

EDUCACION

Y

DERECHOS

HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

Año VIII • N° 25 • Julio 1995

Servicio Paz y Justicia • Uruguay

25 EDICIONES

UN CAMINO RECORRIDO

3 AGO 1995



Redactora Responsable:
Ma. Luisa González
Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción

Ma. Luisa González
Ma. Leonor Piñeyro
Ma. del Huerto Nari
Cecilia von Sanden

Educación
y Derechos Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO VIII - N° 25

JULIO 1995

Publicación del Servicio
Paz y Justicia (Uruguay)

\$ 25

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

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

Revista de aparición
cuatrimestral.

Servicio Paz y Justicia.

Joaquín Requena 1642.

Montevideo-Uruguay

Teléfono: 48 53 01

IISSN 0797-4353

Composición:

Graciela Valdés

Realización Gráfica:

Grupo METRO

Br. Artigas 1439. Tel: 40 14 66

Impresión:

Graphis Ltda

Depósito Legal: 299502

SUMARIO

EDITORIAL

25 números: una constante y desafiante apuesta 1

REFLEXIONES

Pasado y presente de la Educación
Cristina Bianchi 2

Yoga en la educación
Ingrid Gabrielzyk 7

SUPLEMENTO

Educación y pobreza
Ma. Luisa González 11

EXPERIENCIAS

1er. Concurso Nacional de propuestas didácticas
(3ª parte)

Una sociedad abierta a la diversidad

4ª Mención Educación Primaria.
Compartiendo vivencias 22

5ª Mención Educación Primaria.
Taller-Museo 26

3ª Mención Enseñanza Media.
Un liceo abierto a la creatividad para una sociedad
abierta a la diversidad 28

4ª Mención Enseñanza Media
¿Qué es justo? 32

ACTUALIZACION

La tolerancia: fuerza y fragilidad de la modernidad
Ives Charles Zarka 39

PARA LEER 44

CARTELERA 44

25 NÚMEROS: UNA CONSTANTE Y DESAFIANTE APUESTA

Hace ocho años nos lanzamos a esta desafiante y estimulante tarea de querer compartir inquietudes, intereses, anhelos, afectos y reflexiones con nuestros colegas docentes uruguayos y por qué no, latinoamericanos y de otros rincones del mundo.

Hace ocho años nos preguntábamos cómo hacerlo, con quiénes, cuánto tiempo podremos, y más allá de los interrogantes había y todavía hay muchas ganas, entusiasmo, esperanzas, proyectos y utopías, conjugadas también con bajones, miedos, dificultades, interrogantes y más interrogantes, en definitiva, con vida y deseos de compartirla.

Hoy tenemos ante nosotros el número 25 de esta revista que hicimos nacer y con satisfacción decimos que la vemos crecer. Creemos, por apreciación propia y por evaluaciones ajenas, que la revista ha conquistado por propio derecho un espacio, y es bueno decirlo, no sólo dentro de fronteras: nos sigue gratamente sorprendiendo recibir una carta de Guatemala o de Italia solicitando una suscripción.

Lo comentamos y compartimos con orgullo y con la satisfacción de sentir que el trabajo tiene sentido y es una contribución a la educación y a la sociedad. Y también lo decimos con la tranquilidad y el agrado de sentirnos acompañados por los lectores, por quienes han hecho sus aportes en estas páginas, por todos los que han enviado materiales y cartas, aunque no hayan podido ser publicados, por quienes la recomiendan y la difunden.

A través de todos estos números que periódicamente salen en marzo, julio y noviembre, hemos compartido diferentes temas, enfoques y propuestas sobre el vasto mundo de la educación y los derechos humanos (ver listado adjunto). Desde las primeras ediciones nos hemos unido a las voces que reclamaron siempre una revisión profunda de nuestro sistema educativo y lo seguiremos haciendo mientras hayan aspectos que puedan ser mejorados y democratizados así como también

nos haremos eco de aquellas voces contenidas de propuestas.

Y los cuestionamientos siempre nos acompañan: cómo saber qué esperan los lectores, cómo saber qué piensan y sienten al leerla, qué impacto logramos, cómo llegar a más gente, cómo seleccionar lo que va y lo que queda afuera por razones de espacio, cómo hacer para aumentar la periodicidad de la revista... Los intentos por responder estas inquietudes han tenido variada fortuna.

La invitación a participar de un concurso nacional de propuestas didácticas, logró, apenas en su primera edición (1994), un impacto numérico y cualitativo altamente excepcional y confiamos que esta segunda edición que está en marcha lo reitere y por que no, lo mejore. Si logramos institucionalizar, junto a los docentes de todos los rincones del país espacios de creatividad y sensibilidad, de crítica constructiva y propuestas, de reconocimiento y estímulo donde todos los actores puedan compartir y dialogar, estamos convencidos, se logrará dar grandes pasos en la conquista de una educación que promueva los derechos humanos. En ese tan ambicioso objetivo quiere hacer su aporte esta revista.

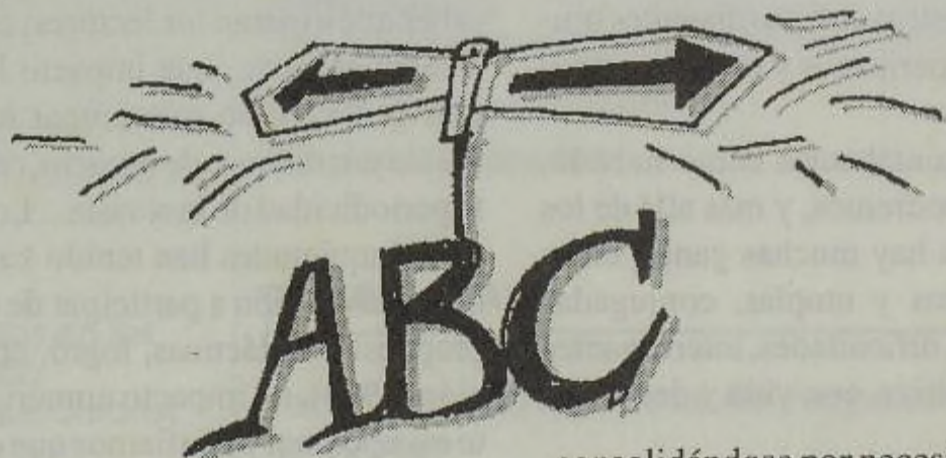
Son muchos, variados y complejos los tópicos ha tratar por primera vez o a seguir profundizando; en correspondencia, existen muchas personas y grupos pensando, cuestionando y elaborando alternativas aplicables e inspiradas en anheladas utopías reconstruidas a diario desde el horizonte ético que señalan los derechos humanos.

Por último, queremos expresar a todos aquellos compañeros y compañeras que pasaron por el Consejo de Redacción que tenemos presente sus aportes, los debates largos y agotadores pero siempre a la larga fructíferos que nos han dejado enseñanzas bien sea sobre temáticas, posibilidades o inconvenientes, sobre enfoques y estrategias. Que han permitido la continuidad de la vida de esta revista dejando en cada número su sello personal. Ellos también son partícipes de nuestros logros actuales. ■

PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACION CÍVICA

Cristina Bianchi

En tiempos de reforma educativa, la autora quiere compartir con nosotros sus reflexiones que parten del análisis de una asignatura y la trasciende de modo que sus interrogantes, sus fundamentos, opiniones y sugerencias constituyen un marco teórico para inspirar nuevas propuestas.



1. Introducción

Este trabajo no es otra cosa que la reflexión de una profesora sobre su asignatura.

Es una reflexión que fue consolidándose con el ejercicio profesional a partir del relacionamiento de aportes teóricos con observaciones de prácticas de aula.

No es, entonces, más que un aporte sencillo, inserto en un marco teórico específico: aquel que sostiene que se aprende desde lo que se vive y desde lo que se hace, reflexionando, criticando y superando lo aprendido, aquel que entiende que se aprende, además, desde vivencias y experiencias junto a otros.

En consecuencia, de lo que se trata es de compartir ideas, esperando críticas y aportes, en una problemática que ha sido poco trabajada en el pensamiento pedagógico uruguayo.

2. La "Educación Cívica"

A nuestro juicio la "Educación Cívica" es exclusivamente una "disciplina" inserta en un plan de estudios que fue estructurándose mediante decisiones administrativas a través de las cuales se seleccionaron temas o temáticas fundamentalmente jurídicas, éticas y sociológicas.

Por eso, más que ninguna otra, fue configurándose y

consolidándose por necesidades políticas y económicas.

Esto significa que no tiene existencia fuera del currículo. No constituye un área de conocimiento que se acerque a la sociedad a través de la escuela, como la matemática, la física, la sociología o el Derecho.

En tanto producto de decisiones políticas es la más dependiente del poder político, dependencia que sistemáticamente ha ocultado, entre otras cosas, impidiendo la entrada de la realidad, del "ser", de la vida cotidiana, al salón de clases.

3. El pasado de la Educación Cívica

Entendida como disciplina estrictamente curricular su comprensión requiere insertarla en los planes de estudio en los que aparece.

Díaz Barriga, en este sentido, sostiene que "...para la interpretación de un programa escolar se necesita analizar los propósitos del plan de estudios, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas..."⁽¹⁾

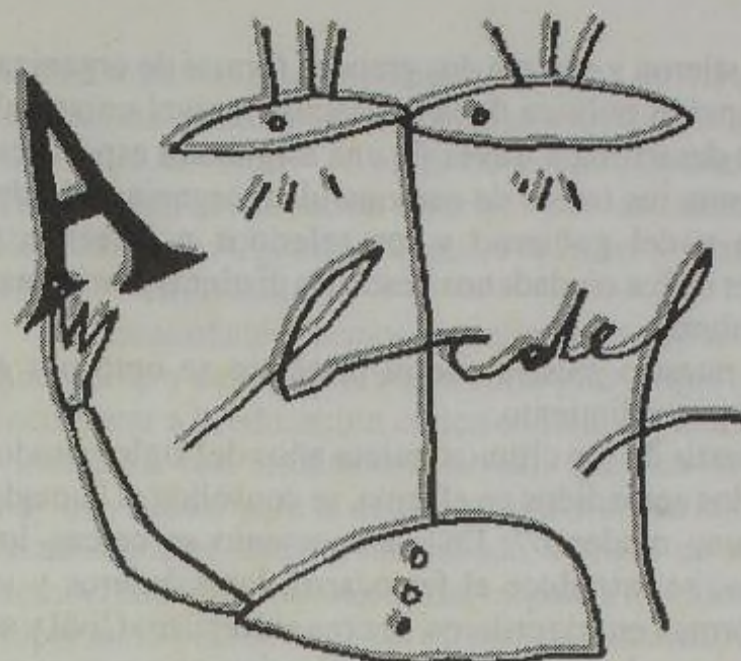
Excede los propósitos de este trabajo hacer un análisis detallado del punto. Lo que interesa aquí es recordar que detrás de todo plan de estudios explícita o implícitamente

1. Díaz Barriga, Angel. Didáctica y curriculum. Págs. 33/4

te siempre hay un concepto de educación, y que el mismo es producto de la relación que se entiende existe entre sociedad, economía y Estado. Relación que no se establece casualmente en la mente de las personas que seleccionan y organizan los contenidos programáticos en un sistema educativo formal, sino que responde a una visión específica, interesada, filosófica, del mundo y de las relaciones que en él se dan o deben darse.

A partir de los trabajos de Habermas se habla de que existen y coexisten tres grandes visiones del mundo.

- 1) la positivista, que basada en un interés técnico, busca controlar la realidad. En sus dos versiones históricas (la organicista y la sistémica) concibe a la sociedad como un todo armónico que siempre tiende al equilibrio y donde la acción humana está sometida a leyes que el hombre intenta descubrir y describir.⁽²⁾ Es real todo aquello que está al alcance de los sentidos. Por lo tanto lo que interesa es la conducta del hombre, en tanto "*variable de operación, identificable, observable y mensurable.*"⁽³⁾ Educar, es simple modificación de conductas, confundiendo así con aprendizaje. El rol del docente es técnico y consiste en llevar a la práctica la planificación hecha por los expertos sin perder de vista los objetivos propuestos por los planificadores, debiendo "*intentar controlar su subjetividad... que, sin embargo, no podrá eliminar.*"⁽⁴⁾
- 2) la fenomenológica (interpretativa o comprensiva) basada en un interés práctico, busca comprender el mundo y no controlarlo. La sociedad es una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. El hombre es el creador y constructor de la realidad social en la medida en que ha desarrollado el símbolo como mecanismo para comunicar significados e interpretar los sucesos de la vida cotidiana. Educar es toda acción social basada en el juicio práctico, en la que las elecciones deben hacerse teniendo en cuenta los fines en competencia y en conflicto en los que subyacen valores (ya no es, entonces, ciencia aplicada). El docente debe participar activamente en la toma de decisiones aceptando la responsabilidad ética que esto supone.
- 3) la crítica, basada en el interés emancipatorio, entiende a la sociedad como un campo de contradicciones, tensiones y conflictos cuya combinación encierra las potencialidades de toda dinámica social y política. La realidad está mediatizada por la ideología y es producto de estructuras económicas y política. El hombre adquiere su dimensión colectivamente y es el



protagonista de la historia. Educar es liberar al hombre de las alienaciones al que ha sido sometido.

Para entender el alcance y el significado de la "educación cívica" tendremos necesariamente que, a través de sus contenidos programáticos (partida de nacimiento y existencia de la misma), ubicarla en alguno de estos paradigmas.

Pero también tenemos que ubicarla en tiempo y espacio.

Para empezar diremos que la educación cívica nació en Europa, en EEUU y en Uruguay con la escolarización de masas. Y la escolarización masiva, la enseñanza obligatoria, se concreta cuando se consolidan los estados nacionales de base industrial.

Kemmis⁽⁵⁾ sostiene que la necesidad de conciliar la igualdad que supone la consagración del principio de soberanía popular, con la desigualdad que está en la base del sistema capitalista, lleva a la construcción de una nueva legitimidad, de una nueva "conciencia", lleva a la imposición de un nuevo modo de ver el mundo. Nace así, la sociedad meritocrática que se positiviza en los ordenamientos jurídicos de todos los países occidentales durante el siglo XIX. A partir de entonces no se reconoce otra diferencia entre las personas que la de sus talentos y sus virtudes. Los talentosos ganarán dinero, los virtuosos reconocimiento y tal vez la gloria. La forma de vehiculizar esta nueva forma de conciencia y, a la vez, de preparar la mano de obra que el nuevo modelo económico necesita es la escolarización de todos los habitantes del Estado-Nación. De ahí que todos los niños del siglo XX, a diferencia de los niños del pasado deban ir a la escuela, porque en la escuela, controlada por el Estado, aprenderán no sólo a leer, escribir y calcular, sino que también aprenderán a integrarse a la vida y a las metas económicas y políticas del mismo.

2. "Uno de los grandes avances, a finales del siglo XVIII fue la formulación por Adam Smith de la idea de que los individuos que ejercen sus propias preferencias interesadas podrán, como si los controlara una mano invisible producir regularidades sociales en gran escala". Hughes, John. La filosofía de la investigación social, pág. 47.

3. Kuri, Alfredo y Follari, Roberto. Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia.

4. *ibíd.* pág. 52.

5. Kemmis, Stephen. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.

Existieron y existen dos grandes formas de organizar esta función política de la educación a nivel universal: una, la desarrolla a través de una asignatura específica, otra, toma los temas de nacionalidad, organización del Estado y del gobierno y los referidos a derechos y deberes de los ciudadanos desde las distintas disciplinas curriculares.

En nuestro país, desde el principio se optó por el primer procedimiento.

A partir de los últimos treinta años del siglo pasado, según los entendidos en el tema, se consolida el llamado "Uruguay moderno". En ese momento se cercan los campos, se introduce el ferrocarril, los saladeros y se transforman en frigoríficos, se crea el Registro Civil y se reciben grandes contingentes de inmigrantes europeos. En ese momento se instrumenta la reforma vareliana, que, entre otras cosas, establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria en nuestro país.

José Pedro Varela, comerciante exportador de profesión antes de dedicarse de lleno a los temas de la educación, fundamenta su propuesta con los mismos argumentos que establece Kemmis. Después de hacer una evaluación del estado de barbarie en el que se encontraba el país concluye que la educación es el gran remedio: en **La educación del Pueblo** nos dice "...para formar la República, primero formar a los republicanos". Pero en el país existen grandes grupos de personas que no están demasiado dispuestos a ser republicanos, porque ello significa integrarse a una forma de vida también económica. Esos grupos, o mejor dicho, ese grupo, son los gauchos. Dice Varela: "*Políticamente considerados, los gauchos son elementos disolventes... considerados económicamente, los gauchos son masas simplemente consumidoras... Es que la educación de nuestros gauchos se ha descuidado completamente... El día en que nuestros gauchos supieran leer y escribir, supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desaparecerían quizá. Es por medio de la educación del pueblo, que hemos de llegar a la paz, al progreso y a la extinción de los gauchos... La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso.*"⁽⁶⁾

La solución es sentar a todos los niños en un banco (fijo) de un salón de clases, porque "*Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y virtudes de cada uno, y así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática*". Por eso "*Todas las grandes necesidades de la democracia,*

todas las exigencias de la República, sólo tienen un medio posible de realización: educar, educar, siempre educar."⁽⁷⁾

También encontramos ideas respecto a lo que después será la "educación cívica" en nuestro "reformador". Refiriéndose a las bondades del sistema de enseñanza norteamericano dice: "*Se trata, en esta enseñanza media, de dar una instrucción general, en la que forman la base el idioma nacional y los idiomas extranjeros, la Historia, la Geografía, las Matemáticas, la Física, la Química, la Historia Natural, todo estudiado de la manera más seria. El estudio detenido de la Historia y de las instituciones políticas de los Estados Unidos acaba esta sólida educación, que bastaría para dar a la República hombres ilustres, capaces de llevar con inteligencia los deberes que incumben a todos los ciudadanos de un Estado Libre.*"⁽⁸⁾

Esto nos permite afirmar que desde sus orígenes la educación cívica fue visualizada en relación fundamentalmente a la enseñanza media (aunque la reforma vareliana incluyó temas en los programas de la primaria) y como "disciplina" integrada a un plan de estudios, porque "*Ningún hombre, por mera intuición o instinto forma opiniones respecto a la sociedad civil, a su jurisprudencia, a sus deberes locales, nacionales o internacionales.*"⁽⁹⁾

Estas ideas van a pesar en la instrumentación de la asignatura hasta nuestros días, pero fundamentalmente van a determinar que sea una materia cuyos contenidos y metodología estén condicionados más que en ninguna otra por los objetivos políticos y económicos que se determinen en los diferentes momentos históricos en que se ajusten.

Sin embargo, como dijimos, esto nunca fue asumido, porque fue una "disciplina" destinada al control social. Es decir, destinada a producir conductas o comportamientos que mantengan el statu-quo, el equilibrio al que está destinada la sociedad. Por eso el conflicto no aparece, más que en el origen del Estado. Por esto tampoco aparece el poder, como fenómeno, y sólo hay referencias a un poder instituido. Por eso nadie entiende nada.

Orientada en forma acrítica y ahistórica en un siglo XX caracterizado por continuas crisis estuvo y está destinada simplemente a informar a los jóvenes sobre lo instituido. Por eso es "neutral", no comprometida y desinteresada del "ser".

Fue y es una asignatura que entendió y entiende que alejándose de la realidad mantiene su perfil y cumple con su cometido.

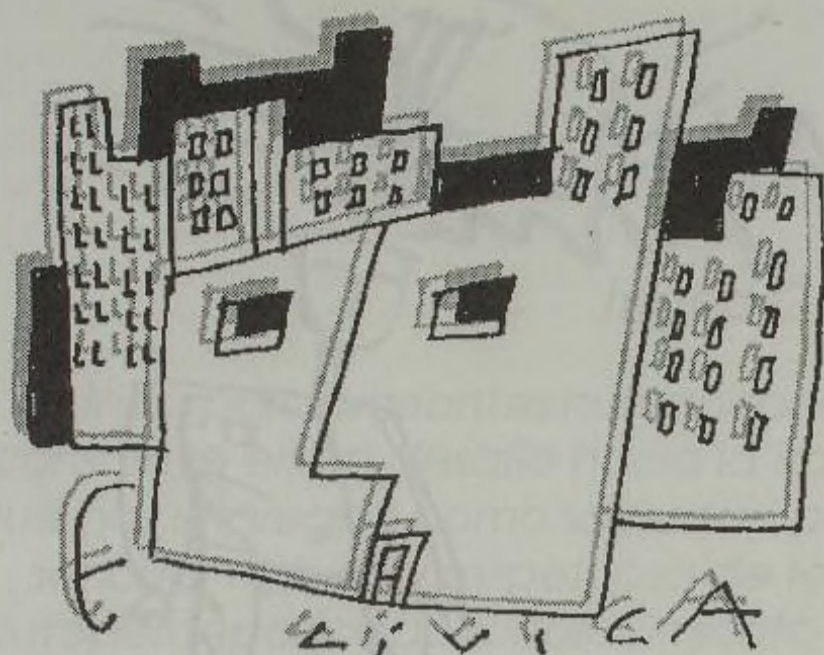
El problema consiste en que el modelo económico y político no logra equilibrarse. Desde la visión con que se

6. Varela, José Pedro. Los gauchos.

7. Varela, José Pedro. La educación del pueblo.

8. ibíd.

9. ibíd.



la enfoca no pueden darse respuestas verdaderas.

Como es una asignatura creada administrativamente las soluciones han sido administrativas: se le ha ido cambiando el nombre "instrucción cívica", "instrucción moral y cívica", "educación cívica", "educación cívico-democrática", "educación moral y cívica" y ahora "educación social y cívica". Con un contenido que, sustancialmente, es el mismo desde hace cincuenta años. Con ese contenido básico se agjiorno durante las tres dictaduras de este siglo, y posiblemente el muro de Berlín todavía no haya caído en muchas de nuestras aulas.

4. El presente de la Educación Cívica

En 1993 se hizo un nuevo ajuste administrativo: se cambió el orden de los temas (aparece primero "Estado" y luego "Orden Jurídico", por ejemplo), y se quitaron todas las teorías, aduciendo que las mismas aburren a los estudiantes.

Esto a nuestro juicio empeora la situación y supone una acentuación del enfoque tecnicista con que siempre se la ha manejado. Al quitar los escasos espacios de reflexión crítica, de confrontación de ideas a partir de un marco teórico, el aula puede convertirse en un lugar donde sólo se muestre un "deber ser" copioso y agobian-te en el que no hay espacio para incorporar la cultura ni la vida cotidiana. Lo que se va a conseguir, más que nunca, es formar hombres y mujeres orientados hacia las reglas, pasivos frente a un orden jurídico, social y político del que son parte esencial, porque vivimos otra vez en democracia.

Y el pragmatismo es uno de los peores males para un sistema democrático. Ya lo dijo Bodenheimer hace cincuenta años: "Si consideramos al Derecho —como hacen los positivistas— meramente como un mandato del Estado no podremos captar la diferencia esencial entre el Estado de Poder y el Estado de Derecho."¹⁰

La situación puede agravarse, incluso, si

administrativamente nos asignan la tarea de "crear una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración en el Mercosur", a partir de lo que dispone el Plan Trienal para la educación suscripto por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay el 13.12.91 en Brasilia.

Personalmente creemos que el enfoque de la asignatura puede y debe cambiarse a corto plazo. Que hay que incorporar a la educación cívica contenidos axiológicos vinculados con la democracia real. Que, en definitiva hay que educar para la democracia dentro de las posibilidades que el sistema nos brinda. Porque un régimen democrático supone tolerancia, respeto a las diferencias, superación colectiva de las mismas, solidaridad, únicos caminos posibles para una vida digna.

5. Nuestra propuesta

1. Transformar a la Educación Cívica en una actividad. Piaget nos dice: "Si para aprender física o lenguaje es necesario hacer experimentos y analizar textos, para aprender a vivir en colectividad se necesita tener experiencias de vida en común"

Freinet, a su vez, entiende que "No hay mejor preparación para el papel de ciudadano que una práctica efectiva de la libertad, la cooperación y de la democracia."¹¹

La "Recomendación sobre educación" de Unesco (1974) sostiene que "los estados miembros deberían disponer en cada una de las etapas de la educación un aprendizaje cívico activo."

Y esta profesora de Educación Cívica agrega que actividad no es simple activismo, sino y sobre todo, evitar repeticiones de textos, memorización de normas e integrar fluida y dinámicamente los conocimientos que el propio alumno, relacionando teorías con prácticas, vaya construyendo.

2. Tratar de que el alumno conozca y se interese por los problemas de la sociedad actual y sus posibles soluciones, desde su óptica de joven.

Para eso es esencial situarnos en la realidad y asumir el conflicto que está en la base de nuestra sociedad.

3. Evitar el conocimiento "dado", induciendo a los alumnos a buscar información a partir de sus referencias y experiencias, a fin de que puedan ir creando y recreando los conceptos claves que necesitan los ciudadanos de un estado democrático.
4. Introducir el diálogo y la discusión crítica y plural en la práctica de aula.

El diálogo, más que la librería de calificaciones o las medidas disciplinarias, ayuda a solucionar y superar

10. Bodenheimer, Edgar. Teoría del Derecho.

11. Freinet, Celestin. La educación moral y cívica.

conflictos, porque para poder dialogar debemos partir del reconocimiento de que los otros tienen derecho a tener problemas y diferentes visiones del mundo.

La comprensión crítica, por su lado, colabora en el desarrollo de habilidades y estimula la autocrítica, esencial también para la vida democrática.

5. Motivar al alumno para que reconozca en lo normativo valores universalmente deseables, más allá de que figuren en el ordenamiento jurídico positivo, como libertad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, cooperación.
6. Eliminar la evaluación. En la formación del ciudadano no cuenta la acumulación de conocimientos. Además, nada asegura que el que conozca la normativa sea el mejor ciudadano. Evaluar supone darle a algunos ciudadanos el derecho a calificar a otros como buenos, regulares, excelentes o malos a partir del manejo de conocimientos técnicos. Nada es menos democrático.
7. Por último: abandonar la falsa neutralidad, sustituyéndola por la pluralidad en el discurso y la práctica.

Todo esto, obviamente, contextualizado en la democratización de la propia institución educativa.

Terminando el siglo XX el desafío de la humanidad por un vida digna continua.



Sociedades como la nuestra, tan desposeídas económicamente, tan desiguales, deben empeñarse creativamente, hoy más que nunca, en elaborar estrategias de sobrevivencia colectivas que sólo serán viables si desde el sistema educativo formamos, sin imposiciones, hombres y mujeres que se sientan tan libres y dueños de sí mismos como para asumir con honestidad y decisión, las responsabilidades y desafíos que el futuro les depara. ■

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA



EN VENTA EN LIBRERIAS Y EN LA SEDE DEL SERPAJ

YOGA EN LA EDUCACION

Ingrid Gabrielzyk ()*

Incorporar variantes humanizadoras e integrales en la educación se constituye en un desafío hacia la transformación del paradigma destructivo que nos impregna como sociedad planetaria. El yoga es una filosofía de vida sencilla, natural y respetuosa de todos los seres vivos. Aporta técnicas de autopercepción; de fortalecimiento y despliegue de las capacidades físicas, mentales y espirituales de los seres humanos, confiando en la sabiduría de la naturaleza

Escuche amigo/a lector/a el sonido de su voz leyendo este texto. El timbre grave y sereno. Repare en su respiración, el aire fresco penetra por cada narina sin esfuerzo, automáticamente. Refresca la garganta y se desliza por la laringe hacia los ramales arbolados de los bronquios. Sea conciente del proceso dinámico, natural de un respirar saludable, mientras exhala un aire tibio cargado de impurezas, limpiando. Se detiene un instante en una exhalación máxima... cuenta uno, dos, tres y retoma el proceso de la respiración conciente, inhalando nuevamente, disfrutando de la capacidad y el goce de respirar. Realiza una pausa en la lectura para sentir... sin controlar el tiempo... sólo sintiendo. La conciencia está presente, pero dejó de ser una captación visual del texto, desde la tensión del entrecejo (desde un Yo mental dentro de la cabeza). Desciende el centro de atención hacia el pecho y aún más, hasta el abdomen quizás. Sin perder la actitud de observación atenta, simultáneamente también se siente el fluir, la danza de la respiración, la musculatura facial, del cuello, torácica y del abdomen absolutamente distendida permite que la vida se eleve y descienda como una ola marina en su fluir saludable. La conciencia observa y siente. Su campo de percepción se amplió formando un cuenco profundo, dejando que el estímulo del texto resuene en él y traiga ecos de propias vivencias almacenadas.

Los invito ahora, desde la percepción integral generada por medio de la respiración conciente, a recrear conmigo algunas experiencias educativas trabajadas con variaciones del método que acaba de vivenciar.

1. Alumnos liceales en clase de idioma inglés.

La componen 20 alumnos con experiencia en la práctica de yoga, cuya edad promedio es 14 años, y se encuentran en el segundo semestre del año.

La dificultad del grupo en general aparenta ser que los muchachos no se sienten capaces de redactar en idioma inglés. Este bloqueo es expresado así: "Veo la hoja en blanco y no creo poder llenarla. Me falta vocabulario". El docente ve que no se trata de vocabulario sino de imaginación. Propone al grupo en su conjunto unos minutos de relajación con ojos cerrados; seguidamente les dice que visualicen un arquero, el lugar donde se encuentra, si es en el campo, praderas verdes, o dunas en la arena, los colores y aromas que lo envuelven, su manera de pararse, de moverse con delicadeza en el ambiente, cómo toma el arco y la flecha, su colocación, la postura que adopta, en detalle cada parte de su cuerpo, su mirada, la expresión en su rostro, la emoción que lo mueve al apuntar... conciente de la respiración, flexible, libre, abdominal. Invita al grupo a adoptar la postura del arquero, repasando mentalmente la emoción y actitud interior que lo animan. Concentración, firmeza, flexibilidad, la mirada puesta en el espacio interno del entrecejo, el cual se va convirtiendo en un punto luminoso, el blanco. Tensan la cuerda... y disparan la flecha justo al centro; lo atraviesa entrando en un espacio interminable de imágenes y sonidos, impresionando los sentidos con formas, texturas y colores en variedad y combinación indiscriminable... poco a poco comienzan a aparecer combinaciones distinguibles: personas, animales, vegetación, construcciones, situaciones, encuentros, frases. Deshacen la postura ahora sin abandonar aún ese lugar mental de vivencias frondosas. Toman conciencia de la respiración, colocan los sentidos en el propio cuerpo, el lugar y la forma de apoyo de sus pies, el contacto con la silla, la ubicación de su columna desde la cadera hasta la cabeza, el apoyo de brazos y manos. Recorren su rostro por dentro hasta el espacio abierto en el entrecejo. Abren los ojos y proyectan esa imagen sobre la hoja en blanco. Toman el lápiz y comienzan a redactar en inglés esa historia con el diccionario español-inglés a su lado.

(*) Ingrid Gabrielzyk es Asistente Social y docente en el Departamento de Salud Pública y Ciencias Sociales del Instituto Nacional de Enfermería de la Universidad de la República.

2. Primer encuentro de un grupo de estudiantes universitarios del curso de Enfermería Comunitaria con el docente de práctica.

Son 15 estudiantes con un promedio de edad de 20 años. La reunión tiene por finalidad la programación del encuentro del grupo con los vecinos organizados de un barrio suburbano con fama de reservorio de delincuentes.

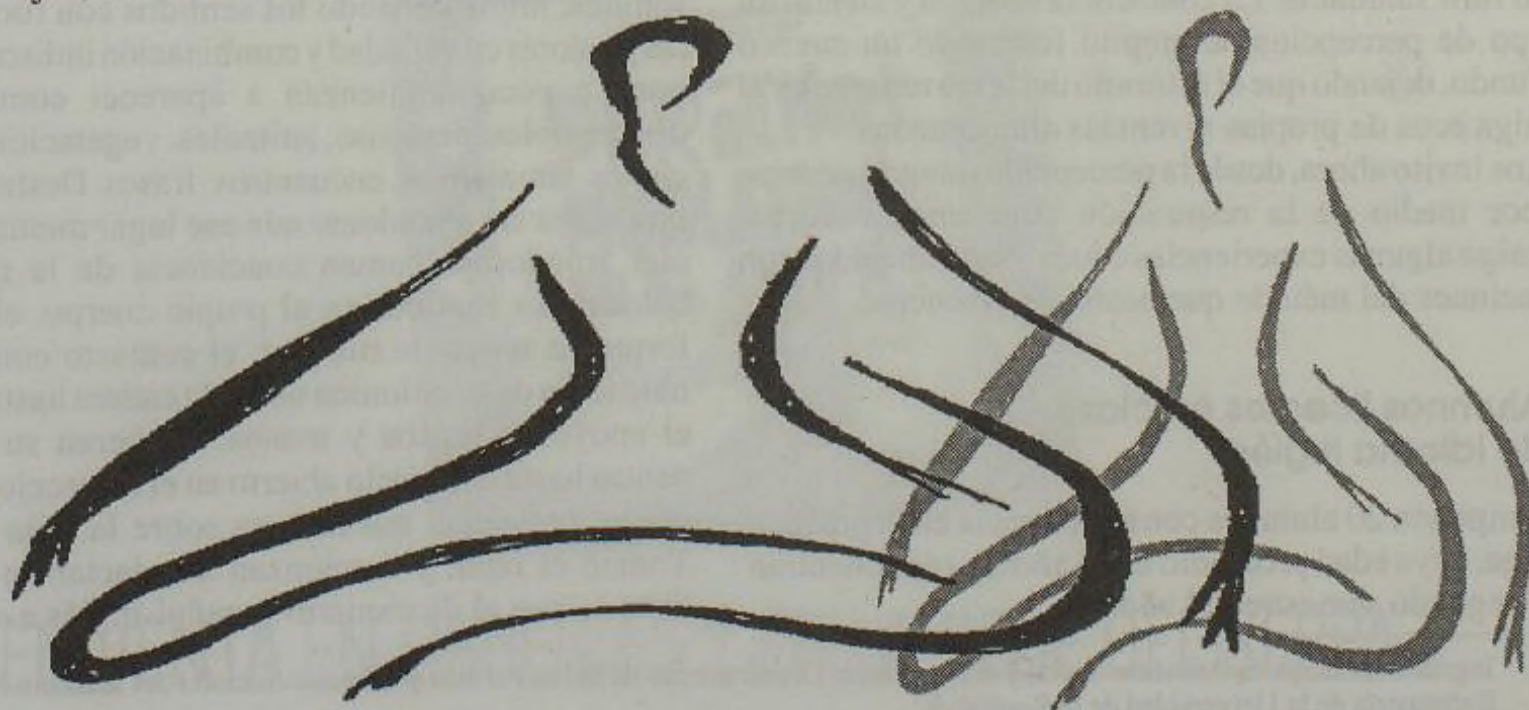
A la llegada del docente algunos estudiantes intercambian dudas respecto al próximo parcial, otros permanecen en silencio con la vista sobre su cuaderno abierto, un lápiz en la mano. El docente saluda amistosamente y se presenta en cuanto a su rol en la orientación de la práctica del curso. Inmediatamente comienzan a acosarlo en forma explosiva con preguntas sobre diversos aspectos de su próxima salida al barrio: horarios, locomoción, distancia, ¿nos recibirán?, ¿nos echarán?, ¿qué podremos aportar?, ¿serviremos para algo?, ¿los estamos usando para aprender?, ¿cómo aprobaremos el curso?. El docente siente que hay demasiado RUIDO. Con ruido no hay escucha y si no hay escucha no es posible comunicarse. No contesta al reciente pool de preguntas que le tiran. Como persona sabe que está siendo violentada, no respetada. Sobre él cada estudiante tira la carga que en el momento le está pesando, pero como docente sabe que el grupo trata de liberarse de un cúmulo de ansiedades, miedos, expectativas frente a una experiencia nueva, a la vez empaquetada por un imaginario social tenebroso, que necesita tener bajo control para transitarla con el menor riesgo personal posible y poder aprender de ella.

Propone al grupo el desafío de suspender las ideas por unos minutos y dejarse guiar en una vivencia de rebobinado con el fin de centrarse, antes de desplegarse.

La situación de inseguridad y de falta de puntos de referencia que viven estos estudiantes en el momento favorece su aceptación de la propuesta, casi como una cuerda de salvación. Siguen a continuación la consigna: primero dejen el cuaderno abierto con el lápiz a mano. Cierren los ojos, se acomodan en el asiento rastreando

sensaciones displacenteras a lo largo y ancho del cuerpo para ocuparse de ellas, acomodando la columna recta pero sin tensión, de manera de liberar al abdomen para una respiración distendida y gratificante. Tomen conciencia de las cualidades del aire que penetra por ambos orificios nasales, si es posible, diferenciando entre el derecho y el izquierdo: cantidad, temperatura, olor, resistencia, fluir... su recorrido por el interior del cuerpo, órganos y sistemas comprometidos con la acción de inhalar y de exhalar. Sentir sobre todo si la musculatura torácica y abdominal está contraída o si da libertad al movimiento ondulante... que se enlentece progresivamente trayendo e instalando una sensación de paz. Inhalan paz, retienen paz, exhalan paz... llevan los dedos índice de cada mano a tapar con suavidad ambos oídos y escuchan el sonido del aire que entra y sale del cuerpo, visualizando su recorrido. Imaginan el sonido que produce manteniendo los oídos tapados, inhalan profundamente y al exhalar emiten el zumbido. Lo repiten varias veces al exhalar, sintiendo la vibración del sonar y sus efectos en el pecho, la garganta, nariz, mandíbulas, senos faciales, entrecejo, frente... dejan de zumbar, destapan los oídos... y en la zona donde quedó la vibración imaginan el barrio adónde van a ir; se imaginan llegando, observando el entorno: colores, olores, espacios, formas, las personas, su expresión, su mirada, el color de sus ojos, y mirando esos ojos se preguntan: ¿qué siento?... una pausa... se repiten ¿qué siento?... Luego abren los ojos, toman el lápiz y escribe cada uno individualmente lo que siente. Lo anotan. Ahora seleccionan cada uno, una de las preguntas que querían plantear y la escriben.

Cuando todos terminan, lo leen por turno en voz alta. El docente obvia las repeticiones anotando una sola vez cada sentimiento y cada duda para responder luego al grupo en su totalidad. De esta forma contribuye a que reflexionen respecto a que lo que sienten es común a todos y que forma parte de un proceso normal frente a lo desconocido, a tomar conciencia de las emociones que llevamos a nuestro trabajo, que el docente tampoco es ajeno a ellas y que el no asumirlas dificulta la comunicación, por lo cual no hay aprendizaje.



Una vez abordado el ruido inicial, en no más de 15 minutos, aunque el murmullo seguramente continuará a lo largo de la experiencia pero manejable en tanto es conciente, se pasa a la siguiente actividad: presentarse y planificar la salida.

3. Taller de trabajo corporal con mujeres trabajadoras en el salón comunal de un barrio popular. Grupo integrado por 10 mujeres cuya edad promedio es de 30 años. Tercer mes de trabajo conjunto.

Acompañadas por música y charla espontánea favorecida por un clima informal y permisivo, realizamos una serie de estiramientos, flexiones, torsiones y diversas posturas con énfasis en los pies. Luego de un trabajo intenso de huesos, articulaciones y musculatura pasamos a unos minutos de descanso, tendidas en el suelo sobre retazos de alfombras. Sentimos los pies crecidos, vibrando, emanando calor, sentimos casi un sonido, un cosquillear placentero que se irradia por las piernas hacia arriba, visualizamos el aire de diferentes colores que entra y sale por cada dedo del pie, también por el talón, lo rodea, lo envuelve en una bruma cálida como si el pie tuviera pulmones y la respiración se diera allí, el pie descansa de su larga jornada de sostén y de forzamientos, de puntas apretadas, de tacos altos, de falta de oxígeno, de suelos lisos y aburridos, de calor excesivo, de humedad, de frío. Ahora descansa cómodo, feliz, se recupera, respira, se siente vivo y dignificado, es reconocido... el pie respira, disfruta, se expande. Nos invade el descanso, la respiración total se enlentece y dulcifica, estamos en paz, descansando.

Luego de unos minutos sentadas en un círculo compartimos cómo nos sentimos, qué nos pasó durante el trabajo, qué pensamos de ello: "Yo me había olvidado que tenía pies. Me acordaba cuando me dolían de tanto andar parada y nada más." "Ahora me doy cuenta de cómo trabajan." "Yo le acaricio la cabeza a mis hijos, pero no los pies." "Si siento los pies me paro mejor." "Si me aprietan los zapatos los pies sufren."

La coordinadora aporta como cierre una brevísima reflexión, con la temática de la autoestima y la identidad como marco de referencia conceptual, generado por la sensibilización corporal.

Algunos comentarios

Las tres situaciones relatadas fueron extraídas de la práctica de educadores con formación en yoga, quienes se desenvuelven en el ámbito de la educación formal y no formal. Podemos acercarnos en próximos encuentros otros ejemplos a nivel de sectores populares: con preescolares, guarderías infantiles, grupos de niñas y de adolescentes de ambos sexos. Asimismo existen colegios en nuestro país que ya utilizan este enfoque en sus clases curriculares.

Las situaciones fueron intencionalmente presentadas



para que hablen por sí mismas y de esta forma sean reconocidas, reactualizadas por el amigo lector como parte de su espectro vivencial.

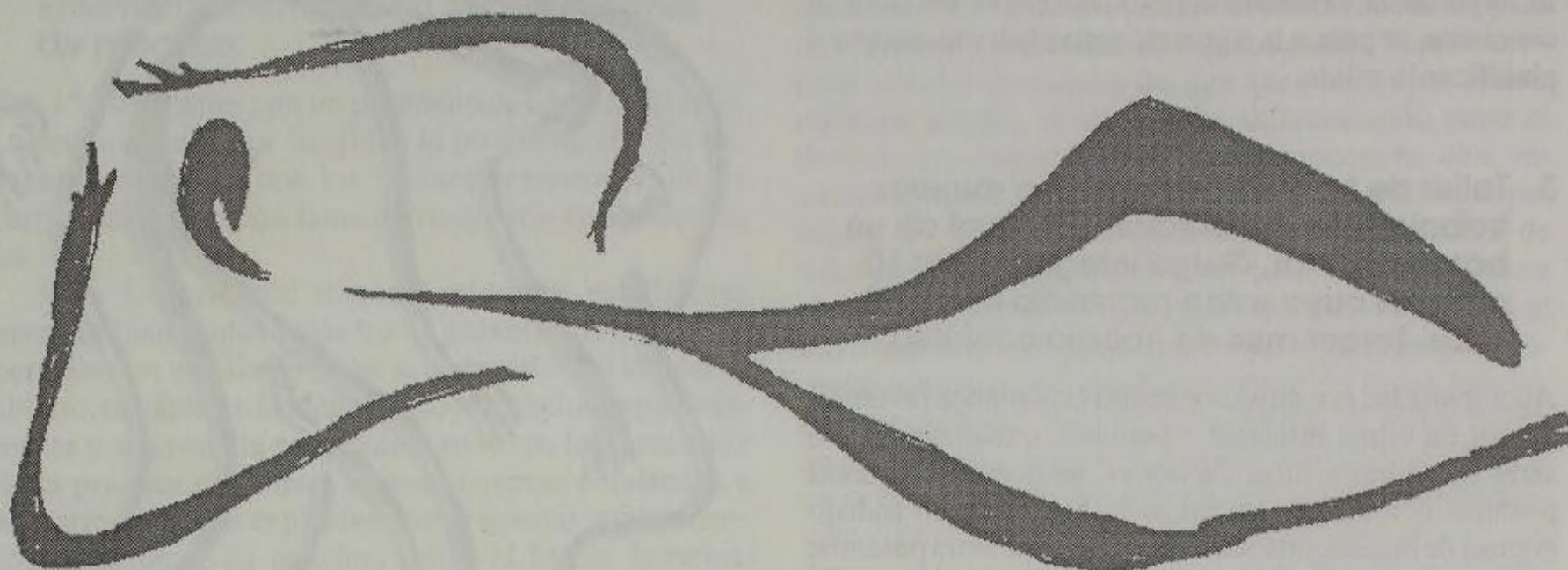
Los fundamentos éticos y metodológicos se desprenden naturalmente, razón por la cual el comentario será breve.

En las dos primeras situaciones la técnica se introdujo como facilitadora de la tarea, como un puente que, en la misma instancia de aprendizaje se tiende en poco tiempo, no más de 15 minutos, luego de una rápida valoración del obstáculo que está dificultando el alcance del objetivo. Fue necesario un diagnóstico adecuado que tuviera en cuenta, entre otros aspectos:

- a. la naturaleza del grupo, procedencia, edad, lugar psicológico que el aprendizaje ocupa en ese momento, el interés, la situación emocional, el momento del proceso enseñanza-aprendizaje, la experiencia en el uso de técnicas similares, posibles resistencias a su uso.
- b. La naturaleza de la dificultad, individual o general, ajena al proceso educativo o desencadenada por éste, de relacionamiento, de dispersión, de falta de confianza en sí mismo o en el docente, de ansiedad frente a lo nuevo, operativa o esencial.

En ambos casos el docente se pregunta qué necesita el grupo, qué estaba haciendo antes, qué deberá hacer después de la aplicación de la técnica, es decir, que tendrá claro el objetivo de su uso.

Esta habilidad en la discriminación es una condición imprescindible para la selección de la técnica a echar a andar. A su vez, necesita de un amplio y seguro conocimiento de las mismas y de sus efectos, tanto al utilizarlas solas o combinadas con otras como de expresión plástica, corporal, musical, educativas tradicionales, de edu-



cación popular, de programación mental, etc., ya que unas tienden a proporcionar tranquilidad y descanso corporal y mental, otras energizan, otras colaboran en el logro de la concentración. Las técnicas vinculadas a la respiración constituyen la base para la incorporación de otras. Colaboran en el "centrarse", preparan el terreno, permiten la "escucha" de consignas sucesivas, son en sí mismas beneficiosas y pueden ejercitarse sin problema alguno sentados en el aula.

En ambos casos, la propuesta tendió un puente entre la relajación y el trabajo, proporcionando confianza y tono, colocando al estudiante en situación de proyecto mentalmente antes de la acción, ya que una cierta tensión muscular es favorable al desarrollo de la actividad mental. El zumbido de la abeja produce una vibración a nivel de los huecos craneofaciales que contribuye a la eliminación de los ruidos que entorpecen la comunicación: la verbosidad, la hiperactividad mental, el "rollo interno". Recolocación a la persona en su Yo para, desde ese lugar, recomenzar la emisión que dé espacio a la recepción y así habilitar el diálogo, poniéndolo en un "tempo" procesable. Recién cuando esto se logra en el grupo es cuando es posible comenzar a trabajar acompañados. La participación en términos de igualdad, que limite la dominación de unos sobre otros, no tiene lugar si no se armonizan los tiempos individuales o si al menos no se toma grupalmente conciencia de estas diferencias.

En el primer caso, concentrar cuerpo, pensamiento y emoción hacia un blanco coloca en situación de proyecto a la persona en su total dimensión, movilizándolo de esta manera, no sólo el intelecto sino los recursos naturales que inconscientemente ya existen en el estudiante. La flecha da en el blanco y éste abre un espacio de imaginación con la sensación de "abrirse" que causa, expandiendo la sensorialidad que despierta el potencial creativo, el saber, las vivencias, narraciones, historias, sensaciones propias no concientes hasta el momento. El estudiante cuando toma conciencia de ello se fortalece porque se agranda, subjetivamente se siente más grande. Al mismo

tiempo, el efecto de concentrarse en la consigna, en lo positivo o sea en lo que es, hace que el estudiante atraviese, sin siquiera verlas, sus previas barreras del "no sé" "no soy capaz" o "no puedo". Este método utilizado sistemáticamente desarrolla una historia personal de aciertos y logros, él percibe su capacidad y desarrolla confianza en sí mismo.

En el tercer caso, el citado proceso de diagnóstico, discriminación y selección de métodos y técnicas, se da igual, sólo que a plazos más largos. Es así que, se programa especialmente como objetivo, la promoción de la sensibilización corporal, de manera que la mujer reaprenda a leer de su propio cuerpo lo que en él está memorizado; escuchando sus pies los reconoce, oye sus quejas y asimila sus preferencias integrando a su conciencia una dimensión de su cuerpo como sensor receptor de aprendizaje y de placer. Advierte la negación y olvido de sí misma en tanto ser integral a lo largo de su vida cotidiana. Reconoce cómo su cuerpo ha sido medio de producción y de consumo, objeto de explotación y dominación económica y sociocultural. Reconocer su cuerpo es habilitarlo para que se exprese y le hable de sus necesidades. Mueve a la mujer postergada a la búsqueda de un cambio en su vida con el fin de lograr gratificaciones personales que la dignifiquen. Comienza a quererse y valorarse, porque su cuerpo se va haciendo visible cada vez con mayor fuerza mostrándole en su totalidad, lo que escondía con las emociones y pensamientos, que no se ven.

Concluyendo, el yoga en su vertiente filosófica nos orienta a un modo de vida instaurador de salud y de provechoso despliegue de las personas en armonía con su entorno. Sus técnicas, a su vez, constituyen un aporte sustancial para la concepción y puesta en práctica de una educación integral que valore a cada ser humano como fuente única de conocimiento y promueva el respeto por la sabiduría del educando en el proceso de aprender a construir una vida más humana. ■

EDUCACION Y POBREZA

PENSAR Y DISEÑAR una reforma educativa requiere de un acertado y completo diagnóstico, tanto del sistema educativo tomado globalmente, como de la sociedad que integra; de la cual recibe demandas y a la cual debe brindar sus resultados. Sin embargo, con esto no basta ya que diagnóstico y propuesta no son neutrales.

El horizonte ético que constituyen los derechos humanos señala prioridades, urgencias en aspectos curriculares, organizativos y de cobertura.

Los informes realizados por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), el Programa de Inversión Social (PRIS) de la Presidencia de la República en coordinación con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), señalan algunas luces rojas que no podemos desconocer. ■

Ma. Luisa González

"La extrema pobreza constituye una afrenta a la dignidad humana".

A PARTIR de la reforma educativa impulsada por José P. Varela, en la década del 70 del siglo pasado, la sociedad uruguaya ha atribuido al sistema educativo la condición de agente primordial para la movilidad social. La situación económica nacional e internacional colaboró en la institucionalización de este mito en la sensibilidad uruguaya.

Un siglo más tarde, también en la década de los 70, comienzan a surgir las teorías reproductivistas, llevando al otro extremo del péndulo las vinculaciones entre escuela (entendida en sentido amplio) y sociedad. El sistema educativo no será nunca un agente de cambio social para los sectores dominados.

En el primer caso, ingresar al sistema educativo será la gran oportunidad para mejorar socialmente (autores positivistas), mientras que en el segundo, el sistema educativo se encargará de reforzar la posición que ocupamos, encorsetándonos ya sea por medio de la ideología (Althusser), de la reproducción social (Bowles y Gintis) o de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron; Bernstein).

Sin embargo, estas posturas extremas no logran convencer totalmente por la simple razón de que la realidad se muestra más compleja y dialéctica. A nivel social sentimos que tanto los padres, los alumnos como los propios docentes comienzan a relativizar el mito vareliano y surgen comentarios sobre las limitaciones sociales y económicas que impiden o dificultan que los estudios se conviertan en escalones ascendentes. Paralelamente, en el campo académico se desarrolla la Teoría de la Resistencia, cuyo principal exponente es el norteamericano Henry Giroux, que reconoce espacios y potencialidades del sistema que debemos saber ocupar y

aprovechar para romper encasillamientos.

Intentemos, entonces, no volver a caer en extremos, en simplificaciones... Para ello hay que esforzarse por ser lo más fiel posible a la descripción de la intrincada realidad.

Hoy el sistema educativo presenta diferencias internas, nos muestra una realidad compleja y variada según se trata de centros públicos o privados; de Montevideo o el interior del país; del anillo central o del periférico de la capital; según sea un liceo o una escuela técnica (los informes de CEPAL dan prueba de estas categorías).

Por lo cual no podemos afirmar tajantemente, como verdad absoluta, que el sistema reproduce ni que el sistema constituye una posibilidad igual para todos de movilidad social. Habrá que analizar cada subsistema concreto al que pertenece el centro educativo, su ubicación y la calidad del servicio que brinda.

Así y todo, no acaban aquí las variables a considerar: hay que reconocer también los condicionantes externos al sistema, que favorecen o perjudican el logro de sus metas, que estimulan o traban las expectativas sociales. Estos condicionantes interactúan entre sí y con el sistema complejizando el número de variables a tener en cuenta en el momento de querer interpretar la relación entre movilidad o reproducción y educación, y por ende, dificultando la toma de decisiones correctas que refuercen o reviertan la situación.

Mencionaremos sólo algunos para tenerlos presente: la posición económica, social y cultural de la familia es uno de ellos; así como la situación económica y laboral del país con sus posibilidades de empleo, niveles de salarios, costos de los servicios, viviendas accesibles

y decorosas, el valor de la canasta familiar, etc. Y un país pequeño como el nuestro no puede ignorar la situación internacional, fundamentalmente la de nuestros dos grandes vecinos.

Es así, por ejemplo, que después de los años 30, el contexto general del país fue un factor favorable para que la educación actuara como agente de movilización social. Hoy por hoy, tanto los informes de CEPAL como los realizados por la Cooperación Técnica OPP/BID señalan casos de movilidad social así como de reproducción social.

Algunos Conceptos

La reproducción

Como afirmamos antes, las teorías reproductivistas adolecen de rigidez en sus planteos, la heterogeneidad y la dinámica dialéctica de los fenómenos sociales no son tenidos en cuenta. Más allá de las críticas que se le puedan hacer al término, creemos que no es conveniente rechazarlo totalmente ya que el sistema educativo, por definición, cumple la función de socialización y mantenimiento de pautas culturales (T. Parsons).

La escuela educa y trasmite los valores imperantes en la sociedad: desde los hábitos de higiene y los «buenos modales», hasta las concepciones de la historia y del estado, el respeto por la bandera y las fechas patrias... Y es en este aspecto que la escuela reproduce.

Pero no acaba allí la reproducción. Los ejemplos mencionados refieren mayormente a contenidos programáticos o hábitos expresamente enunciados en el curriculum. Además de ello, hay una serie de valores y concepciones que se transmiten a través del curriculum oculto.

“La marginación de los pobres...”

Henry Giroux ⁽¹⁾ refiere a tres formas de discriminación social transmitidas por la educación que reproducen el status quo: la clasista, la sexista y la racista.

Sin emplear el término ‘clase’, los informes de CEPAL y de OPP/BID refieren a situaciones diferenciadas de estudiantes provenientes de sectores con altos y bajos índices de necesidades básicas insatisfechas (NBI). Ambos informes reconocen que el tipo de educación y la infraestructura del sistema varía según los barrios de Montevideo y las localidades del interior, generando situaciones privilegiadas para unos y desfavorables para otros.

Con respecto al sexismo, hay diferentes estudios de ONGs uruguayas especializadas en el tema mujer que demuestran la formación diferenciada del niño respecto a la niña, ya sea por los modelos presentados en los textos, por el trato diferenciado en el aula, por las expectativas diversas que se tienen frente a cada uno (ver **Educación y Derechos** N° 18 de marzo de 1993).

Y en cuanto a la raza, en Uruguay no conocemos estudios específicos sobre el papel del sistema educativo en la transmisión de valores racistas. Sin embargo, el racismo como fenómeno social existe en nuestro país y el prejuicio contra el negro y contra el indígena se transmite de formas más o menos sutiles; sin mencionar el descenso de estos grupos étnicos en la matrícula de los niveles superiores del sistema.

El estudio de la responsabilidad del sistema educativo en la reproducción de estos tres tipos de discriminación se encuentra en una etapa inicial y requiere su profundización tanto en los aspectos cuantitativos (matrícula, deserción, infraestructura según los barrios) como en los cualitativos (formación de rótulos, de prejuicios sociales, etc.)

Por último, queremos aclarar que cuando nos referimos a reproducción social entendemos tanto el reforzamiento del que está en altos estratos sociales como de quien está en bajos estratos. Estos últimos son los que aquí nos convocan ya que se trata de las situaciones de más urgente solución.

La pobreza

Para entender cómo el sistema educativo reproduce la pobreza también es necesario entender qué es la pobreza, cómo se detecta y mide y a partir de allí tomar medidas que la reviertan.

Sin embargo esto no es tan sencillo. Presenta variadas dificultades por ser una expresión de uso común, cargada de subjetividad y que ha sido objeto de manejos ideológicos. Además del hecho que refiere a una realidad compuesta por múltiples aspectos.

Los criterios tradicionales para conceptualizar y medir la pobreza han sido los económicos y alimenticios. Un ejemplo de esto es la definición de la **Línea de Pobreza (LP)** ideada por Oscar Altamir a partir de sus trabajos para CEPAL en la década del 70. Para determinar la LP se define en primer lugar una canasta básica de alimentos para el consumo del hogar y se calcula su costo. Posteriormente se comparan los ingresos del hogar con el costo de la canasta y por último se clasifican los hogares por encima o debajo de la línea de pobreza según puedan acceder o no a la canasta básica.

Las limitaciones de este método son variadas: no identifica las necesidades insatisfechas dejando de lado, por ejemplo, si el hogar accede a servicios públicos u otros satisfactores; no surgen las pautas culturales propias del hogar que señalen costumbres o usos diferenciados

de los ingresos; quedan categorizados todos los miembros del hogar no distinguiéndose realidades individuales ⁽²⁾.

Una década más tarde se construyó el **Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (INBI)**, se trata de un conjunto de necesidades consideradas elementales para un adecuado desenvolvimiento social. El índice incluye los siguientes indicadores: materiales predominantes en las viviendas, hacinamiento, abastecimiento de agua potable, disponibilidad del servicio sanitario, deserción escolar y capacidad de subsistencia.

Las ventajas que presenta el INBI frente a la línea de pobreza es que brinda una visión multidimensional del fenómeno tomando aspectos como la educación y la vivienda que refieren a un capital de mayor permanencia que los ingresos. Los indicadores son más objetivos ya que el encuestador puede observarlos por sí, a diferencia de las declaraciones que brindan las personas cuando mencionan ingresos y gastos.

Por otra parte, una dificultad es «*cuando se pretende hacer estimaciones en el tiempo, la cobertura de las necesidades enumeradas en un momento del tiempo daría lugar a la conclusión de la erradicación de la pobreza. Sin embargo, al considerar la pobreza como un concepto relativo la enumeración debe tornarse dinámica* ⁽³⁾».

Esta crítica nos lleva a plantearnos otros obstáculos en relación a la comprensión de la pobreza que refieren al hecho de categorizarla de forma absoluta o relativa. Quienes apoyan la primer caracterización se basan, por ejemplo, en la cantidad de calorías o proteínas necesarias para una alimentación adecuada. Mientras que los segundos afirman que la pobreza varía con el tiempo y en las diferentes culturas.

«*Autores como el economista chileno*

1. Giroux, Henry. **Teoría de la resistencia en educación**. México, S XXI editores, 1992.

2. Para ampliar sobre conceptualización y dificultades ver **Búsqueda de un diseño alternativo en los estudios de pobreza** de Roba Stuart, O. et. al., ponencia presentada en la jornada **Problemas y perspectivas sobre definición y medición de la pobreza** de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 19 de octubre de 1994, en archivo electrónico.

3. Ob. cit.

... de los sistemas y códigos de la cultura de una sociedad...

no Manfred Max-Neef, han buscado un camino intermedio, intentando diferenciar las necesidades humanas (cuyo carácter sería absoluto) con los satisfactores, de naturaleza relativa al tiempo, la región y la cultura ⁽⁴⁾.» Para Max-Neef esas necesidades humanas las podemos clasificar en base a dos criterios: según categorías existenciales tenemos las necesidades de ser, tener, hacer y estar; y según categorías axiológicas, nos encontramos con las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. En este sentido los satisfactores son todos aquellos elementos culturales materiales e inmateriales que contribuyen a la realización de necesidades humanas. Así por ejemplo, la educación es un satisfactor de la necesidad de entendimiento ⁽⁵⁾.

Lentamente vamos aproximándonos a la comprensión más cabal del fenómeno pobreza. La ponencia antes mencionada nos agrega otros elementos generalmente no tenidos en cuenta al momento de desarrollar políticas que superen la pobreza: los comportamientos socio-demográficos, por ejemplo la fecundidad es diferente en los hogares pobres respecto a los no pobres; los vínculos inter e intra subjetivos de las personas, observamos que «*las familias pobres se encuentran en un mayor aislamiento social sin una red de soporte material, emocional e informacional, que en sus viviendas predomina la falta de aseo y orden, que poseen un peor clima familiar, que entre sus integrantes predomina el fatalismo, la desesperanza, la frustración y la depresión.*»

Es cierto que se trata de una serie de

variables difíciles de medir y también de revertir a través de las políticas estatales, pero no por ello podemos ignorar o excusarnos de intentar cambiar.

La dignidad en la pobreza

Muy brevemente intentamos demostrar que la pobreza no es un fenómeno meramente económico y por lo tanto, sus soluciones no pueden responder sólo a criterios económicos.

El Sr. Leandro Despouy, relator especial de Naciones Unidas, preparó un **Informe provisional sobre los derechos humanos y la extrema pobreza** ⁽⁶⁾, donde reclama *tener en cuenta otros factores más cualitativos, y especialmente la participación en la vida social*, considerar en qué medida las personas pueden acceder a los beneficios que la sociedad brinda, en qué medida pueden incidir, ser consultadas y tenidas en cuenta en la toma de decisiones, ser consideradas y valoradas en sus derechos ciudadanos.

Las personas que se encuentran en situación de pobreza se ven privadas de la satisfacción de todas las categorías de derechos humanos. Por ello *la extrema pobreza constituye una afrenta a la dignidad humana porque perpetúa la exclusión de los indigentes de la sociedad dominante y, al mismo tiempo, significa descuidar la protección de los derechos humanos de las personas, las familias y los grupos afectados* ⁽⁷⁾.

Desde este punto de vista más abarcativo, la dignidad de la persona pobre debe ser el norte orientador al momento de implementar medidas que reviertan la situación de pobreza.

Las políticas sociales que se implementen deberán permitir la participación de los destinatarios para lograr mayor efectividad a través del compromiso y la legitimación de las mismas. *Las decisiones que tienen más incidencia en la implementación de un programa son las que se toman en los niveles más próximos a la población objetivo* ⁽⁸⁾.

La función del sistema educativo

Comenzamos nuestro artículo señalando muy superficialmente las dos tendencias opuestas en las teorías educativas que lo ven al mismo como agente de movilidad social «per se» y aquellas que lo rotulan como aparato reproductor del status quo. También en forma breve discrepamos con ambas posturas por simplificar la realidad.

Además de los elementos ya mencionados que afectan la función del sistema educativo en la sociedad, no podemos dejar de lado la intencionalidad política de los agentes involucrados: autoridades, gremios, docentes, estudiantes y padres.

Si el gobierno se propone impulsar una política que revierta las situaciones de pobreza, tendrá que estudiar cuáles son las implicancias que la educación tiene al respecto. Y nosotros creemos que no son menores así como tampoco son sencillas ni de efectos a corto plazo. Por ello mismo, de urgente instrumentación.

La marginación de los pobres de los sistemas y códigos de la cultura de una sociedad es, sin duda, el principal factor de reproducción de la situación de pobreza. El no saber un oficio, el no cono-

4. SERPAJ-Uruguay, **Informe 1994. Derechos humanos en el Uruguay**, Montevideo, Ed. SERPAJ, 1994, pág. 81
5. Max-Neef, Manfred y colaboradores. **Desarrollo y necesidades humanas**, en «Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones». Montevideo, Ed. Nordan -Comunidad Redes y Amigos de la Tierra, 1993.
6. Comisión de Derechos Humanos, Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 10 de junio de 1994, período de sesiones N° 46, pág. 8.
7. Comisión de Derechos Humanos, Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, **Informe del seminario sobre la miseria y la denegación de los derechos humanos**, 15 de diciembre de 1994, 51° período de sesiones, pág. 19.
8. Roba Stuart, O., et. al., Ob. cit.

... es el principal factor de reproducción de pobreza...

cer el acceso a las tecnologías, el no poseer el instrumental básico utilizado por la sociedad global, es por una parte una carencia, pero por la otra implica una enorme dificultad para superar la propia condición de pobre⁹. Crear las escuelas necesarias y con los materiales imprescindibles para brindar una educación de calidad es un aporte al logro de «mutantes». Es notorio que no basta con la infraestructura edilicia si ésta no se llena de contenido calificado y no discriminante.

Teniendo siempre presente la dignidad del pobre, no son válidas ni tolerables las justificaciones que argumentan: «se hace lo que se puede» dando una educación de segunda a ciudadanos de «segunda». Es fundamental superar los prejuicios que discriminan, culpan al pobre de su pobreza y, en definitiva, lo mantienen en la misma situación social. Actuar de esta manera es poner en marcha mecanismos de control social que mantienen incambiado el reparto de la riqueza, del poder, del conocimiento y

los privilegios. El Diagnóstico Sectorial sobre Educación realizado por la Cooperación Técnica OPP/BID (1994; IV tomos), señala situaciones donde la infraestructura, las prácticas pedagógicas, los materiales didácticos así como otros elementos intra y extra sistema, juegan como factores de reproducción no permitiéndole a los alumnos salir del círculo de la pobreza.

El criterio utilizado por los técnicos de OPP/BID para diagnosticar la población pobre es el de Necesidades Básicas

Cuadro N° 1

Cantidad de centros y alumnos censados y matriculados de 0 a 5 años por forma de administración y cobertura, según barrio, año 1992. (Se tomaron 5 barrios con mayor NBI, 5 barrios intermedios y los 5 con menor NBI, en un total de 52 barrios)

Barrio (1)	Cant. de centros privados censados	Cant. de alumnos total	Cant. alum. preesc. públicos 1992 (2)	Cant. de alum. priv. censados	Cant. de niños de 0-5 (1992)	% de pob. NBI 1-5 años (3)	Cob. tot. 0-5 años	Cob. pub. 0-5 años	Cob. priv. 0-5 años
TOTAL	498	44 435	18 302	26 133	122 594	34.3	36.2	14.9	21.3
Casabó, Pajas Blancas	6	491	308	183	2 338	55	20.99	13.16	7.83
Casavalle	5	692	446	246	3 647	56.5	18.97	12.22	6.75
Villa García, Manga Rur.	4	300	109	191	1 567	49.4	19.17	6.98	12.19
Manga, Toledo Chico	3	487	385	102	2 085	44.6	23.37	18.48	4.89
La Paloma, Tomkinson	8	579	381	198	3 535	46.7	16.38	10.78	5.60
Palermo	5	296	55	241	1 252	19.6	23.66	4.41	19.25
Barrio Sur	3	773	318	455	1 183	12.5	65.39	26.92	38.47
Las Canteras	12	276	69	207	2 444	19.3	11.29	2.82	8.47
Aguada	6	609	434	175	1 823	15.9	33.41	23.81	9.60
Castro, Castellanos	10	417	141	276	1 464	17.2	28.49	9.64	18.85
Blanqueada	6	809	626	183	781	4.7	103.63	80.19	23.44
Pocitos	31	2 812	68	2 744	5 178	3.3	54.31	1.31	53.00
Carrasco	10	618	121	497	1 205	3	51.28	10.04	41.24
Punta Carretas	17	1 318	387	931	1 629	2.1	80.95	23.79	57.16
Punta Gorda	8	490	196	294	1 253	2.1	39.12	15.66	23.46

Fuente: Cooperación Técnica (OPP/BID) en base a información aportada por el 1er. Censo de Centros de Educación Inicial, noviembre de 1992.

- (1) Los barrios se ordenan de mayor a menor según el valor registrado en el índice NBI.
- (2) En base a información aportada por el DIPE, Consejo de Educación Primaria. Incluye matrícula de jardines de infantes y clases jardineras públicas.
- (3) Se refiere al porcentaje de población entre 1 y 5 años que vive en hogares NBI, según el Censo de 1985.

9. Informe del seminario sobre la miseria y la denegación de los derechos humanos, declaración del Presidente de la Comisión de Derechos Humanos, Sr. José Bengoa, pág. 26.

... el no saber un oficio, ...

Insatisfechas. Vamos a transcribir algunos aspectos del diagnóstico en los tres subsistemas integrantes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Educación especial (Tomo I)

Preescolares

Creemos que no es necesario fundamentar la importancia de la educación preescolar como medio para la estimulación temprana de habilidades, actitudes, hábitos, conocimientos y autoestima. Es una tendencia universal profusamente justificada y demostrada en la práctica. También es una de las primeras inquietudes anunciadas por las nuevas autoridades de la educación, y esperamos que disponga del presupuesto acorde para su implementación.

El citado informe de OPP/BID refiere que los sectores sociales que mayormente tienen acceso a la Educación Inicial son los medios y altos, fundamentalmente en Montevideo y en virtud de ello concluye que así se *aumenta, en lugar de disminuir, las diferencias socioculturales (reproducción de la desigualdad), sin que se logre captar la población en situaciones de pobreza estructural.*

El cuadro N° 1 nos muestra la desigual distribución y cobertura de los centros públicos y privados de enseñanza inicial en Montevideo.

Observa que en los centros públicos, el número de alumnos por grupo resulta alto en atención a los requerimientos y al tipo de atención del servicio preescolar. El promedio a nivel nacional, tanto en jardines de infantes como en clases jardineras es de 31,5 alumnos por grupo (según la Inspección Nacional debería ser de 25). El hacinamiento se da principalmente en Montevideo y sus proporciones tienden a ser mayores en relación directa a localizaciones más deprivadas. Es fácil concluir que las maestras de estas localidades disponen de menos tiempo para brindar una educación personalizada precisamente a niños que no encuentran apoyo complementario en sus hogares.

A ello se suma el estado de las construcciones que no es el óptimo. La situación es más grave en Montevideo con más del 60% de la superficie construida en estado regular o malo.

En referencia al personal docente el Programa de Educación Preescolar cuenta con un total de 1.651 docentes, de los cuales sólo el 55,2% están especializados en Educación Preescolar. El resto posee sólo formación básica de magisterio habilitante para ejercer Educación Primaria. Algunas de las causas son las bajas inscripciones en los cursos de especialización del Instituto Magisterial Superior, además el sistema público tiene dificultades para retener a los docentes capacitados, siendo frecuente, sobre todo en las dos últimas décadas, la migración a la órbita privada, fenómeno que no es patrimonio exclusivo del sector preescolar.

Discapacitados

Este nivel de educación especial cuenta con 77 establecimientos en todo el país (28 y 49 en Montevideo e interior respectivamente), de ellos el 81,8% se especializan en discapacidad intelectual.

Si se considera como base de estimación los datos proporcionados por la Encuesta de Hogares del segundo semestre de 1991 respecto al porcentaje de población entre 6 y 11 años que presenta alguna discapacidad (8,3%), la cantidad de niños discapacitados a nivel de todo el país alcanzaría a 25.590, lo que representaría una cobertura pública de tan sólo 34,5%. Al desagregarla por área geográfica se observa que la proporción de asistidos resulta más alta en el interior que en Montevideo (40,3% y 28,3% respectivamente).

Mientras, las clases altas cuentan con docentes y escuelas particulares ya que generalmente no envían a sus hijos a establecimientos estatales.

Adultos

La Educación de Adultos también tiene una cobertura muy baja. Considerando el período 1978-1991, la cantidad de

alumnos matriculados en cursos de adultos aumentó un 33% a nivel global (88% en Montevideo y 7,2% en el interior). Si se calcula la cobertura del servicio respecto a la población entre 15 y 50 años que no tiene instrucción o bien no ha completado la Educación Primaria, según el Censo de 1985, ésta resulta en extremo marginal (1,3% a nivel nacional, 2,7% y 0,7% en Montevideo e interior respectivamente).

Educación común (Tomo II)

Los locales

Desde el punto de vista de la situación de la infraestructura edilicia se dispone de espacios relativamente adecuados para el servicio. El 87% de los locales donde se prestan servicios de educación primaria común fueron construidos con ese fin.

Sin embargo, el estado de las construcciones no es el óptimo. El 70,2% de los locales a nivel nacional se consideran de nivel bueno y el 24,2% se encuentran en estado regular, restando un 5,7% de locales en mal estado (en Montevideo, el 68% está en buen estado, el 24% en estado regular y el 8% en mal estado; en las capitales departamentales del interior, el 74,3% se encuentra en buen estado, el 22% en estado regular y el 3,7% en mal estado).

La capacidad instalada disponible tiende a localizarse en forma relativamente mayoritaria en las zonas menos deprivadas en términos de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Esto ocurre en mayor medida en Montevideo: 67,3% de los locales se ubican en zonas con un índice de NBI inferior al 20%; en el tramo de zonas de entre 20 y 40% en el índice de NBI, se emplaza el 27,3% de los locales; en las zonas de mayores niveles de NBI, se localiza el 5% de los locales.

En las capitales departamentales del interior los locales emplazados en zonas clasificadas dentro del primer tramo, son el 42,7%; en el segundo tramo se emplaza el 37,2% de los locales; mientras que en el tramo de los valores del índice de

... el no conocer
el acceso
a las tecnologías, ...

NBI superiores al 40% se emplaza el 20,2% de los locales. Esta distribución según el INBI no favorece a los sectores que más requiere del servicio público y gratuito.

El hacinamiento

En los locales escolares los grados de hacinamiento no son significativos encontrándose algunos casos en las zonas más deprivadas de Montevideo, y en menor medida en las capitales departamentales del interior. Para medir el hacinamiento de las escuelas públicas se construyó un índice sumatorio⁽¹⁰⁾, el valor promedio del índice alcanza a 4,4, observándose que sólo una de las 59 zonas de Montevideo registra valor cero. Por lo cual, el problema del hacinamiento presenta cierta universalidad. Se observan situaciones diferentes por tramo socioeconómico: mientras que en las escuelas públicas de zonas de hasta 20% de NBI el valor promedio del índice alcanza a 1,9, en las escuelas con NBI mayor a 40% es de 8,2.

Con respecto al déficit neto de aulas y escuelas, tenemos que con 30 alumnos por grupo por turno, sobre la base de los supuestos realizados⁽¹¹⁾, se requiere un mínimo de 924 aulas y 77 escuelas, todas del tipo de tiempo completo. Si tomamos la relación de 25 alumnos por grupo por turno y trabajamos sobre las cifras finales del cálculo realizado por OPP/BID el déficit pasa a ser de 1.108 aulas y 92 escuelas en todo el país.

Tasa de repetición

Otro indicador diferencial de la calidad de la educación según el índice NBI es la tasa de repetición en 1º año. En las escuelas privadas resulta casi cuatro veces más baja que en la pública (5,4% y 21,5%

Cuadro N° 2

Escuelas con o sin extensión horaria por tasas de repetición de 1er. y 2do. grado según años (1988-1991)

Años	Tasa de repetición en 1er. y 2do. grado en escuelas comunes	Tasa de repetición en 1er. y 2do. grado en escuelas seleccionadas por el programa
1988	14.35	19.04
1989	13.89	17.93
1990	14.50	23.87
1991	15.75	24.84

Fuente: Cooperación Técnica OPP/BID sobre la base de información aportada por el DIPE, Consejo de Educación Primaria, Informe de Evaluación de la Extensión Horaria los días sábados.

respectivamente). Mientras que en las escuelas localizadas en las zonas más carenciadas resulta tres veces más alta que las de hasta 20% de NBI (28,6% y 8,6% respectivamente). La tasa de repetición en 1º y 2º grado entre las escuelas de Extensión Horaria resulta superior al 15%, constatándose que a lo largo del período 1988-1991, ésta no sólo aumentó sino amplió la brecha respecto de las escuelas que no tenían extensión horaria (ver cuadro 2).

Otras variables

La evaluación de la calidad de la educación debe incluir también los siguientes aspectos considerados por la Comisión de Reforma de Currículo de Educación Primaria (integrada por especialistas y un representante de cada una de las gremiales de la Enseñanza, creada en 1985 por el Consejo de Educación Primaria) que en un informe preliminar de avance sobre la Encuesta Docente de 1987, que no se ha publicado aún, muestra la:

necesidad de promover procesos de pensamiento; escasez de material didáctico; desfasaje de objetivos y formación profesional; carga horaria insuficiente para la extensión de los programas; técnicas docentes tradicionales; falta de técnicas didácticas participativas; escasa evaluación formativa, sólo de resultados finales; dificultades con la gramática; carencias de uso de imagen en Geografía; falta de expresión creativa y ausencia de metodología de procesos. Pero, en general, los docentes manifiestan acuerdo con los fines, las metas y los recursos y medios para conseguirlos.

Asimismo, las restricciones presupuestales generan falta de materiales didácticos recomendados por los programas de cada curso. El fenómeno adquiere mayor gravedad en aquellas escuelas ubicadas en barrios con alto NBI, ya que en zonas socialmente favorecidas pueden encontrar la colaboración de la familia que refuerza los insumos aportados por el Consejo de Educación Primaria. Mientras que aquellas escuelas que

10. El índice sumatorio simple de hacinamiento de las escuelas públicas resulta de la agregación de tres indicadores: a) número de grupos que funcionan en ambientes que no son aulas de clase. b) número de grupos que tienen más de 32 alumnos. c) número de aulas compartidas por dos grupos al mismo tiempo.

11. a. Se procede a restar la demanda proyectada a la oferta proyectada por tipo de servicio, según los agregados geográficos correspondientes. El déficit se expresa en número de alumnos y aulas.
b. Se procede a calcular el déficit neto, en número de aulas y escuelas, suponiendo 12 aulas por escuela

... el no poseer el instrumental básico utilizado por la sociedad global, ...

asisten a niños provenientes de hogares carencidos, no pueden contar con el apoyo de los padres debido, precisamente, a sus escasos recursos. La brecha es mayor aún, si comparamos la situación de las instituciones privadas, que han incorporado metodologías educativas innovadoras con un uso intensivo y extensivo de materiales didácticos. *Mientras que tal situación beneficia a niños que ya tienen condiciones favorables en su grupo familiar, la ausencia de materiales a nivel del aula para grupos carencidos, constituye una restricción que refuerza sus desventajas iniciales.*

En el cuadro N° 3 podemos observar la demanda proyectada de maestros de educación inicial y común para la escuela pública para los años 1992-2000.

Educación Secundaria (Tomo III)

Los locales

Hacia comienzos de 1994 había en Uruguay un total de 333 liceos, 209 y 124 públicos y privados respectivamente (los privados representan en Montevideo el 60% y en el interior el 21,9%). Para el año 1992, en un total de 180 liceos públicos, el 57,7% de los locales fueron construidos con ese fin. El 58,9% de los locales están en buen estado, el 33,9% en estado regular y un 7,2% en mal estado (Montevideo: bueno 37%, regular 52,2% y malo 10,9%; capitales departamentales del interior: bueno 65,8%, regular 26,3% y malo 7,9%).

En el período 1990-1994, se construyeron 48 liceos en todo el país. Asimismo, en el último quinquenio se ha incorporado a todos los liceos públicos del país un equipamiento completo de materiales de laboratorio adquiridos en España y el proyecto INFED 2000 instaló 30 laboratorios de informática de última generación. Sin embargo, la cantidad de liceos sigue siendo relativamente escasa, especialmente en Montevideo donde

más del 60% de los alumnos se encuentran en condiciones de hacinamiento.

El déficit nacional neto de aulas y liceos sobre la base de los supuestos realizados⁽¹²⁾ alcanzaría a las 1.497 aulas y 150 liceos para el año 2005.

La matrícula

Entre 1985-1990, el aumento de la matrícula de los establecimientos diurnos de Montevideo se constata localizada en barrios que presentan hogares con NBI con un crecimiento del 19,7%, mientras que en otros barrios el aumento es tan sólo del 6,1%. Paralelamente se observa que la participación porcentual privada aumenta (de 17,6% en 1985 a 19,9% en 1990), lo cual se constata fundamentalmente en Montevideo (de 27,2% en 1985 a 31,8% en 1990). A partir de 1991 se verifica una relativa disminución de dicha participación.

El desfasaje entre el ritmo de crecimiento de la matrícula y la disponibilidad de infraestructura y equipamiento, insuficiencias en cantidad y calidad de

los docentes, inadecuación del sistema en lo referente a la compensación de los alumnos provenientes de familias con bajos niveles culturales, y la disfuncionalidad de la educación respecto al desarrollo del país, son problemas ya diagnosticados en la década del 60 por la CIDE (Convención de Inversión y Desarrollo Económico).

Sin embargo, la tasa de deserción en el Ciclo Básico Único (CBU) no ha sido abatida significativamente en un período de cuatro años (1987 fue de 8,4% y 1991 6,9%). También la deserción varía por cuartil de hogares: mientras que en el 1° cuartil resulta del 11,9% en el 4° cuartil no se registran casos.

Al observar la relación entre CBU y trabajo notamos que sobre el total de los jóvenes con el CBU completo, el porcentaje de aquellos que obtuvieron su primer empleo entre los 15 y los 16 años representan el 18,5%. Es decir que, cerca de 1/5 de los promovidos del CBU, independientemente de si continúan o no los estudios en Secundaria, comienzan a insertarse en el mercado laboral entre esas

Cuadro N° 3

Determinación de la cantidad de maestros necesarios para atender la demanda de educación inicial y primaria común pública según años (1992-2000)

Años	Educación inicial	Maestros Educación común	Total
1992	1.543	10.907	12.450
1993	1.742	10.882	12.624
1994	1.934	10.838	12.772
1995	1.988	11.243	13.231
1996	2.026	11.241	13.267
1997	2.081	11.260	13.341
1998	2.143	11.267	13.410
1999	2.207	11.269	13.476
2000	2.281	11.271	13.552

Fuente: Cooperación Técnica OPP/BID, en base a información aportada por el DIPE, Consejo de Educación Primaria.

12. Para aulas disponibles mayores de 20 m² se supone una capacidad de albergue de un número óptimo de alumnos, según el tamaño medio de las aulas, de modo que la media de metros cuadrados de aula por alumno se ubique en el entorno de 1,5 m². El número máximo de alumnos por aula se estima en 33 dada la modalidad del servicio. El número de turnos considerado óptimo fue de dos turnos diurnos.

... es por una parte
una carencia, ...

edades. La conclusión principal a sacar es que resulta indispensable que Secundaria articule programas sociales tendientes a apoyar aquellos alumnos que deben estudiar y trabajar simultáneamente, de forma tal de disminuir la sobrepermanencia y la deserción así como facilitar el tránsito hacia ciclos educativos de nivel superior.

Al respecto CEPAL realizó una investigación, «La estructura ocupacional y los jóvenes en Uruguay» y los cuadros 4 y 5 señalan la relación entre la población económicamente activa (PEA) de 14 a 29 años y la asistencia a la enseñanza.

Con respecto a los cursos de bachillerato diversificado tuvieron en los últimos 30 años un incremento del 242%. Esta cifra habla de una democratización cuantitativa del segundo ciclo liceal.

Y si observamos el total de los ingresos del año 1992 a la Universidad, estos representaron apenas un poco más de la

mitad de los alumnos que estaban inscriptos en sexto de 1991 y poco más del tercio de los de quinto del año 1990. En tanto que si tomamos sólo los alumnos que se inscribieron en Facultades, las cifras se reducen al 40,9% y 27,6% respectivamente.

Los estudios universitarios pueden tomarse como un posible indicador del grado de movilidad social y de democratización de la educación. Estas cifras siguen señalando situaciones de deserción, en este caso entre niveles (sin embargo es oportuno comentar que no creemos que toda la población deba ingresar a la Universidad de la República ya que una sociedad requiere de una pluralidad de actores dedicados a diversas actividades complementarias. Los cuestionamientos aquí pasan por dos aspectos nada sencillos de revertir: por un lado, la real y efectiva igualdad de oportunidades dada por la Universidad; y por el otro, el muy diferenciado reconoci-

miento social de los trabajos manuales e intelectuales, oficios y profesiones liberales).

Educación Técnico Profesional (UTU - Tomo III)

La matrícula

En 1992 la UTU representó el 23,7% de la matrícula de enseñanza media. En el período 1985-1991 mientras el conjunto del Ciclo Básico Unico creció en un 26,4%, la matrícula de este nivel en la UTU descendió en una proporción similar. La participación porcentual de la UTU en el CBU disminuyó de 17,9% en 1985 a 13,9% en 1991, verificándose en mayor medida en el interior que en Montevideo (24,9% a 16% y 15,5% a 11,4%, respectivamente).

Al interior de la UTU, la matrícula se distribuye de la siguiente manera: cerca de un 30% corresponde al Ciclo Básico, un 22% a la Formación Profesional, un

Cuadro 4
Población económicamente activa de 14 a 29 años según asistencia a enseñanza Montevideo, primer semestre de 1991

	Grupos de edad											
	14 a 19			20 a 24			25 a 29			Total		
	Asiste	No asiste	Total	Asiste	No asiste	Total	Asiste	No asiste	Total	Asiste	No asiste	Total
Ocupados	38.1	61.9	100.0	24.0	76.0	100.0	18.3	81.7	100.0	24.4	75.6	100.0
Hombre	36.5	63.5	100.0	22.6	77.4	100.0	18.6	81.4	100.0	24.2	75.8	100.0
Mujer	41.7	58.3	100.0	25.8	74.2	100.0	17.8	82.2	100.0	24.7	75.3	100.0
Cesantes	45.8	54.2	100.0	33.1	66.9	100.0	17.3	82.7	100.0	33.2	66.8	100.0
Hombre	44.6	55.4	100.0	30.2	69.8	100.0	20.0	80.0	100.0	34.0	66.0	100.0
Mujer	47.5	52.5	100.0	35.9	64.1	100.0	16.0	84.0	100.0	32.5	67.5	100.0
BTPV	70.3	29.7	100.0	73.9	26.1	100.0	26.7	73.3	100.0	67.4	32.6	100.0
Hombre	73.1	26.9	100.0	77.8	22.2	100.0	28.6	71.4	100.0	70.1	29.9	100.0
Mujer	67.8	32.2	100.0	71.4	28.6	100.0	25.0	75.0	100.0	65.3	34.7	100.0
PEA TOTAL	45.6	54.4	100.0	27.9	72.1	100.0	18.3	81.7	100.0	28.7	71.3	100.0
Hombre	43.1	56.9	100.0	25.7	74.3	100.0	18.9	81.1	100.0	28.0	72.0	100.0
Mujer	50.0	50.0	100.0	30.4	69.6	100.0	17.7	82.3	100.0	29.7	70.3	100.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, en base a los datos de la Encuesta Continua de Hogares de la DGE y C.

... pero por la otra
implica una enorme
dificultad...

17% a los cursos de Educación Profesional e igual porcentaje a la Educación Técnica. Los cursos de Educación No Formal totalizan un 15% del alumnado. Entre 1979-1992 las tendencias verificadas, observan una fuerte disminución del Ciclo Básico (de 41,9% a 29,5%) y de la Formación Profesional (de 35% a 21,6%), mientras por otro lado, la Educación No Formal casi triplica su participación (de 4,8% a 14,8%).

Respecto de la distribución espacial de la matrícula, un 45% de los alumnos asisten a escuelas técnicas de Montevideo y un 55% lo hacen en el interior.

La infraestructura

El estado de los edificios y predios presentan los siguientes problemas: el 27% de las escuelas tiene problemas en su estructura; el 59% en los pisos; el 18% en sus techumbres; el 55% en sus revoques; un 27% tiene problemas en los cielorrasos; otro 27% tiene la pintura en mal estado; y otro 27% en las aberturas (ca-

recen de herrajes y vidrios); por último, el 14% tiene problemas en las instalaciones sanitarias.

Salvo algunas excepciones, los talleres poseen una maquinaria instalada anticuada con un estado de conservación y mantenimiento muy postergado, encontrándose un porcentaje alto de unidades fuera de servicio, a la espera de reparación. El presupuesto destinado a reparación en 1992 fue del 0,8% del presupuesto de la UTU y el destinado a equipamiento fue en 1992 el 0,9% del presupuesto total de UTU.

Más del 30% de las escuelas no cuenta con una sala destinada a Biblioteca, sólo el 12% de las escuelas tienen un salón de actos y la misma proporción cuentan con otros locales como gimnasio.

El estudiantado

El perfil del estudiantado, según datos de 1992, era el siguiente: el 42% (23.102) eran mujeres. En cuanto a la edad se

atiende mayoritariamente a púberes, adolescentes y jóvenes, el 23,8% son mayores de 20 años y aproximadamente la mitad de ese porcentaje tenía 25 años o más. La mayor parte de los alumnos de la UTU presentan una situación socioeconómica carenciada.

La deserción

La tasa general de abandono se estima en un 15,9% en 1992, pero ello no significa que el resto (84,1%) hayan aprobado ese año, ya que la UTU no cuenta con un registro centralizado de promociones anuales. Con relación al abandono, las tasas difieren entre los diversos programas. Más de la cuarta parte de los alumnos de formación profesional abandona en un período de seis meses de curso.

Las tasas de repetición, en el peor de los casos, llegan al 20,2%, este indicador presenta menor calidad que los liceos oficiales.

Se comprueba un escaso número de egresados como corolario de las altas

Cuadro N° 5

Población económicamente activa de 14 a 29 años según asistencia a enseñanza interior urbano, primer semestre de 1991

	Grupos de edad									Total		
	14 a 19			20 a 24			25 a 29					
	Asiste	No Asiste	Total	Asiste	No asiste	Total	Asiste	No asiste	Total	Asiste	No asiste	Total
Ocupados	26.2	73.8	100.0	7.5	92.5	100.0	3.2	96.8	100.0	10.6	89.4	100.0
Hombre	21.9	78.1	100.0	3.2	96.8	100.0	2.4	97.6	100.0	8.0	92.0	100.0
Mujer	35.8	64.2	100.0	14.2	85.8	100.0	4.5	95.5	100.0	15.2	84.8	100.0
Cesantes	24.8	75.2	100.0	10.3	89.7	100.0	3.6	96.4	100.0	15.1	84.9	100.0
Hombre	21.1	78.9	100.0	6.8	93.2	100.0	5.0	95.0	100.0	14.3	85.7	100.0
Mujer	34.5	65.5	100.0	14.7	85.3	100.0	2.8	97.2	100.0	16.2	83.8	100.0
BTPV	46.1	53.9	100.0	27.90	72.1	100.0	20.0	80.0	100.0	40.5	59.5	100.0
Hombre	42.4	57.6	100.0	40.0	60.0	100.0	100.0	0.0	100.0	42.7	57.3	100.0
Mujer	50.0	50.0	100.0	21.4	78.6	100.0	0.0	100.0	100.0	38.6	61.4	100.0
PEA TOTAL	29.4	70.6	100.00	8.9	91.1	100.0	3.3	96.7	100.0	13.4	86.6	100.0
Hombre	24.5	75.5	100.0	4.8	95.2	100.0	2.8	97.2	100.0	10.7	89.3	100.0
Mujer	39.2	60.8	100.0	14.9	85.1	100.0	4.2	95.8	100.0	17.8	82.2	100.0

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo, en base a los datos de la ECH de la DGE y C.

... para superar la propia condición de pobre".

tasas de abandono y repetición y las bajas tasas de promoción.

Entre la mitad y las tres cuartas partes de los egresados trabajan en una ocupación relacionada con la orientación o especialidad que estudiaron en la UTU, un 20% sigue estudiando y cerca de un 5% pasa a la población económicamente inactiva (fundamentalmente las mujeres jóvenes que por el nacimiento de sus hijos salen temporal o definitivamente de la población activa).

Los docentes

Otro indicador de deterioro de la calidad de educación que ofrece UTU está dado por el porcentaje de clases no dictadas. Si bien en Montevideo los profesores de UTU no se ausentan en mayor proporción que sus colegas de los liceos oficiales, en el interior el ausentismo de los primeros supera en un 30% a los segundos. No obstante el ausentismo docente en la capital del país supera al del interior. Falta en este informe de OPP/BID el análisis de las múltiples causas que generan el ausentismo docente, aspecto

que también debe ser tenido en cuenta al momento de buscar soluciones.

La formación de los docentes que ejercen en la U.T.U. es muy variada, necesitando diferentes niveles de capacitación: se estima que el 50% de los docentes requiere de algún tipo de actividad de capacitación a corto plazo. El 26,3% presenta formación terciaria o docente y especializada, por lo que, no hay urgencia en su capacitación. El 23,7 restante requiere de capacitación en la especialidad que dicta de forma urgente.

Algunas reflexiones finales

Las intenciones manifestadas en diversas instancias por las recientes autoridades de la educación respecto a la creación de nuevas escuelas, de ampliar la cobertura preescolar, extender el horario de atención dentro del centro, etc. son bienvenidas y esperamos dispongan de los rubros necesarios en el Presupuesto Nacional.

La mejora del servicio educativo para colaborar en la reversión de las situaciones de pobreza tiene que tomar en cuenta

la complejidad del fenómeno, como intentamos demostrar más arriba. Para ello, es necesario que la escuela le muestre alternativas a la cultura de la pobreza que aprehende el estudiante; que rompa el círculo de salir de un hogar y un entorno pobre para llegar al centro educativo y volver a encontrar un edificio ruinoso, sucio, con docentes que no tienen tiempo material para prestarle atención y alimentar su autoestima y dignidad; que respire otro aire en el que predomine entre los integrantes el optimismo, la esperanza, la creación y la participación. Que pueda colaborar todo el personal del centro en ayudar al estudiante a que se sienta persona digna.

Para ello sí se necesitan más escuelas, más salones, menos alumnos por clase, una atención personalizada e interdisciplinaria, más capacitación docente, posibilidades reales de tomar decisiones en el centro educativo hacia adentro y hacia afuera, que su relación con la comunidad sea efectiva y no sólo simbólica y no olvidarnos nunca de la dignidad del pobre y de su derecho a salir de la pobreza. ■

PRIMER CONCURSO NACIONAL DE PROPUESTAS DIDACTICAS (III PARTE)

UNA SOCIEDAD ABIERTA A LA DIVERSIDAD

4ª MENCIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA

Compartiendo vivencias

Seudónimo: Chiquititos

Autoras: M.A. Catalogne, A. Milán, A. Fagúndez, S. Ardans, L. Alonso, M. de Olivera, M. Techeira, M.I. Mazzei y R. Ferreira

Fundamentación

Mirando hacia el interior de nuestra sociedad notamos la creciente presencia de la violencia. La prensa nos muestra cotidianamente imágenes del aumento de la delincuencia en sus formas más cruentas, la destrucción, la agresividad son moneda corriente en buena parte de los programas que nos ofrecen los medios de comunicación, incluso en los dibujos animados dirigidos a los niños.

El sistema educativo por supuesto no permanece ajeno al fenómeno, como parte de la sociedad recibe sus influencias, pero al mismo tiempo brinda sus productos.

El gran desafío es trabajar para que nuestros niños desarrollen la convicción de que es posible cambiar esta realidad, invitarlos a creer que es posible superar la violencia con una sociedad basada en la fraternidad y la solidaridad entre los hombres.

La Declaración Universal de los

Derechos Humanos es una conquista de la humanidad que exige una permanente lucha por mantener vigentes sus contenidos, complementándolos y ejerciéndolos.

Educar en Derechos Humanos en cualquier ámbito implica un proceso de adquisición de una nueva identidad, que se logrará a través de la figura del docente, encargado de presentar el desafío de ser más, pero no más sabio, ni más artista, ni más ilustrado, sino definitivamente **más humano**. Quizás sea más sencillo y accesible transmitir la información, contar la historia, analizar los contenidos, pero educar en derechos humanos es otra cosa, no basta con conocer contenidos, debemos hacerlos realidad en nosotros mismos, encarando distintas actividades donde se vivencia aquello que se quiere aprender y enseñar, ya que no se puede aprender algo que no se practica.

Consideramos al niño como un ser integral y educable con un nivel

de desarrollo particular e individual que está en relación directa con el medio en que habita.

Teniendo en cuenta estas características, el proceso de enseñanza-aprendizaje establece límites, factibles de ser alterados cuando las circunstancias lo exigen. Estos límites son los que constituyen los objetivos generales de toda labor educativa.

El desarrollo de la madurez intelectual, su motricidad, su vida emocional, la faz creadora y estética y su crecimiento como persona, son todos aspectos que involucran integralmente al niño.

La acción educativa dentro del Jardín de Infantes se dirige fundamentalmente a estimular el desarrollo de las propias capacidades del niño en todas las áreas de su personalidad, pero teniendo en cuenta como premisa fundamental que el educando desarrolla sus estructuras cognitivas en el grupo, en continua interacción con él.

Tanto en el ámbito escolar, como

fuera de él, los niños viven, juegan, exploran, se relacionan y aprenden con otras personas, iguales y adultos. De este enfoque deriva el planteo didáctico de la formación social del niño enraizada en todas las actividades curriculares, de la necesidad de creación de un ambiente de diálogo, de relaciones libres, del que emergerán los valores éticos y morales aceptados colectivamente a través del accionar y reflexionar común.

Piaget afirma "la sociedad transforma al individuo en su estructura misma, en virtud de que no sólo le obliga a reconocer hechos, sino que le da un sistema ya construido de signos que modifica su pensamiento, le propone valores nuevos y le impone una sucesión indefinida de obligaciones. Es evidente pues, que la vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento".

Si aceptamos estas ideas de Piaget debemos diseñar experiencias didácticas donde los niños actúen y operen en sociedad, es decir, cooperen, puesto que este accionar colectivo transforma y enriquece el pensamiento del niño. Por el mismo desarrollo de su inteligencia el educando se independiza y se vuelve apto para una relación social basada en la reciprocidad, para el intercambio de ideas y para la colaboración.

El diseño de una propuesta didáctica basada en estos principios requiere que el docente actualice continuamente su formación, tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico, con la convicción de que su tarea colaborará en la construcción de una sociedad fundada en los principios emanados de los derechos humanos.

Implicancia con los derechos humanos

Pensando en función del niño, el Jardín de Infantes debe ofrecer las posibilidades de educación que permitan encauzar, valorar y prolongar

lo que el niño adquiere en su propia familia.

Si afirmamos que los Derechos Humanos se reconocen, se personalizan, se respeta individualidades, se construyen, se coopera, se dan ejemplos y por sobre todo se VIVEN, estamos hablando de que la familia y los centros de enseñanza deben seguir y afirmar este rumbo vivenciando de una manera y otra el vínculo Hogar-Jardín. La responsabilidad del Jardín en la formación integral de actitudes, valores y afectos es innegable..

Si hablamos de Derechos Humanos hablamos de valores. Siendo éste el Año Internacional de la Familia, elevamos esta propuesta que fue elaborada pensando que debemos rescatar una serie de contenidos susceptibles de clasificarse en:

Contenidos de tipo social, el "sentir con", la "simpatía mutua" crea un clima de cordialidad y comprensión necesario para que ambos, Jardín - Hogar, se interesen por sus respectivos problemas y se encuentren a gusto en reuniones, entrevistas o cualquier tipo de contacto. También da a las familias la oportunidad de integrarse en una constelación de otros grupos familiares con problemática interna muy semejante a la suya propia y abre al centro educativo perspectivas insospechadas. El sentir con cada una de esas familias y vivenciar sus tensiones y penetrar en su dinámica, le proporciona elementos humanísticos que le ayudarán a no caer en concepciones educativas excesivamente intelectualizadas siendo la parte humana lo más importante.

Contenidos de tipo psicológico: La interacción proporcionará el conocimiento del niño en el contexto familiar y de circunstancias ambientales. Estos datos ya de por sí muy valiosos, lo serán tanto más cuanto mejor sepa el Jardín orientar a los padres para que la observación del niño se centre en determinados aspectos de verdadero interés. Tratar de

reducir tensiones caso que existan, comprendiendo, tranquilizando y si es posible orientando.

Contenidos de tipo pedagógico: La familia puede transmitir sus experiencias pedagógicas que hayan motivado a sus hijos. También en la colaboración de organización de actividades proporcionando ideas además de trabajo y la participación activa en talleres presenciales apoyando el trabajo curricular.

Objetivos

Lograr la integración de la familia al Jardín para el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Desarrollar la cooperación sin perder la individualidad.

Convocamos a los padres con la siguiente tarjeta:



Así como yo disfruto de jugar con: Ramiro, Paola, Juan...

Ustedes como padres comparten inquietudes tales como:

- "Pablo no quiere jugar, molesta constantemente",
- "A Anita no le gusta prestar sus juguetes",
- "Juan es muy agresivo..."

¿Cómo formar en nuestros niños cualidades justas, valores humanos como solidaridad, compañerismo, el respeto por sus semejantes?

Para intercambiar opiniones sobre este tema los espero en nuestra sala de grupo el día... hora...

En esta experiencia se realiza primeramente una reunión con dinámica de grupo, diálogo simultáneo, planteado el tema que fue "como compartir vivencias con nuestros

hijos", los padres se agrupan 5-6 por grupo y un representante como coordinador y expositor del grupo. Surgieron propuestas: paseos, juegos, meriendas, regalos confeccionados por ellos, diálogos, cuidar animales, formar un rincón lo más natural posible y cuidar plantas, diarios de memorias para conocerse, dramatizar cuentos, cantar...

Se optó para el inicio, una merienda compartida. Estimulamos a los niños a amasar tortas y cada uno las caracterizó con formas diferentes, fueron freídas y cada uno llevó sus tortas en su platillo. Se organizó el salón, la expectativa era enorme. A la hora esperada llegaron los padres. El diálogo fluido entre padres e hijos no se demoró, cada niño se sentía importante contando lo que había hecho. Una madre cantó a cappella una canción a su hijo que nos llenó de emoción.

Se toma como segunda vivencia, un paseo en una reunión que contó con un 98% de asistencia. Se organiza la salida, los padres apuntaron a todos los detalles. Se organizan juegos y aquí los padres hicieron de caballo, de gato, de... para pagar prendas que sus hijos cobraban. La salida fue un éxito. Como tercera vivencia se eligen, canciones y dramatización de cuentos que fueron realizados en seis semanas todos los viernes.

- Se dramatiza:
- La abejita tonta
 - El osito de cuerda
 - Aventuras de Batman
 - Caperucita Roja
 - Los tres chanchitos
 - Los enanitos
 - Pedro abre la puerta
 - Colita la ardilla glotona

Se narran cinco cuentos, creados por una abuela.

La participación fue de todas las familias sin excepción. Algunas familias integraron a amigos.

A lo largo de casi 3 meses también se realizan canciones e interpretación de instrumentos de música.

Los niños esperaban con entusiasmo los viernes y durante la semana se realizaban manualidades para obsequiar a los padres cuando vinieran.

Como cuarta vivencia se tomó la confección de un juguete. Cada semana concurrían los padres de la actividad.

Esta tarea insumió alrededor de un mes, pues nos reuníamos después del horario; tomamos como taller el salón y todo debía hacerse allí. Esta medida se tomó para que hubiera un verdadero intercambio y ayuda. Confeccionaron muñecas, móviles, camiones, aviones, robots, trenes, puzzles, con materiales como: durabor, cartón, tela, chapas metálicas, pirograbados, corchos. Muchos padres hicieron más de un juguete o juego. Cada padre se esmeró al máximo.

Luego de terminada la tarea se envolvieron los regalos y cada padre elaboró una tarjeta para leérsela a su hijo cuando fuese entregado el regalo. Acordamos un día para realizar la entrega en un encuentro en el patio de la escuela.

Cuando llegó el momento, la emoción de algunos padres era tal que hacía aparecer las lágrimas.

Cada niño recibió a sus padres, previo a la lectura de la tarjeta. Algunas de ellas decía: "No sé trabajar en esto, pero lo hice pensando en tí", "Hicimos lo mejor porque te queremos mucho", una madre escribió: "Ojalá que todas las tareas que tuviera que hacer fueran como ésta. Te quiero", "Espero que podamos jugar juntos con esto que te hice. No está muy lindo pero lo hice con todo amor", "Quisiéramos que siguieras siendo pequeño para que pudiéramos seguir haciéndote juguetes", "Descubrí que puedo hacerte un juguete y soy feliz", "Espero que te guste. Posiblemente, papá lo hubiera hecho mejor".

Y como estos de emotivos eran los restantes. Se concluyó la dinámica formando dos rondas, al centro los niños, y los padres afuera. Cantamos el Arroz con Leche. Nos sentamos en el suelo con los chiquitos; luego cada padre venía a buscar a su hijo a la ronda, y recibía un aplauso..

Como quinta vivencia se decide observar el entorno, apuntamos al derecho de convivir en un ambiente cálido, alegre, limpio... SANO.

Partimos de la investigación de las condiciones higiénicas del salón y qué podíamos hacer para colaborar en el mantenimiento y embellecimiento del mismo. Ampliamos nuestra investigación al entorno, realizando tareas en forma colectiva: recolección de residuos; intercambio de ideas sobre dónde deberían estar estos elementos y cómo solucionar el problema; padres y niños deciden recorrer todos los grupos explicando la importancia del uso de las papeletas e invitando a compartir y colaborar con esa inquietud. Se construye un habitat para animales y plantas. Se implementa una pecera con una bañera vieja, con piedras y diversas plantas se forma un montículo donde se deslizan enredaderas, se destacan helechos y tunas, líquenes, claveles del aire y flores completan el rincón. Un padre nos regala una tortuga con más de cincuenta años. Se colocan portones para que los animalitos no se escapen.

La tarea de cuidar el Rincón Natural fue de todo el año.

En el mes de octubre se realiza una reunión con el fin de agrupar los padres que no trabajasen de tarde, para integrarlos a la tarea de ayudar y trabajar con los hijos en los talleres didácticos, planificados tres veces semanales. ¿Por qué talleres? Porque pone énfasis en el desarrollo cooperativo para luego pasar a una etapa superior de autogestión, porque el niño decide su trabajo con libertad y afecto. En una primera fase, la realización de actividades rutinarias, por equipo como ordenar materiales de juego, organizar lavado de manos, servir la merienda, etc. sirven de apoyo a una fase organizativa superior en la que los niños mismos instrumentan su tarea.

Esta tarea de integrarse a la labor diaria fue de gran resultado, pues los padres y los niños vivenciaban el trabajo juntos.

En el correr de todo el año se instrumentaron otras comunicaciones, destacamos el recetario, aquí los

padres descubrían frutas y verduras junto a los hijos y anotaban una receta: un Diario de memoria afectiva, donde los padres cuentan como es vuestro hijo en el hogar; otra comunicación fue de inventar una historia usando una foto; estrategias que ayudaban a conversar en pareja y con los hijos.

En el mes de diciembre se realiza el destape del buzón que habíamos hecho con el fin de evaluar objetivamente, respondiendo a las preguntas:

- ¿Qué les parecieron las vivencias compartidas?
- ¿Cree usted que fueron positivas?
- ¿Qué le agregaría o le sacaría?
- ¿Estarán dispuestos a continuarlas?

Estaban las 34 respuestas en sobre y sin nombre.

Luego de leer las contestaciones

se saca en conclusión:

- Hubo que buscar el tiempo, al principio un poco obligado pero la satisfacción personal y de sus chiquitos los llevó a continuar y lograr su propia autoestima.
- La relación de pareja mejoró, estaban motivados y no querían perder actividades.
- Las relaciones entre familias fueron autoestructurantes.
- Los ayudó a ver a su hijo como un ser en formación, conociendo características psicológicas que no conocían.
- El amor y el respeto por la individualidad de su hijo es fundamental para la formación de la personalidad.
- Que los derechos humanos se internalizan solamente si se practican y se vivencian con amor.

Podemos concluir diciendo que fue un año de unión, de cooperación, de

respeto, de solidaridad, de comprensión, compartimos vida con mucho calor humano.

Y recordando a la eximia maestra Enriqueta Compte y Riqué...

"La familia y la Escuela han de unirse y comprenderse, inspirándose los maestros en el amor de los padres y éstos conociendo la ciencia de educar". ■

Bibliografía

- Programa de Educación Preescolar.
- Aula-Taller. PASEL.
- El Jardín de Infantes de hoy. Bosch-Menegazzo.
- El trabajo con padres. Pulpeiro Menegazzo.
- Organizaciones cooperativas de la clase. Vigy.
- Iniciación ecológica. Menegazzo.

EL TRINOMIO DE LA ALIMENTACION

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

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

En venta en Serpaj

5ª MENCIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA

Taller-Museo

Seudónimo: Cerounodoce
 Autora: Charo Alvarez

A manera de introducción

Todos necesitamos desarrollar experiencias imaginativas que nos dejen remanentes culturales y que nos planteen nuevos desafíos enriquecedores. Todos y en especial, **los niños**.

Actualmente les es muy difícil encontrar espacios para expresarse libremente en trabajos colectivos, actividades detonadoras que contribuyan al acervo cultural de la sociedad a la que pertenecen. Pero para ellos es una necesidad tanto el goce del acto creador como el derecho de ese ejercicio del disfrute pleno de su persona y de su ser social.

En este marco es imprescindible generar oportunidades para que los niños puedan **crear** y **gozar** la cultura (cultura como expresión auténtica de la gente, como vivencia colectiva y no como una muestra de mera ilustración).

El arte expresa un ideal de belleza e integra la cultura como creación verdadera de las personas.

Si para el niño existe la posibilidad de actuar creativamente en lo artístico y en consecuencia en lo cultural, su personalidad de adulto estará capacitada para transitar positivamente sus relaciones con los demás.

Es dentro de este marco que surge la idea de "**taller-museo**": la creación como la vida misma y no como dominio exclusivo del artista.

Plan operativo

El "**taller-museo**" se presenta como una forma de valorar la participación

activa del niño en su proceso cultural.

Tomemos entonces el arte como instrumento en este enriquecimiento colectivo que nos permitirá desarrollar una nueva sensibilidad.

Esta propuesta no pretende brindar a los niños conocimiento ni habilidad para lograr resultados exitosos. No trata, tampoco, de descubrir el arte que nos rodea por sí mismo, ni las obras de los artistas como modelos, sino que tratamos de:

- apoyarnos en la creación de éstos, para desarrollar en el niño una mirada libre y aguda;
- estimular su imaginación, su deseo de expresarse y lograr así concretar sus trabajos.

El taller está concebido como:

- un lugar de **juego** y de **encuentro** entre la obra de arte expuesta para su contemplación y la obra de arte detonadora del potencial creativo del niño, (la obra de arte que respira, nos guiña y nos da ganas de hacer);
- Un espacio agradable donde los distintos materiales y los juegos atraerán a los niños. Los niños **sólo** trabajarán si encuentran la **llave** para expresarse, si sienten que pueden transmitir algo. Para ello necesitan concentración. En un grupo, con un tiempo limitado, con ruido alrededor, difícil es aislarse y entregarse enteramente a la tarea de crear. Entonces, **todo**, en el "**taller-museo**", tiene que motivar para que ellos tengan ganas de **hacer**, para que sus cuerpos y su

imaginación funcionen verdaderamente, para que se comprometan con la tarea emprendida.

Lograr despertar este sentimiento no siempre es fácil. Por eso, el "**taller-museo**", además de brindar un espacio agradable y mecanismo de trabajo diferentes, debe crear, por intermedio del coordinador plástico, reglas de juego, consignas claras de trabajo que funcionen como trampolines, puentes que permitan a los niños crear trabajos originales. Estos puentes servirán además como forma de tratar de evitar, en lo posible, situaciones de fracaso ante la duda de **no saber qué hacer**.

Finalmente, el "**taller-museo**" conducirá también a razonamientos y prácticas dinámicas que propondrán al niño una manera de **mirar** y no simplemente de **ver**. Una **mirada diferente**, entonces, que nos despierta el gusto de experimentar y de realizar.

Las manos miran

Ciclo de tres "**taller-museo**" para estímulo de la imaginación, de la creatividad y del sentido estético.

Las manos miran propone descubrir formas y texturas a través del tacto.

Lectura del cuento "Acefalia" de Julio Cortázar a manera de motivación. Diálogo con el grupo.

A los niños se les invitará a taparse los ojos y recorrer un circuito preestablecido donde podrán efectuar un reconocimiento del mismo tocando diferentes materiales y objetos presentados en cajas. Cada caja será un mundo pasible de ser explorado.

Luego, con los ojos bien abiertos y

con un cuestionario de apoyo, los niños cotejarán la información correcta con la que palparon, con lo que sus manos "miraron".

Un segundo circuito y siempre con los ojos tapados, los llevará a descubrir esculturas, sus formas, sus materiales, lo que los ayudará cuando se encuentren delante del barro.

Los niños recibirán consignas claras, que les permitirán un acercamiento entre formas, texturas, materiales y la poesía de su propia imaginación. Estas los ayudarán a dialogar con las manos, a **ACTUAR**.

La serie de acciones-consignas están relacionadas con el tema del "taller-museo", el cual el niño desconoce, pero que le permitirán realizar un producto que exprese sus impulsos creativos.

Materiales

- Tablitas.
- Cola vinílica.
- Barro.
- Cajas con distintos materiales y objetos, uno cotidiano, puede ser botones.
- Herramientas: espátulas, trinchetas, tijeras, pinceles, tenedores.

Ficha técnica

Lugar:	Museo Juan Manuel Blanes.
Duración:	Tres talleres de dos horas cada uno.
Capacidad:	Treinta niños.
Edades:	5° y 6° años de escuela. 1° y 2° años de liceo.
Animación:	Un coordinador plástico. Dos asistentes.

A la manera de...

(A partir de la obra **Barco constructivo América** de Joaquín Torres García)

Ciclo de tres "taller-museo" que pretenden hacer trabajar lúdicamente a los niños "a la manera de...". Juegos plásticos que les permitirán descubrir una obra del maestro y les ayudarán a tener una mirada más crítica y reflexiva cuando visiten el museo.

Primer encuentro:

¿Qué es el ritmo? Charla con los niños. Diferencias, ritmo musical, corporal, en la naturaleza, en el taller. Pequeño paseo al exterior, relevamiento del ritmo de las líneas horizontales y verticales de las ventanas, de las rejillas. "Robamos ideas".

De vuelta al taller, reflexión conjunta sobre los resultados obtenidos.

Transcripción de los ritmos perpendiculares sobre una hoja de gran formato que se ha fijado a la pared. Trabajo de equipo.

Luego, trabajo individual sobre cartulinas. Mismo principio que en la pared: "ritmar" la cartulina con cinta crêpe y pintar las superficies obtenidas con témpera, colores primarios.

Segundo encuentro:

¿Qué es un pictograma?

Teniendo en cuenta una lista de palabras dadas, trabajo de pictogramas en equipos. Elegir diez palabras y contar una historia en pictogramas.

Tercer encuentro:

Los niños dispondrán de cartones de gran formato, de pintura, de cintas y también tendrán las líneas, las formas, los pictogramas. Cada grupo contará una historia que transcribirá sobre el cartón, utilizando los elementos plásticos de que dispone.

Durante los tres encuentros, los niños estarán acompañados por el **Concierto Brandemburgués** de Bach.

Visita a la obra **Barco Constructivo América**

Retorno al "taller-museo", montaje por los niños de los trabajos realizados, siempre escuchando a Bach, que era la música preferida por Torres García cuando trabajaba en su taller.

Materiales:

- Tablitas.
- Marcadores.
- Cinta crêpe.
- Cinta aisladora.
- Tijeras, pinceles.
- Témperas.
- Cola vinílica.

Ficha técnica:

Lugar:	Museo Joaquín Torres García.
Duración:	Tres talleres de dos horas cada uno.
Capacidad:	Treinta niños.
Edades:	1°, 2° y 3er. años de escuela. 4°, 5° y 6° años de escuela.
Animación:	Un coordinador plástico. Dos asistentes.

Algunos comentarios.

El "taller-museo" "A la manera de..." sobre la obra de J. Torres García, tuve la oportunidad de realizarlo en el Museo J.T.G., durante setiembre y octubre de 1992.

Para la realización del primer ciclo se invitó a los alumnos de 4° año de escuela. El trabajo se desarrolló sin problemas y con alegría.

Para los ciclos siguientes se invitó por la prensa oral y escrita a niños en edad escolar. Estos ciclos presentaron la dificultad de la diferencia de madurez entre un alumno de 1er. año y uno de 6° año. Por eso, en esta propuesta tratamos de evitar este inconveniente en cuanto al interés por edades, separando en dos grupos: 1°, 2° y 3er. años y 4°, 5° y 6° años de escuela.

En general cuando los niños están frente a la obra del maestro realizan comentarios como: "utilizó los mismos colores que nosotros...", "él se encerraba en un cuartito a pintar y a escuchar música que daba paz". ■

Bibliografía consultada

- El Taller de plástica en la escuela. Ana Alvarado, Graciela Murano. Ed. Troquel.
- Le pied du mur. Marco Elliot. Ed. LTA.
- L'occhio se salta il muro. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia. Ed. Giglio. 1984.
- Catálogo "Festival Creativo". Museo Español de Arte Contemporáneo. Ed. del Museo. 1986.

3ª MENCIÓN ENSEÑANZA MEDIA

Un liceo abierto a la creatividad para una sociedad abierta a la diversidad

Seudónimo: Crear
Autores: Gabriel Carballal y Zully Bruno

Una sociedad abierta a la diversidad no se corresponde con un Liceo cerrado a la creatividad. Por eso nuestra propuesta apunta a la proyección de lo singular, de lo diferente, a través de las manifestaciones creativas de los adolescentes. Educar para la paz y los derechos humanos implica estimular y respetar la creación y la expresión. De reproducción y silencio no necesitamos más.

Hoy es tema de preocupación cotidiana la destrucción que los alumnos realizan en sus locales de estudio. Trataremos de analizar esta problemática y proponer soluciones.

Creemos que cualquier realidad ha de analizarse no sólo en términos de los fenómenos que se estudian —creatividad y destrucción en el adolescente—, ni tampoco limitando el análisis a su relación mutua, sino en el contexto total de su entorno.

Creatividad y destrucción se dan en el tiempo y en el espacio, vinculadas a culturas, personas, grupos e instituciones concretas. La interrelación de creatividad y destrucción con el entorno educativo es compleja y múltiple, actuando a la vez como causa y efecto.

Se necesita un enfoque ecológico, holístico, para analizar este tema y proponer cambios en el sistema liceal. Cambios que no se producirán si no se efectúan en forma interdisciplinaria y por medio de un conjunto de agentes en colaboración.

Esta interrogante será nuestra premisa punto de partida: ¿No será que la destrucción aparece ocupando el lugar que dejan vacío una motivación inexis-

tente y la construcción de un aprendizaje que no llega a concretarse?

Creatividad puede definirse como el proceso mediante el cual uno descubre algo nuevo, redescubre lo que ya había sido descubierto por otros, o reorganiza los conocimientos existentes. Se consideran como componentes de la creatividad: la flexibilidad, la inteligencia, el humor, la espontaneidad, el pensamiento divergente, la inventiva, la experimentalidad, el desafío a la complejidad, la originalidad, la capacidad de ver relaciones, las ganas de jugar, el deseo de correr riesgos, la sensibilidad, la curiosidad, la productividad, la capacidad de descubrimiento, la perseverancia, la imaginación, el inconformismo, etc.

Impiden la creatividad: la rigidez, el control, la directividad, el respeto desmesurado por la tradición, la rutina, la falta de imaginación, el conformismo, la falta de capacidad de asombro.

¿Con cuáles de esas características se relaciona la institución educativa "liceo" hoy en día?

En un mundo que tiende a la uniformidad, a la masificación, a la cultura del desvínculo, la expresión creativa se convierte en un camino hacia el retorno de la propia autenticidad y del enriquecimiento del yo.

La única base desde la cual la creatividad puede proyectarse es la participación. Participación y creatividad constituyen un binomio inseparable. Una conduce a la otra. Una necesita de la otra. En un clima de libertad los muchachos se sueltan, pierden el mie-

do al ridículo, se entusiasman y comienzan a trabajar en pro de la transformación de lo establecido en algo nuevo y mejor.

En nuestros liceos deben dejar de prevalecer las relaciones de poder signadas por un modelo a seguir donde cuenta más el repetir que el crear y el callar más que el comunicar. Para que el liceo sea un centro de formación integral deberá tener en cuenta todas las dimensiones humanas y no sólo a la inteligencia.

Ha llegado la hora de darle fin a la relación de dominio establecida en nuestros liceos basada en la trasmisión de conocimientos a través de un curriculum sobrecargado de materias, irrelevante y carente de significado, desintegrado y enciclopédico, unilateral que exagera lo verbal-abstracto en desmedro de lo experiencial-expresivo, dominado por asuntos administrativos rutinarios.

Destrucción significa deshacer, arruinar, echar algo abajo. Aberastury y Knobel señalan que la hostilidad frente a los padres y la institución educativa por parte de los adolescentes se expresa en su desconfianza, en la idea de no ser comprendidos, en su rechazo a la realidad. El adolescente se enfrenta con el mundo adulto. El mundo adulto al sentirse atacado, enjuiciado, molestado y amenazado suele reaccionar con una total incompreensión, con rechazo y con un reforzamiento de su autoridad.

La violencia de los estudiantes no es sino la respuesta a la violencia institucionalizada de las fuerzas del

orden familiar y social.

La destrucción es el fruto de la rigidez del sistema administrativo-institucional que atiende lo burocrático-formal antes que la iniciativa creadora.

A más presión familiar, liceal, a más incompreensión frente al cambio, el adolescente reacciona con más violencia por desesperación. Los padres ejercen coacción a través del dinero y de la libertad; la institución educativa a través del "1", del examen y de la suspensión.

En la medida en que el adolescente no encuentre el camino adecuado para su expresión vital y la aceptación de una posibilidad de realización, no podrá nunca ser un adulto satisfecho.

Ante esta temática de creatividad y destrucción en el adolescente el liceo se encierra en la dicotomía de enseñar o disciplinar. ¿Cómo encontrar medios para que los alumnos aprendan y desarrollen su creatividad? ¿Cómo hacer para que no molesten y destruyan?

¿Disciplina para qué? ¿Para responder a exigencias burocráticas? ¿Quién necesita entonces de la disciplina? ¿A quién le sirve y para qué fines?

Pensemos en cuanto nos humaniza poder decir que no. Siguiendo a Benedetti "uno no siempre hace lo que quiere pero tiene el derecho de no hacer lo que no quiere". De aquí que podamos hablar de la dignidad de la desobediencia.

Vemos con preocupación que los jóvenes pueden pasar por el liceo sin aprender conocimientos, sin desarrollar su creatividad, pero no pueden pasar sin aprender a estarse quietos, a hacer silencio, a respetar la autoridad.

Foucault en *Vigilar y castigar* nos habla de la dominación disciplinaria y se refiere a las disciplinas como "los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad". En los salones de clase "la disciplina procede ante todo a la distribución de los alumnos en el espacio. Los aparatos disciplinarios trabajan el espacio en primer lugar según el principio de localización elemental o de división por zonas. A cada individuo un lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupo (sentar por número de lista); descomponer las pluralidades colectivas, descomponer

las masividades confusas..." El único lugar diferente es el del profesor (a nivel físico, pero también social y psicológico).

Foucault señala como instrumento del poder disciplinario la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

La acción disciplinaria ejerce una presión modeladora para formar individuos semejantes y eventualmente intercambiables. Se instaura una educación estandarizada que obliga a la homogeneidad y destierra toda creatividad. Se camina hacia el desvanecimiento de las diferencias individuales, hacia la "indiferencia a las diferencias" de que nos hablan Bourdieu y Passeron.

La educación liceal atrofia la creatividad al tener un efecto igualador. En efecto todos los alumnos hacen el mismo recorrido, se les fija la misma meta, siguen el mismo sendero, utilizan los mismos instrumentos, consumen el mismo módulo instruccional, tienen los mismos plazos, las mismas obligaciones, las mismas evaluaciones...

En el liceo la actividad es controlada por el empleo del tiempo que se hace a través de una sucesión inexorable de timbres para recreos y cambios de turno. Se supone que todos se cansan en el mismo lapso. Se presupone el desorden y no la posibilidad del aprendizaje y del autocontrol inteligente. Permanecer luego del turno en el liceo es para muchos directores prácticamente considerado un delito.

Las actividades se ciñen a esa sucesión cronometrada de órdenes para "dar" y "recibir" clases condenando la "ociosidad", el "no hacer nada" o el "perder el tiempo". Pero, ¿qué espacio y qué tiempo quedan para la actividad creativa? ¿Qué momentos, qué salones destina el liceo para la creatividad? Contra la creatividad caminan el disciplinamiento y la seriación del tiempo instruccional y la especialización y burocratización de los liceos. La rutina y el mito de lo natural dominan la cotidianeidad y se va perdiendo toda capacidad de asombro y de enfrentamiento crítico a la realidad para transformarla.

¿Qué espacios para la creatividad pueden existir en liceos que —como señala Ravela— se caracterizan por constituir contextos de trabajo frustrante y en cierto modo desagradable?

Investigar acerca de la destrucción en el Liceo significa un desafío en más de un sentido. Por el hecho de develar

áreas poco exploradas del quehacer humano y por la escasez de indagación sistemática al respecto. Disciplinar se convierte en una forma de cumplir con los programas aunque no se cumpla con los alumnos.

Cuántas responsabilidades le caben al sistema que designa incompetentes para desempeñarse como profesores que llevan a odiar la matemática u otras áreas, que cultivan el temor, que cultivan la creación de mentalidades poco abiertas e investigadoras como señala Zabalza.

Los alumnos descubren que al profesor le gusta que contesten ciertas cosas en cierta forma, que quiere que hagan lo que dice aunque no le entiendan. De esta forma matamos toda creatividad, sujetamos y disciplinamos todo un torbellino de posibilidades que tienen los alumnos. Luego revertir este proceso se torna sumamente dificultoso.

El alumno sabe que es importante hacer las tareas y también sabe que causa molestia reconocer que no se ha comprendido. Sabe que la respuesta de acuerdo con "el libro" y "el profesor", es la buena respuesta y que la duda o la pregunta original "quitan tiempo". Percibe que es bueno terminar la tarea junto con los demás y que causa problemas si termina después o antes. Este es uno de los aspectos más negativos y atentatorios al aprendizaje auténtico y creativo, porque se sabe que el ritmo y la velocidad de aprendizaje son altamente idiosincráticos.

El alumno percibe e internaliza que hacer lo que hacen los demás, y cuando lo hacen, trae consigo los premios y la tranquilidad. Pero por suerte el alumno sabe cuando aprende, sabe distinguir entre tareas que se le dan para tenerlo ocupado —"tranquilo"— y tareas que son un verdadero desafío de aprendizaje.

Al observar una clase no se nos escapa la pobreza de la cultura del liceo al respecto. Hay que analizar textos ajenos antes que escribir los propios; hay que descubrir los rasgos objetivos de un cuento antes que desarrollar lo que éste produce de imágenes y sentimientos en nosotros. Y el mundo emocionante, ciertamente discutible, de la televisión es sustituido por el mundo aséptico del diálogo escolar: aquí no pasa nunca nada. Este cuadro aséptico y neutro de la vida es un insulto a la realidad del adolescente. Omite lo que vive. Es un liceo a espaldas de la vida y el entorno, que

mantiene segregada a la institución del resto de la comunidad y —como veremos— a la adolescencia de la institución.

Esta calidad de *curriculum* no puede sino favorecer la prevalencia de destrucción. Desde luego hay excepciones que dependen enteramente de la intensidad y la forma con que el profesor viva su vida y su docencia y el estilo que el director imprima a su liceo.

Nos preocupa que en las jerarquías de la educación y aún en las instituciones liceales prevalece la convicción que las técnicas instrumentales —las cuatro habilidades lingüísticas y la operatoria matemática básica— constituyen el prerrequisito para todo aprendizaje de contenidos relevantes. Isaacs y Piaget ya han demostrado que esto no es cierto. Nos preocupa también la introducción prematura de definiciones abstractas y vocablos rebuscados y el predominio de las actividades de análisis racional en desmedro del desarrollo, expresión y dominio de la fantasía e imaginación.

Coincidimos con Ravela en que una política educativa dirigida a producir cambios en el sistema educativo, a adecuarlo a los sectores sociales recientemente incorporados, a readecuar la propuesta pedagógica, debería operar sobre dos ejes estratégicos: reorganizar la estructura y condiciones del trabajo docente, y descentralizar la gestión de los establecimientos educativos dotando al sistema educativo de mayores recursos y de mayor autonomía en relación al sistema político.

Queremos docentes que sean verdaderos intelectuales transformadores —Giroux— que se posicionen críticamente ante la realidad, que investiguen, que se asombren, que rompan con la rutina y con el mito de lo natural. Entonces la cultura adolescente no podrá seguir estando silenciada y ausente dentro de la cultura curricular liceal. Tampoco seguirá estando estereotipada y deformada. Cuántos de los prejuicios y estereotipos negativos sobre comportamientos y características de la adolescencia no son sino la traducción de actitudes de ataque, negación o silenciamiento de sus señas de identidad por parte de una cultura adultocentrista.

Los programas liceales y, por tanto, los profesores que rechazan o no le otorgan un reconocimiento a las formas culturales de la adolescencia —cine, moda, rock, rap, cómics,

videoclips, graffitis, etc.— como vehículo de comunicación de sus visiones de la realidad, están perdiendo una oportunidad maravillosa de aprovechar los contenidos culturales y los intereses que los adolescentes poseen para el trabajo cotidiano en las clases y para el fomento de la creatividad.

Los adolescentes —como vemos— a más de ser un grupo excluido a nivel social son también un grupo excluido a nivel institucional —liceal— lo cual agrava aún más el que no puedan gozar plenamente de sus derechos.

Un liceo que no logre conectar esa cultura adolescente con las disciplinas más académicas del *curriculum*, está incumpliendo no ya el objetivo de vincular la institución educativa con el entorno sino con su interior. Está obstaculizando la construcción de una sociedad más abierta e igualitaria.

Una política educativa que quiera recuperar la “cultura negada” de la adolescencia no puede quedar reducida —como sostiene Jurjo Torres— a una serie de lecciones o unidades didácticas aisladas destinadas a su estudio, no puede quedar reducida a un “*curriculum* de turistas” que trate la cultura adolescente con trivialidad, como recuerdo, desconectándola de la vida cotidiana, estereotipándola como producto de delincuentes y drogadictos o tergiversándola.

Es preciso construir y aplicar de manera colectiva e interetaria una pedagogía crítica, liberadora y por tanto promotora de la creatividad.

Alguien puede desalentarse ante la magnitud del problema, sólo parcialmente abordado. En el fondo el liceo no es sino el reflejo de la civilización en que la exterioridad ha triunfado sobre la interioridad, el formalismo sobre el espíritu. No necesitamos más de lo mismo. Debemos recobrar el sentido de las cosas y reconocer que el ritmo del hombre no es el de la máquina, e imponer el ritmo del ser humano a las cosas y a los acontecimientos. Es una reforma que ha de comenzar no en una oficina atiborrada de expedientes sino en el corazón y la inteligencia de cada uno, con la ayuda de todos los que estamos comprometidos de alguna manera con la juventud y con la causa de la educación.

La cuestión fundamental será saber integrar lo que la enseñanza tiene de conocimiento, de habilidades, de disposiciones personales e incluso de arte.

No puede ser que los liceos se preparen más para enfrentar la destruc-

ción —que, como vimos, el sistema promueve— que para fomentar con contextos estimulantes la creatividad de los adolescentes. La premisa no puede seguir siendo la desconfianza hacia el adolescente. ¿Acaso una cultura institucional basada en el pesimismo y la desconfianza puede engendrar la confianza en sí mismo y la posibilidad de creatividad?

La creatividad necesita tiempo; pero si se quiere cumplir con los programas lo que no hay es tiempo y por eso no se cumple con los alumnos.

En la medida en que todas estas ideas comiencen a hormiguear en nosotros entraremos en la hora de cambiar y por qué no de soñar.

Recordemos a Paulo Freire que a su paso por Montevideo nos dijo: “Creo y trabajo por una sociedad distinta. Me tildan de utópico, de soñar despierto. Pero... pobre del hombre que no sueña”.

Implicancias en relación a los derechos humanos

Se trata de un llamado a los docentes para que lleven al salón de clase ideas que implican un cambio cualitativo, que permite pasar de la mera crítica o protesta a la propuesta, asumiendo un papel activo, creando las estrategias que posibiliten la puesta en práctica de lo que estamos convencidos se enmarca en el más amplio respeto a los derechos humanos en general y el que más de cerca nos toca asegurar y que es: el derecho a la educación.

Si queremos propiciar el crecimiento espiritual sin censuras ni autocensuras, donde la necesidad de obedecer no sustituye a la voluntad de crear, necesitamos docentes que sean verdaderos líderes democráticos, capaces de motivar y promover la participación de los educandos, interpretando y estimulando sus deseos más auténticos, sin sobreponerse a ellos; docentes conocedores tanto de la comunidad y sus problemas como de las técnicas capaces de estimular la participación, la creatividad y el cultivo de hábitos positivos para la convivencia civilizada.

Si la creatividad y la libre circulación de ideas son los principales motores de las transformaciones que se registran en el mundo contemporáneo, no podemos seguir en una actitud conservadora frente a los cambios. Debe-

mos partir del reconocimiento del valor intrínseco y potencial de todos los seres humanos y propiciar una comunicación fluida, amplia, con una estimulante circulación de ideas, proyectos, iniciativas, experiencias y renovadas estrategias didácticas, con manejo de información adecuada y oportuna, creando un clima de convivencia armónica y democrática que priorice la formación de auténticos valores humanos para que el alumno asuma una actitud protagónica que se traduzca en un aprendizaje rico en experiencias.

Se trata de priorizar los objetivos expresivos o experienciales, en relación a los meramente instruccionales, de crear procesos de enseñanza-aprendizaje abiertos, donde el conocer, el "saber que", el comprender, entender plenamente, apreciar, captar el significado, saber valorar, tener "confianza en", apreciar críticamente, gustar, gozar, etc., sea más importante que el mero hacer, escribir, recitar, identificar, resolver, consultar, listar, comparar, etc. Los contenidos programáticos, desde esta óptica no son meros temas o informaciones sino ejes organizantes que propician el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno, se reflota el valor de las preguntas verdaderas y no las burocráticas donde las expectativas y riesgos pedagógicos no existen.

Se trata de movilizar el pensar, el sentir y el actuar, de problematizar los contenidos programáticos, de reordenar el espacio físico del aula y de las actividades en el salón de clase, de elaborar un nuevo concepto de disciplina que surja de un acuerdo entre los integrantes de la comunidad educativa, de promover formas de evaluación natural, en el proceso, que fortalezcan la autoevaluación, el autoconocimiento y la superación; todo esto en un contexto de educación para la paz y el respeto a los derechos humanos, viviéndose una experiencia común, organizada, cooperativa, solidaria, propiciando la libertad para la creación en todas sus formas e igualdad para el disfrute de los bienes de la cultura, respetando las diferencias individuales pero destacando los aspectos que unen a todos los seres humanos, rindiendo culto a la fraternidad y no a la soledad o cultura del desvínculo.

Entendimos desde siempre —y queremos que esto se universalice— que

los jóvenes merecen espacios creados para ellos con ellos y creemos que los liceos deben ser una instancia favorecedora del tal propósito. Pensamos como lo estableció la ley de creación de los liceos departamentales de 1912, que los liceos deben ser órganos de cultura vinculados a su pueblo debiendo brindar a los jóvenes una cultura integral.

Estamos convencidos de que al tener en nuestras manos la gran responsabilidad del contacto directo con el joven, es mucho lo que podemos hacer por él si nos animamos a romper con cómodas pero ya inoperantes tradiciones y mitos de lo natural, si realmente sentimos que a través de la educación se desarrolla la naturaleza humana, si creemos que todo salón de clase debe proporcionar al joven lo necesario para el desarrollo de una amplia gama de experiencias, así como el tiempo necesario para madurar ideas y reconsiderarlas, para investigar, reinventar, descubrir y descubrirse, dialogar, proponer, cuestionar...

Autores como Giroux, plantean que los docentes, para ser verdaderos agentes de cultura e intelectuales transformadores, debemos salir del discurso del todavía no en que estamos inmersos. Debemos volcar al universo educativo, todo lo que tenemos en la mente y en el corazón, unificar el pensar, el sentir y el actuar, salir de las palabras a los hechos, valernos de nuestro propio entendimiento.

Queremos declarar que si bien se pide una propuesta didáctica de aula, no desconocemos la importancia del proyecto institucional en su totalidad, que puede inhibirla o propiciarla, pero a su vez nos sentimos comprometidos con la causa de la educación y comenzamos por nuestro radio de acción más cercano: nuestras clases, donde serán cánones esenciales —entre otros—, la valoración de todos y cada uno de nuestros alumnos, la buena conformación del grupo humano del cual somos parte y en vistas a un verdadero aprendizaje grupal donde se priorice la comunicación dialógica, el análisis crítico-reflexivo de los contenidos programáticos que lleven al encuentro de estrategias que estimulen la creatividad, que tengan en cuenta la cultura adolescente, que erradiquen la omnipotencia docente ya que nadie sabe todo ni nadie ignora todo. ■

Bibliografía

- Dolto, Françoise. La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes. Editorial Seix Barral. Buenos Aires, 1992.
- Moras, Luis Eduardo. Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección control de menores en Uruguay. Departamento S. de F. de CC.SS. Serpaj. Montevideo, 1992.
- José Portillo, Jorge Martínez, María Luisa Banfi. La adolescencia. Facultad de Medicina. FNVAP/OPS-OMS. EBO. 1991.
- Fromm, Erich. El corazón del hombre. Fondo de Cultura Económica. México, 1979.
- Torres, Jurjo. Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. Cuaderno de Pedagogía N° 227, págs. 60-2.
- Torres Santomé, Jurjo. El curriculum oculto. Morata, Madrid, 1991.
- Martínez, Juliana, Perí, Andrés. La recreación juvenil en el Uruguay. Reflexiones y elementos de diagnóstico. Foro juvenil. EBO. Montevideo, 1990.
- Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje. Edit. Paidós. MEC. Barcelona, 1990.
- Informes de Cepal. Informe N° 3: ¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media? Junio 1992.
- Piaget, Jean. El derecho a la educación en el mundo actual. Ediciones Aula. Montevideo, 1981.
- Zabalza, Angel. Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica. Narcea S.A. Ediciones. Madrid, 1991.
- Condemarin, Mabel. Modelos y proyectos.
- Fourcade, René. Hacia una renovación pedagógica.
- López, G. La cultura escolar, responsable del fracaso.
- Silva, M. El liceo hoy: testimonio de una profesora. N° 27 y 28, de Punto 21. Ciep. Montevideo, 1984.
- Bourdieu-Passeron. La reproducción.

4ª MENCIÓN ENSEÑANZA MEDIA

¿Qué es justo?

Propuesta para una discusión filosófica con uso de computadoras.

Seudónimo: Sohcahtoa

Autores: Mauricio Langón y Luis Langón

Implicancia con los derechos humanos

La cuestión de los DDHH en el plano educativo no puede reducirse a la difusión del conocimiento de los mismos, ni a la promoción de acciones para su ampliación o defensa. Requiere también la formación de actitudes y aptitudes individuales y grupales vinculadas por un lado a la reflexión a fondo y desprejuiciada sobre los mismos y sus fundamentos, y, por otro, a la generación de las condiciones de posibilidad de su ejercicio y expansión efectivos.

En esa línea trabaja esta propuesta. En lo **temático**, toca la cuestión medular de los *derechos* en su relación con la *justicia*, proponiendo la reflexión personal y la discusión grupal de una constelación conceptual que está en la base de los DDHH, pero sin considerarlos en forma expresa y necesaria. En lo **procedimental**, procura —recurriendo al uso de tecnologías de avanzada— fomentar *prácticas* que desarrollen capacidades imprescindibles para el ejercicio real y la efectiva generalización de los DDHH, tales como la capacidad de *juzar con*

cabeza propia (que implica la exigencia de argumentación racional, distinción entre buenas y malas razones, consideración de diversos aspectos y perspectivas, saber comparar, determinar criterios, valorar, etc.) y la capacidad de *imaginar* (imprescindible para sentir con otros, pensar un mundo humanamente vivible, etc.) El desarrollo de estas capacidades y otras análogas, posibilita, a su vez, la formación de **actitudes** de acciones *racionales* y *solidarias*, sin las cuales los DDHH serían fórmulas vacías.

Objetivos que se pretenden alcanzar con la propuesta

Al encarar esta propuesta nos propusimos elaborar un material didáctico:

1. Que se inscriba en la formación ética de los jóvenes, entendida como “ayudar a las personas a que comprendan con mayor claridad cuáles son sus opiniones y cómo es posible evaluar críticamente esas opiniones”,¹

buscando posibilitar una discusión de “valores patrones y prácticas por los que vivimos” que sea “abierta y pública” y considere “todos los puntos de vista y todos los hechos”.² No se pretende sino encarar una cuestión precisa con un modelo metodológico **articulado** sistemáticamente, pero **abierto**, que pueda servir como incitador para encarar de modo análogo otras cuestiones atinentes a la formación ética de los jóvenes.

2. Que sea estrictamente aplicable en los programas de **filosofía** de 3º BD (tanto en el actual como en el que se empleará en las “microexperiencias” dependientes del CES a partir de 1995) y en los programas de 1º BD (“microexperiencia” en realización y vigente, de Secundaria y UTU), pero fácilmente adaptable para el CBU y los últimos años de Primaria, en la medida en que sus respectivos *currícula* lo permiten, cosa deseable y aún necesaria para la formación ética entendida como se explicitó más arriba.

1 Lipman, Matthew y Sharp, Ann Margaret. *Investigación ética; manual del profesor para acompañar a LISA*. Madrid, de la Torre, 1988, p. 21.

2. V. Id. p. 22.

3. Que permita trabajar con lo que Ann M. Sharp llama "*herramientas de la investigación ética*",³ habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes⁴ que se estiman fundamentales, como: dar razones; distinguir entre buenas y malas razones; imaginar soluciones alternativas, el tipo de mundo que se desea, el tipo de persona que se quiere ser, etc.; prever consecuencias teóricas y prácticas de decisiones; tomar en consideración diversidad de posiciones y de hechos; buscar y exigir consistencia entre ideas y acciones y coherencia lógica en la argumentación; universalizar generalizar, analogizar, particularizar, ejemplificar, etc.

4. Que posibiliten la utilización de tecnologías informáticas al servicio de *contenidos estrictamente filosóficos*,⁵ más específicamente, de la *formación ética de los jóvenes*, incluyendo la participación activa, crítica, creativa y dialogal de los jóvenes al trabajar con computadoras en la resolución de problemas *abiertos* de tipo *teórico y práctico*, y no sólo de problemas *cerrados*, de tipo *técnico*. Se pretende específicamente:

- a) mostrar prácticamente dicha posibilidad (habitualmente negada al reducirse las aplicaciones educativas de la informática a la adquisición de conocimientos y a la resolución de problemas que admiten una única solución óptima);
- b) crear un programa que permita a los docentes (no sólo en filosofía) *producir* múlti-

ples actividades didácticas para que sus alumnos puedan trabajar en computadoras con las características dichas, y que sirva a su vez como incitador a la creación de programas análogos;

c) abrir una vía concreta para la utilización de la tecnología con que nuestro sistema educativo nacional cuenta con INFED 2000 al servicio de la *formación integral* de los jóvenes.

5. Que aplique por primera vez la tecnología informática con materiales insertos en el programa *Filosofía para niños*, abriendo perspectivas hasta ahora inéditas a la importante propuesta de Matthew Lipman.

Materiales

1. **Programa generador de diálogos.** Este programa, creado especialmente para esta propuesta, permite que el profesor elabore diálogos en computadora con los que el estudiante pueda trabajar. El programa pide al docente que elija el nombre de los dialogantes (máximo 10 personajes, incluyendo un "relator"), cuyas intervenciones debe escribir. Se prevé un participante abierto, para intervenciones de los estudiantes, que el profesor ubicará donde estime conveniente. Al finalizar, el programa permite introducir tareas u otro tipo de indicaciones para los estudiantes.
2. **Programa para participación de los estudiantes.** Elaborado para la utilización del anterior.

3. **Programa "La fiesta de Susanna"** (v. Anexos 1 y 2). Consiste en un diálogo elaborado con los programas dichos, especialmente para esta propuesta, pero que se inspira muy fuertemente en materiales del programa **Filosofía para niños**.⁶ La última intervención de los estudiantes fue modificada en los programas indicados más arriba de modo de dar a los alumnos sólo dos opciones y una tercera abierta, por razones didácticas. Por lo mismo, los diálogos culminan de modo diferente según la opción realizada.

4. **Actividades elaboradas para el trabajo didáctico** (v. Anexo 2). Incluyen sugerencias para el docente quien las aplicará según lo estime conveniente.

Descripción de la propuesta

1. **Objetivos.** (O "*contenidos procedimentales y actitudinales*"). Se espera que los estudiantes vayan aprendiendo a reflexionar a fondo y desprejuiciadamente sobre temáticas que implican cuestiones referidas a los fundamentos y al ejercicio efectivo de los *derechos humanos* y la *justicia*, y para ello desarrollen y mejoren capacidades y destrezas tales como:

- a) elaborar *juicios* propios: analizando críticamente opiniones dadas; distinguiendo buenas y malas razones, fundamentando sus puntos de vista; considerando —tanto en las propias posiciones como en las de otros—, la consis-

3. **Tools of Ethical Inquiry**, charla en la UBA del 7/7/94, incluida en el I Seminario Sudamericano de formación de formadores en "Filosofía para niños".

4. Obviamente pueden ser considerados "objetivos" educativos; pero también —al menos en "filosofía"— pueden ser tratados como "*contenidos procedimentales*" y "*contenidos actitudinales*" (junto con "*contenidos conceptuales*") tal como lo proponen Guariglia y Obiols (Cfr. Guariglia, Osvaldo y Obiols, Guillermo: **Contenidos básicos de filosofía**, Buenos Aires, 1994, inéd.)

5. Incluyendo los indicados en la nota anterior y actitudes, habilidades y destrezas del tipo de las mencionadas en III,3.

6. **Lisa**, cap. VI, episodio 14 (Lipman, Matthew: **Lisa**, Madrid, de la Torre, 1988, p. 64-71), el ejercicio *¿Qué es justo?* y el plan de discusión *¿Qué es la justicia?* (op. cit. en nota 1, p. 279-281).

tencia entre creencias, pensamientos, dichos y acción;

- b) *imaginar*: considerando numerosos aspectos y variados puntos de vista a tener en cuenta ante las situaciones dadas; ideando propuestas de soluciones alternativas; previendo las consecuencias de la aplicación sistemática y generalizada de soluciones concretas en distintas situaciones, y las consecuencias de la aplicación de normas, principios o criterios generales a diversas situaciones concretas; poniéndose en el lugar de otros, como condición para desarrollar sentimientos de empatía y solidaridad; pensando el tipo de mundo en que se querría vivir y el tipo de persona que se quisiera ser;
- c) *autocorregirse*: siendo capaz de criticar sus propias posiciones, de *verse* "de afuera", y de enmendar ideas y actitudes;
- d) ir desarrollando el grupo como *comunidad de búsqueda o indagación*, reforzando actitudes y aptitudes socializantes y solidarias.

2. Contenidos conceptuales. La propuesta permite *introducir* los temas y constelaciones conceptuales que se indican a continuación, posibilitando su *planteo* problematizador, presentando *puntos de vista diferentes*, y mostrando *vínculos y articulaciones* entre los conceptos; así como avanzar en la *reflexión* y el *debate* sobre los mismos desarrollando actitudes y aptitudes adecuadas a ese fin:

- a) vínculo de la *justicia* y los *derechos* con la *producción* y la *distribución*;

- b) *criterios* de distribución *igualitarios* y por *merecimientos*;
- c) relaciones entre *justicia* y *equidad*;
- d) *exclusión e inclusión* como condicionantes de una comunidad de toma de decisiones;
- e) aplicabilidad o no de las *normas generales* a diferentes *condiciones particulares*.

3. Método. La propuesta plantea la utilización de metodologías activas y participativas, siguiendo aproximadamente los siguientes pasos:

- a. **Condiciones previas.** La participación eficaz en el "juego didáctico" *La fiesta de Susana* supone cierta aceptación previa del trabajo en equipos y mínimas destrezas de diálogo colectivo. Asimismo supone aceptar participar en un *juego* y reconocer sus reglas y convenciones.⁷ También puede exigir cierta motivación previa en la temática.

La utilización de computadoras —si bien sólo exige habilidades muy sencillas, tales como un conocimiento elemental del teclado y de escritura a máquina— puede requerir un breve entrenamiento previo o la ayuda de un asesor, si el docente no hubiera recibido formación introductoria.

- b. **Planteo.** El profesor planteará a los alumnos una explicación breve de la propuesta a realizarse, sus objetivos, contenidos, materiales y métodos. Se empleará el tiempo que sea necesario para lograr las condiciones previas indicadas. Sin perjuicio del uso de otros elementos intro-

ductorios (video, textos breves, juegos, planteo de casos, etc.) se sugiere aplicar la actividad N° 1 (anexo 2) que puede desarrollarse en un módulo de 70 minutos, o tomando también una clase simple.

c. Trabajo en computadoras.

Una vez logradas en grado aceptable las condiciones previas indicadas, se puede pasar a trabajar con *La fiesta de Susana*. El material detallado en IV.3 (v. anexo 1) está pensado para trabajar en pequeños grupos de estudiantes utilizando las máquinas de INFED 2000 en el sistema público y las de que disponga el privado. Es posible también el uso individual.⁸ Se ha pensado desarrollar el trabajo en computadoras en un "módulo" de 70 minutos, tiempo modificable según las posibilidades. De acuerdo a las disponibilidades de nuestro medio parece adecuado trabajar con dos o tres alumnos por computadora, pudiendo aumentarse ese número a cuatro o cinco por máquina si se estimara conveniente reducir la cantidad de subgrupos. Por razones didácticas parece aconsejable: a) que los subgrupos sean pares; b) que no sean más de ocho.

Las pautas del trabajo grupal están incluidas a modo de introducción en *La fiesta de Susana*. El grupo interviene en el diálogo en los momentos señalados, escribiendo en pantalla sus consideraciones. Al final del diálogo se incluyen actividades o tareas a realizar a domicilio. El resultado final se imprime, y los estudiantes pueden anotar por

7. Por ejemplo: nuestro juego supone un igual gusto e interés por la "torta de cumpleaños". Se trata de una convención tradicional: nuestros políticos ejemplifican muchas veces con el "reparto de la torta". Sin duda podrían plantearse ejemplos con *empanadas o pildoritas*. Los gustos pueden ser disímiles, pero el problema de la *distribución justa* (y el de la *enemistad* y la *guerra*) se plantea cuando "*dos hombres cualesquiera desean la misma cosa que, sin embargo, no pueden ambos gozar*". (Hobbes, Thomas: *Leviatán*, cap. XIII)

8. El trabajo con las computadoras puede ser sustituido por el trabajo con el texto escrito.

escrito otras observaciones para utilizar ese material en las siguientes etapas.

- d. **Trabajos en clase a partir de *La fiesta de Susana*.** Se propone trabajar en clase sobre alguna de las actividades opcionales planteadas (**actividad N° 2**, anexo 2). Puede ser suficiente una sesión de 40 minutos.
- e. **Debate en clase.** Se puede realizar en una o más sesiones tomando en consideración las pautas indicadas en la **actividad 3** (plan de discusión) del anexo 2.
- f. **Actividades de cierre.** Se pueden realizar dedicando

una sesión a organización de temas y conclusiones, utilizando la **actividad N° 4** del anexo 2, o planteando un trabajo escrito a realizar a domicilio. También pueden realizarse otras actividades con características de evaluación (trabajo escrito en clase, etc.)

- g. **Evaluación de la actividad.** Siguiendo criterios como los sugeridos en "evaluación", anexo 2. ■

Bibliografía citada

- La Biblia (múltiples ediciones)
- Dostoiewski, Fedor. **Los hermanos Karamazoff** (múltiples ediciones)
- Guariglia, Osvaldo y Obiols, Guillermo. **Contenidos básicos de filosofía.** Buenos Aires, UBA, inéd.
- Hobbes, Thomas. **Leviatán** (múltiples ediciones)
- Lipman, Matthew: **Lisa.** Madrid, de la Torre, 1988.
- Lipman, Matthew y Sharp, Ann Margaret. **Investigación ética; manual del profesor para acompañar a LISA.** Madrid, de la Torre, 1988.
- Peña, Lorenzo. **Hallazgos filosóficos.** Salamanca, Universidad Pontificia, 1992.
- Platón. **Gorgias** (múltiples ediciones)
- Sharp, Ann Margaret. "Tools of Ethical Inquiry", en **I Seminario sudamericano de Filosofía para Niños.** Buenos Aires, UBA, 7/7/94.

ANEXO 1:

Diálogo filosófico La fiesta de Susana

Introducción

¡Bienvenidos al juego didáctico **La fiesta de Susana!**

Susana cumplirá años dentro de pocos días y quiere discutir algunos detalles de la fiesta con sus amigos. Ustedes (el grupo de estudiantes que está leyendo esto en la computadora) participan en esa discusión como uno de los amigos de la homenajeada. Hay que seguir muy atentamente el diálogo y, cuando les toque intervenir, tienen que ponerse de acuerdo para escribir con el teclado una sola opinión. En la última intervención se les pide elegir una opción entre dos planteadas, o inventar otra alternativa. Después de terminar la actividad, impriman lo que hayan hecho.

Es importante que cada intervención de ustedes esté **fundamentada**, es decir, acompañada de los **argumentos** o las **razones** que tuvieron para formular esa opinión. Para que las razones sean **buenas** es necesario que haya **consistencia** entre las solu-

ciones concretas que proponen y los **ideales** con los que están de acuerdo. Para ver si hay tal consistencia, puede ser útil imaginarse cómo serían las personas y cómo sería el mundo si se aplicara siempre el criterio que ustedes proponen. Y entonces preguntarse si ese mundo y esas personas se aproximan a lo que ustedes querrían.

Para cada intervención el equipo tiene que ponerse de acuerdo, pues representa a una sola persona en el diálogo. Los argumentos, dudas, opiniones discordantes o minoritarias y otro tipo de observaciones que les parezcan de importancia pueden ser anotadas por escrito en una hoja, y serán de utilidad para las actividades posteriores.

Pulsa "enter" para empezar.

La fiesta de Susana

1. Susana: La vieja me dijo que nos pongamos de acuerdo sobre cómo repartir la torta el día de mi

cumpleaños. Dice que no quiere líos y que ni piensa hacer dos tortas.

2. Martín: Aunque hiciera cuatro no alcanzaría...

3. Susana: No exageres, no vamos a ser tantos: cuanto mucho seremos veinte.

4. Martín: Si hiciera 20 tortas nos pelearíamos por la más grande, la más rica, la más vistosa o la que tenga más dulce de leche.

5. Ana: En todo caso, la cosa no es que haya más tortas o que la torta sea más grande, sino repartir con justicia lo que haya. ¿No te parece?

6. Alumno: /Escribe en este espacio tu intervención: máximo, tres renglones/.

7. Ana: Por lo que veo, Susana no se anima a fijar un criterio solita. Tenemos que ayudarla.

8. Martín: Deberíamos discutir entre todos cuál sería la manera justa de distribuir la torta, así nadie tendría derecho a protestar después.

9. Susana: Sí, pero no acabaríamos nunca...

10. Ana: Creo que, si entre los cuatro nos pusieramos de acuerdo en un criterio que fuera **justo**, y que tomara en consideración los derechos de los demás, estaría bien, ¿no te parece?

11. Susana: Sí, danos tu opinión. ¿Te parece bien que entre cuatro resolvamos lo que interesa a todos? ¿Qué tendríamos que tomar en cuenta para que no sea un "acomodo"?

12. Alumno: /Escribe en este espacio tu intervención: máximo, tres renglones/

13. Susana: Vamos a fijar un criterio entre los cuatro y listo. Al fin y al cabo es mi fiesta: no me animo a decidir sola el criterio, pero tampoco es cosa de pasarnos toda la tarde discutiendo cómo vamos a discutir.

14. Martín: Entonces yo propongo darle el cacho del medio, que es siempre el más grande y tiene más crema, a María. Se lo merece porque es amorosa.

15. Susana: ¡Claro, como es tu novia...! Con ese criterio yo se lo daría a Pedro...

16. Martín: Y tu primo Pepe, que es un pesado, se quedaría con las miguitas. ¡Eso sí que está bien!

17. Ana: ¡Así no vamos a llegar a ninguna parte! Cada uno considera "amoroso" al que le cae bien y "pesado" al que le cae mal. No nos vamos a poner de acuerdo, se va a ofender un montón de gente y la fiesta va a ser un embole.

18. Martín: Al menos podríamos tratar de ponernos de acuerdo...

19. Ana: ¡No es justo que algunos se queden con más y otros con menos! Nadie tiene derecho a quedarse con la parte de otro. Hay que tratar a todos por igual: que Susana corte un pedazo de torta para cada persona, bien parejitos, para que no haya problemas, y yo los sirvo de izquierda a derecha para que si a alguno le toca un poquito de más o de menos, que sea al azar.

20. Susana: ¡A mí eso no me parece bien! Creo que hay que darle más al que merece más. Es injusto dar el mismo trato a los que siempre son piolas y sabés que podés contar con ellos, y a los plomos que invité porque no tenía más remedio, como

a mi primo Pepe.

21. Martín: ¿Qué decís vos, che, que estás tan calladito? Si crees que hay que repartir a todos por igual, elegí la opción 1; si te parece que hay que repartir según méritos, seleccioná la 2. Si se te ocurre una idea mejor, podés ponerla en la 3. Y no te olvides de fundamentar tu elección.

22. Alumno: /Escribe en este espacio tu intervención: máximo tres renglones/

Continuación si se elige la opción 1.

23.a. Relator: En la fiesta hubo una piñata llena de caramelos y regalos para los más chiquitos. Cuando el hermanito de Susana la rompió, varios grandotes agarraron todo lo que pudieron y los más chiquitos (incluido el hermanito de Susana, que tenía los ojos vendados) se quedaron lagrimeando. Algunos tenían un solo caramelo que les dieron para que no chillaran tanto. La mamá de Susana dijo: "¡Eso no es justo! Y ahora, ¿cómo lo arreglo?" Susana sugirió: "¿Qué tal si aplicamos la misma regla que con la torta y tratamos a todos por igual?" "Tenés razón — dijo la mamá de Susana— ¡que cada uno devuelva un caramelo!"

Continuación si se elige la opción 2.

23.b. Relator: No fue fácil ponerse de acuerdo sobre cómo valorar los distintos méritos: hasta hubo quien sostuvo que tener méritos en un plano (simpatía, compañerismo, inteligencia, buenas notas, popularidad, habilidad deportiva, etc.) no daba más **derechos** a la hora de comer, y que no tener esos méritos (u otros) no podía eliminar los **derechos** que cada uno tiene sólo por ser una persona humana. Ese diálogo fue tan interesante como éste en que acabamos de participar. Al final se resolvió hacer una especie de "concurso de méritos" tomando en cuenta distintos aspectos. A **Juan** le tocaron los dos mejores pedazos. Pero no comió ninguno: le llevó uno a su hermano que no pudo asistir porque

estaba enfermo, y el otro a **Pepe**, porque no le pareció justo que se quedara sin nada.

Continuación si se elige la opción 3.

23.c. Relator: Muy bien: presentás una opción alternativa. Seguro que podés imaginar un final para esta historia: ponelo por escrito. No olvides considerar los distintos tipos de consecuencias que puede tener tu propuesta, inclusive qué pasaría si todos aplicaran tu solución siempre.

Propuestas finales.

En este diálogo hemos discutido las siguientes cuestiones fundamentales como:

- 1) ¿Están ligados los problemas de la *producción* con los de la *distribución* o no?
- 2) ¿Puede alguien —y, en caso afirmativo, en qué condiciones— *decidir algo justo por otros*?
- 3) ¿Es *justo* distribuir *igualmente* o distribuir según *merecimientos*?

Quedaron abiertas algunas cuestiones como: ¿qué es lo que da *derecho* a la gente sobre algo?; ¿a qué tenemos *derecho* y por qué?

Trabajaremos alguna de estas cuestiones en clase en las próximas sesiones. Para eso realiza en tu casa por escrito estas tareas:

1. Anota otros temas o aspectos que sería importante discutir.
2. Registra por escrito los principales argumentos vertidos en la discusión del grupo.
3. Comenta por escrito el "final" de la historia. Realiza una *autocrítica* de la opción tomada, a la luz de ese final: ¿sigue siendo sostenible la posición de tu grupo?, ¿habría que establecer límites o modificaciones?
Lleva tu trabajo escrito a la próxima clase.

ANEXO 2.

Manual del profesor

Actividad N° 1. Situaciones injustas

Para plantear la cuestión de la *justicia* vinculada con la de los *derechos* de las personas, puede ser interesante partir de considerar las experiencias *vividas de injusticia*. Para ello pueden emplearse ejercicios como éste, que puede desarrollarse en un módulo de 70 minutos (o tomar también una clase simple para el último punto).

1. Solicitar en clase a los estudiantes que mencionen ejemplos de situaciones vividas o conocidas que ellos consideran *injustas*. Se anotan en el pizarrón las diversas propuestas durante unos 15 minutos hasta que el pizarrón quede lleno. (Es preferible no orientar la discusión introduciendo ejemplos propios, pero puede hacerse como estímulo si la participación de los estudiantes no es lo suficientemente activa.)
2. Hacer que los alumnos establezcan vínculos entre los casos planteados que guarden similitud o refieran a problemas análogos, preguntando, por ejemplo: ¿podrían relacionarse o tratarse juntos algunos de los casos mencionados?
3. Hacer que el grupo seleccione algún caso o grupo de casos para ser considerado en clase. Guiar la discusión por medio de preguntas tales como: ¿están de acuerdo que se trata de una *injusticia*?, ¿por qué es injusta la situación?, ¿qué *derechos* o *legítimas pretensiones* de las personas

no se atienden en esta situación? Seguir la discusión hasta que se determine en qué consiste la injusticia del caso, si la hay, y queden claramente planteadas las distintas posiciones al respecto.

4. Proponer y discutir soluciones *justas* para el caso planteado.

Actividad N° 2. Trabajos en clase con La fiesta de Susana

Contando con la realización de las tareas indicadas al final de **La fiesta de Susana** se puede trabajar en clase de distintas maneras:

1. Cada equipo recibe el trabajo realizado por otro, preferentemente que haya optado por una solución distinta, y realiza un análisis crítico del mismo (15 minutos). Puesta en común de los distintos grupos (20 minutos). Debate general (35 minutos).
2. Lectura del texto **La fiesta de Susana** entre todos, leyéndose las distintas intervenciones de los equipos, y los diversos finales, según la opción elegida. Discusión general (70 minutos).

Actividad N° 3. Plan de discusión

Numeramos las intervenciones en **La fiesta de Susana** para facilitar la discusión. En el debate pueden aparecer temas diversos y asuntos de interés de los alumnos. El criterio general es *seguir la línea de discusión que surja en el grupo*. Nosotros hemos querido tocar algunas cuestiones centrales que tienen que ver

con lo indicado en **contenidos conceptuales**. En base a ellos puede proponerse el siguiente **plan de discusión**:

1. Si hubiera suficiente producción de bienes: ¿habría problemas de *justicia distributiva*? (n° 1 a 5)
2. ¿Quién fija los *criterios* de justicia? (intervenciones n° 7 a 13)
3. ¿Qué pasa con los *excluidos*? (n° 10-11 y 23b)
4. Subjetividad de las valoraciones (11, 14 a 17)
5. ¿Es justo el criterio de *igualdad*? (n° 19 y 23a)
6. ¿Es justo el criterio de *merecimientos*? (n° 20 y 23b)
7. Justicia, solidaridad, equidad, caridad (n° 23b)
8. ¿En qué situaciones podría por analogía, plantearse cuestiones como éstas?

Actividad n° 4. Textos auxiliares

El profesor podrá utilizar textos con el fin de profundizar algunas de las cuestiones. Sólo a título de ejemplo y exclusivamente para la profundización en los aspectos indicados incluimos algunos textos. Pueden trabajarse textos más extensos filosóficos o literarios.¹ Para textos breves como los que aquí incluimos se pueden emplear técnicas como:

- a) Entregar a cada grupo de estudiantes un texto para comentar, que tenga relación con el asunto que está tratando y la posición que está sustentando. Realizan-

1. Por ejemplo el "Diálogo de sordos entre Eleuterio e Isónomo" (Peña, Lorenzo: **Hallazgos filosóficos**. Salamanca, Universidad Pontificia, 1992, p. 258-264), puede ser útil para seguir discutiendo la cuestión de la igualdad, en relación con la libertad. Selecciones del **Gorgias** de Platón permitirían profundizar las relaciones entre *justicia* y *felicidad* (por ej. 470d-471d) y entre *justicia* y *derechos naturales* (483a-484c). La "parábola del Gran Inquisidor" y otros textos relacionados de **Los hermanos Karamazof** de Fedor Dostoiewski permiten plantear los vínculos entre *verdad*, *justicia*, *libertad*, *caridad* o *venganza*. Los capítulos 21 y 24 del **Libro de Job**, permiten discutir también las relaciones entre *justicia* y *felicidad*.

do luego un debate con motivo de la puesta en común.

- b) Introducir alguno de los textos en clase, relacionado con el asunto que se está discutiendo.
- c) Presentarlos en conjunto, para comentario.
- d) Emplearlos en las pruebas de evaluación.

Ejemplo de textos auxiliares para la cuestión: criterios de igualdad y merecimientos en la relación derechos y justicia distributiva.

Texto nº 1

"Además, cuando estábamos con ustedes les dimos esta regla: si alguien no quiere trabajar, que no coma".

(Pablo, s.: 2 Tesalonicenses, 3, 10)

Texto nº 2

"Todos los creyentes vivían unidos y compartían todo cuanto tenían. Vendían sus bienes y propiedades y se repartían de acuerdo a lo que cada uno de ellos necesitaba".

(Lucas, s.: Hechos de los apóstoles, 2, 44-45)

Texto nº 3

"La asamblea de los fieles tenía un solo corazón y una sola alma. Nadie consideraba como suyo lo que poseía, sino que todo lo tenían en común. (...) No había entre ellos ningún necesitado porque todos los que tenían campos o casas los vendían y entregaban el dinero a los apóstoles, quienes repartían a cada uno según sus necesidades".

(Lucas, s.: Hechos de los apóstoles, 4, 32-35)

Texto nº 4

(En la sociedad socialista) *"la misma cuota de trabajo que ha dado (el obrero) a la sociedad bajo un forma, la recibe de ésta bajo otra forma distinta..."*

Pero unos individuos son superiores física o intelectualmente a otros y rinden, pues, en el mismo tiempo, más trabajo, o pueden trabajar más tiempo; y el trabajo, para servir de medida, tiene que determinarse en cuanto a duración e intensidad, de otro modo, deja de ser una medida. Este derecho igual es un derecho desigual para trabajo desigual. (...) Reconoce, tácitamente, como otros muchos privilegios naturales, las desiguales aptitudes de los individuos y, por consiguiente, la desigual capacidad de rendimiento. En el fondo es, por tanto, como todo derecho, el derecho de la desigualdad...

Prosigamos: unos obreros están casados y otros no; unos tienen más hijos que otros, etc. A igual rendimiento y a igual participación en el fondo social de consumo, unos obtienen de hecho más que otros, unos son más ricos que otros, etc. Para evitar todos estos inconvenientes el derecho no tendría que ser igual sino desigual...

En la fase superior de la sociedad comunista... podrá rebasarse totalmente el estrecho horizonte del derecho burgués y la sociedad podrá escribir en su bandera: ¡Dé cada cual según capacidad; a cada cual, según sus necesidades!"

(Marx, Karl: **Crítica del programa de Gotha**, en **Obras Escogidas**, T. III. Moscú, Progreso, 1973. págs 14-15)

Actividad nº 5. Evaluación

1. Evaluación del aprendizaje

El profesor puede plantear la realización de trabajos domiciliarios, individuales o en grupo, como cierre de la actividad.

Para la evaluación considerará no sólo el producto final sino también el proceso, y considerará el logro o no de los objetivos planteados en actitudes, destrezas y contenidos.

Tomará en cuenta también la autoevaluación de los estudiantes.

2. Evaluación por los estudiantes

Se sugiere invitar a los estudiantes a una evaluación que abarque los aspectos fundamentales que hacen al funcionamiento de la propuesta, a su aplicación concreta y la autoevaluación de los estudiantes. Se puede aplicar individualmente una guía como la que se propone a continuación y, con ella en la mano, los grupos de trabajo elaboren una carta de una carilla, dirigida al docente, sintetizando su evaluación e incluyendo sugerencias.

3. Modelo de guía para la evaluación de los estudiantes:

1. ¿Tiene o puede tener lo tratado alguna aplicación concreta? Explícita y fundamenta tu respuesta.
2. Explícita qué aspectos te resultan inaplicables o inútiles.
3. ¿Qué críticas harías a esta propuesta?
4. ¿Cómo podría ser mejorada?
5. ¿Qué crítica harías a la actuación de tus compañeros y a la tuya propia?
6. ¿Cómo podrían ser mejoradas?
7. Sintetiza qué te aportó este trabajo.

4. Evaluación de la propuesta por el profesor

Contando con las cartas de evaluación de los estudiantes, el profesor puede realizar su propia evaluación para llegar a acuerdos futuros con los alumnos, y para tenerla en cuenta en aplicaciones futuras. Los autores agradecerían que se les hagan llegar este tipo de evaluaciones si la propuesta se aplicara. ■

LA TOLERANCIA: FUERZA Y FRAGILIDAD DE LA MODERNIDAD

Ives Charles Zarka ()*

El artículo que les presentamos en esta oportunidad está tomado del documento de trabajo para el XIX Congreso Mundial de Filosofía realizado en Moscú entre el 22 y el 28 de agosto de 1993. Publicado originalmente en francés por UNESCO en «La tolerancia hoy. Análisis filosóficos», es una traducción de nuestra compañera Ana Hirsz, a quien le agradecemos especialmente.

El valor del presente documento radica en la aclaración de un concepto cotidiana y fácilmente empleado y sin embargo no tan sencillo de demarcar como lo es la noción de tolerancia. Siendo éste el Año Internacional de la Tolerancia, queremos aportar a los docentes un marco conceptual que le permita trabajar en sus clases este valor fundamental de la democracia y los derechos humanos.

El concepto de tolerancia es un producto del pensamiento moderno. La elaboración filosófica depende, en realidad, de una configuración histórico-teórica desconocida en la Antigüedad y en la Edad Media.

Esto, evidentemente, no quiere decir que no existieran antes de la época moderna relaciones individuales y colectivas, esto es, institucionales, con respecto a personas, a grupos, a opiniones o a creencias que se podrían, a posteriori, calificar como tolerantes. Esto solamente quiere decir que la afirmación del individuo, la definición de un derecho de la conciencia, así fuere ésta extraviada, el reconocimiento de un destino puramente temporal de la política y la reducción de la religión a la esfera privada, que nutrieron las condiciones intelectuales de la aparición filosófica del concepto de tolerancia, se fueron estableciendo progresivamente a lo largo de los siglos XVI y XVII. Fue por eso que el concepto no adquirió su primera formulación teórica sino al término de los debates que condujeron a las obras de Locke y Bayle.

Es pues, en una época de notoria intolerancia (que tomó la forma de imponer la sumisión a un otro, exterior a mí; los habitantes del Nuevo Mundo) y la tentativa de impedir, por la persecución, el emerger del otro (la Reforma Protestante) que los medios para una conceptualización de la tolerancia ya se encontraban reunidos. La tolerancia es el reverso de la imposición de la intolerancia, lo que la hace ser cruel y sangrienta para llegar a su objetivo si lo cree necesario. Se puede, legítimamente, aplicar a la intolerancia la definición que Pascal daba de la tiranía: «quiere obtener por un camino lo que sólo se puede obtener por otro» (1).

La intolerancia es pues, una tiranía del espíritu que quiere obtener por la fuerza lo que sólo se puede obtener por la persuasión. A la inversa, la tolerancia consiste en el respeto de órdenes distintos; aquel de la conciencia y aquel de la ley; aquel de lo privado y aquel de lo público; aquel de la fe y aquel de la razón, etc.

La fuerza de la modernidad es haber conquistado la tolerancia reconociendo las aberraciones de la intolerancia. La fragilidad de la modernidad es el no poder nunca

1. Pascal, *Pensamientos*, París, Ed. Lafuma, 1963.

(*) Yves Charles Zarka es investigador en filosofía en CNRS y director de la edición científica de las obras completas de Hobbes, París, Francia.

envanecerse de una victoria definitiva de la tolerancia, sino la realidad de tener que reconquistarla constantemente ante el resurgimiento de la intolerancia y ante la cara cambiante de lo intolerable⁽²⁾. Pensar la tolerancia es caminar sobre una cuerda floja tratando de evitar una doble caída: aquella que, por una definición demasiado restrictiva nos hará caer en la intolerancia, o su contrario, aquella que, por una apertura demasiado amplia del espíritu de tolerancia, nos llevará a aceptar lo intolerable, o sea, su negación.

Esa dificultad de pensar la tolerancia no se deja tan fácilmente de lado. ¿Qué es, en efecto, la tolerancia? ¿es una virtud? Si es eso ¿no es entonces una virtud negativa, sin contenido positivo? Una virtud exterior, sin interioridad, como lo señala Vladimir Jankélévitch: «Cuando decimos 'tolerar al prójimo', no anunciamos aún los sentimientos positivos que tenemos con respecto al prójimo; simplemente prometemos no hacer ciertas cosas (...) Tolerar al prójimo, quiere decir que no lo vamos a amordazar, que no lo vamos a envenenar, que no lo vamos a quemar ni lo vamos a ahorcar y, sobre todo, que no vamos a emplear contra él la violencia para imponerle nuestra voluntad: por ejemplo, que no lo vamos a convertir por la fuerza o por la astucia, que es abuso de confianza y es, simplemente, violencia descarnada»⁽³⁾.

Hay, es cierto, una forma mínima de tolerancia que consiste simplemente en admitir la existencia física del otro, sin simpatía ni comprensión y así volver a una coexistencia en la indiferencia, anclada en el desprecio. Pero esta forma mínima no agota, evidentemente, el concepto de tolerancia pues vuelve a no admitir el ser de aquel que nos es extranjero sino a condición de que él quite de nuestra vista lo que él es, lo que piensa, dice o hace. La tolerancia pues, no encuentra su justificación, su legitimidad y su fundamento en tanto uno no sobrepase la admisión de la existencia del otro por el reconocimiento de aquello que lo hace diferente, es decir, tener otro modo de pensar, de creer, ser de otro origen, de otra complejidad que yo. La tolerancia en la ignorancia o en la indiferencia es no solamente insuficiente sino contradictoria: mantiene su propio punto de vista bajo la forma del rechazo a saber es, simplemente, una intolerancia disfrazada.

Todo el interés del texto de Jankélévitch, del que hemos citado un pasaje, consiste precisamente, en que subraya la necesidad interna del concepto de tolerancia de sobrepasar la simple coexistencia indiferente por el reconocimiento y la acogida.

«Veamos ahora el extremo opuesto de nuestro punto de partida: partíamos de la base de que los hombres tolerantes se soportan como se miran los perros de

cerámica de un bazar, es decir, viven uno al lado del otro sin conocerse, cohabitan sin dirigirse la palabra, se abstienen, simplemente, de toda violencia. El reconocimiento consiste tan sólo en admitir, de facto, la existencia física del extraño. Nada más. Y ahora, por el contrario, en la tolerancia reintegramos al otro la comprensión y la simpatía e incluso el amor hacia ese otro»⁽⁴⁾.

Remontarnos a los fundamentos

Para dar cuenta de la tolerancia, importa pues remontarnos a los fundamentos del reconocimiento que envuelve. Ese remontarse a los fundamentos implica, ante todo, adentrarse históricamente en lo que a la tolerancia religiosa se refiere.

Trataremos pues de seguir las implicaciones que la elaboración filosófica inicial del concepto tiene en Locke y Bayle, para así discernir el comienzo y los límites. Podríamos entonces considerar si lo que está en juego hoy en la tolerancia es resultado de un simple desplazamiento de los objetos o certifica una crisis más esencial de los fundamentos.

Dos autores han jugado aquí un papel capital distinguiendo claramente dos órdenes distintos: el orden de la autoridad política y el orden de la autoridad eclesiástica fundando la tolerancia sobre la libertad de conciencia. Se trata evidentemente de Locke y de Bayle. Algunos de sus argumentos se reafirman mutuamente, pero sus esfuerzos por fundar la tolerancia se desarrollaron bajo perspectivas muy diferentes.

John Locke

El método de Locke en su «Epístola de Tolerancia» (redactada en 1685-1686 y publicada en latín, en Gouda en mayo de 1689) es esencialmente político⁽⁵⁾. Trata de evitar dos escollos del debate de su época: el uno, que consiste en negar sino la libertad de conciencia en sí, por lo menos, la idea de que esa libertad de conciencia pueda legítimamente servir de regla a las acciones humanas y pueda, por lo tanto, fundar la libertad de cultos. La formulación paradigmática de este argumento se encuentra en Hobbes: «aún cuando aquél que no está sujeto a la ley civil comete un pecado cada vez que actúa contra su conciencia (puesto que no tiene otra regla a seguir que su propia razón), no pasa lo mismo con aquél que vive en una República, puesto que la ley es la conciencia pública, por la que él ha aceptado anteriormente ser guiado. Si esto no es así, dándose como se da la diversidad de conciencias privadas que no son otra cosa que opiniones privadas, la República se verá necesariamente dividida y nadie se aventurará a obedecer al poder soberano por encima de lo que haya encontrado gracias a sus propios ojos»⁽⁶⁾. Substituir la conciencia pública por la conciencia privada, tanto en lo civil cuanto en el culto exterior, es aquí considerado como condición del orden político.

En cuanto al segundo escollo consiste, a la inversa, en conferir a la libertad de conciencia, la conducción de las decisiones humanas en todos los puntos que no hayan

2. Sobre el estatuto de lo intolerable: Ricoeur, Paul. *Tolerancia, intolerancia, intolerable* en «Lecturas I», París, Seuil, 1991.

3. Jankélévitch, Vladimir. *Tratado de las virtudes. Las virtudes y el amor (II)*, París, Bordas, 1970.

4. *Ibidem*

5. Locke, John. *Cartas sobre la tolerancia y otros textos*. París, GF Flammarion, 1992.

sido objeto de una prescripción en las Santas Escrituras. Esta posición está desarrollada en la concepción de la libertad del cristiano, sostenida por un radical inglés, Edward Bagshaw. Esto vuelve a someter no sólo el culto exterior, sino igualmente y por extensión, al conjunto de la conducta civil, a la libertad de cada individuo, sin que el magistrado tenga ningún derecho a oponerse o de imponer una obligación por la cual se forzará a alguien a actuar contra su conciencia (7).

Es para salir de este doble impasse que Locke estableció una distinción de órdenes como condición de la tolerancia religiosa, y a la vez, de paz civil. Ante todo «el Estado (...) es una sociedad de hombres formada con el solo objeto del establecimiento, la conservación y el avance de sus intereses civiles» (8). De esta definición resulta una limitación de la jurisdicción del magistrado solamente a los bienes temporales: la vida, la libertad, la seguridad del cuerpo y la posesión de bienes exteriores. La promulgación de leyes y la aplicación de sanciones no tienen, por tanto, otra función que la de reglar las cosas referentes a esta vida y castigar a aquellos que violen los derechos de otros. ¿Pero en qué crea este destino, exclusivamente temporal de lo político, las condiciones de la tolerancia religiosa? Tres argumentos permiten establecerlo: 1) la salvación de las almas no está entregada al cuidado de los magistrados civiles. ¿Por qué? Muy simplemente porque ni de hecho ni de derecho, un hombre puede entregar a otro el poder de reglar su fe. Se puede, ciertamente, plegarse a una disciplina o respetar las reglas de un culto, pero eso no toca en nada la persuasión interior del espíritu, la creencia o la fe en qué es lo que hace la fuerza de la religión. Nuestros pensamientos no están en nuestra voluntad, no más que nuestras creencias. Nuestra voluntad, por tanto, no puede hacernos adherir interiormente a lo que nos prescriben que debemos creer. Entonces, seguir un culto exterior sin adhesión espiritual conduce, exactamente, a lo contrario de lo que hace la verdadera religión, es decir, a la hipocresía y al desprecio de dios. 2) Por otra parte, los medios que posee el magistrado civil no son, de ninguna manera susceptibles de producir una convicción interior. Estos medios están, en efecto, contruídos con la fuerza y el apremio, lo que es, evidentemente, inadecuado para convencer el espíritu.

El uso del apremio no puede sino suscitar la insinceridad. Entonces, en materia de salvación, la verdad depende de la convicción. Sólo la devoción no fingida puede conducirla. Imponer una religión por sumisión es llegar, nuevamente, a lo contrario del bien buscado, es decir, conducir a los hombres a su perdición y no a su salvación. 3) En fin, aún si el apremio pudiera convencer al espíritu (que no es el caso) ¿eso sería un arma en cuanto

a la salvación del alma? De ninguna manera, pues entonces habría que suponer que el príncipe posee la verdadera religión. Pero las religiones son numerosas y diversas según los países y no existen criterios que permitan establecer con certeza que una es verdadera y las otras falsas. Hay, en los conocimientos humanos una relatividad imposible de depasar en ese dominio. Para colmo de absurdo, habría que suponer en ese caso, que la salvación o la perdición de los hombres depende del lugar de su nacimiento.

La salvación del alma no depende pues, de ninguna manera del dominio político. Eso nos conduce a otra instancia, a saber, la iglesia. Esta es «una sociedad de hombres que se reúnen voluntariamente para servir públicamente a dios, rendirle el culto que ellos juzgan le es agradable y adecuado para obtener la salvación» (9). La esperanza de la salvación está inscrita en esa definición de la iglesia, es su razón de ser. Este destino de la iglesia permite determinar los límites de su poder y de las leyes que la rigen. No puede, por ejemplo, hacer uso de la fuerza ni realizar actos relativos a los bienes temporales de los individuos. Los únicos medios de que dispone para ejercer sus funciones son las exhortaciones, las admoniciones y los consejos, en vista de recordar a sus miembros sus deberes. Sí conserva el poder de excomulgar a los que pecan contra sus leyes y rompen las condiciones de comunión de sus miembros. No tiene, en cambio, ninguna especie de jurisdicción sobre alguna otra iglesia ni sobre el Estado. Y eso porque, en el caso en que una religión cambiara el destino de la iglesia, tratando de someter al Estado a una jurisdicción que le es ajena, rompería la distinción de los órdenes, al mismo tiempo que los principios de la paz civil y deberá por tanto, ser excluida del deber de tolerancia (es el caso, según Locke, del catolicismo).

La tolerancia está pues, doblemente fundamentada en Locke. Desde el punto de vista político, por la distinción de los objetivos del Estado y de la Iglesia, inscritos en los principios mismos de la institución y, desde el punto de vista ético, por la idea de que el uso de los apremios en el dominio religioso, cualquiera sea la forma que tome, es contradictorio con el fin de la religión, o sea, la salvación del alma.

Pierre Bayle

Es el aspecto ético de la tesis de Locke lo que lo aproxima a la fundamentación de la tolerancia sobre la libertad de conciencia de Bayle. Para Bayle, por lo demás, el apremio es un medio odioso e ineficaz en el terreno de la fe. Pero toda la fuerza de la argumentación va a consistir en volver sobre el tema de la conciencia extraviada considerada como justificativo de la persecución, en argumento en favor de la tolerancia. El examen de la primera objeción de los perseguidores, a los que Bayle trata de responder en la segunda parte de sus «Comentarios filosóficos», permite subrayar la fuerza y la apertura de su fundamentación de la tolerancia. He aquí la objeción: «No se usa la violencia a fin de perturbar la conciencia

7. Locke, John. *Two tracts on government*. Cambridge, Ed. Ph. Abrams, 1967.

8. Locke, John. *Cartas sobre la tolerancia*. Ob. cit.

9. *Ibidem*

sino para despertar aquello que impide examinar la verdad» (10).

La argumentación de Bayle no va a demostrar simplemente que la conciencia extraviada merece la indulgencia y la piedad porque es resultado de la ignorancia y no del capricho y de la malicia, sino a mostrar con fuerza que la obstinación, incluso en quien la conciencia extraviada da prueba de su convicción, aquello que los perseguidores llaman testarudez, es la expresión de la más alta virtud humana: la libertad (11). Hay, en efecto, en el hombre una tendencia invencible e irreductible de buscar la verdad general, lo que hace que «jamás nuestra alma adhiera a una doctrina que le parezca falsa». Sin embargo, esta tendencia, la única componente de nuestra naturaleza que permanece intacta después del pecado de Adán, puede, en razón de algunas circunstancias, equivocarse de objeto y detenerse en una verdad travestida. Pero, en la misma medida que este error es tenido por una verdad, en virtud de una adhesión sincera de la conciencia, toma el lugar de una verdad real para aquel que la adhiere por el sentimiento de la conciencia. Dicho de otro modo, es menos importante el contenido de la opinión o de la creencia que el dictamen de la conciencia lo que hace al valor de un pensamiento o una acción. «Yo no creo que nadie me discuta la verdad de este principio: todo lo que es hecho contra el dictamen de la conciencia es un pecado; puesto que es tan evidente que la conciencia es una luz que nos dice que tal cosa es buena o mala y no hay nadie, en apariencia, que dude de esta definición de la conciencia» (12). Por lo tanto, se comprende que la moralidad de una acción depende de la intención que la precede. Dos acciones, pues, nos llaman, la una buena, la otra mala: la buena, hecha contra la conciencia, es mayor pecado que la mala hecha según el dictado de la conciencia» (13). Virtud y bondad se miden menos por los contenidos objetivos de un pensamiento o una acción, que en función del asentimiento o el consentimiento de nuestro espíritu a ese pensamiento o a esa acción. Surge de ahí que la conciencia extraviada tiene los mismos derechos que la conciencia verdadera: «la conciencia extraviada debe procurar al error las mismas prerrogativas, auxilios y protección que la conciencia ortodoxa procura la verdad» (14).

Para retomar la interesante fórmula de Elisabeth Labrousse, en Bayle la ortopraxis es sustituida por la ortodoxia (15). Se ve así cuáles son las condiciones en las que la tolerancia se extiende a todas las opiniones y a

todas las creencias: toda convicción es la expresión de una libertad y no de una obstinación y debe ser respetada pues revela la dignidad del hombre.

La objeción de los convertidores puede pues revertirse. Pretendiendo forzar la «obstinación» sin lastimar la conciencia para conducir a la verdadera fe, el convertir comete un verdadero crimen con respecto a la ley divina porque se hace, implícitamente, escudriñador de la conciencia humana; «¿un convertidor tiene los ojos tan agudos como para leer en la conciencia de un hombre? ¿Comparte con dios el atributo incomunicable de escudriñador de los corazones? Sería una impertinencia, la más extravagante del mundo el sólo pensarlo. De tal modo que, si un hombre, a quién uno ha instruido lo mejor que ha podido, le dice que sigue convencido en su conciencia que su religión es la única verdadera, uno no tiene ningún derecho a pretender que lo ha convencido interior y evidentemente de sus errores» (16).

Esta función de la tolerancia es pues, en sus resortes últimos, teológica. Lejos de suponer una autonomía de la conciencia, se refiere directamente a una ley divina. En efecto, el principio según el cual todo lo que es hecho contra la conciencia es un pecado, resultaba del hecho que «la voluntad de desobedecer el juramento guardado y establecido en la conciencia, es lo mismo que querer transgredir la ley de Dios» (17).

Es esta directa relación a dios la que asegura la rectitud de aquello que es pensado y realizado según el sentimiento de la conciencia. Así, fundada sobre la libertad de conciencia y en el horizonte de un mundo moral, la tolerancia encuentra el principio de su universalidad.

Principio de la dignidad humana

Queda todavía un paso a franquear para que la tolerancia sea separada de la perspectiva religiosa y de los fundamentos teológicos que han marcado su conceptualización inicial. Ese paso consiste en hacerla asentar sobre la autonomía, como principio de la dignidad humana. Es con la concepción kantiana de la ley moral como ley de la razón, y de la libertad como autonomía de la voluntad que se realiza, independientemente de los riesgos que el mismo Kant plantea y que no podemos examinar aquí, la posibilidad de una fundamentación ética de la tolerancia. El concepto moderno de la tolerancia, aquél sobre el cual el pensamiento humano se ha apoyado hasta el presente, descansa sobre la idea de la dignidad humana en el horizonte moral donde el hombre nunca puede ser considerado como un medio, sino como un fin en sí mismo.

Y en adelante todo el problema será saber si ese concepto de tolerancia puede satisfacer la forma en la que hoy se plantea la cuestión de la tolerancia. Pues si este concepto de tolerancia siempre permite recordar a cada uno sus deberes con respecto a la libertad de culto, de opinión o de cultura, sí denuncia el comienzo mismo de la privación de la dignidad humana vehiculada por la xenofobia y el racismo, está al menos, sostenida por dos presupuestos que definen sus límites.

10. Bayle, Pierre. *Comentarios filosóficos sobre las palabras de Jesucristo*. París, Presse Pocket, 1992.
11. Labrousse, Elisabeth. *Pierre Bayle. II Heterodoxia y rigor*. La Haya, Martinus Nijhoff, 19
12. Bayle, Pierre. *Comentarios filosóficos...* Ob. cit.
13. Ibidem
14. Ibidem
15. Labrousse, Elisabeth. Ob. cit.
16. Ibidem
17. Ibidem

El primer presupuesto consiste en que el concepto de tolerancia examinado anteriormente, no concierne sino a las relaciones interhumanas. Dicho de otro modo, se deja fuera de su campo de aplicación lo referente al mundo viviente y la naturaleza en general, puesto que son exteriores al mundo moral de las voluntades libres y al espíritu. Se supone que el mundo de la naturaleza permanece idéntico a sí mismo, sumido en sus procesos internos de nacimiento y muerte. Las relaciones interhumanas se inscriben, por supuesto, en el mundo natural, pero sin afectar su ser. El segundo presupuesto tiende a considerar que, con la idea de la dignidad humana se supone una identidad humana inmutable en sí misma, cualquiera sea el tiempo o el lugar.

Es pues, a raíz de estos presupuestos que el concepto de tolerancia puede vacilar. Para juzgar, no es necesario más que considerar lo que hoy designamos como intolerable. Lo intolerable es aquello que la tolerancia debe excluir de su campo para no vaciarse de contenido y, en definitiva, para no contradecirse a sí misma. Entonces, lo que concebimos como intolerable no cubre solamente el atentar contra la integridad de la persona, sino también atentar contra la integridad de la naturaleza. Dicho de otro modo, el despliegue del poder humano sobre la naturaleza ha tenido el efecto de integrar esa naturaleza al problema de la tolerancia, puesto que, la inmutabilidad del orden natural parece vacilar sobre el poder de la tecnología del hombre. Lo que decimos aquí de la naturaleza en general va igualmente para las especies vivas. La acción humana hoy no afecta solamente a individuos pertenecientes a una especie animal, sino a la especie misma. Hemos sobrepasado el problema de la satisfacción de necesidades por las que el hombre se integra a la naturaleza tomando de ellas lo que le es necesario a la conservación de su ser. Es la naturaleza en sus partes y en su totalidad la que está, por así decir, al alcance de la mano del hombre y entregada a su responsabilidad.

Pero hay que ir aún más lejos, porque el segundo presupuesto del concepto de tolerancia vacila igualmente. La tolerancia supondría la dignidad del hombre y, por lo tanto, una definición de la identidad humana. Pero ¿qué es, en definitiva, el hombre? La cuestión se plantea porque aplicándose a sí mismo su poder tecnológico, el hombre ha desplazado sus propios límites naturales y morales. ¿Qué es la vida? ¿Qué es la muerte? Estas preguntas son, ciertamente, tradicionales, lo que lo es menos, en cambio, es que el saber y la tecnología médica han permitido desplazar la mayor parte de las fronteras naturales para sustituirlas por fronteras artificiales provisionales. No es necesario desarrollar ejemplos, cada uno los tendrá presentes en su espíritu. La cuestión de la intolerancia es parte igualmente aquí. Más exacta y más peligrosamente aún es que no se sabe distinguir ya lo que es intolerable de lo que no lo es. ¿Hasta dónde es tolerable aceptar el dominio de la técnica: prolongación

artificial de la vida, procreación asistida, madres portadoras, manipulación genética, control del comportamiento, etc.?

El dominio del poder tecnológico sobre la naturaleza y sobre el hombre quebranta todas las certezas éticas tradicionales y el concepto de tolerancia no escapa a esto. El lugar en que se ubica la cuestión de la tolerancia se extiende, a medida que es sometido al poder del hombre aquello que antes estaba sometido a la sola naturaleza de las cosas. En lo sucesivo, el mundo moral no está ya simplemente superpuesto, como mundo del espíritu, de la conciencia o de la libertad, por encima del mundo de la naturaleza, sino que lo integrará, sometiéndolo a la responsabilidad humana. Recordando las primeras líneas del importante libro de Hans Jonas, «El principio de la responsabilidad»: «Prometeo, definitivamente desencadenado, a quién la ciencia confiere fuerzas jamás conocidas y la economía su impulso desenfrenado, reclama una ética que, por frenos libremente consentidos, impida al poder del hombre convertirse en maldición para él» (18). Es a través de la responsabilidad que Hans Jonas trata de repensar la ética, fundamentando metafísicamente en el ser los fines y los valores.

No se trata aquí de examinar en detalle lo que la reconsideración de la ética de Hans Jonas puede aportar a una reconsideración del concepto de tolerancia. Nos contentaremos, entonces, con plantear una pregunta e indicar una orientación para una respuesta. ¿Es suficiente el concepto de dignidad humana para pensar la tolerancia? o, a la inversa, ¿ésta conoce una crisis de sus fundamentos? A esta doble pregunta responderemos sí y no. Sí, porque la extensión del campo de aplicación del problema de la tolerancia y el surgimiento de nuevas caras de lo intolerable, no puede encontrar respuestas satisfactorias en las concepciones tradicionales de la identidad y la libertad, concebidas exclusivamente en función de las relaciones del hombre consigo mismo y con los demás. No, porque no existe la posibilidad de sustituir la idea de la dignidad del hombre por otro principio que fundamente la tolerancia. Eso no sería posible ni legítimo. Es necesario redefinir el concepto de dignidad del hombre para asumir a la vez la integración y la integridad de la naturaleza en el mundo moral, la integridad de la humanidad por venir y no solamente la humanidad presente, y la redefinición de la identidad humana que debe abrir el concepto de conciencia hacia una reflexión sobre el cuerpo.

Si el concepto de tolerancia trataba en principio de hacer vivible un mundo humano definitivamente diverso y desunido, el concepto de tolerancia que queda por construir deberá elaborarse a partir de una concepción de la dignidad humana a la medida de los nuevos peligros que nos amenazan, es decir, una humanidad para la cual el mayor peligro es, en lo sucesivo, posible y una naturaleza para la que una total desfiguración es pensable. ■

18. Jonas, Hans. *El principio de responsabilidad*. París, Cerf, 1991.



ADORNO, THEODOR. CONSIGNAS. BUENOS AIRES. AMORRORTU EDITORES, 1973, 180 pp.

Un libro apasionante y difícil de leer. Desde una perspectiva filosófica Adorno aborda con profundidad y con crudeza temas que tienen que ver directa o indirectamente con nuestra tarea educativa. Capítulos como el que trata acerca de los «tabúes relativos a la acción de enseñar» o como «la educación después de Auschwitz» nos hacen pensar seriamente en temas tan candentes como la formación y el rol docente, el primero; y sobre la tolerancia y la necesaria educación ética, el segundo.

Si bien fue traducido al español en la década del 70, es una obra que mantiene plena vigencia, de un autor que invita a reflexionar. ■

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA. MADRID. MORATA, 1993, 446 pp.

La «innovación educativa» se ha puesto de moda y ese fenómeno sería riesgoso si se vaciara de contenido el término. Más que una moda es una necesidad sinceramente sentida por innumerables actores del ámbito educativo en diversos niveles.

Este libro es para ser leído desde la perspectiva de la innovación. Es una compilación de artículos sobre diversos temas abordados desde una visión crítica y con enfoques pedagógicos, didácticos y metodológicos.

Es un material accesible y recomendable para los educadores que quieren «comprender y transformar» la enseñanza.

Algunos de los temas tratados son: las funciones sociales de la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la reconstrucción de la cultura en el aula, metodología de investigación educativa, el currículum y los contenidos de enseñanza, la evaluación y la formación docente. Sin duda un amplio espectro de temas clave a la hora de repensar una educación para estos tiempos. ■

TUVILLA RAYO, JOSÉ. LA ESCUELA INSTRUMENTO DE PAZ. CUADERNOS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA. SEVILLA. M.C.E.P., 1994, 311 pp.

El texto presenta el tema de la paz y de la educación para la paz mediante una recorrida panorámica por todas sus aristas.

¿Qué es la paz? y ¿qué significa educar para la paz? son las preguntas del primer capítulo. Se toca aquí también lo que tiene que ver con la educación en valores. Se presenta una visión integral de los conceptos.

En el segundo capítulo se presentan las visiones sobre la temática desde distintas partes del planeta: Europa, África y América Latina.

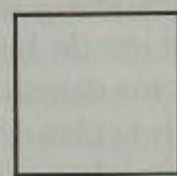
Interesante aporte el del 3er capítulo: no basta con una metodología sino que debe generarse también una organización escolar que eduque para la paz, una organización democrática y flexible.

La temática adquiere otros colores en contextos específicos como las situaciones de guerra o de marginación. También se presentan estos matices.

El libro finaliza con propuestas innovadoras y planteamientos prácticos para trabajar con los niños y adolescentes. ■

C a r t e l e r a

Triominó de la alimentación



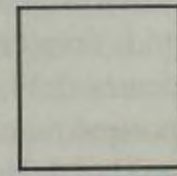
Un grupo de maestras participantes del Seminario-Taller para Elaboración de Materiales Didácticos, convocado por SERPAJ, tiene hoy el gusto de presentarles el resultado de su trabajo: el TRIOMINO DE LA ALIMENTACION.

Este es un material didáctico sencillo en cuanto a su uso, pero que da múltiples posibilidades. Se trata de un juego al estilo dominó pero con fichas triangulares, por ello su nombre, y cuyo tema general es la alimentación (presente en los programas de 3º y 4º de primaria). Se plantea con un enfoque amplio, permitiendo que los niños vinculen la nutrición a cuestiones sociales, económicas, de salud y hasta culturales.

La intención es brindar a los docentes un material práctico y útil, que facilite una educación orientada por y hacia los derechos humanos. El mismo viene acompañado de tres folletos, uno de los cuales es de aportes conceptuales en dicha temática.

Si es de su interés puede solicitarlo en SERPAJ.

Taller sobre educación en valores y trabajo comunitario

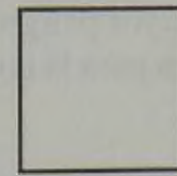


Se realizó el sábado 27 de mayo en la escuela N° 251 de Millán y Leccoq a pedido de su cuerpo docente. Participaron en el mismo un total de 11 personas.

Fue un encuentro interesante, donde compartimos experiencias que nos animan a continuar en este camino de educadores «utópicos». Esta vez coordinaron nuestras compañeras Cecilia von Sanden y Ma. Luisa González.

Queremos destacar que contamos con la presencia de Graciela Vallés por Amnistía Internacional - Sección Uruguay, con quienes esperamos seguir coordinando futuros trabajos en el área de la educación por los derechos humanos.

Entrevista con el Ministro de Educación y Cultura

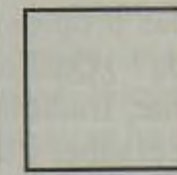


Nuestros compañeros Mario Costa y Ma. Luisa González se entrevistaron el 24 de mayo con el Ministro de Educación y Cultura, Dr. Samuel Lichtensztejn.

El motivo de la misma fue comenzar un vínculo de comunicación por la Reforma Educativa, tema que se ha vuelto prioritario para SERPAJ, ya que es prioritario para el país.

Se percibió la sensibilidad del Ministro hacia la temática y su receptividad ante iniciativas del SERPAJ respecto a posibles actividades tendientes a abordarla.

Charla sobre derechos del niño



El martes 23 de mayo, nuestro compañero Guillermo Payssé colaboró con el equipo de Educación en brindar una charla a alumnos de 5º y 6º año de la Escuela Pública N° 110 de Canelones, sobre la Declaración y la Convención de los Derechos del Niño.

Resultó una grata experiencia con un grupo de alumnos muy motivados, interesados e informados sobre la temática.

Queremos aprovechar la oportunidad para agradecerles especialmente los dibujos que nos hicieron llegar. ■

Suscripciones telefónicas

“Educación y Derechos Humanos” se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs. por el número 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el

cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-reembolso).

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



Número de la Revista
Suscripciones Uruguay

\$ 25
\$ 75

Números anteriores

\$ 23

América Latina U\$S 20 • Resto del Mundo U\$S 25



“¿CÓMO HACERLO? ¿con quiénes?

¿cuánto tiempo podremos? Más allá

de los interrogantes hay muchas ga-

nas, entusiasmo, esperanzas, proyec-

tos y utopías, conjugadas también con

bajones, miedos, dificultades y más

interrogantes, en definitiva con vida y

deseos de compartirla.”



Servicio
Paz y Justicia