los distintos sistemas simbólicos que las caracterizan, los cuales son a su vez productos de la cultura.

Tabla 1: Teoría tridimensional de la inteligencia de Sternberg (1985).

Inteligencia contextual	Inteligencia experimental	Inteligencia de Componentes
Capacidad para adaptarse a un ambiente cambiantes, moldeándolo de modo de sacar ventajas de las oportunidades; y para dar solución a problemas específicos.	Capacidad para manejar situaciones nuevas, combinar factores no relacionados y formular nuevas ideas; y para encontrar soluciones automáticas.	Capacidad para la abstracción, para el procesamiento de información y para las habilidades verbales.

Tabla 2: Las inteligencias de Howard Gardner (1983, 1995).

Inteligencia	Contenidos centrales	Localización	Ejemplos
Logico-matemática	Habilidad para manejar largas cadenas de razonamiento y sensibilidad y capacidad para tratar esquemas numéricos y lógicos	Lóbulo parietal izquierdo. Hemisferio derecho.	Albert Einstein y Barbara McClintock (microbióloga, ganadora Premio Nobel)
Lingüística	Sensibilidad a las diferentes funciones del lenguaje y a los sonidos, ritmos y significados de las palabras.	Lóbulo temporal y frontal izquierdo Broca/ Wernicke.	T.S. Eliot, poeta, ganador del premio Nobel de Literatura.
Musical	Gusto por las formas de expresividad musical, con habilidad para producir y apreciar ritmos, tonos y timbres.	Lóbulo temporal derecho.	Yehudi Menuhin, violinista conocido desde sus 10 años de edad.
Espacial	Capacidad para percibir con precisión el mundo visual-espacial, logrando transformaciones en dichas percepciones.	Regiones posteriores hemisferio derecho.	Nadia, una niña autista, cuyos dibujos recuerdan a Leonardo da Vinci.
Corporal-cinestésica	Habilidad en el control de los movimientos del cuerpo y capacidad de manejar objetos con destreza.	Cerebelo y córtex motórico.	Babe Ruth, destacado jugador de béisbol.
Interpersonal	Capacidad para comprender y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de otras personas.	Lóbulo frontal, temporal y sistema límbico.	Anne Sullivan
Intrapersonal	Conocimiento de las propias fortalezas, habilidades, debilidades e inteligencia. Con capacidad de manejar los propios pensamientos de modo de dirigir correctamente la conducta.	Lóbulo frontal y temporal.	Virginia Woolf (novelista).

Consideraciones finales: implicancias para la educación

Sternberg y Gardner son probablemente los dos teóricos contemporáneos más influyentes en el tema de la inteligencias, y más a la de las diferencias entre ambas propuestas, ambos se aproximan en el estudio de los aspectos prácticos de la inteligencia en el mundo real y en contextos específicos; y de esta forma dan orientaciones muy estimulantes para la comprensión del aprendizaje y las posibilidades de la enseñanza.

"Dos métodos recientes tienen una preocupación dual por el desarrollo de la inteligencia en general y por la supervivencia práctica en contextos específicos como la escuela. El primero, la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, define la inteligencia en términos de: 1) el mundo interno del individuo (los componentes de procesamiento de la información presentes en los componentes metacognitivos, de obtención de resultados y de adquisición de conocimiento); 2) el mundo externo del individuo (la habilidad del individuo para adaptarse y para modificar los entornos existentes o para escoger nuevos entornos); y 3) la experiencia del individuo en el mundo (como se enfrenta el individuo a la novedad y cómo automatiza el procesamiento de la información). Como se ha dicho antes, el segundo método -la teoría de las inteligencias múltiples- subraya la importancia de utilizar capacidades en contextos culturales específicos" (Gardner, 1995, pág. 134).

Del análisis de ambas propuestas quisieramos, brevemente, destacar algunas de las conclusiones e implicancias que a nuestro juicio resultan más relevantes para la reflexión educativa:

1. La inteligencia ha de ser considerada en relación a entornos específicos y en función de su aplicación a la adaptación del sujeto; por tanto la escuela resulta un ámbito privilegiado para ser estudiada y desarrollada.
2. El análisis de los componentes cognitivos específicos de las diferentes habilidades resulta fundamental para comprender el funcionamiento de la inteligencia y para explicar buena parte de las dificultades del aprendizaje. Así, por ejemplo, los componentes de adquisición (que señala Sternberg) ejercen un papel destacado en el dominio de habilidades específicas.
3. El funcionamiento cognitivo ha de ser considerado dentro de la historia experiencial, motivacional y contextual del individuo.
4. Las personas poseen múltiples capacidades y tienen diversos intereses, lo que hace que no todas aprendamos de la misma manera. Es necesario buscar los medios para evaluar las diferencias

individuales de los estudiantes y pensar propuestas educativas que se adapten al perfil de las habilidades que poseen.

5. Las pruebas estandarizadas o los tests, son útiles en tanto permiten observar variaciones individuales en los procesos básicos, así como en la eficacia de procesos de orden superior en aprendizajes específicos. En cambio para la evaluación de las habilidades o capacidades cognitivas, de sus puntos fuertes y débiles, así como para instrumentar programas de intervención, la utilización sólo de los tests resulta improductiva y poco adecuada.
6. Es necesario evaluar las distintas capacidades de los estudiantes para disponer de un perfil de sus inteligencias que permita diseñar las propuestas más adecuadas, predecir las dificultades y proponer caminos alternativos. La evaluación debe investigar las capacidades de los individuos para resolver problemas referidos a las distintas inteligencias a través de materiales adecuados para ello.
7. Las distintas inteligencias tienen su propia trayectoria evolutiva en los individuos y en su forma entonces, de manifestarse de acuerdo a ese nivel evolutivo. La enseñanza explícita para desarrollar cada inteligencia debe valorarse de acuerdo a la evolución de cada inteligencia.
8. Cuantas más oportunidades brindemos para que los alumnos desarrollen la mayor cantidad de habilidades o inteligencias, mayores vías de procesar la información tendrán, y por tanto mejores posibilidades de dar respuestas exitosas. ■

Nota sobre el autor:

ARIEL CUADRO: Psicólogo. Especialista en Dificultades del Aprendizaje. Master en Psicología Educativa. Candidato a Doctor en Psicología por la Universidad de Murcia (España). Responsable del Departamento de Psicología y Orientación del Colegio Seminario. Docente y Coordinador del Postgrado en Psicología Educativa de la Universidad Católica.

Bibliografía

- ARMSTRONG, T., (1999), *Las inteligencias múltiples en el aula*, Bs. As., Manantial
- BINET, A. y SIMON, T. (1965), Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *L'année psychologique*, 11, 236-245.
- CARROLL, J.B., (1993), *Human Cognitive Abilities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COLL, C. y ONRUBIA, J., (1990), Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar, en: COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990), *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.
- CRESPO SIERRA, M.T. y CARBONERO MARTÍN, M.A. (1998), Habilidades y procesos cognitivos básicos, en: GONZALES PIENDA, J.A. y NUÑEZ PEREZ, J.C. (Coord.), (1998), *Dificultades del aprendizaje escolar*, Madrid, Ed. Pirámide.
- GARDNER, H., (1993), *Creating mind*, New York, Basic Book [ed. cast. (1995), *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós.]
- GARDNER, H., (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- GONZALEZ-PIENDA, J.A. y NUÑEZ-PEREZ, J.C. (1997), Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico, en: NICASIO GARCIA (dir.) (1997), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*, Barcelona, Ed. Universitat de Barcelona.
- NOVAK, J.D. (1998), *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Madrid, Alianza.
- SPEARMAN, C. (1927), *The abilities of man: their nature and measurement*, New York, Macmillan.
- STERNBERG, R.J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. (1990), *Metaphors of mind: conceptions of the nature of intelligence*, New York, Cambridge University.
- STERNBERG, R.J. (1996a), *Successful intelligence*, New York, Simon & Schuster.
- STERNBERG, R.J. y SPEAR, L.C. (1985), A triarchic theory of mental retardation, *International Review of Research in Mental Retardation*, 13, 301-326.
- WOOLFOLK, A. (1999), *Psicología educativa*, México, Prentice Hall, 7ª ed.
- YELA, M. (1995), Nuevas perspectivas en la psicología de la inteligencia, en: CALERO, M.D. (Coord.), (1995), *Modificación de la inteligencia: sistemas de evaluación e intervención*, Madrid, Pirámide.

Encuentro de sistematización de experiencias en educación y derechos humanos

Selección de experiencias

EN LA SECCIÓN de Experiencias de nuestra revista, tenemos el agrado de presentar algunas de las experiencias que fueron seleccionadas para el encuentro de Sistematización de Experiencias en Educación y Derechos Humanos, organizado por Serpaj los días 27 y 28 de agosto de 1999.

En dicha instancia, 40 docentes, pertenecientes a los tres niveles de la enseñanza: primaria, secundaria y universidad, analizaron 13 experiencias (de las que fueron autores 24 docentes) para, a partir de ellas, avanzar en el eje de sistematización que se refiere a la metodología utilizada en la educación en derechos humanos.

El encuentro fue una oportunidad y un desafío con el que iniciamos un proceso de sistematización que permitió conocer experiencias de diferentes ámbitos y niveles de la enseñanza lo que a su vez permite unir y fortalecer las prácticas y generar vínculos entre los participantes.

Los primeros avances en esta línea de sistematización los presentamos en la sección Reflexiones en el artículo titulado "En la búsqueda de principios metodológicos y estrategias para una educación en valores".

Queremos destacar el deseo e interés manifestado por los docentes de continuar el proceso de sistematización iniciado lo que les permite aprender de su propia experiencia. Reproducimos el comentario que hicieron algunos de los participantes al final del Encuentro afirmando que la mejor valoración que podían hacer es el haber descubierto que lo que hacen todos los días está lleno de enseñanza y que la mejor forma de aprender consiste en hacerse preguntas críticas sobre lo que sucede en la propia práctica. Esto implica desarrollar la capacidad de observación, liberarse de estereotipos y rutinas y mirar la experiencia no sólo desde su perspectiva sino también desde el lugar de otros actores, para dejarse impregnar por lo que efectivamente ha sucedido y no como quisieran que hubiera sucedido.

Los invitamos a conocer parte de estas ricas experiencias y a seguir profundizando en los aspectos metodológicos de una educación en valores así como conociendo otras experiencias, intercambiando dudas, certezas, angustias, alegrías y esperanzas en un campo tan desafiante y lleno de contradicciones como es el de la educación en derechos humanos.

Mamá Papá: Hoy le hice masajes a mis amigos ¿quieren que les haga a ustedes?

CRISTINA MOREIRA, ANA DEVARCO, INGRID GABRIELZYK *

ESTA EXPERIENCIA fue realizada en el Jardín Natal con docentes, padres y niños. Estuvo a cargo de las directoras y de la coordinadora de taller de trabajo corporal.

Reducir la violencia expresada por los niños.

Consideraciones generales

Se notó un cambio por parte de las docentes que lograron mayor sensibilización y serenidad en la relación con los niños, al tiempo que aprendieron nuevas técnicas y enfoques útiles en la resolución del problema de la violencia.

Hubo un crecimiento personal de las docentes y un cambio interior.

El equipo logró consolidarse y la institución alcanzó mayor proyección aumentando las inscripciones y la incorporación de los padres a talleres.

Sin embargo se vieron algunas dificultades tales como el tiempo escaso, la incorporación progresiva de nuevos docentes y la resistencia de algunos padres y abuelos a la propuesta para ellos, mientras la valoran para los niños.

Se vivieron algunas tensiones al asumir roles diferentes: asistente social-tallerista, directora-integrante del grupo. En algunos momentos se confunde la técnica con una opción religiosa.

Nos asombra esta propuesta por su fecundidad con los niños, ¡qué fácilmente la toman! y aprendimos que la frecuencia semanal no debe interrumpirse, es necesaria la continuidad.

Los resultados aumentaron la confianza en la propuesta como para socializarla y se llegó a una postura docente más madura en el trabajo con niños y con padres.

Nos queda la interrogante: ¿esta propuesta es para todos o no?

La experiencia comprende:

- Un taller semanal de trabajo de aproximadamente dos horas de duración, luego de la jornada laboral en base a técnicas de yoga, trabajo social de grupo y expresión corporal;
- Acompañamiento y seguimiento de los integrantes del equipo mediante coordinación permanente con la Directora del Jardín, llamadas telefónicas, entrevistas programadas o espontáneas de evaluación del proceso generado a partir del taller;
- Programación y participación de jornadas anuales y mensuales del equipo en rol de contenedor del proceso (intervención participativa)
- Este año se agrega Taller de trabajo corporal para familiares también con frecuencia de una vez a la semana.

* Cristina Moreira es Educadora Preescolar, Ana Devarco es Maestra, ambas directoras de Jardín. Ingrid Gabrielzyk es Asistente Social y coordinadora del trabajo corporal.

Cada taller se desarrolla con una secuencia constante:

- Programación del coordinador
- Caldeamiento
- Ejercitación de técnicas de yoga y/o vivencias de expresión y comunicación
- Un trabajo personal sobre Actitud
- Relax
- Encuentro grupal final para cierre y evaluación
- Evaluación postaller

Como técnicas utilizadas en el taller podemos mencionar: modo de ejemplo: música generadora de "disposiciones afectivas" y "climas grupales", reconocimiento de límites corporales, consolidación de espacios, sensibilización con áreas corporales, reconocimiento de distorsiones entre la comunicación verbal y corporal, contener, atreverse, tocar, escuchar con atención, observar con detenimiento, negociar con la masculinidad, manejo de la respiración completa, plantearse compromisos o propósitos de corto plazo, juegos programados o improvisados, lec-

tura de poemas o lecturas de reflexión filosófica, escuchar grabación de cuento, catarsis de emociones contenidas, identificación de zonas particularmente potenciadoras de fuerza, energía o de sentimientos de entrega y de amor, dinámicas de encuentro en pareja y en grupo, mensajes grupales, chistes, estimulación de la risa, así como de la concentración y de ejercicios meditativos, entre otros.

Se trabaja con la finalidad de potenciar el sentimiento de pertenencia grupal, la autoestima individual y el llamado empowerment de la mujer, ya que es un espacio profundamente femenino.

Mediante un enfoque participativo se siguen los pasos del método científico en forma dialéctica y también dialógica (según E. Morin), donde la práctica interpela a la teoría en interinfluencia permanente. Es así, que se trabaja desde y con el cambio, el movimiento, tanto en lo corporal como en lo emocional y actitudinal.

Esta flexibilidad supone seguir un método y cada encuentro es cuidadosamente programado en función de una secuencia anual, semestral y semanal en coordinación con la planificación del equi-

po docente del jardín. La coordinación es democrática sin dejar de dirigir y contener el proceso del grupo y sus individuos. Se provoca y se incide. El rol de la coordinadora a veces se caracteriza por maternal y a veces como de par, sin dejar de desdoblarse en una mirada exterior.

El programa intenta democratizar la utilización de las técnicas para su reproducción con los niños, por lo cual se socializa el conocimiento promoviendo progresiva autonomía.

Se cuida el espacio del taller como "salón de yoga", preservando una mística en torno al mismo, lo que genera un cuidado especial de la iluminación, aromatización y decoración. Con esto se colocan límites bien definidos hacia el exterior del mismo, con la finalidad de incidir en la actitud de quienes allí ingresan: niños y maestras, principalmente. Se entiende que desde el límite oficiando como ritual, se modifican los comportamientos adecuándose la persona en busca de una sensación de coherencia. La actitud se modifica desde la práctica. ■

¿Quiénes Somos?

DEBORAH EGUREN *

ESTA EXPERIENCIA se desarrolló en el Liceo N°4 de Paysandú en el espacio de los talleres de expresión plástica con dos grupos de segundo año.

La propuesta se llevó adelante a lo largo del mes de abril y mayo de 1999 y se explica a través de los

objetivos del T.E.A., algunos de los cuales tienen que ver con la potenciación de los talentos personales, el despliegue de la sensibilidad, la exploración del área emotiva. En definitiva se trata de un espacio de libertad y ejercicio crítico que no desdeña, eventual-

mente, la sistematización y que supone "aprender haciendo". En este sentido el T.E.A., nos ha propuesto desde siempre una deestructuración, un desafío metodológico, una posibilidad de vivenciar modalidades de aprendizajes diferentes.

* Deborah Eguren es profesora de Literatura y tiene a su cargo talleres de expresión artística en el Liceo N°4 de Paysandú.

El tema es la *identidad* de los alumnos para los cuales habría que planificar los cursos. Las objetivos fueron:

1. Propiciar un espacio de libertad y reflexión crítica y sensible entorno al "yo" que permitiera un acercamiento a la identidad personal.
2. Habilitar un reencuentro con el pasado que suponga una revalorización del mismo.
3. Vivenciar otras modalidades de aprendizaje.

Sistematicé estas inquietudes convirtiéndolas en el primer núcleo temático y me propuse guiarlos hacia el descubrimiento más genuino de la identidad personal de cada uno.

Descripción metodológica.

(Duración 2 meses abril y mayo)

1. Partimos del nombre de cada uno de nosotros. Se les solicitó a los alumnos que dijeran su nombre "de pila" y realizaran un comentario acerca del mismo (una opinión, una anécdota, etc.).

Fuimos escribiéndolos en tarjetas y ubicándolos en un panel especialmente dispuesto para ello.

Nos tomamos unos minutos para visualizarlos, leerlos lentamente y plantear alguna pregunta al compañero, realizar un comentario, destacar aspectos llamativos, inusuales. Esta colectivización de la actividad me permitió incorporar un nuevo aspecto: el significado de los nombres y sus orígenes.

Nos sumergimos en un mundo de leyendas y mitos, historias fantásticas y relatos fabulosos a partir de las etimologías.

2. Les propuse buscar, relacionar y traer a la clase fotografías que correspondieran a las diferentes etapas de la vida de cada uno.

Compartieron en pequeños grupos el aporte; comentaron, intercambiaron anécdotas. Les solicité que prepararan una breve contextualización de una de las fotografías para compartirla en la puesta en común.

3. Consideré oportuno en esta etapa del proceso plantearles el trabajo central del núcleo temático: redactar una pequeña autobiografía.

A tales efectos aporté varios comienzos de novelas autobiográficas para que les sirvieran de modelo y gué el proceso de producción escrita intentando preservar la frescura de clases anteriores.

Disfrutar posteriormente de láminas en las que están autorretratados Picasso, Van Gogh, Velázquez, Rivero, Kahlo aporté mucho: otros ya habían tomado distancia para mirarse, reconocerse, descubrirse y aceptarse.

4. En esta oportunidad los invité a "relajarse" y liberar tensiones mientras escuchaban música seleccionada con este objetivo. Les sugerí evocar aspectos gratos del pasado lejano, de la niñez, de la etapa escolar.

Intenté imprimíle a mi voz la serenidad que pretendía transmitirles para que logaran un estado de "ensueño" acorde a la introspección.

Simultáneamente nombraba aspectos posibles de evocar: la familia, los amigos, las mascotas, aquellas vacaciones, una maestra..., la lista es extensa.

Al "retorno del viaje" les solicité que registraran espontáneamente, casi automáticamente y sin rigor alguno la vivencia, la situación o quizás la persona evocada.

En clases siguientes sistematizamos dicha experiencia desde el punto de vista formal intentando concretar el texto más poéticamente.

5. Ya acercándonos al final de la propuesta les solicité que trajeran el "objeto querido", aquel que significaba mucho en la vida de cada uno.

Nuevamente apelé a la afectividad: sentados en el suelo, en círculo, en torno a un gran pañuelo, los alumnos se tomaron unos minutos para preparar una presentación o contextualización del aporte.

A medida que lo hacían mostraban el objeto seleccionado y lo colocaban en el centro, sobre el pañuelo que le otorgaba al espacio físico una dimensión diferente.

La autobiografía continuaba procesándose.

6. Como el trabajo de producción escrita ya estaba encaminado y "tenía alas para volar solo" discutimos la posibilidad de brindarle un soporte físico al mismo.

Decidimos crearle tapas y transformarlo en un libro.

IncurSIONAMOS en el ámbito de la plástica: collage, acuarelados, sombreados, técnicas de la enjetería española, rústico, son algunas de las propuestas para la decoración de dichas tapas.

7. El libro había quedado pronto. Tanto trabajo ameritaba una instancia de colectivización mayor: una velada poética en la que se expendrían los libros y se leerían algunos momentos de las autobiografías.

Nos organizamos en equipos de trabajo para una instrumentación eficaz y participativa: el grupo de luces rastreó las melodías y preparó la ambientación, el grupo de publicidad informó en el liceo, y redactó las invitaciones para padres y amigos, además contactó a la prensa; el grupo de organización preparó la muestra y el grupo de lectura leyó los textos.

El lunes 7/6/99 a las 19:30 en el Liceo N° 4 de Paysandú "Manuel Oribe" se presentaron las autobiografías de los segundos 1 y

2 en una velada titulada "¿Quiénes somos?".

Consideraciones generales

La idea de trabajar con muchachos de 13 años el tema de la identidad surgió cuando planificando, los primeros días de clase del año 1999 me pregunté: ¿Para quiénes planifico? ¿Cómo serán los grupos? ¿Con qué perfil de alumnos trabajaré?

En definitiva mi pregunta era: ¿Quiénes serán los 60 o 70 muchachos?

Sentí que la pregunta era válida como despegue de un planteo más profundo y consideré la posibilidad de trasladarles la pregunta que había "reveloteado" dentro de mí bajo diferentes formas y durante varios días.

Sistematicé la inquietud convirtiéndola en el primer núcleo temático y me propuse guiarlos hacia un descubrimiento más genuino de la identidad personal de cada uno.

Creí válido que en una etapa de encrucijadas como es la adolescencia y en un momento histórico como es el que vivimos se planteara una búsqueda, una suerte de introspección o "encuentro con la identidad" que se traduciría en un trabajo concreto: una autobiografía. Este ofrecía la posibilidad de combinar una modalidad libre, espontánea, creativa de trabajo con otra más sistemática y pautada; a su vez, permitía acompañar el proceso de escritura de dicho texto con aportes de otras manifestaciones artísticas, permitía en resúmenes cuentas un enfoque interdisciplinario.

Sin embargo la propuesta ofrecía una arista discutible. Podrían "abrirse puertas" que condujeran a un pasado comprometedor, doloroso y esconuido deliberadamente, podía suceder que esas puertas permanecieran peligrosamente abiertas para accesos impensados. Pero también podría suceder que la retrospectiva habilitara una evocación que explicara algunas incógnitas del presente, ayudara a simplificar problemáticas actuales, le "diera nombre" a tantas situaciones del hoy que no parecían explicarse solas.

(Es importante tener en cuenta que "el docente no tiene perfil terapéutico, y no debe provocar situaciones límite que no pueda resolver" - María Goulder Barral).

Nos embarcábamos así, en un viaje hacia los orígenes que priorizaría lo mejor de cada uno, que rescataría lo que fuimos, para saber quiénes somos y para seguir avanzando sobre terrenos más sólidos.

En su orden estas fueron algunas sorpresas, emociones, inquietudes, gratificaciones, reflexiones, que provocó el trabajo:

- A. No todos conocían el nombre de pila de los compañeros con los que ya habían compartido primer año.
- B. Tampoco eran todos los que conocían los detalles de su nacimiento a los que conservaban fotos de esa etapa.
- C. Algunos alumnos nunca habían conversado con sus padres de "estas cosas".

D. Muchos manifestaron, en un principio, que no había nada valioso o destacable que mereciera ser contado.

E. Fue realmente impactante el nivel de concentración logrado durante la dinámica de la relajación.

F. Emocionante resultó la actividad en la que cada uno compartía un "objeto querido". Ositos, mamaderas, el primer diente, ricitos de pelo, medallitas, la camiseta de fútbol, una carta, el "monito" fueron algunos de los aportes.

G. Naturalmente no todos encontraron con rapidez el camino hacia la concreción de la autobiografía. Hubo quienes utilizaron el trabajo como posibilidad para desahogarse y confesarse, otros sólo mencionaron mojones de sus vidas desde una visión más bien objetiva, otros alternaron la anécdota jocosa con el relato más bien reflexivo, en algunos casos plasmaron la distancia con el trabajo, narrando los hechos en tercera persona. En fin, la diversidad fue la tónica y el entusiasmo casi general, el resultado de la velada del 7/6/99.

Fue significativo que los alumnos que no lograron escribir su autobiografía, habían sido derivados el año anterior al "Área de Integración" que el Liceo ha instrumentado para alumnos con dificultades en este aspecto.

El taller, la realidad y la construcción de valores

MARIANA ALBISTUR, MARY GONZÁLEZ

ESTA EXPERIENCIA se desarrolló en el Liceo N° 1, José E. Rodó de la ciudad de Montevideo, durante dos años 1997 y 1998, en los cursos de taller de Actividades Adaptadas al Medio.

Los espacios de taller contaban con una estructura simultánea de tres horas clase. En este caso se trabajó con dos grupos de tercer año al mismo tiempo, reiterando la actividad hasta completar la experiencia a todos los terceros años.

Los talleres corresponden a Teatro y Orientación Vocacional y Laboral. Ambos contaban con aprendizajes específicos, sin embargo transversalmente desarrollaban los mismos objetivos.

Los destinatarios son entonces todos alumnos de tercer año de liceo. Dos grupos conformaban un total de sesenta alumnos lo que obligaba a trabajar en un salón grande (de actos, proyección de video, ensayos del coro etc.). Es un espacio que permite movilidad y organización de actividades diferentes.

Los objetivos generales propuestos son:

1. Presentar el taller de Actividades Adaptadas al Medio (se realiza la experiencia al comenzar el año)
2. Plantear el hilo conductor del mismo
3. Identificar aspectos de la realidad cercana, reconocimiento del medio y contextos diferentes. Consideramos que el

video "De tiempos y cambios" es un instrumento valioso para introducirnos a la construcción de situaciones de la realidad. Seleccionamos este video porque muestra situaciones muy actuales, variadas, concretas y tangibles, reconocibles, de lectura bastante directa.

El tema cuenta con tres palabras claves: **diversidad, participación y cambios.**

Descripción metodológica.

1. Se trabaja con dos grupos en forma simultánea para obtener mayores intercambios y dar unidad a los talleres.
2. Se solicita pensar para trabajar en grupos formados por cinco o seis alumnos luego del visionado del video:
 - a) Por qué se llama "De tiempos y Cambios"
 - b) Anotar cinco palabras que les sugieran el contenido del video
3. Puesta en común de los grupos en voz alta y anotando en el pizarrón. Reconocimiento de los contenidos que han sido considerados como los más importantes.
4. En plenario se plantea lluvia de ideas: ¿qué tienen que ver estos contenidos con el taller de AAM? (destacamos que

estamos dentro de la realidad tomando conceptos de la lluvia de ideas, trabajamos concepto de adaptación, partimos de la participación y los aportes personales, entonces ¿apostamos a un cambio?)

5. Se entrega a cada subgrupo una propuesta para representar.

Vimos la necesidad de facilitar elementos de referencia que permitan estructurar y visualizar situaciones cotidianas, que actúen motivando su compromiso e identificación.

Apuntamos a rescatar situaciones vivenciales, que resulten un punto de apoyo para la construcción de actitudes y definiciones personales, precisamente, vivenciando intereses y expresiones de su mundo adolescente.

Lista de actividades propuestas para representar:

- Está llorando la abuela porque le robaron y la tiraron al suelo ¿qué hago, qué digo?
- Encuentro un monedero en la esquina con documentos, sin dinero. ¿qué hago?
- Sube un niño al ómnibus y reparte una estampita a cada uno en la mano sin decir nada. ¿qué hacemos, qué pensamos?
- Viene un grupo de jóvenes en

* Mariana Albistur es profesora de Historia e integrante del SERFEA, Mary González es Psicóloga.

en ómnibus a las cinco de la mañana a los gentos y fumando, haciendo caso omiso respecto de las advertencias de grupo. *¿qué piensan sobre las reacciones que surgirían en el resto de los pasajeros?*

- Mi amiga del alma me cuenta que está embarazada. *¿qué piensa y cómo actúa? Considere las personas que podrían intervenir.*

- Imaginen una situación problemática que ustedes como jóvenes sientan que resultaría conflictiva.

- Algún aspecto o situación de la Sociedad que ustedes como jóvenes quisieran cambiar. *¿de qué forma usarlos participarían en el cambio?*

- Cuando hablamos de diferencias entre los seres humanos. *¿de qué podemos estar hablando? Representar estas diferencias.*

- ¿Cuál sería la diferencia entre reconocer DIFERENCIAS y DISCRIMINAR?

Modo de representar estas diferencias.

6. A medida que realizaban las representaciones se completaba en el pizarrón el siguiente cuadro:

Situación	Compromiso	Actores sociales que participan

7. Resumen y análisis en plenaria: ¿todas las situaciones nos toman por igual, todos pensamos igual, todos sentimos igual, todos actuamos igual?

8. Desde el análisis de la columna Compromiso, reflexionamos: ¿de qué forma nos comprometemos, se apunta a un cambio?

Consideraciones generales.

Esta experiencia buscó sintetizar contenidos básicos del taller, que dura aproximadamente dos períodos de cuatro meses cada uno, cuya continuidad y seguimiento asegura un espacio en el proceso de « adaptación e integración al

medio ». Vivimos como dificultades la acústica del salón pues afectó la comprensión oral, por otra parte los pizarrones no presentaban una proporción adecuada al espacio de trabajo.

Hemos evaluado que el análisis intelectual refleja rigidez y respuestas con frases hechas sin procesos reales de compromiso. Los ejemplos más claros fueron en la búsqueda del significado del título del video y de la frase final sobre el «Derecho a Soñar».

Aprendimos que no debemos quedarnos en el análisis intelectual del video. Debemos buscar una construcción vivenciada. Las representaciones posibilitaron una mayor carga afectiva, y permitieron realmente ponerse en un lugar, sentir y actuar, un compromiso directo que termina siendo de confrontación social. Constatamos que para trabajar el tema valores hay que llegar a la construcción del compromiso. Los alumnos reflexionaron sobre la realidad, se generó un espacio de expresión distendido, abierto a la construcción y al protagonismo. Se logró la conceptualización de contenidos de valor, a partir de la proyección de la práctica en ámbito de discusión colectiva.

La tolerancia

Situación de los negros en EEUU luego de 1865

LILIAN AUTINO *

ESTA EXPERIENCIA se desarrolló con tercer año de ciclo básico: cuatro grupos de treinta y dos alumnos y un grupo de doce alumnos en un módulo de noventa minutos cada uno.

Los objetivos propuestos fueron:

1. Que relacionen los contenidos programáticos con sus propias vivencias

2. Generar instancias que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios valores

3. Promover actitudes de respeto frente a las personas diferentes

* Lilian Autino es licenciada en Ciencias Históricas y ejerce como profesora de historia en el Liceo N° 2 de Solymar y en el Colegio Holos.

Descripción metodológica.

Lugar de la experiencia: aula.

Duración: 90 minutos

Breve descripción de la metodología utilizada en el desarrollo de la experiencia:

Esta experiencia se enmarca dentro de la planificación del curso de tercer año de ciclo básico en la asignatura Historia que abarca el estudio de los siglos XIX y XX en distintos espacios geográficos: Europa, EEUU, América Latina y Uruguay.

Dado que en nuestra sociedad se habla de crisis de valores, consideramos importante integrar los valores en forma sistemática en el desarrollo del programa de la asignatura procurando utilizar estrategias para la vivencia de los valores en situaciones de clase y en la vida cotidiana.

En este curso seleccionamos los valores: Libertad, Respeto, Tolerancia para trabajarlos en distintos puntos del programa. Hoy describimos una de esas experiencias en la cual integramos el valor "Tolerancia" dentro del contenido programático: "EEUU: situación de los negros luego de 1865".

Dificultades, tensiones vividas, contradicciones

- El tiempo que insuena las dinámicas.
- Algunos casos de alumnos muy estudiosos que solicitaban "empezar con la clase de Historia".
- Muchos alumnos encontraron dificultad cuando se les solicitó escribir acciones concretas que ellos realizan o estarían dispuestos a realizar en su vida diaria. Decían no entender la consigna y pedían constantemente ayuda.

Logros, qué aprendí de esta experiencia

- En general se logró gran moti-

vación de los alumnos.

- A medida que se realizan experiencias de este tipo, los jóvenes se sienten más cómodos y se van animando a expresar lo que piensan y a manifestar lo que sienten.
- En la interacción grupal, los jóvenes se identifican como generadores de prejuicios pero también como sujetos de prejuicios (ejemplo: "cuando en la calle me enfrento a una persona mayor, ella cruza la calle").
- Descubrimos la riqueza en valores de alumnos de los que se catalogan como "problemáticos" y que en este tipo de instancia participaron enriqueciendo al grupo.
- Aprendí a no dar cosas por supuestas, ya que una de las instituciones en que replicé la experiencia integra chicos con capacidades diferentes desde preescolares a secundaria y, si bien se vio alguna diferencia frente a la pregunta ¿cómo te sentirías si viene a tu clase...? entre la perplejidad de quienes decían "eso no es posible" y la actitud de los chicos acostumbrados a la presencia diaria de compañeros diferentes, de todas formas se pueden manifestar actitudes poco tolerantes en uno u otro lado.
- Aprendí a estar cada vez más abierta y en escucha a los adolescentes.
- Especialmente aprendí a no forzar a los estudiantes a poner en práctica los valores trabajados cuando la inquietud no surge, ya que a veces los cambios se pueden verificar mucho después y/o en otros contextos y teniendo en cuenta que la tarea del educador es la de siembra sabiendo que la cosecha se realizará algún día,

que quizá no la veamos, pero igualmente debemos sembrar.

Descripción de la experiencia

Primera etapa: motivación

- Lectura de E. Galeano, *Memorias del fuego III: "El Jazz" y "Luvie"*.
- Se abre un espacio de diálogo: ¿qué datos aporta el relato sobre la situación de los negros? ¿Sería la de L. Armstrong una situación típica?

Segunda etapa: comprensión de la situación

- Se presenta a los alumnos un texto conteniendo "Enmiendas a la Constitución de EEUU" y "Código negro de Carolina del Sur". En forma individual, responden un cuestionario que los lleva a extraer conclusiones sobre la importancia de los derechos que se consagran pero también las formas de discriminación que dificultan el cumplimiento de esos derechos.

Tercera etapa: lectura del relato "Un tazón de caldo" (ver anexo)

El relato se presta a las intervenciones divertidas y también a que se manifiesten los prejuicios. Se abre el diálogo en plenario:

- ¿Qué prejuicios identifican en la historia?
- ¿Les ha ocurrido a ustedes sentir algo similar?

Cuarta etapa: reflexión sobre el racismo y la tolerancia

La actividad propuesta les permitirá relacionar los contenidos programáticos con su experiencia personal así como la reflexión sobre sus propios valores y los del grupo.

Actividad individual:

Previamente se indica a los alumnos que esta parte del trabajo es personal y que solo en caso de desear hacerlo, serán invitados a compartirlo con el grupo.

¿Me considero racista?

Escribe dos acciones que comúnmente realizas y que demuestren lo que afirmas.

Actividad grupal:

¿Me considero tolerante hacia las personas que son diferentes a mí?

¿Cómo reaccionaría si hoy se incorporara a la clase un compañero que fuese:

Coreano

Síndrome de Down

VIH positivo

Consumidor de drogas

(Se aplican según los grupos)

Se comparten resultados en plenario.

Consideraciones generales

Se logró un mayor interés de los alumnos frente a la clase y se descubrió la riqueza en valores de alumnos catalogado como "problemáticos" o "poco estudiosos" y que en esta instancia participaron enriqueciendo al grupo. Fue importante también que en la interacción grupal los alumnos se identificaron como generadores de prejuicios pero también como objetos de prejuicios, sintiéndolo en "carne propia" (ejemplo "cuando en la fiesta me enfrento a una persona mayor ella cruza la calle").

Una de las dificultades es que las dinámicas insuñen mucho tiempo en relación de las horas clase.

Por otra parte muchos alumnos encontraron dificultades cuando se les solicitaba escribir acciones concretas de su vida diaria. Decían no entender la consigna y pedían ayuda constantemente. En dos casos, alumnos muy estudiosos solicitaban "empezar con la clase de Historia".

Aprendí a estar más abierta y en escucha a la opinión de los adolescentes; a no forzar a los estudiantes a poner en práctica los valores trabajados cuando la inquietud no surge ya que a veces los cambios se pueden verificar mucho después y/o en otros contextos.

Vale la pena

TERESITA MORENA BORRA.*

ESTA EXPERIENCIA ha sido realizada en el liceo Tomás Borrero de la ciudad de Canelones involucrando estudiantes de los tres turnos. En total participaron ciento quince alumnos pertenecientes a todos los niveles de enseñanza secundaria. Comenzó en el mes de agosto y se completó en octubre coincidiendo con el cierre de segundo ciclo. Se inició la experiencia con un taller de diagnósticos grupales. A partir de allí espontáneamente los módulos semanales se convirtieron en la recreación de *El Mundo* de Galeano. Más adelante las clases dirigidas por la profesora de plástica y expresión corporal se unieron a la propuesta tomando la Vida con

sentido ecológico. El trabajo consistía en realizar una obra de teatro y se prepararía en los horarios de clase, utilizando el teatro como espacio. Cada clase en su horario prepararía su parte para incorporarse en el todo el día de la presentación.

Los objetivos de la propuesta se resumen en dos conceptos: vínculos y valores.

Las palabras claves son: *Juan, El Mundo y alegría*.

Descripción metodológica

Reunimos 16 grupos (cuatro cuartos, tres terceros, cuatro segundos y cinco primeros) pertenecientes a los tres turnos, matutino, inter-

medio y vespertino, con un apoyo total de Dirección.

Trabajando en un taller de A.P.O. (Actividades Planificadas Optativas) (subrayo "optativas", porque el alumno tenía el derecho de optar) (tenía porque hoy lo eliminaron de los programas), en el tema VOZ HABLADA, entre varios textos literarios se elige *"EL MUNDO"* de Eduardo Galeano.

Ellos comprobaron que hay fuegos lentos y otros que irradian el aire de chispas, que ni siquiera al mirarlos nos permiten parpadear; que somos distintos fueguitos.

De este análisis surge la chispa motivadora de un encuentro coordinado entre todos los grupos de los tres turnos, con todos aquellos

* Teresita Morena Borra es profesora de Educación Musical y de Orientación Vocacional.

que desearan participar y en dos meses armamos una obra.

Teatro Politeama, vestimenta, escenografía, audio a cargo de un profesor compañero, pero no teníamos iluminador ni tampoco con qué pagarlo. Por ahí, aquel chico "travieso", llamémosle Juan, me dice: "Profesora yo le hago las luces".

No tuve dudas en negarme, ¿luces? ¡en el teatro Politeama? ¡ni tal desastre se podía armar!

Juan insiste: "Profesora, déjeme hacer la iluminación, yo la hago con Pedro".

¿Y quién es Pedro? —pregunté. Es fulano, explicó.

Tanta confianza o súplica de oportunidad me transmitió Juan que acepté. Juntos fuimos a la División Cultura de la Intendencia Municipal de Canelones y deposité mi Cédula en garantía de responsabilidad del equipo iluminador y del Teatro.

Juan, "como perro con dos colas" y Pedro con su valija de herramientas, fueron presentados al Encargado y quedan trabajando (el día antes de la presentación), mientras yo muy tranquila regreso al Liceo para armar un poco el contenido de la obra.

Pero he aquí que por disposición gremial habían sido retirados los pocos "tachos" (luces del escenario) y en la consola sólo marchaban ocho llaves.

Al terminar el ensayo regresamos al teatro y me dice el Sr. Encargado: "Profesora, qué muchachos trajo aquí!" —Creí que me caía, cerré los ojos, apreté fuerte los labios y por dentro me pregunté ¿qué habrán hecho?

Cuando pasó al escenario fue tal la impresión y la alegría que confundí la risa con el llanto. Estaban todos los "tachos" marchando ¡otra que ocho llaves de la consola! Se ingeniaron con papel celofán para el color de las luces y sentados Juan y Pedro nos estaban esperando.

Pero hay más soles...

Me dice el Director: "Hay una profesora nueva de plástica y dibujo, Amosí Boz. ¿Qué te parece si hacen algo juntas?"

Todo un hecho; domingo de tarde nos reunimos, ideas, música y coordinamos todo: LA VIDA Y EL MUNDO.

Ambas transmitimos la idea en las aulas y el entusiasmo se duplicaba, a conseguir más vestimenta, escenografía y más gente en actividad.

En pocos días ensayos compartidos, y un maridaje de intercambios artísticos-afectivos.

Era un deleite, trabajar de esta manera, ver tanto entusiasmo en una actividad tan sana, en donde los docentes y los alumnos confunden sus roles.

Y de ahí "LA VIDA" —el nacer... pujos... despertar, colores, naturaleza, flores, bosques, chimeneas, montadores, contaminación... EL MAL: lo negro; la Danza de las medusas felices, y luego estáticas, y LA VIDA en una magnífica figura de expresión corporal, pidiendo con su mano CLEMENCIA a todos los hombres por tanta destrucción.

Así lo unimos a EL MUNDO, cerrando con la participación del grupo de Teatro "El piradero", que con sus redoblantes desde el fondo del Teatro Politeama avanzaron acentuando al unísono el tema de La Falta: ¡DALE ALEGRÍA A MI CORAZÓN!

Ahora éramos cientoquince en escena y dos compañeras que nos conocimos a través de LA VIDA y en función de una actividad coordinada.

Y ahí estaba JUAN el travieso, con su "historia", que supo encontrar el momento para pedir una oportunidad, que encontró quién se la diera, y que hoy es un "HOMBRE FELIZ", con su título, su trabajo, su hogar y continúa estudiando.

Ellos dibujaron su mundo

Nos retiramos organizando un ensayo mañanero, que según Juan, yo debía llevar el mate, "para aliviar las tensiones".

Así presentamos "EL MUNDO", con sus distintos fuegos, en una escena plástica, siguiendo por la familia como centro de la sociedad con "Imagine" de John Lennon.

Con el tema "Adagio a mi país" (Zitarrosa), mostraron la problemática estudiantil con los que pueden y los que no pueden acceder a estudiar; un padre que va a su trabajo y encuentra la fábrica cerrada; la abuela que "debe" ingresar a una residencia de ancianos; los niños "enchufados" en la TV, los adolescentes tambaleando sin rumbos seguros; los burgueses, los lincheras pidiendo en la puerta de la Facultad, los ancianos solitarios en la plaza con el tema "Mi viejo" de Piero.

Con el tema de Baglietto "Era en abril" mostraron el embarazo en la adolescencia y con "Muñeca rota" la droga, terminando con el Mercosur representado por fantasmas.

Es así como ellos dibujaron su mundo, el que viven y luego el que desean tener.

Con el tema de Piero "La Guerra del amor" acostados, armaron una meseta humana con 17 banderas, mientras que alrededor el "mundo malo" (chicos con capas y máscaras negras) apagaba los fueguitos de Galeano, pero aparecían otros chicos con capas y máscaras de diversos colores que lo gran descubrir un corazón rojo muy grande debajo de las capas negras. —En una ronda, tomados de la mano, dejan caer sus máscaras, se alzan las banderas y desde el centro de las mismas, María deja volar de sus manos una paloma mensajera, tres globos gigantes revolotean sobre el público mostrando los mensajes de PAZ, AMOR Y LIBERTAD, mientras otro grupo

obsequia con souvenirs a cada uno de los presentes.

Al contarles esto, revivo la misma emoción y la alegría. ¡Gracias Juan por tu sonrisa! Ya los 73 muchachos de distintos turnos, que antes ni siquiera se conocían, ya ll estaban abrazados, felices en escena.

Consideraciones generales.

Esta experiencia ha tenido como dificultades la falta de tiempo y espacios adecuados para el desarrollo de los talleres y ensayos. No contaba con tiempos extraordinarios.

Me permitió afirmar la idea de dar siempre oportunidades a quienes cargan más problemas, debemos confiar en los jóvenes cuando

nos piden participar. Se lograron nuevos vínculos, intercambios, despertar de roles, participación sin límite ni condiciones, trabajo de taller que unió a todos los turnos. Se ha tomado registro en forma artesanal de la representación teatral.

Para este evento, fue invitado el inspector de A.P.O. y un Sr. Consejero que según nos informaron tuvo la intención de sumariarnos, porque no veía el "mensaje positivo".

¡Lo que confunde es el "nivel de interpretación"!

"No hay mejor ciego que aquel que "no quiere ver".

La Bandera Uruguaya era la de mayor tamaño, la paloma bien blanca le voló por encima, los globos piñaras con letras enar-

mes, los "buenos" convertían a los "malos", los souvenirs con mensajes positivos, la música, "Dale alegría a mi corazón", y un grupo de 115 jóvenes cantando, en una platea repleta de padres y vecinos.

Y esto ¿eh? ¿No son mensajes positivos?

¿Qué piensa este SEÑOR, que los jóvenes caminan por encima de la realidad? ¡NO! Ellos nos dicen "que la tienen clara", pero que no eligieron este MUNDO que le estamos dando. El mostrarles un MUNDO diferente sería como "querer tapar el sol con una mano", en cambio debemos "COMPROMETERNOS" para que ellos encuentren "MIL SOLES DETRÁS DE LAS NUBES".

Encuentro de sistematización Calidad de vida

STELLA MARIS SORIA*

ESTA EXPERIENCIA se llevó a cabo con alumnos de primero y tercer año en dos instancias separadas pero similares en la propuesta totalizando doscientos sesenta estudiantes que participaron.

Se propusieron los siguientes objetivos generales:

1. Que el estudiante valore y respete al ser humano desde su integralidad como ser social.
2. Despertar en el estudiante su espíritu crítico para que sea más sujeto y menos objeto en el proceso de aprendizaje.

3. Establecer las relaciones que existen entre la ciencia económica y la ciencia de la nutrición para que el estudiante valore la asignatura en su formación profesional.

4. Transmitir que los sentimientos no están prohibidos en el mundo de la academia.

Las palabras claves que orientaron la experiencia fueron: *ser* y en este sentido se logró sensibilización, *ser* y en este sentido se logró que tomaran postura sobre

lo que vieron y *dar*, en este sentido manifestaron estar dispuestos a trabajar por el otro.

Con cada grupo se trabajó dos horas dentro del espacio curricular de aula.

1. Curso de Nutrición Poblacional

Tercer año de la carrera de Nutrición. Generación 94 y 95.

Número total de estudiantes: 200.

* Stella Maris Soria es Profesora Adjunta del Departamento de Nutrición Social de la Escuela de Nutrición, Universidad de la República.

Fundamentación:

En este Curso se trabaja la Nutrición desde el enfoque de la Salud Pública, es así que una de las unidades temáticas es "Calidad de Vida", allí se estudian las Necesidades Básicas del hombre, se enseña el concepto de Pobreza desde sus diferentes dimensiones y las mediciones de la misma.

Utilizo el video "De tiempos y cambios" para ilustrar y sensibilizar al alumno acerca de los Derechos Humanos pues de ellos surgen las necesidades básicas que hacen a la calidad de vida. Considero que el futuro profesional debe conocer que trabaja por dos derechos humanos fundamentales: la salud y la alimentación; por esa razón creo fundamental educar a los estudiantes en valores para que aprendan a trabajar con ética.

Metodología:

- Proyección del video.
- Al finalizar el mismo, en diez minutos los estudiantes deben contestar dos preguntas:
¿Qué me llamó más la atención del video?
¿Cómo me sentí mirando el video?
- Se reúnen por grupos, discuten y designan un representante que vuelca las opiniones al resto de la clase.
- En el pizarrón, se recogen las mismas y luego se articulan éstas con los diferentes temas del curso que tienen relación con los Derechos Humanos.
- Se fomenta la discusión de las opiniones que se registran entre los alumnos y con el docente.
- Se reflexiona que "el mundo de la vida cotidiana" y "el mundo de la academia" deben ser integrados para comprender al Hombre.

2. Curso de Economía

Primer año de la carrera

Generación 98.

Número total de estudiantes: 130

Muestra de 60 estudiantes que asistieron a clase el 9 de agosto de 1999.

Fundamentación:

El docente de la asignatura Prof. Carlos Peña nos manifiesta su inquietud porque los estudiantes no comprenden la razón por la cual el futuro nutricionista debe estudiar Economía. Corresponde señalar que estos alumnos vienen de rendir las asignaturas de Anatomía y Fisiología, cursos que se dictan en la Facultad de Medicina, por lo tanto tienen una visión reducida del hombre, con énfasis en la biología.

Para lograr ampliar esta visión y articular la ciencia de la nutrición con las ciencias económicas se propone trabajar el video "De tiempos y cambios".

Metodología:

En el aula:

- Se proyecta el video.
- Al finalizar el mismo, en diez minutos el estudiante debe contestar dos preguntas:
¿Qué me llamó más la atención del video?
¿Cómo me sentí mirando el video?
- Una vez finalizado el mismo a través de lluvia de ideas se recogen algunas opiniones y se reflexiona sobre las mismas.
- Finalmente se establece la relación entre ambas ciencias utilizando para ello el Modelo Hipotético Causal.
- Se recogen las respuestas individuales expresadas en forma escrita por los estudiantes.

Análisis e interpretación de las respuestas de los estudiantes:

Para cada pregunta se fueron tabulando las diferentes respuestas, se construyeron diversas variables síntesis que señalan los aspectos más destacados de las opiniones de los estudiantes, que se resumen en diferentes cuadros.

Para ser fiel a la riqueza de las mismas, cada variable está compuesta por una serie de expresiones que recogen lo más significativo que ha expuesto el alumno.

Cuadro N° 1.

¿El video me despertó interés?

ENYD 1999

INTERÉS	F.A	F.R.%
SI	126	97
NO	4	3
Total	130	100

Cuadro N° 2.

¿Qué me llamó más la atención en el video?

ENYD 1999

VIDEO	F.A	F.R. %
Video y su realización	18	14,2
Los niños, su situación	17	13,4
La pobreza	28	23
Los contrastes	25	19,6
Los DD. HH.	37	28,3
Totales	126	100

1. ¿Qué me llamó más la atención del video?

Cuadro N° 3.

El video como realización

ENYD 1999

REALIZACIÓN VIDEO	FA
Buena confección	7
Es un documental bien hecho	3
Muy buena la participación de Galeano	7
No se bajaron del auto para filmar los cartegiles	1
Total	18

Cuadro N° 4.
La situación de los niños.

ENYD 1999

SITUACIÓN NIÑOS	FA
Niños que no sueñan	5
Niños que trabajan o piden para comer	12
Total	17

Cuadro N° 5.
La pobreza

POBREZA	FA	FR %
Constatación de la pobreza	8	27,5
Es una realidad que ya me acostumbré	8	27,5
Asusta ver la realidad tan de cerca	13	44,8
Total	29	100

Cuadro N° 6.
Contrastes que percibí:

ENYD 1999

CONTRASTES	FA	FR %
Diferencia de la vida rural y urbana	5	20
Contrastes económicos que pocas veces lo tengo presente.	18	72
Tecnología versus precariedad	1	4
Dolor del parto y la felicidad de tener el hijo	1	4
Total	25	100

Cuadro N° 7.
Situación de los Derechos Humanos.

ENYD 1999

SITUACIÓN Derechos Humanos	FA	FR %
"hay gente fuera del entorno familiar que nos necesita"	4	10,8
"se puede hacer algo para mejorar la situación de todos"	5	13,5
"hay pérdida de los valores humanos por una sociedad consumista y egoísta"	12	32,43
"hay pérdida de los Derechos Humanos"	11	29,7
"es un ejemplo la actitud solidaria de los ancianos agremiados del Cerro"	5	13,5
Total	37	100

2. ¿Qué sentí mirando el video?

Cuadro N° 8.
Sentimientos y emociones.

ENYD 1999

SENTIMIENTO	FA	FR %
Ganas de hacer algo	29	21,8
Impotencia	15	11,2
Interesarme y reflexionar	12	9
Tristeza	12	9
Tener sueños y esperanzas como Galeano	11	8,2
Lástima	10	7,5
Me emocionó y me sensibilizó	9	6,7
Bronca e ira	7	5,2
Preocupación	6	4,5
Vergüenza y complicidad	6	4,5
Perder el egoísmo	5	3,7
Descubrí mi vocación	5	3,7
Sinceridad en el planteamiento de tema en el video	5	3,7
Frialdad	1	0,75
Total	133	100

Consideraciones generales

Vivimos como dificultad el constatar que algunos estudiantes quedaran en estado de "shock",

se paralizaran. Por otra parte trabajamos con grupos muy grandes que se conocen poco si bien este no es el primer curso de la carrera, sin embargo, tienen vergüenza de expresar lo que sienten. Como no están acostumbrados a trabajar de esta forma los estudiantes se manifiestan "algo incómodos" por el tipo de clase que se les propone, donde ellos tienen que dar algo.

Reclaman más tiempo para responder las dos preguntas que se les plantearon.

Reescatamos como aprendizaje que esta forma de trabajo, con este tema especialmente, favorece la relación docente-estudiante que, habitualmente se pierde en la masificación, que el estudiante se valora dentro del proceso educativo y que docentes y estudiantes se "humanizan".

Considero que esta ha sido una forma de educar en valores dentro del aula, que generalmente no se realiza. Pues la mayoría de los docentes universitarios citamos a la "ética profesional" como un elemento que no puede faltar en el ejercicio profesional, pero nunca estudiamos el tema. Quizá porque está en desuso, quizá porque no sabemos qué es, o quizá porque no tenemos ética. Por eso no enseño lo que no soy.

2000: Año Internacional de la Cultura de Paz

¡Un nuevo comienzo!

El año 2000 se ha convertido en un horizonte simbólico y necesario para la humanidad y más allá del balance que todos hemos realizado sobre los logros y los fracasos del pasado, debemos aprovechar la oportunidad que nos brinda un nuevo milenio para renovar el compromiso y los esfuerzos encaminados a construir un futuro digno para todos los seres humanos.

Para contribuir a este cometido, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó al año 2000 el "Año Internacional de la Cultura de la Paz" y a la primera década del próximo milenio (2001-2010) como "Década Internacional de la Cultura de la Paz y de la No Violencia para los niños del mundo"^{1,2}.

Entendemos por cultura de la paz al conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto de la vida, de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas.

Para cosechar los frutos de esa cultura de la paz, las Naciones Unidas afirman que es preciso fomentar la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; así como proteger y

respetar todos los derechos humanos sin excepción alguna.

Creemos que la educación para la paz y los derechos humanos constituye un importante instrumento de construcción de una nueva cultura.

Preparación de la celebración del Año Internacional de la Cultura de la Paz

El sistema de las Naciones Unidas comenzó los preparativos de la celebración del Año Internacional de la Cultura de la Paz desde su proclamación en 1997. A la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se le encargó la coordinación de dicha celebración.

Al mismo tiempo, una amplia gama de organizaciones, asociaciones, grupos y personas que actúan en pro de la paz, la no violencia y la tolerancia se comprometieron a participar activamente en la preparación del Año Internacional, en todo el mundo.

El Año Internacional se presenta así como una oportunidad única de redoblar los esfuerzos para construir juntos una paz duradera, tanto entre los países como en el seno de cada sociedad.

Fundamentación del Año Internacional de la Cultura de la Paz y de la Década "Hacia una Cultura de la Paz y la No Violencia"

La cultura de paz y la no violencia son dos conceptos complementarios: la cultura de la paz es la construcción de una utopía posible, realista y necesaria mientras que la no violencia se esfuerza por vencer la enfermedad de nuestra época: la violencia. No se puede hablar de cultura de paz sin mencionar las

1. Resolución 52/15 del 20 de noviembre 1997 y Resolución 1997/47 del 22 de julio de 1997 del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas las cuales proclaman el año 2000 como el Año Internacional para una Cultura de la Paz, además de su Resolución 53/13 del 20 de noviembre de 1997 sobre una Cultura de la Paz. Ha tomado en cuenta también la Resolución 1998/58 del 17 de abril, originada en el Consejo de Derechos Humanos, titulada Hacia una Cultura de la Paz.
2. Resolución 53/25 de la Asamblea General de Naciones Unidas.

raíces de la violencia: la injusticia, la pobreza, la exclusión y la marginación.

La promoción de la cultura de la paz y la no violencia requiere:

- a) La asimilación de la cultura de la paz y la no violencia por los distintos sectores de la sociedad;
- b) La aceptación y la adopción de la cultura de paz por los agentes políticos y sociales como principio necesario y motivador frente a los desafíos del nuevo milenio;
- c) La puesta en práctica de la cultura de paz y la no violencia en la vida cotidiana, para que los ciudadanos puedan desarrollarse en libertad y dignidad. Esto supone el respeto de los derechos humanos, la eliminación de las causas de la violencia, como la pobreza y la exclusión que ponen en peligro la democracia y la dignidad de los pueblos. La lucha contra las raíces profundas de la violencia exige decisiones políticas en el plano comunitario y transformaciones en la esfera privada. En lo que atañe a las personas se trata de la voluntad de cambio que expresan los dirigentes políticos y sociales.

Las primeras acciones

Durante el año 1999, en la sede de la UNESCO, en París, se reunió el primer grupo consultor internacio-

nal, para llevar adelante los objetivos de una cultura de la paz.

Proclamando su apoyo unánime a las iniciativas emprendidas en las Naciones Unidas en pro de la implantación de una cultura de paz, en particular en el marco del Año Internacional de la Cultura de Paz, con el fin de propiciar un nuevo comienzo, basado en el respeto universal de los derechos humanos, la reducción de las actuales disparidades, el acceso de todos a la educación a lo largo de toda la vida, una gestión de la globalización fundada en los valores democráticos y la práctica cotidiana de la tolerancia y la fraternidad.

Allí se tomaron como base, tres conceptos fundamentales:

1. La campaña de sensibilización a nivel internacional de todos los Jefes de Estado y países miembros sobre la Cultura de la Paz, fue lanzada oficialmente con una conferencia de prensa internacional, el 4 de marzo de 1999, sobre la torre Eiffel, en París. El punto más importante de la campaña, será en setiembre del año 2000, con la reunión de los Jefes de Estado y los representantes de los Organismos No Gubernamentales del planeta. También fue elegido el logo oficial de la campaña, con el lema, CULTIVEMOS LA PAZ.
2. Promover el MANIFIESTO 2000, por una CULTURA DE LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA,

Manifiesto 2000 Por una cultura de Paz y No Violencia

El 2000 debe ser un nuevo comienzo para todos nosotros. Juntos podemos transformar la cultura de la guerra y de la violencia en una Cultura de Paz y de No Violencia. Esta evolución exige la participación de cada uno de nosotros y les da a los jóvenes y a las generaciones futuras, valores que les ayudan a forjar un mundo de justicia, solidaridad, libertad y prosperidad. La Cultura de la Paz hace posible el desarrollo humano, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano.

Por lo tanto:

Conociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la Humanidad y especialmente para los niños de hoy y del mañana, me comprometo en mi vida cotidiana, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.
- Practicar la No Violencia Activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicoló-

gica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y adolescentes.

- Compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo al prójimo.
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y preserve el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
- Contribuir al desarrollo de mi comunidad con la participación plena de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, de manera de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

elaborado por los laureados Nobel de la Paz, con el objetivo de lograr 100 millones de firmas que avalen las siguientes resoluciones:

- Respeto a la vida
- Practicar la no-violencia activa
- Defender la libertad y la diversidad cultural
- Promover una participación responsable
- Proteger y respetar nuestro medio ambiente y los recursos naturales.

3. Acciones para la paz:

- Fomentar la educación para la paz, los dere-

chos humanos, la democracia, la tolerancia y la comprensión internacional.

- Proteger y respetar todos los derechos humanos, sin excepción alguna y luchar contra toda forma de discriminación.
- Promover los principios democráticos, en todos los ámbitos de la sociedad.
- Luchar contra la pobreza y lograr un desarrollo interno y permanente en beneficio de todos, capaz de proporcionar a cada persona un marco de vida acorde con la dignidad humana.

Para los niños del mundo

De: Laureados del Premio Nobel de la Paz.

A: Jefes de Estado de todos los países miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Hoy en día, en cada país a través del mundo, hay muchos niños sufriendo en silencio de los efectos y las consecuencias de la violencia.

Esta violencia toma muchas formas diferentes: entre los niños de la calle, en la escuela, en la vida de familia y en la comunidad. Hay violencia física, violencia psicológica, violencia socioeconómica, violencia en el medio ambiente y violencia política.

Muchos niños –demasiados– niños viven en una “cultura de violencia”.

Deseamos contribuir a la reducción de este sufrimiento. Creemos que cada niño puede descubrir, por sí mismo, que la violencia no es una fatalidad.

Nosotros podemos ofrecer la esperanza, no solamente para los niños del mundo, pero para toda la humanidad, empezando por crear y construir una nueva Cultura de No-Violencia.

Por esta razón, dirigimos este llamado solemne a todos los jefes de Estado, de todos los países miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, para que la Asamblea General de las Naciones Unidas declare:

- Que la primera década del nuevo milenio, los años 2000-2010, sea declarada “*Década de una Cultura de No-Violencia*”;
- Que al comienzo de la década, el año 2000 sea declarado el “*Año de la Educación de la No-Violencia*”;
- Que la no-violencia sea enseñada a todo nivel en nuestras sociedades durante esta década para que los niños del mundo estén conscientes del significado real, práctico y de los beneficios de la no-violencia en sus vidas de todos los días, con el fin de reducir la violencia y el sufrimiento que ésta genera contra ellos y la humanidad en general.

Juntos, podemos construir una nueva cultura de no-violencia para los hombres la que dará esperanza a toda la humanidad, y en particular, a los niños de nuestro mundo.

Con mi más profundo respeto.

Premio Nobel de la Paz.

Firman:

Adolfo Pérez Esquivel, Aung San Suu Kyi, Betty Williams, Mgr Carlos Felipe Ximenes Belo, Dalai Lama (Tenzin Gyatso), Mgr. Desmond Mpilo Tutu, Elie Wiesel, Frederik Willem de Klerk, José Ramos Horta, Joseph Rotblat, Lech Wałęsa, Mairead Corrigan-Maguire, Mikhail Sergeyevich Gorbachev, Mother Teresa, Nelson Mandela, Norman Borlaug, Oscar Arias Sánchez, Shimon Pérez, UNICEF, Yasser Arafat, Rigoberta Tunu,

HASTA PRONTO A LA COMPAÑERA

El pasado mes de diciembre partió para España nuestra querida e invaluable compañera de equipo, Cecilia von Sanden.

Allí tendrá la oportunidad de continuar perfeccionándose en el desafiante campo de la Educación así como de aportar su amplia y rica experiencia que tanto hoy extrañamos y anhelamos en nuestro equipo.

Sin duda a su regreso contaremos nuevamente con sus mejores aportes lo que enriquecerá el quehacer de toda la institución. ■

HOMENAJE A JOSÉ LUIS REBELLATO

La Revista de Educación quiere tributar su homenaje a un gran ser humano el Prof. José Luis Rebellato quien con su vida y pensamiento tanto nos ha aportado en este gran desafío que es la Educación en Derechos Humanos.

Muchos son los recuerdos que nos acompañan y grande es el legado que nos ha dejado nuestro gran amigo José Luis, quién siempre supo transmitirnos con esperanza, la convicción, de que merece la pena luchar por los valores que dignifican la vida.

Su pensamiento es más necesario hoy que nunca, en una sociedad que se torna cada vez más competitiva, fragmentaria e individualista y su vida con la coherencia que la caracterizaba es para cada uno de los que le conocimos un testimonio de compromiso, honestidad, sencillez y humildad.

Haber conocido y compartido parte de la historia de José Luis nos ha hecho crecer humanamente e institucionalmente; por eso podemos afirmar, con mucha certeza, que su presencia está viva en nosotros.

José Luis siempre te recordaremos y mantendremos presente a través de la profundidad de tu pensamiento y por sobretodo por lo que a través de tu vida nos enseñaste.

¡Gracias maestro! ¡Gracias amigo! ■

INFORME 1999 DERECHOS HUMANOS EN EL URUGUAY Servicio Paz y Justicia (SERPAJ)

Durante 12 años consecutivos SERPAJ ha elaborado y publicado un informe anual sobre la situación de los derechos humanos en el Uruguay. Este informe es presentado todo los 10 de diciembre en acto público, con presencia de los medios de comunicación, representantes de organizaciones sociales y políticas, parlamentarios, miembros del cuerpo diplomático, etc.. Para su elaboración, SERPAJ cuenta con la colaboración de asesores temáticos además de los miembros de la institución, para de esta forma poder abarcar una amplia temática. Cada año se trata de identificar aspectos destacados para informar sobre ellos, ante la imposibilidad de abarcar a la totalidad de los hechos, condiciones y situaciones en que los derechos humanos son de alguna manera afectados.

Entendemos que para los educadores es una herramienta de mucha importancia, pues la educación es un proceso de transformación necesariamente inmerso en la realidad.

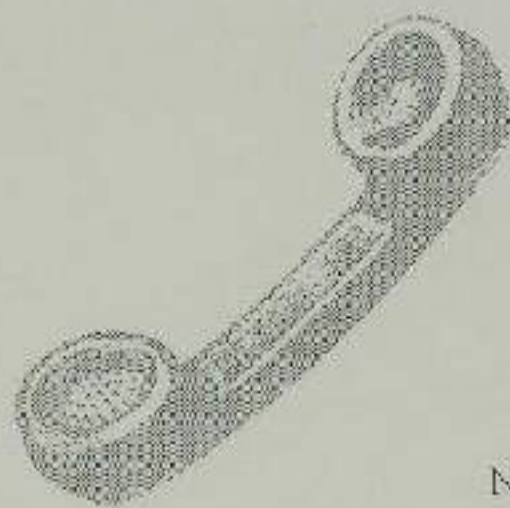
En términos generales, el Informe se organiza de acuerdo a la agrupación de los derechos humanos como derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales y derechos de los pueblos o de solidaridad.

Luego de la introducción y la presentación general del país, se sigue con capítulos conteniendo amplia información. Los temas informados este año son: situación de las cárceles, denuncias sobre violencia policial, actualización sobre las personas detenidas-desaparecidas, situación de la infancia, adultos mayores, situación de la mujer, informaciones sobre el medio ambiente, sobre el trabajo, discriminación racial, trabajadoras sexuales, discapacitados, etc.

El Informe está a la venta en la sede de SERPAJ y disponible en nuestra Biblioteca y próximamente en la página web. ■

Suscripciones telefónicas

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte regularmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 11:00 y las 18:00 hs. por el número 403 53 01.



Revista N°37	\$ 45
Números anteriores	\$ 35
Número 26 (Especial)	\$ 55
Suscripción anual América Latina	US\$ 25
Suscripción anual Resto de Mundo	US\$ 30
Año 1999	\$ 150

INFORME 1999



En venta en SERPAJ y librerías \$ 160

La cultura de la paz es la
construcción de una utopía
posible, realista y necesaria
mientras que la no violencia se
esfuerza por vencer la enfermedad
de nuestra época: la violencia.

No se puede hablar de cultura de paz
sin mencionar

las raíces de la violencia:

la injusticia, la pobreza,

la exclusión y la marginación.



SERVICIO
PAZ Y JUSTICIA