

Año VI • N.º 21 • Marzo 1994

EDUCACION
Y
DERECHOS
HUMANOS
CUADERNOS PARA DOCENTES

Servicio Paz y Justicia • Uruguay

APROXIMEMOSNOS A LOS JOVENES

LA COMUNIDAD EN LA FORMACION PROFESIONAL

DILEMAS Y TENSIONES EN EDUCACION

Redactora Responsable:

Ma. Luisa González

Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción

Leonor Piñeyro

Ma. Luisa González

Ma. del Huerto Nari

Cecilia von Sanden

Educación

y Derechos Humanos

Cuadernos para Docentes

AÑO VI - Nº 21

MARZO 1994

Publicación del Servicio Paz

y Justicia (Uruguay)

N\$ 17.000

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

ISSN 0797-4353

Corrección:

Elizabeth Ortega

Composición:

Graciela Valdés

Realización Gráfica:

Grupo METRO

Br. Artigas 1439. Tel: 40 14 66

Impresión:

Talleres Don Bosco

SUMARIO

EDITORIAL

El amparo constitucional de los D.D.H.H. 1

REFLEXIONES

Educación personalizada: ¿Mito o meta?
Prof. Marcos Sarasola 3

El espacio de la comunidad en la formación médica
Dr. José Portillo 9

Aproximémosnos a los jóvenes
Leonor Piñeyro 15

ALTERNATIVAS

Trabajar juntos por un mundo mejor 18

SUPLEMENTO

Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos
humanos en democracia
Abraham Magendzo K. 23

EXPERIENCIAS

La liga de fútbol de Caraguatá
Roque Gama 31

Echemos a volar la imaginación
Cecilia Von Sanden 33

ACTUALIZACION

Del discurso triunfalista a la praxis renovada
para obtener su reconocimiento y vigencia
Dr. Juan Faroppa Fontana 36

PARA VER Y LEER 43

CARTELERA 42

EL AMPARO CONSTITUCIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Nos encontramos en los inicios de otro año más. Un año distinto, siempre y cuando no nos detengamos a observar los reclamos de los gremios de la enseñanza que increíblemente reviven situaciones no deseadas de otros comienzos de año.

Decíamos que 1994 se presenta diferente. Llega cargado de eventos que moverán la rutina del transcurso de otros años: el campeonato mundial de fútbol, las elecciones nacionales y quizás una campaña y votación para reformar la Constitución.

Desde la reinstalación del proceso democrático, la clase política sostiene la necesidad de concretar reformas constitucionales para adecuarla a la realidad actual del sistema político uruguayo. Lo más grueso de las discusiones gira en torno al mayor o menor grado de parlamentarismo (presidencialismo) del sistema y entorno a ello se agregan, con mayor o menor resonancia, otros temas al debate: la llamada ley de lemas, la descentralización, tiempo y forma de las elecciones municipales, etc.

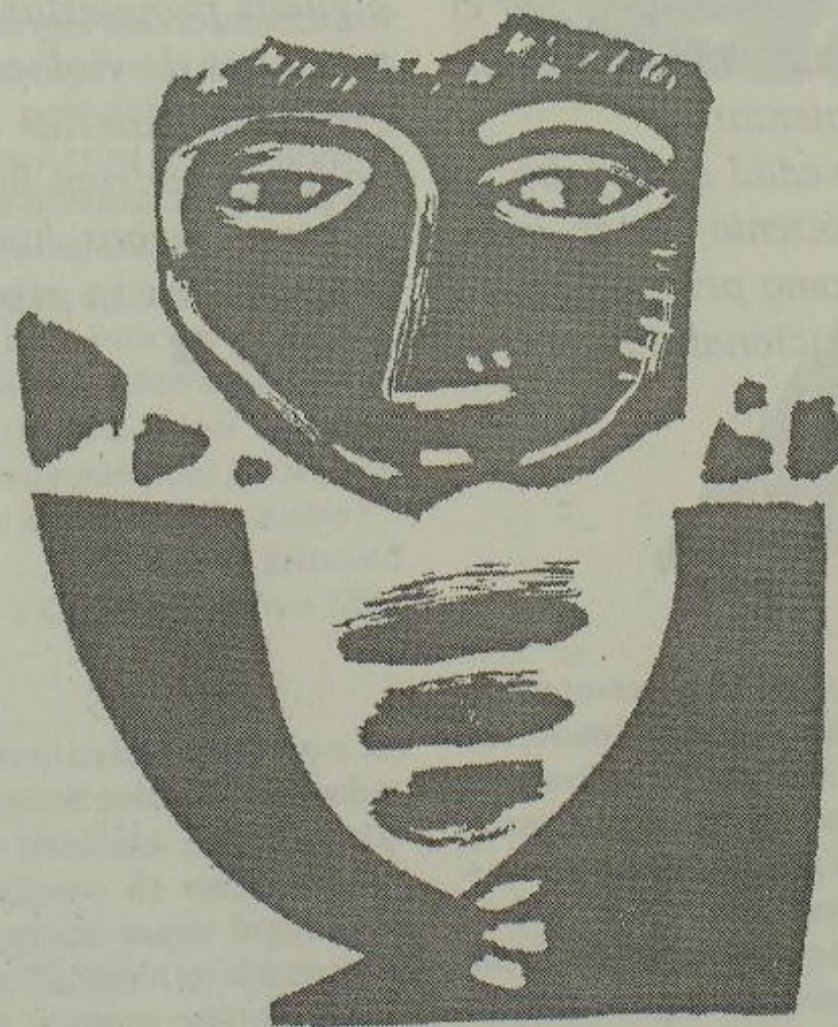
En este espacio queremos compartir con ustedes algunas reflexiones respecto a las propuestas que se difunden sobre reforma constitucional desde la óptica de los derechos humanos.

A partir de la Constitución de 1934, de manera adelantada comparándola con las le-

yes fundamentales de la mayoría de los países del mundo, se consagra por primera vez en nuestro ordenamiento jurídico un conjunto de derechos económicos, sociales y culturales, junto con los ya clásicos, pero no por ello menos importantes, derechos civiles y políticos, es decir las libertades.

Como se ha afirmado desde estas páginas y como lo ratificó en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos

de Viena (junio 1993), ambas categorías de derechos son **universales, indivisibles e interdependientes**. Sin embargo, durante el año pasado se han oído algunas propuestas tendientes a eliminar de la Carta Magna las disposiciones que recogen estos derechos conocidos también como derechos de igualdad:



el derecho a la vivienda, al trabajo, a la salud, a la seguridad social, así como el desarrollo cultural.

Por supuesto que estas sugerencias no han sido demasiado difundidas por sus autores ya que son concientes de la gravedad de la propuesta quitándole trascendencia a normas esenciales de lo que debe ser una verdadera democracia.

Creemos que la propuesta debe ser radicalmente la opuesta. Es decir, no sólo debe mantenerse y ampliarse la enumeración de esta categoría de derechos sino que además deberían consagrarse recursos jurídicos que los hagan efectivos y no meramente programáticos.

Lamentablemente, junto a estas «innovaciones» que nos devuelven a principios de siglo, hay otras que también suponen pasos hacia atrás. Nos referimos a la idea de cambiar la representación proporcional integral por el sistema de mayoría quitándole representatividad al órgano parlamentario.

De igual o mayor gravedad es la falta de propuestas, lo que no se intenta quitar, cambiar o lo que no figura como prioridad para incorporar al texto constitucional. En este lis-

tado de reformas notamos la ausencia de debate sobre las medidas prontas de seguridad (art. 168, inc. 17) y la definición del estado de emergencia (art 31), la no inclusión de una serie de derechos nuevos reconocidos por la Comunidad Internacional como los referidos a los derechos de la mujer, de los discapacitados, a la protección del medio, entre otros.

Resulta también cuestionador, a partir de la reciente historia de nuestras sociedades latinoamericanas, percibir la falta de propuestas para conferir rango constitucional a la tipificación de los delitos de lesa humanidad, la tortura e incluso disposiciones que prevean posibles golpes de Estado.

Los organismos internacionales han aprobado un gran número de documentos que consagran derechos, asimismo el SERPAJ, a través de su Informe 1993, «Derechos Humanos en el Uruguay», presenta un diagnóstico y algunas propuestas tendientes a corregir situaciones de violaciones. Existe abundante y excelente material en el cual los dirigentes políticos podrían informarse adecuadamente si los derechos humanos constituyeran una prioridad en su proyectos de reforma constitucional. ■

EDUCACION PERSONALIZADA: ¿MITO O META?

Prof. Marcos Sarasola (*)

“Conozco la tendencia del espíritu humano a hacer cualquier cosa antes que pensar. Sin duda, algunos de nosotros no esperan tener éxito sin trabajo. Todos sabemos que adquirir aunque sea un poco de ciencia exige un esfuerzo considerable, y estoy seguro que estamos dispuestos a avanzar en nuestra disciplina. Pero esfuerzo intelectual no equivale a PENSAR. Y aquellos que, con gran trabajo, han adquirido el hábito de aplicarse a su tarea, frecuentemente encuentran mucho más sencillo aprenderse una fórmula de memoria a dominar un principio. Voy a esforzarme en demostrarles, y ustedes mismos lo verificarán más adelante, que los principios son fértiles en resultados, mientras que los resultados por sí mismos son estériles. Quien se aprende una fórmula está a merced de su memoria, pero aquel que domina un principio puede mantener su cabeza libre de fórmulas, pues sabe que puede fabricar las que hagan falta, en el momento que quiera.

¿Será necesario añadir que, a pesar del rechazo natural del espíritu ante el duro proceso de pensar, este proceso, una vez realizado, hace sentir al espíritu un poder y alegría que lo animan a seguir adelante, olvidando las angustias que acompañan el paso de un estado de desarrollo a otro?”.

James C. Maxwell
King's College/Londres 1860



Introducción

Es un fenómeno bastante generalizado que frente a las aulas superpobladas, se erige como solución a muchos problemas educativos el grupo reducido. Docentes clamando debido al excesivo número de estudiantes y reclamando su reducción: no existe mejor argumento que la educación personalizada. También en el mercado, y a la hora de ofrecer servicios, algunos centros educativos proponen la panacea de la educación (en el mismo paquete que los idiomas extranjeros, informática, actividades extracurriculares, etcétera): los grupos reducidos.

Pero, ¿qué consecuencias tiene optar por una educación personalizada?, ¿qué implica en la estrategia del docente una educación personalizada?, ¿qué implica en la estrategia institucional? Muy probablemente una mera disminución de la tarea administrativa y alguna

aproximación, más o menos afinada, al entorno sociofamiliar del alumno. Hemos asistido, tal vez, a una desmedida búsqueda de metodologías, sin atender seriamente a los procesos de aprendizaje. Nos inclinamos a elegir metodologías, sin saber cómo se aprende.

Nos proponemos establecer, en primera instancia y suscintamente, qué entendemos por aprendizaje significativo; luego, cómo una educación personalizada puede facilitar los aprendizajes significativos y cuáles serían algunas estrategias concretas de trabajo en el aula, instrumentadas por docentes con determinadas características. Finalmente se esbozarán algunas líneas de acción para una institución concreta.

El aprendizaje significativo

Una educación planteada en términos de desarrollo efec-

(*) Marcos Sarasola es profesor de Física y Director del Instituto Saint Exupéry

tivo, habrá de tener en cuenta algunas condiciones de borde. Un primer requisito justamente, es el que refiere a la necesidad de que ocurran aprendizajes efectivos, y se harán referencias a que los contenidos deben ser potencialmente significativos, tanto como que el alumno debe tener una actitud positiva que le permita ese aprendizaje.

Segundo requisito, la funcionalidad. Asistimos continuamente a la presentación de elementos que los alumnos no perciben que puedan ser efectivamente utilizados, comprometiendo en última instancia que el aprendizaje sea funcional. La actividad interna del alumno será también requisito para un desarrollo efectivo; es preciso hacer la salvedad que actividad interna **no** conduce inexorablemente a afirmar que las actividades de descubrimiento son por excelencia actividades de aprendizaje.

Es una fuerte tentación en disciplinas de corte más experimental; pero no es sino una parte de esa actividad interna intensa, a la que realmente se apunta. Una cuarta condición será la memorización, a condición que ella sea comprensiva (no sólo mecánica y repetitiva), es decir, que ayude a relacionar elementos nuevos con elementos previos que pertenecen a la estructura cognoscitiva del alumno. Finalmente y no por eso menos importante, será requisito que el alumno adquiera la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo: aprender a aprender.

Por tanto, la elaboración del currículo ha de tener en cuenta la doble vertiente conformada por los estados de desarrollo del alumno y sus conocimientos previos. Es decir, deberá tener presente por un lado que los posibles efectos de las experiencias educativas en el desarrollo personal están condicionadas por su competencia cognoscitiva general, o sea por el nivel de desarrollo operativo. Concomitantemente no se podrá desconocer que el alumno inicia un nuevo aprendizaje siempre a partir de conceptos, concepciones, representaciones, etcétera, previos, que condicionan en alto grado al resultado del nuevo aprendizaje. En consecuencia lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender depende tanto de su competencia cognoscitiva, como de los conocimientos previos elaborados en otras experiencias de aprendizaje.

Ahora bien, concretamente, ¿cuáles serán los ingredientes propios de un aprendizaje significativo?. Es decir, cómo un nuevo elemento pasa a tener significado psicológico para el alumno. Esencialmente son dos las componentes que han de estar presentes: que el nuevo material sea potencialmente significativo y que exista una actitud para el aprendizaje significativo. Serán estas dos componentes aquellas que, cuando establezcamos algunas pistas de trabajo, nos marcarán el enfoque en la clase. Pondremos atención, entonces, a que el alumno no sólo manifiesta una disposición para el aprendizaje significativo (disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva), sino que también sea potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con sus conocimientos previos sobre un fundamento no arbitrario.

A priori, los conceptos de material potencialmente significativo y tendencia del alumno para el aprendizaje significativo, tienen ciertas connotaciones por lo que corresponde precisar su sentido. La significatividad potencial del material de aprendizaje va a depender, en primer término, de su significatividad lógica. Esta refiere a las relaciones internas del material, que a su vez se apoyan en dos criterios: relacionabilidad no arbitraria y relacionabilidad sustancial. El primer criterio implica sencillamente que el material presente la suficiente falta de arbitrariedad, para que haya una base adecuada de relacionarlo con los tipos de ideas, que son pasibles de ser aprendidas. El segundo criterio significa que si estamos en presencia de un material que es lo suficientemente no arbitrario, un símbolo ideativo equivalente puede relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que haya cambio resultante en el significado.

Por lo antedicho será también importante que se encuentren presentes tales ideas (con las que se establecerán las relaciones) en la estructura cognoscitiva del *alumno en particular*, y esto no es para nada menor en nuestro planteo. La adquisición de los significados ocurre en personas específicas, no a nivel de la humanidad. No será suficiente, entonces, que el material sea intencionado y sustancialmente relacionable en sentido abstracto; será necesaria una estructura cognoscitiva del *alumno en particular*. Es claro, por lo tanto, que los resultados del aprendizaje significativo en la clase dependerán en forma determinante de la disponibilidad de contenidos relevantes en la estructura cognoscitiva de *cada alumno en particular*. De ahí que la significatividad del material varía con factores que conforman la individualidad de cada alumno, no sólo sus antecedentes académicos sino también su afectividad, su ser sociofamiliar, su edad y su capacidad intelectual, entre otros.

En consecuencia, cuando hablemos de la actitud del alumno (nuestra segunda componente), nos estaremos refiriendo a la disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura





cognoscitiva. Ahora bien, en principio nos sentimos tentados a hablar de la necesidad de que el alumno esté *motivado* para esa interacción entre lo previo (conocimientos y estrategias cognoscitivas) y lo nuevo (conocimientos y estrategias nuevas) dé lugar a una reconstrucción de los significados. Sin embargo, el carácter polémico de la necesidad de la motivación para aprender, fuerza a soslayarlo momentáneamente.

Educación personalizada

Insistimos, entonces, en la importancia de tener muy en cuenta al alumno en particular, pero ya no como un paradigma de la educación, sino como una opción fundamentada en un modelo de aprendizaje determinado.

Hablar de grupos homogéneos es de alguna manera un simplismo. No son novedosos los estudios para medir diferencias en la aptitud y el rendimiento en un grupo de alumnos cronológicamente homogéneo ⁽¹⁾, ⁽²⁾. Si además consideramos los intereses y afectos presentes en el grupo, no dudaremos en afirmar la necesidad de una educación que tenga presente las características de cada alumno en particular: una educación personalizada.

La educación personalizada, es aquella opción que nos permite transitar el camino adecuado, si pretendemos que ocurran aprendizajes significativos. No es en esencia un método más o menos nuevo de enseñanza, sino una opción pedagógica con capacidad de convertir el aprendizaje en un elemento de formación personal; que pasará eventualmente por la elección de caminos y la aceptación responsable de las tareas por parte del alumno mismo. Es él, y no los docentes, quien ha de tener una actitud de búsqueda frente a situaciones percibidas como problemas (conflictos cognoscitivos), más que aprender respuestas a preguntas que no desatan en él ningún conflicto cognoscitivo. El profesor no puede hacer suyo el camino

que ha de seguir el alumno. A lo sumo le presentará de la mejor manera los contenidos, es decir, que las ideas sean transmitidas de la forma más significativa que sea posible. La articulación entre el referencial cognoscitivo del alumno, y los conceptos nuevos sólo puede hacerla el alumno mismo. Con esto estamos afirmando algo especialmente gravitante: las ideas que son impuestas al alumno, o que son aceptadas sin crítica, no llegarán a ser significativas en el sentido que hemos venido trabajando.

Nos aproximamos entonces, al espacio en que buscaremos aquellas pautas en el trabajo, que permitan al docente facilitar los aprendizajes significativos. De cualquier manera, es pertinente una referencia al marco institucional en el que trabaja el docente-facilitador.

Reiteramos la idea: cada alumno es diferente a los demás. Si no queremos que sea sencillamente un enunciado, sin relación con la práctica educativa, será necesario detectar cuáles son las diferencias y, siempre desde la institución, apoyar la labor del docente. Se revela como indispensable un instrumento, más o menos controvertido, más o menos manipulado: el diagnóstico. Este intentará abarcar las aptitudes, conocimientos, afectos e intereses de cada alumno, por ser todos estos aspectos de incidencia capital al programar actividades que se conviertan en significativas para cada uno. Pero también será importante para que el alumno mismo se conozca en términos de limitaciones y capacidades potenciales a desarrollar. Es claro que ese conocimiento por parte del alumno no resta importancia a la utilización clásica de los educadores, punto que nos ocupaba. Por el contrario, nada impide plantearse como objetivos, según resume Ragard: ⁽³⁾ Indicar al profesor lo que razonablemente puede esperar de cada alumno; b) Proporcionar al profesor medios de apreciar la calidad de los métodos de enseñanza, de los libros y de cualquier material utilizable en el proceso educativo; c) Proporcionar información para el continuo perfeccionamiento de los programas; d)

⁽¹⁾ National Education Association: *Schools for the sixties*. Mc Graw Hill Nueva York 1963, pág. 76.

⁽²⁾ García Hoz, V.: *Lo que hay detrás de los "grupos homogéneos"* en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 94, abril-junio 1966.

⁽³⁾ Ragard, W.B.: *Modern Elementary Curriculum*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1966, pág. 452.

Revelar la eficacia de un programa para el logro de los objetivos aceptados.

Sin embargo no debemos olvidar que se trata de una herramienta.

Estrategias en clase

En relación justamente a los elementos que ayudan en el vínculo docente-alumno a favorecer los procesos de aprendizaje, parece bastante fiable la hipótesis que conduce a respetar la "Regla de Contingencia" (Wood, 1980). Se trata de que cuando el alumno se enfrenta a dificultades en su proceso de aprendizaje, el docente tenga una intervención contingente a esas dificultades. Por ello, dado que no existe un grado preestablecido de directividad o ayuda, tampoco es posible establecer un método que, en términos absolutos, garantice el aprendizaje significativo.

Dentro de este contexto de relatividad metodológica, es posible afirmar que si en la elaboración de estrategias nos concentramos en lograr que los estudiantes lleguen a establecer relaciones entre sus conocimientos y experiencias y los nuevos conceptos (generación de significados), estaremos apuntando a lo que realmente influye en el rendimiento liceal. Coherente con esta búsqueda, es el uso de los *organizadores*.

El organizador en términos generales será el instrumento que nos habilitará al manejo de la estructura cognoscitiva. El organizador refiere al uso de materiales previos, introductorios, presentados antes de los materiales de aprendizaje y en un nivel de generalidad, inclusividad y abstracción mayor que el material en sí, y se relaciona explícitamente con los conceptos presentes en la estructura cognoscitiva. Al decir de Ausubel⁽⁴⁾: Los organizadores previos contribuyen a que el alumno reconozca que los elementos de los materiales de aprendizaje nuevos pueden aprenderse significativamente relacionándolos con los aspectos específicamente pertinentes de la estructura cognoscitiva existente.

Para que desempeñen su función ante diferentes alumnos, cada uno de los cuales con una estructura cognoscitiva algo idiosincrática, y para proporcionar ideas de afianzamiento a un nivel supraordinario, los *organizadores son presentados a un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material por aprenderse*. Los resúmenes y panoramas generales, por otra parte, habitualmente son presentados con el mismo nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el material de aprendizaje en sí. Simplemente enfatizan los puntos sobresalientes de los materiales, omitiendo la información menos importante; y logran su efecto debido principalmente a la repetición y la simplificación.

Los incluidores son los que le proporcionan al alumno una visión general del material, *antes* de enfrentarse a él y le otorgan los elementos de organización que toman en

cuenta el contenido implícito del material. De ahí la ventaja de construir intencionalmente un organizador en particular, para cada unidad temática. A manera de ejemplo, y siempre apelando a la flexibilidad del docente, hacemos referencia a dos organizadores clásicos: *expositivo* y *comparativo*.

—*organizador expositivo*: Material relativamente nuevo. Proporciona incluidores que guardan relación con el nuevo material, en términos que ya son familiares para el alumno.

—*organizador comparativo*: Se prepara en caso de un material que es relativamente manejado por el alumno. Ayuda a integrar lo nuevo con los conceptos similares presentes en la estructura cognoscitiva. También aporta a la discriminabilidad en caso de ideas que son susceptibles de confundirse con las ya existentes.

Tres son los pilares en los que se apoya la fundamentación para el uso de los organizadores: 1°) las ideas nuevas pueden ser tan sólo potencialmente significativas, a menos que se tenga a disposición en la estructura cognoscitiva del alumno, ideas pertinentes que ayuden a establecer relaciones entre los materiales.

2°) Las ventajas prácticas que surgen del uso de incluidores, o sea, el empleo de ideas más generales e inclusivas.

3°) Permiten no sólo identificar cuáles son las ideas pertinentes ya presentes en la estructura cognoscitiva, sino también explicar la pertinencia.

Resumen⁽⁵⁾: "...la principal función del organizador es tender un puente entre lo que el alumno *ya sabe* y lo que *necesita saber* antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión".

Este organizador anticipado es el que proporciona al sujeto elementos antes que se enfrente a la nueva información, de donde, como condición externa al aprendiza-



⁽⁴⁾ Ausubel, D.; Novak, J.D.; Hanesian, H. *Psicología Educativa*. México/Ed. Trillas, 1983. 2ª ed. pág. 157.

⁽⁵⁾ Op. cit. pág. 158.

je, es de vital importancia informar al que aprende cuál es el objetivo del aprendizaje. En otras palabras, informar al alumno en referencia a la expectativa de su desempeño una vez culminado el aprendizaje. Particularmente es válido durante el aprendizaje de conceptos definidos o reglas, hacerle preguntas que obliguen al alumno justamente a reorganizar aquellos conceptos previos que guardan relación con el nuevo. Asimismo, las afirmaciones verbales en forma de pistas, suelen ser muy útiles para permitir ya no sólo recordar, sino también darles un orden adecuado. Siempre en referencia a una regla definida, demandar la búsqueda de casos concretos de ella y referirse a ellos en cuanto a su pertinencia, da al estudiante la necesaria retroalimentación. Un último aspecto importante al planificar, será una referencia espaciada en el tiempo al concepto aprendido, por ejemplo a través de nuevos casos que demuestren la regla.

Resulta oportuno retomar en este momento el tema de la motivación, que manejamos previamente en relación con el aprendizaje significativo. Si bien no es posible establecer un vínculo indisoluble motivación-aprendizaje, a partir de investigaciones⁽⁶⁾, se pueden establecer algunas comprobaciones. En primer lugar que la percepción del alumno con referencia a las razones para el éxito o el fracaso, influye de manera significativa en su interés y esfuerzo para el aprendizaje. La motivación aumenta cuando puede percibir que es él el responsable del éxito escolar, y no otras personas o elementos que no puede manejar. Tampoco las recompensas se muestran muy efectivas a la hora de aumentar, tanto el aprendizaje como la motivación. Es la generación de significados que el mismo alumno logra a través de la enseñanza, lo que verdaderamente influye en su rendimiento.

Del contacto de los profesores con los principios psicológicos presentes en el aprendizaje significativo, que les permita su aplicación y combinación con otras prácticas educativas. Se generará un mejoramiento sustancial en el aprendizaje.

No es sino desde un perfil de docente muy particular, que es posible articular estrategias que se orientan en el sentido expuesto.

¿Qué docentes?

Por ello el profesor es uno de los agentes fundamentales en el proceso de aprendizaje. Su tarea, sin olvidar el rol social, presenta una doble dimensión: como integrante de un equipo docente y como facilitador en el aula.

Clásicamente la actividad docente es individual y, aunque difícil de precisar cualitativamente, sufre escasas alteraciones en ocasión de inspecciones docentes, salas o visitas de dirección. Sin embargo, una educación personalizada que se orienta a lograr aprendizajes significativos, apuesta no ya al docente-unidad, sino al docente-equipo. Es el equipo de docentes el instrumento privi-



legiado que nos permite elaborar estrategias frente a un grupo de alumnos, y que apoya la articulación de las mismas en la práctica educativa.

En su desempeño concreto en la clase, en primer lugar, el dominio que tenga en términos técnicos de la materia, será condición básica. Pero el conocimiento técnico deberá ser acompañado necesariamente por la capacidad de organizar el material, explicitarlo en forma creativa y tener un manejo de las variables psicológicas que inciden en el aprendizaje. No obstante, será en el nivel persona-persona que podrán comprometerse los dos aspectos antes mencionados. La figura del docente como persona es capital en el proceso de aprendizaje, desde el momento que es quien genera un conflicto cognoscitivo en el alumno. Es clave prestar atención a cómo percibe ese alumno a su profesor, si queremos que se produzca en él un cambio significativo. Es posible sostener⁽⁷⁾ que si ha de ocurrir un cambio, parece imprescindible que el educador sea una persona coherente en la relación. Esto no es ni más ni menos que debe ser lo que es y no una imagen. Decimos que este proceso de aprendizaje exige que el docente se caracterice por un determinado grado de coherencia en la relación con el alumno. Debe aceptarse como es.

Pocas parecen ser las características de la personalidad del docente, determinantes en el aprendizaje. En general no se relacionan directamente con la eficacia de la enseñanza. Una excepción es la cordialidad, la calidez,

⁽⁶⁾ De Charms, 1972; Wang y Stiles, 1976; Wang, 1983; Mc. Combs 1982, 1983.

⁽⁷⁾ Rogers, C.R. *Client - Centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1951 y Rogers, C.R. y Dymond, R. *Psychotherapy and Personality change*. University of Chicago Press, 1954

a la que subyace respeto e interés por el otro que no admite recortes. Un clima que se genera por una actitud de "Tú me interesas" y no de "Tú me interesas, si tu comportamiento es tal o cual". Esto otorga seguridad a la persona que transita el proceso de aprendizaje.

Se presupone también una actitud empática. La empatía implica ubicarse como si fuera el alumno, sin perder en ningún momento el "como sí". Comprensión de la situación del otro.

Es claro que la coherencia, la aceptación y la empatía, para que aporten al aprendizaje significativo, deben ser percibidas, por lo menos en cierto grado, por el estudiante.

El docente, entonces, que sea cordial a través de la aceptación del alumno, que sienta respeto incondicional y empaticé con sus sentimientos presentes en la modificación de su estructura, habrá establecido cimientos para la satisfacción de las condiciones de un aprendizaje significativo. Desafío no menor, este de ser docente.

A partir de la elaboración teórica, fue posible tender un puente hacia la práctica. Desde la Dirección del Instituto se efectuó una propuesta de trabajo a los docentes a cargo del grupo de 2º CBU del centro educativo. Esta propuesta supuso para la concreción una actividad desarrollada durante doce semanas, que incluyó encuentros semanales de dos horas de duración entre el equipo docente y la Dirección y un tiempo de elaboración personal de cinco horas semanales.

El objetivo establecido fue la producción de **organizadores** y la consecuente evaluación de la incidencia que su puesta en práctica tenía en términos de mejoramiento del aprendizaje, a cargo de cada profesor.

Concretamente el desarrollo del programa, del que participaron los docentes de APO, Taller de Expresión, Cs. Geográficas, Expresión Corporal, Francés, Historia, Idioma Español, Inglés, Matemática y TVX, se distribuyó en el tiempo en base a la unidad semana:

Semana 01	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro preliminar. • Presentación y discusión de los objetivos
Semana 02	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del marco teórico y bases psicológicas del aprendizaje significativo. Bibliografía
Semana 03	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las características del grupo de alumnos y de cada uno de sus integrantes, desde la perspectiva de los aprendizajes significativos.
Semana 04	
Semana 05	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas de elaboración de los organizadores para unidades temáticas previstas a ser desarrolladas, dentro de un plazo máximo de cuatro semanas

Semana 06	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontación de los organizadores elaborados
Semana 07	
Semana 08	
Semana 09	
Semana 10	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica • Objetivadores del trabajo en clase, integrantes del propio grupo de docentes.
Semana 11	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la experiencia
Semana 12	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de las conclusiones

En las conclusiones los docentes marcaron dos dificultades: la internalización del concepto de **organizador** y su elaboración para la correspondiente unidad temática. No obstante, en la medida en que lograron salvarse, los resultados fueron prometedores. Si bien no era de esperar, ya por tiempos, ya por otros factores coyunturales, una confirmación a favor o en contra de la teoría, sí fue rescatado por los profesores como una experiencia dinamizadora en el desempeño de la tarea. ■

Bibliografía

- Ausubel, D; Novak, J.D.; Hanesian, H. **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** 2ª edición. México. Ed. Trillas, 1983.
- Bruner, J. **Desarrollo cognitivo y educación.** Madrid. Ed. Morata, 1988.
- Coll Salvador, C. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.**
- Gagné, R.M. **Las condiciones del aprendizaje.** Madrid. 4ª edición, 1987
- García Hoz, V. **Educación Personalizada** Madrid. Ed. Rialp, 1986
- Piaget, J. **Psicología y epistemología** Barcelona. Ed. Planeta, 1983
- Rogers, C.R. **El proceso de convertirse en persona** Barcelona. Ed. Paidós, 1972
- Vygotsky, L.
El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Barcelona. Ed. Crítica, 1988
- Witrock, N.C. **La investigación de la enseñanza. Tomo III.** 1986

EL ESPACIO DE LA COMUNIDAD EN LA FORMACION MEDICA

Dr. José Portillo

*La escuela depende más del ambiente en el cual
fluctúa, que de los planes que se gestan en el interior
de sus muros
Ortega y Gasset*

Introducción

No se pretende aquí, realizar un inventario, un relevamiento acabado, sobre su actual importancia en las distintas Facultades y Escuelas de Medicina de América Latina^(*). No disponemos de esa información con absoluta precisión, lo cual sería muy interesante seguramente si se pudiera (debiera ser motivo de un proyecto de investigación de relevancia). Aquí sólo intentamos realizar algunas reflexiones; hacer algunos modestos aportes a la discusión que sobre este tema se plantea en diferentes ámbitos académicos.

Estas reflexiones están basadas en los aportes teórico-metodológicos de muchos investigadores, como en la praxis generada durante algunos años en diferentes posiciones dentro de nuestra Universidad, en especial como Coordinador del Programa Docente en la Comunidad de la Facultad de Medicina.

Debiera aclararse para comenzar, qué se entiende por espacio comunitario o por Comunidad. En realidad es preferible no pretender dar una definición acabada. En 1955, Hillary¹ se puso a coleccionar las definiciones de comunidad y pudo reunir 94. A 37 años, y teniendo en cuenta el crecimiento experimentado por la Sociología, seguramente reuniríamos más de 500.

Sí importa señalar muy brevemente el concepto más o menos general que se encuentra detrás de muchas de esas definiciones:

—Una colectividad cuyos miembros participan de una región territorial común, como base de operaciones de sus actividades diarias (Parsons)².

—Una unidad global en la que existen diversos tipos de organización social, con una localización en la que la gente encuentra los medios para vivir, pero con intereses, necesidades y experiencias en común³.

Importa señalarlo, porque rápidamente se comprenderá entonces, que en realidad es raro que una Facultad enseñe en "una comunidad". En general las Facultades tienen vínculo con varias comunidades o con sectores sociales difícilmente catalogables como comunidades. En realidad la expresión más correcta, debiera referirse a enclaves de enseñanza extra-hospitalaria o extramural.

Esta precisión no tiene solamente la intención de una aclaración semántica ni es un preciosismo dialéctico. Muy por el contrario tiene por detrás connotaciones sociológicas, antropológicas, culturales, ideológicas. El desconocimiento de los actores sociales con los cuales la Universidad se interrelaciona, puede ser motivo de muchos fracasos.

El alcance por otra parte de estos enclaves de enseñanza extra-mural es muy variable también.

En un extremo (el menos ambicioso) podría señalarse la enseñanza en Policlínicas o Ambulatorios del propio Hospital. En el otro extremo, la integración en ámbitos propiamente comunitarios (urbanos o rurales) entendiéndose por tales, los conceptos de Parsons y Anderson (excepcionales). En el medio, todas las situaciones imaginables, siendo quizá la más frecuente, el asentamiento universitario en Centros Asistenciales Estatales de 1er. nivel (Nacionales, Provinciales o Municipales). Esta última posibilidad puede ir acompañada de una proyección social o comunitaria importante o mantenerse con actividades asistenciales casi exclusivamente. En una misma Facultad de una misma ciudad, pueden además encontrarse varias de estas posibilidades combinadas (ejemplo, la de nuestro país).

Como corolario de esta primera aclaración, se podría concluir que en realidad vamos a estar hablando y escribiendo de situaciones muy diversas, cosa muy frecuente en el ámbito científico⁴.

Una segunda aclaración corresponde al papel que desempeñan las ciencias sociales en la enseñanza y en la investigación de las ciencias de la salud.

En forma paralela el interés de algunas universidades e investigadores por aprehender el fenómeno salud-

^(*) Las reflexiones se pueden extender a otras carreras universitarias. (Nota de la Redacción)

enfermedad en toda su complejidad no sólo fue necesario "salir" del Hospital, sino también recurrir al arsenal teórico-metodológico de un conjunto de disciplinas hasta ahora ignoradas por la mayoría de los científicos médicos, salvo muy escasas y relevantes excepciones históricas. Sobre la importancia de las ciencias sociales en su vínculo con la salud, no hay porqué extenderse, porque puede remitirse a la excelente publicación al respecto, coordinada por Nunes⁵ y de la cual está por aparecer una edición modernizada.

Dado el paralelismo témporo-espacial que existe entre la enseñanza extramural y las ciencias sociales en las Facultades de Medicina, así como la analogía conceptual que las soporta, se puede decir que ambas situaciones están recorriendo el mismo camino (¿calvario?), sujetas a las mismas peripecias y a los mismos desprecios, por parte de los todopoderosos médicos, que sentados en sus asientos omnisapientes, se dedican a criticarlas y despreciarlas (y si pueden a expulsarlas de sus queridas y "biológicas" Facultades). Los científicos sociales no están exentos de culpa en el fracaso (por ahora) de este matrimonio. La falta de interés por el estudio de los problemas sanitarios de los grupos de investigación social así como la dedicación de los recursos menos calificados a las ciencias de la salud (hay muchas excepciones, pero excepciones), contribuyen a la desvalorización de "lo social" y a la exacerbación del yatrocentrismo.

Diane Crane ha sostenido, con respecto a la sociología del conocimiento, aunque puede generalizarse a otras disciplinas científicas y no científicas, que todas ellas atraviesan tres estadios:

—El primero, corresponde al descubrimiento de modelos de trabajo futuro y atrae científicos llenos de esperanza y entusiasmo.

—En el segundo, pocos científicos altamente calificados y productivos, entrenan estudiantes, fijan prioridades de investigación y mantienen contacto, con un rápido crecimiento de publicaciones.

—En el tercero, si no surgen **nuevos supuestos teóricos**, el campo científico en desarrollo tiende a estacionarse y luego a declinar.

"Para el florecimiento de las ciencias, cuando no aparece ninguna innovación, el rigor mortis, no está lejano", señala Coser.

El temor nuestro, es que el enfoque sociológico de la salud-enfermedad asfixiado por un paradigma médico biologista aún claramente hegemónico, puede estar entrando en el tercer estadio de Crane y puede llegar a un punto irreversible.

Breve reseña histórica

Las investigaciones sobre la importancia de la medicina Preventiva y Social en el ámbito universitario en América Latina, que realizaron Badgley⁸ y García⁹, siguen siendo trascendentes para entender sus comienzos así como sus implicancias ideológicas y filosóficas.

Como surge claramente de estas investigaciones, la creación de los Departamentos de Medicina Preventiva y



Social, producto de los seminarios de Viña del Mar en 1955 y de Tehuacán en 1956, tiene vital importancia en los conceptos bio-sociales que comienzan a manejarse desde esa época. Se insiste en la importancia de los aspectos preventivos y no exclusivamente curativos de la medicina, así como en la atención del individuo en el conjunto del núcleo familiar, tendiendo hacia la atención integral. Sin embargo, al haber nacido disociados los "preventivistas" de los "clínicos", los primeros se mantuvieron desde entonces, como médicos de "segunda", sin ninguna consideración social. La creación de las Escuelas de Salud Pública, separadas de las Facultades, encargadas de estudiar y tratar lo "colectivo" mientras las segundas se encargan de lo "individual", es desde nuestro punto de vista, un error histórico, que institucionalizó, una medicina de segunda y otra, de categoría.

En esta época sin embargo, las experiencias extramurales fueron escasas, en general vinculadas con la extensión universitaria y de tipo voluntario y militante. No adquirieron el carácter sistemático, curricular y por lo tanto, obligatorio de las actividades hospitalarias (que sí lo tenían y desde hace más de 100 años).

Otros conceptos como el de la responsabilidad del médico, medicina general y especialidades, clasificación y organización de objetivos educacionales, trabajo en equipo de salud, provienen también de la década del 60.

Sin embargo es en la década del 70 y sobre todo a partir de la Conferencia de Alma Ata, que la palabra Comunidad se introduce en la práctica, en la investigación y en la educación médica (aunque bastante frecuentemente vacía de un contenido conceptual claro y explícito).

Este tema pasa a ser protagonista en las reuniones de educación médica y en particular en aquellas organiza-

das por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). En la IX Conferencia, Carlevaro¹⁰ señala con mucha claridad, los alcances de la educación médica con base en la Comunidad:

- cambia el tipo de relaciones e intercambio entre la Universidad y la Comunidad.

- expande el área educacional y el campo de acción de los estudiantes y docentes universitarios.

- multiplica la proyección social de la Universidad.

- actualiza y recrea, tanto el significado del concepto como de la praxis de la extensión universitaria.

- establece vínculos operativos institucionales, en el propio terreno, entre la Universidad y las instituciones vitales de la Comunidad.

- genera posibilidades para el quehacer conjunto y coordinado de estudiantes y docentes pertenecientes a diversas Facultades o Servicios Universitarios.

- establece una apertura inmediata al desarrollo de programas de investigación multidisciplinaria en torno a los principales problemas nacionales, contribuyendo a integrar todos los aspectos de la actividad universitaria y constituyéndose en un factor de cohesión.

- toda experiencia válida de contacto directo de comunicación humana y de quehacer conjunto de los estudiantes con el pueblo, en su ámbito natural, tiene un insustituible vigor educacional e incide, con rastro definitivo, en su formación personal.

Surgen en esa época, algunas carreras de Medicina como en la Universidad Autónoma de México, Xochimilco o en la Universidad de Minas Gerais, Belho Horizonte, Brasil, enteramente volcadas hacia la Comunidad y que hoy tienen más de 15 años de experiencia. Sin embargo ambas siguen siendo en México y en Brasil (que juntas tienen más universidades que todo el resto de América Latina) programas educacionales que no se han generalizado.

¿Coincide esta propuesta educacional con la práctica médica hegemónica? Claramente no. ¿Coinciden los alcances de la formación comunitaria que señala Carlevaro y que compartimos en su totalidad, con las expectativas de los estudiantes de medicina en su ingreso a la Universidad? Claramente no.

¿Es posible superar estas contradicciones?

Estado del arte

Para responder la pregunta, habría que empezar por responder otra pregunta: ¿cuál es la situación de la educación médica en América Latina, en relación con su orientación comunitaria?

La respuesta más adecuada a esta pregunta debiera ser un relevamiento pormenorizado, a lo largo de toda la región, sobre las características que tiene el proceso de formación de los médicos. Debe ser esta una investigación de relevancia y de gran complejidad, pero que por lo que sabemos aún no se ha realizado.

Sin embargo, en lo que es personal, hemos tenido oportunidad de participar en varias reuniones académicas, vinculadas con la educación médica en los últimos

6 o 7 años y ello nos permite tener una "impresión" (muy subjetiva) de la situación de la educación médica.

Hemos participado en varios encuentros internacionales:

- 3 Seminarios Internacionales de Atención Primaria. (1986-1988 y 1991) La Habana.

- Taller "Educación Médica y Estrategias de Cambio". 1986. La Habana.

- 2 Encuentros Regionales sobre "Experiencias educativas en la Comunidad" (1989 y 1991). Piriápolis.

- Primer Seminario Latinoamericano de "Investigación educativa de Ciencias de la Salud" 1990. México.

- Primer Taller Latinoamericano de "Análisis del Trabajo comunitario como elemento de la formación profesional de recursos humanos para la salud". 1990. México.

- V Congreso Latinoamericano de Medicina Social. 1991. Caracas.

- I Conferencia Latinoamericana de Ciencias Sociales y Medicina. 1991. Santiago de Chile.

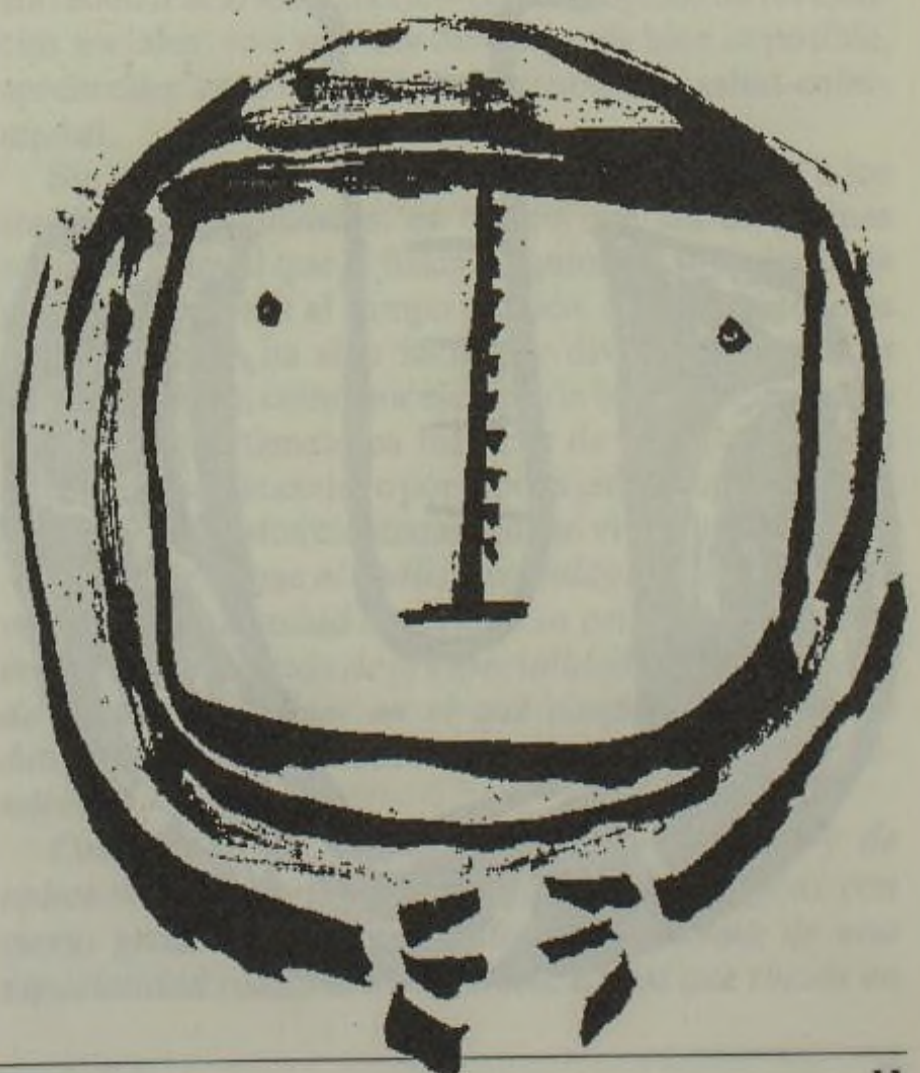
- XV Conferencia de Facultades y Escuelas de Medicina de América Latina (UDUAL). 1991. La Habana.

Además hemos participado en varias reuniones nacionales, en el ámbito universitario.

Se podrían señalar algunas de las que entendemos, pueden ser las principales características de estos programas educacionales, orientados hacia la comunidad:

- 1) Varían mucho entre los países e incluso dentro de los mismos países y de las mismas ciudades. Como se señalaba al comienzo de esta exposición, existen situaciones que no ven más allá de la enseñanza en los ambulatorios del propio Hospital. Los casos opuestos, con verdadera proyección social y comunitaria son más raros. Existen un sinnúmero de situaciones intermedias.

- 2) Las actividades en la Comunidad o en el 1er. nivel



de atención pueden corresponder al comienzo de la carrera, al final de la misma o mucho más raro, desarrollarse todo a lo largo de la misma.

3) Estas actividades en algunos casos son exclusivos para estudiantes de medicina, y en otros se hacen en conjunto con otros profesionales de la salud.

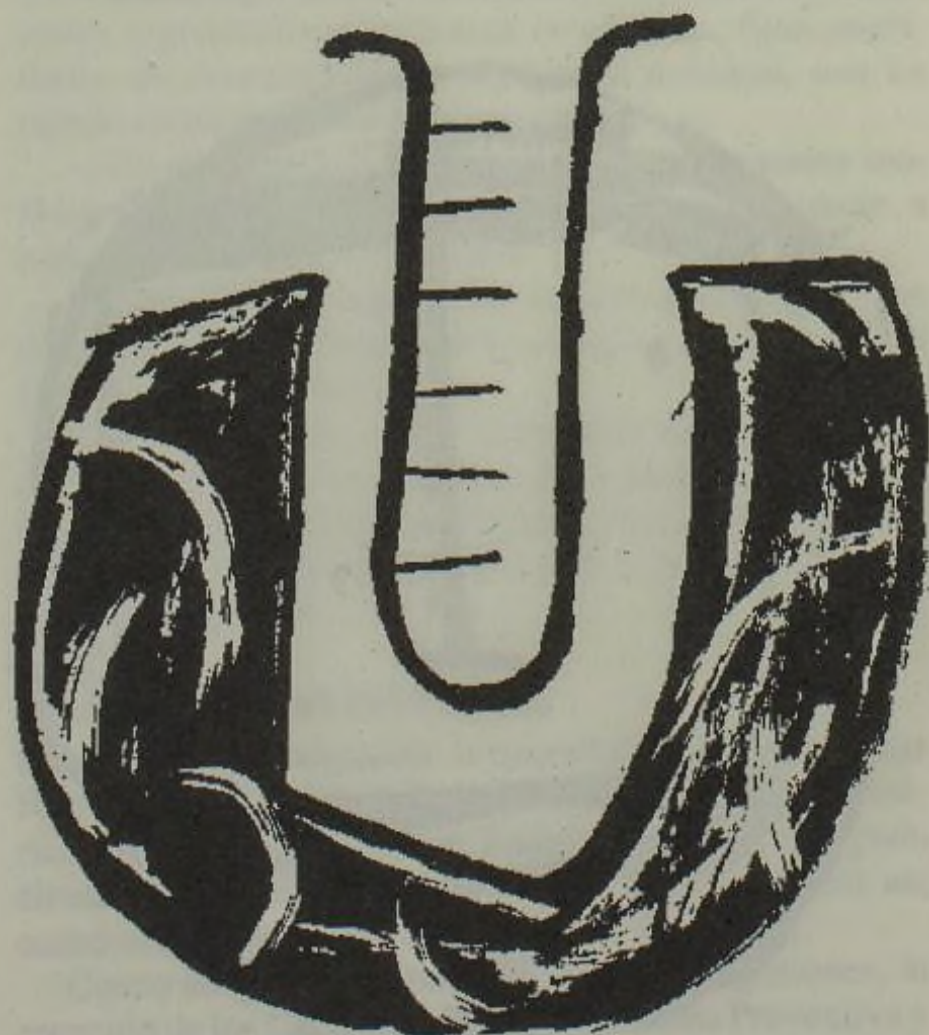
4) Los estudiantes pueden permanecer en la comunidad por períodos variables (desde una semana a varios meses) o pueden concurrir un día por semana a lo largo de todo el año.

5) La enseñanza en este ámbito puede ser fundamentalmente basada en la práctica con realización de tareas concretas o muy teórico, repitiendo clases de anfiteatro en lugares muy incómodos.

6) Puede realizarse una enseñanza basada fundamentalmente en la prevención y en la educación para la salud o repetirse una enseñanza típicamente asistencialista (hospitalaria).

7) En los países en que existen varias facultades y escuelas de medicina (que son la enorme mayoría), los programas comunitarios, sólo están presentes en una minoría de esas facultades, permaneciendo mayoritarios los programas tradicionales.

Estas variantes y todas sus combinaciones posibles, son algunas de las situaciones detectadas dentro de la llamada "Educación Médica basada en la Comunidad". Si bien entonces pudiera aceptarse que todos tienden a los objetivos comunes, tanto las actividades como los recursos humanos y materiales de que disponen, difieren significativamente. Por lo tanto para evaluar y comparar diferentes programas en diferentes Facultades, se presentan grandes dificultades. Y de no tener en cuenta estas grandes diferencias se puede llegar a conclusiones muy equivocadas.



Por otra parte, se podría decir que casi todos estos programas (con muy distinguidas excepciones) siguen teniendo en contra:

—La opinión de la mayoría del cuerpo profesoral (altamente conservador y poco inclinado a estudiar y menos investigar, sobre la educación médica).

—La opinión de la mayoría de los estudiantes (también altamente conservadores pese a que se pueda pensar lo contrario por la actividad de una dirigencia minoritaria), que basan sus expectativas en una imagen todopoderosa de un médico altamente tecnificado y altamente mercantilizado (que los medios de comunicación y en especial la TV, contribuyen a difundir en forma cotidiana).

—La estructura de los Servicios de Salud, que no crea cargos bien remunerados y jerarquizados, para la práctica de una medicina comunitaria y familiar (con la excepción de Cuba y algunos pequeños programas locales en otros países). Tampoco existe una carrera académica y de investigación de prestigio social orientada hacia esta área.

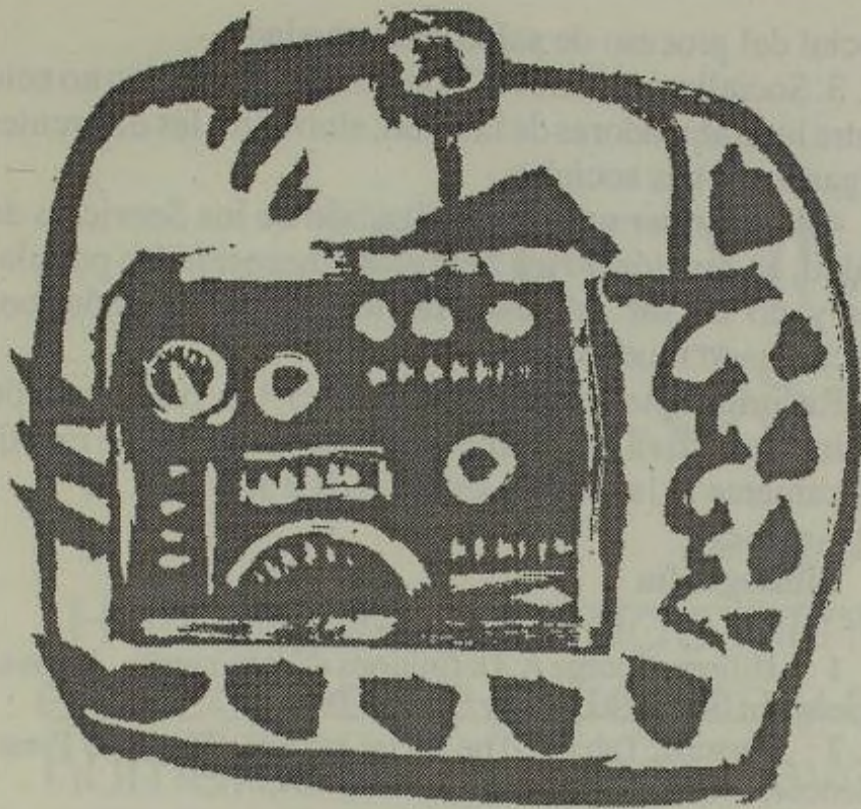
—La tendencia privatizadora que recorre América Latina de norte a sur y de este a oeste, contribuye a agravar más esta situación. Debe señalarse que la inversión en Medicina de tercer nivel, es altamente renovable, por lo que hoy en día, grupos económicos poderosos, transnacionales, invierten en nuestros países, en la instalación de Unidades Coronarias, equipos de tomografía y otros, que dejan grandes dividendos.

La falta de Sistemas Nacionales de Salud y aún de políticas explícitas en materia de salud, facilita más, la brecha cada día mayor, que existe entre la formación de los recursos humanos y la estructura de los servicios de salud.

Yo diría, que el médico ha sido a lo largo de la historia, un fiel y leal servidor cultural, de los intereses de las clases dominantes. Su prestigio social le ha dotado de armas insuperables para imponer, en forma consciente o inconsciente, los sistemas de valores hegemónicos. En gran medida entonces, aquellos grupos médicos que intentan generar un sistema de contravalores, una contracultura, puede transformarse en una "secta". Según Coseriu¹¹: "una secta es un grupo que se ha separado de un grupo mayor en señal de protesta y que enfatiza una doctrina pura y esotérica; dicen haber sido ignorados por el grupo más amplio y son típicamente grupos cerrados, conducidos por líderes carismáticos y con seguidores inmediatos". Pudiera ser ésta la situación de quienes defendemos una educación médica diferente.

Producción y transferencia de paradigmas educativos

En realidad, la educación médica orientada hacia la comunidad, no nace en América Latina, si bien tiene en esta región, antecedentes importantes, agregándole además la vocación por la proyección social de la Universidad, claramente señalada desde la Reforma de Córdoba. Programas muy importantes, orientados hacia la comu-



nidad existen en Holanda, Inglaterra, Canadá, EEUU, entre otros.

Sin embargo, pese a que esos programas tienen en esos países más de 25 años en algunos casos, tampoco son predominantes en el conjunto de las Facultades y Escuelas de Medicina.

También estos países tienen como sabemos, las casas matrices de la industria médica (químico-farmacéutica y de aparatos).

Mucho se ha escrito sobre la importancia que tiene esta industria en la determinación de la práctica, la investigación y la educación médica, en función de sus intereses económicos más que de reales necesidades sanitarias (Navarro¹², entre otros).

Sin duda, que la hipermedicalización actual, que la sociedad industrial padece, es altamente rentable, altamente yatrogénica y relativamente eficaz.

Todo programa educacional, que tiende a revertir la hipermedicalización, va a enfrentarse a poderosos intereses económicos. Quizás esto explica en parte y en forma esquemática (y por lo tanto bastante poco precisa), la dificultad para extenderse que han tenido estos programas en los países centrales.

Estos países centrales son también los encargados de producir y difundir los paradigmas teóricos de la ciencia. *"El discurso científico va a ser considerado como producido fundamentalmente por los países del Centro, a través de determinadas instituciones e instancias académicas y contando con redes internacionales que llevan a cabo su circulación y difusión"*, según señalaba García Guadilla¹³. Según esta misma autora, el capital cultural, del cual forma parte el discurso científico, puede ser capital objetivado (aparatos, medicamentos, diferentes equipos médicos) y capital simbólico (ideología, hábitos, comportamientos, sistemas de valores). Tanto uno como el otro, son trascendentes en el campo médico.

La ciencia y la técnica en la sociedad moderna, son importantes elementos de legitimación de los sistemas sociales, como señala Habermas. Y por otra parte esta trasmisión de valores, puede adquirir una forma de

"violencia simbólica, forma dulce y oculta, cuando la violencia abierta es imposible"¹⁵ (Bourdieu).

Es decir que el capital cultural producido en los países centrales, determinado en parte por el desarrollo industrial, es exportado hacia América Latina, mediatizado por sus propias condiciones sociohistóricas.

Es así que se articula un saber médico que no soluciona la mayoría de los problemas de América Latina, con una situación socioeconómica crítica, como ha sido la década del 80 (la década perdida). Por un lado enormes avances científico-tecnológicos que solucionan pocos problemas; por otra parte una enorme cantidad de problemas de salud-enfermedad, que ocasiona la mayor cantidad de muertes y enfermedades, que se podrían solucionar con el saber médico de principio de siglo (valga como triste ejemplo la epidemia regional de cólera).

Los países invierten en general, el 90% de sus presupuestos destinados a salud, en los niveles terciario y secundario y sólo un 5 a 10%, en el nivel primario. En consonancia con este gasto, pero en discordancia con la realidad, es probable que la mayoría de las Facultades inviertan el 90% del tiempo de enseñanza en el 10% de las enfermedades menos frecuentes y sólo un 10% del tiempo, en el 90% de los problemas de salud, que afectan a la población.

Puede decirse *"que los cambios en los currículos se deban en América Latina hace más de 20 años y sin embargo, la formación médica hegemónica en la región, sigue siendo la tradicional: flexneriana, centrada en la enfermedad, en el individuo, en lo biológico"*¹⁶.

Algunos problemas epistemológicos y metodológicos

Las consideraciones anteriores dejan muy en claro que sin recurrir al arsenal teórico-metodológicos de las ciencias sociales, va a ser muy difícil o más bien imposible, aprehender en su totalidad, el fenómeno salud-enfermedad.

Sin transformar a los médicos en sociólogos ni a los sociólogos en médicos, es básico que las disciplinas sociales, al igual que la física, la química, la biología, la genética, ingresen al campo médico. Sin embargo, este matrimonio no ha sido fácil, por diversas razones en parte señaladas, como por ejemplo la baja consideración científica que tienen los médicos de los sociólogos u otros científicos sociales o por la poca jerarquía académica de muchos de estos científicos, que se vinculan a la salud.

"A pesar de que el análisis sociológico de cuestiones vinculadas a la salud encuentra su origen en los clásicos, la conformación de la especialidad, fue el resultado de un largo camino, en el que confluyeron diversos determinantes históricosociales y propiamente académicos."

Como conjunto de prácticas de producción y de aplicación de teorías y metodología sociológicas con cierto grado de institucionalización, se trata de una especialidad relativamente nueva. Es así que recién en

1960 se produce la creación de la Sección de Sociología Médica en la American Medical Association"17.

Creemos importantes algunas líneas de trabajo, que debieron recorrerse en las ciencias sociales aplicadas al campo de la salud, de acuerdo con lo que señala Apezechea¹⁸:

“1. Deberíamos examinar escrupulosamente los paradigmas efectivamente empleados en la investigación social en el campo de las ciencias sociales y salud y evaluar la capacidad explicativa de cada uno.

2. Lo anterior supone ahondar en la cuestión de la base empírica, punto focal epistemológico.

3. Buscar un discreto consenso en los caminos de prueba.

4. Acordar qué entendemos por describir, explicar, predecir y retrodecir.

5. Evaluar y vigilar, en sentido bachelariano, las cuestiones demarcatorias e ideológicas.

6. Por último, tener siempre presente las condiciones socio-históricas de la producción de conocimientos científicos, lo que puesto de otra forma, significa priorizar el análisis de la práctica de producción de conocimientos, es decir la práctica teórica, como la entiende Castells”.

Consideraciones finales

Las perspectivas para la educación médica en la comunidad no parecen ser halagüeñas.

El contexto macrosocial que vive América Latina conduce a una rápida disminución de la inversión social:

—crisis económica más grave del siglo, que conlleva entre otras cosas, un importante déficit fiscal.

—Auge de las políticas neoliberales, con el consiguiente énfasis privatizador.

—Nuevo relacionamiento del mundo industrializado, a partir de la caída del socialismo “real”, que deja a la Trilateral (EEUU, CEE, Japón) con las manos libres para la obtención de mayores ventajas (proteccionismo, dumping).

—Competencia con Europa del Este por la captación de los escasos recursos dedicados a la cooperación internacional.

—Crisis de la Universidad, en su capacidad para adaptarse al rápido avance científico-técnico y en buscar nuevas formas de relacionamiento con la sociedad civil y política.

¿Qué se puede hacer? no es fácil la respuesta. Es probable que se puedan hacer muchas cosas, pero todas serán de impacto muy escaso. Aquí se plantean cuatro líneas de trabajo:

1. Fortalecer instancias legitimadoras de la educación médica comunitaria. Realizar reuniones, publicaciones, reflexiones, investigaciones, que contribuyan a generar un conocimiento científico y sólido que le den una base pedagógica y permitan implementar las técnicas didácticas más adecuadas.

2. Contribuir a crear una “contracultura médica”, profundizando en el conocimiento de la determinación

social del proceso de salud-enfermedad.

3. Socializar el “nuevo” conocimiento médico no sólo entre los trabajadores de la salud, sino entre las diferentes organizaciones sociales.

4. Luchar por una reorganización de los Servicios de Salud, en función de los intereses y necesidades populares y no de los intereses de los grupos económicos (incluyendo muchos médicos).

Recordar que como dijo Gramsci¹⁹ la participación realmente activa del alumno en la escuela, puede existir únicamente si la escuela está ligada a la vida”. ■

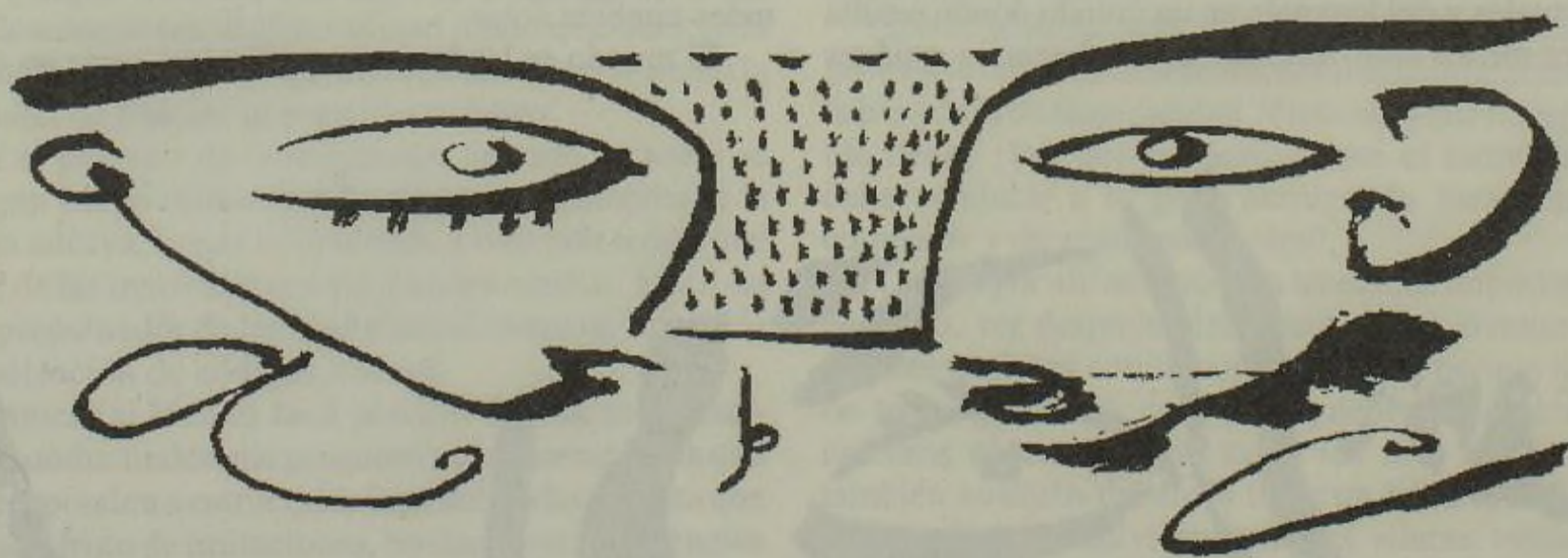
Bibliografía

- 1 Hillery, George A. Definitions of community. Areas of agreement. *Rural Sociology*, 20:2, 1955.
- 2 Parsons, Talcott. *The social system*. The Free Press. Glencoe, 1951.
- 3 Anderson, Nels. *Sociología de la comunidad urbana*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1965.
- 4 Canguilhem, Georges. *Lo normal y lo patológico*. 7ma. ed. Ed. Siglo XXI. México. 1986.
- 5 Duarte Nunes, Everardo. *Ciencias sociales y salud en la América Latina. Tendencias y perspectivas*. OPS-CIESU. Montevideo, 1986.
- 6 Crane, Diane. *Invisible Colleges: diffusion of knowledge in scientific communities*. University of Chicago Press. Chicago, 1970.
- 7 Coser, Lewis. *Discurso en la reunión anual de la sociedad sociológica americana*. San Francisco, 1975.
- 8 Badgley, R.F. y Schulte, M. Programas de enseñanza de ciencias sociales en las Escuelas de Medicina de América Latina. En Badgley, R.F. (Ed.) *Ciencias de la conducta y enseñanza médica en América Latina*. N.Y. Fundación Billbank Memorial, 44,2: 199. 1966.
- 9 García, J.R. *La educación médica en América Latina*. OPS. Pub. cient. N° 255. Washington, 1972.
- 10 Carlevaro, P. *La comunidad en la formación de los profesionales de salud*. Mesa Redonda. IX Conferencia de Facultades y Escuelas de Medicina de América Latina. 1976.
- 11 Coser, Lewis. *Greedy organization*. Ed. Free Press. New York, 1974.
- 12 Navarro, Vicente (comp.). *Salud e imperialismo*. Ed. Siglo XXI. México, 1983.
- 13 García Guadilla, Carmen. *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Ed. Fondo Editorial Tropykos. Caracas, 1987.
- 14 Habermas, Jürgen. *La technique et la science comme idéologie*. Ed. Gallimard. París, 1973.
- 15 Bourdieu, Pierre. *Le champ scientifique*. Actes de la recherche en sciences sociales. N° 2-3, 1976.
- 16 Portillo, José. *Relato general “III Seminario internacional de Atención Primaria de la Salud”*. La Habana, 1991.
- 17 Mitjavila, Miriam, Portillo, José y Rotondaro, Ernesto. *La Sociología y la construcción de objetos de conocimiento en el área de la salud*. XVII Congreso Latinoamericano de Sociología. Montevideo, 1988.
- 18 Apezechea, Héctor. *Problemas metodológicos de la investigación en ciencias de la salud*. En “*Ciencias sociales y salud de la América Latina*”. Duarte Nunes, Everardo. OPS-CIESU. Montevideo, 1986.
- 19 Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*. Ed. Grijalbo. México, 1967.

APROXIMEMOSNOS A LOS JOVENES

Leonor Piñeyro ()*

Hemos presenciado infinidad de reformas del sistema educativo: se agregan y sacan asignaturas, se pasa de números a letras para evaluar, se modifican horarios sin que varíen, esencialmente su organización y funcionamiento, sus objetivos y puesta en práctica. Sin embargo, los que sí han cambiado son los liceales, aunque más no sea en sus manifestaciones externas. Las reflexiones que siguen nos brindan interrogantes para comenzar a facilitar la comunicación entre dos generaciones, docentes y alumnos, cada vez más distantes. Están basadas en el interés por comprender a los jóvenes y así elaborar reformas adecuadas a ellos y no a nuestras verdades inamovibles.



Estando de vacaciones, me sorprendí «huyendo» de las conversaciones con otros colegas, docentes de mi generación —y no fue porque mi mente clamaba por descanso— sino que (me volví a sorprender) fue más bien por el aburrimiento que me producía el punto de partida de tales conversaciones: «los tiempos ya

no son los de antes, miralos, pobrecitos (los adolescentes), tienen las mentes vacías, o se las llenan de cualquier cosa, no piensan, se drogan o se emborrachan ya no saben qué hacen, no piensan en los demás, y la música, la música que escuchan!!!»:

(*) Leonor Piñeyro es profesora de Historia egresada del IPA y es integrante del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del SERPAJ

LIRIOS

*Estamos encadenados
a un sistema repelente
somos seres defraudados
en espera de la muerte
somos seres sepultados
bajo el peso de los vicios
somos seres condenados
escupimos el destino
Gilipollas educados
nos bacilan y nos mienten
terroristas de corbata
acribillan nuestra mente
Somos víctimas fatales
de las cosas del Estado
somos víctimas fatales
del estado de las cosas.
Somos lirios, somos rosas,
somos lindas mariposas.
Maravillas de este mundo
que yo nunca entenderé
Que reviente la barraca
que reviente de una vez.*

LA POLLA RECORDS

En esos días mis pensamientos se comenzaron a atropellar, buscando elaborar estrategias de comprensión de los códigos que manejan los jóvenes de los '90, sin darles juicio de valor, buscando un camino que me permita no perderme la maravilla de la comunicación.

Tratar de aprender y aprehender los códigos conductuales y del lenguaje en un mundo donde resulta cada vez menos claro quiénes son los buenos y quiénes

son los malos, un mundo donde las emociones y los sentimientos parecen disolverse en medio de los avances tecnológicos y de un presente que parece ubicarse en el futuro!

Un mundo en el que el narcisismo cuenta («el aspecto exterior me dirá quién eres»), en el cual las consideradas comúnmente frivolidades, no lo son, donde la violencia se practica pero no lastima, no daña en las entrañas. Un mundo que a simple vista es de una frialdad sofocante, en donde los nervios se viven más a nivel químico que psicológico, en donde la carga de angustia se disimula o diluye en otras expresiones.

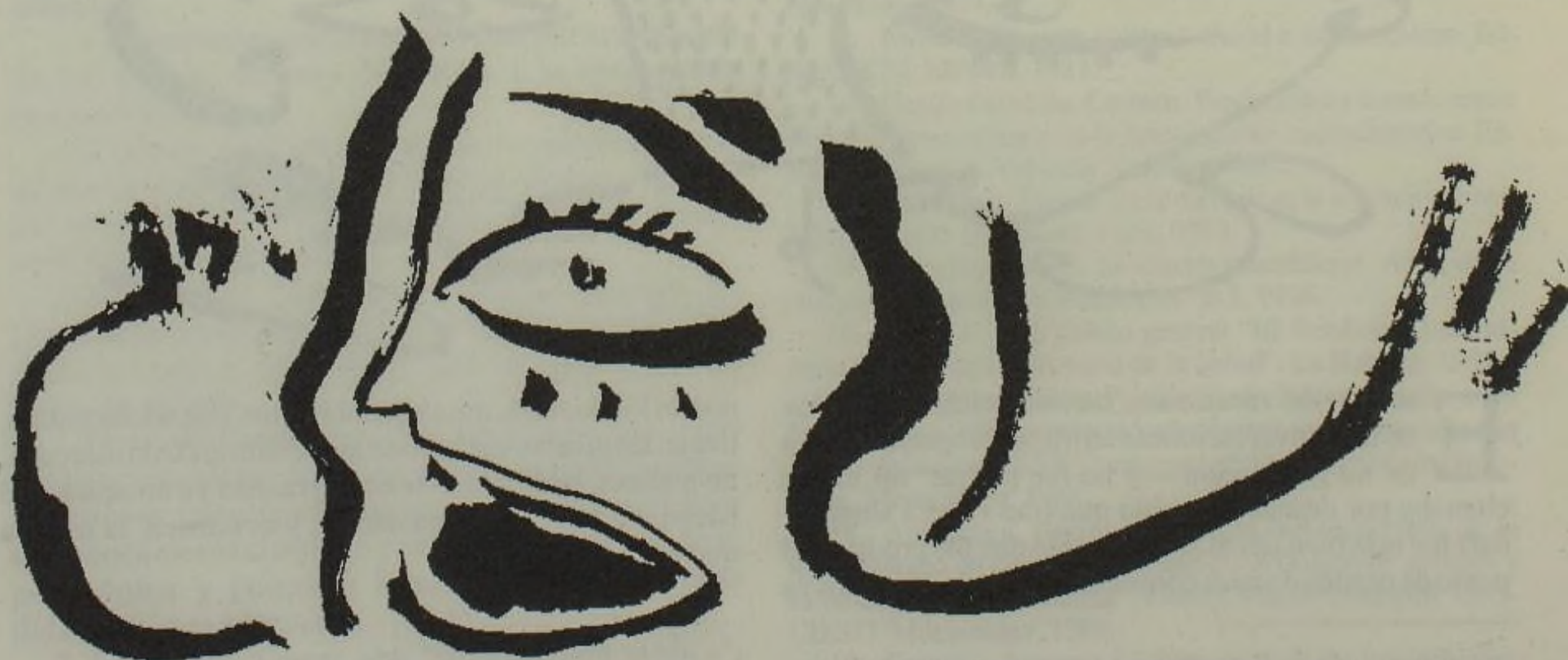
He percibido cómo hoy avanza la idea que todo tiene solución, más que el regocijo en lo trascendente y en lo fatalmente negativo, y van desapareciendo las buenas caras y los gestos de aprobación frente al espíritu de sacrificio.

Y por sobre todo es el reino de lo efímero, el reino de lo todo posible, pero se trata también de desprenderse del pasado, de no enredarse demasiado con las raíces, nada de cosas permanentes, lo permanente asfixia, no se soporta. Lo vivido es un instante que ya pertenece al pasado y debe dejar las menores consecuencias posibles, parece ser una de las claves.

Tampoco percibo aferramiento a los bienes materiales, como que la idea es que la llave del éxito y el poder no está únicamente en la riqueza. No estamos en un mundo poblado por yupies solamente.

Muchos de los jóvenes se me presentan como seres sumamente individualistas, intrínsecamente solos, que no conciben otra forma de existencia, y no están actuando de «hombre solitario», sino que son así, auténticamente así, además de cariñosos y violentos a la vez, fríos y apasionados, responsables e indiferentes, irreverentes y ceremoniales y por sobre todo solos en medio de multitudes también solas.

El mundo se les ha empequeñecido, pues no tienen



preocupación por las políticas económicas, la política internacional, y los diferentes planes para el desarrollo. Los demás importan quizás como fotografías instantáneas que pueden guardarse para nunca más ver, no hay ritos, himnos ni héroes. El presente es pasado descartable.

¿Será que estamos frente a un estallido de sensaciones, colores, sonidos en donde la intensidad es lo importante, y que cuando comienzan a ser ya van dejando de serlo, para pasar a un pasado que no va a existir?

¿Será que estamos frente a un fenómeno de vértigo, donde el vértigo tiene sentido en sí mismo, donde allí está el gozo y no en lo que lo origina o en su desaparición?

¿Será que estamos junto a jóvenes sin memoria, y que aspiran a un presente brevísimo, y frente a una transformación del lenguaje, que ya no admite los tiempos verbales conocidos, y en el que la gramática se simplifica, pues con saber la primera persona del presente del indicativo se puede estar muy bien?

¿Será que a algunos de los adolescentes les envuelve un ruido sordo, por lo que se parece al silencio, y que les es muy difícil un «repugnante te amo»?

¿Cómo explicarme estas interrogantes y algunas de estas constataciones, de por lo menos un grupo de jóvenes que existen así?

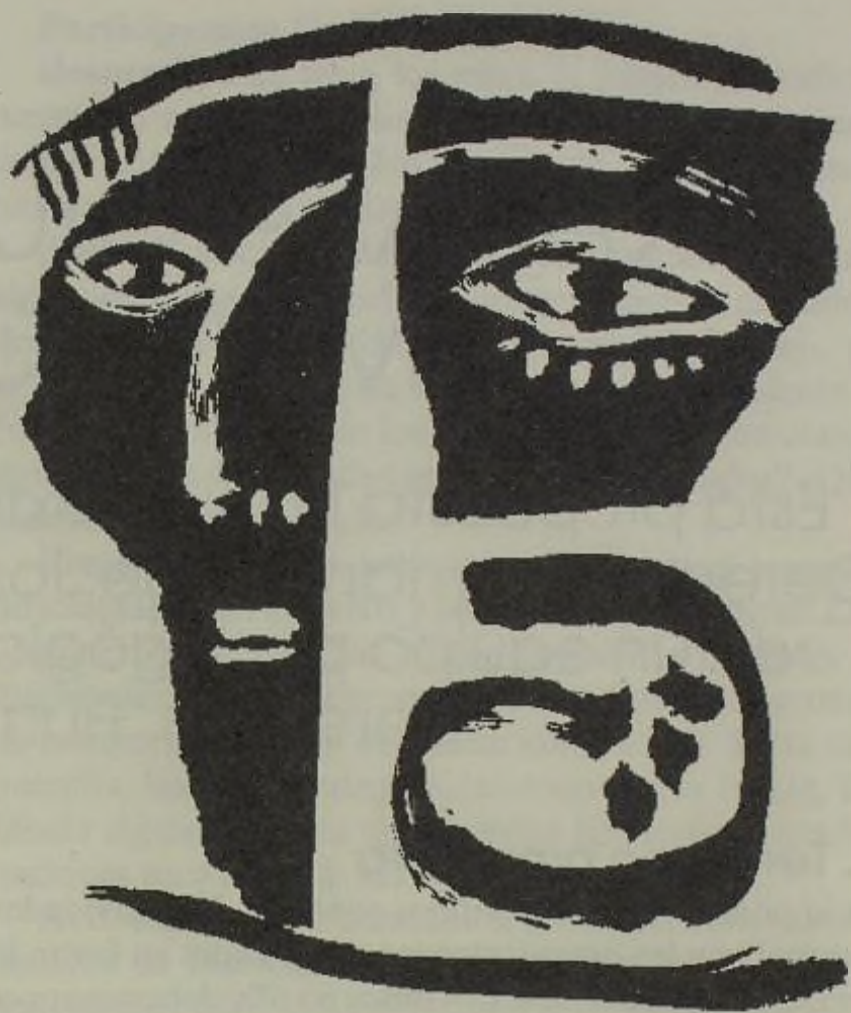
Un primer intento se me ocurre, es pensar en la influencia de los medios de comunicación masiva. La vida entendida como existencia cotidiana parece dar una respuesta positiva al hecho de que nuestros jóvenes son cada vez más universales, a juzgar por la indumentaria, la música escuchada en público o en privado, a través de los walkman -que se van imponiendo, quizás como un síntoma más del individualismo,- y la lengua adornada con expresiones ajenas que la convierten casi en otra que la original. Esta sería una explicación fácil a algo complejo, porque también me hago la pregunta de si las modificaciones percibidas reflejan modificaciones en la existencia íntima. No tengo la respuesta, pero sí siento la necesidad de huir de imputaciones falsas.

En el proceso de la formación de cada persona, se conjugan por lo menos dos tiempos: uno comprende la historia aditiva, lo que se acumula, y otro más lento (que a pesar de las innovaciones que pueden asediar, funciona como perpetuador de las tradiciones) como un freno a la internalización de códigos nuevos.

Entonces si bien es fácil percibir nuevas manifestaciones conductuales, me pregunto nuevamente hasta qué punto responden a estructuras internalizadas, y hasta que punto son fruto de imitaciones, traslaciones de vivencias de «otros mundos».

¿Las nuevas conductas estarían realmente tan influenciadas por los mensajes de los medios masivos de comunicación o ello es más relativo, y hay una forma de pensar, sentir y expresar diferente a los años '60 y anteriores, pero igualmente válida y que responde a una coyuntura que resiste la respuesta sesentista?

La sociología de la comunicación nos enseña que, entre otros, los modelos de respuesta para tener éxito deben pasar por la seducción, y las respuestas que se dieron en el pasado ya no seducen.



Quizás lo que nuestros jóvenes estén elaborando en forma autónoma sean nuevas estrategias de compensación, para levantarse contra un pasado reprochador y un presente que les molesta, de las que sólo percibimos las manifestaciones exteriores, y adoptan para ello modelos en los que están insertos nuevos códigos, pero que no tienen por qué encerrar pérdida de sensibilidad.

Cuando se les reprocha a los jóvenes ser demasiado individualistas, ¿hasta qué punto ese individualismo es asimilable al egoísmo o más bien a un «darse vida», como dice R. Ballah?

Sartre sostiene que el individualismo reposa en la necesidad de reconocimiento, la conquista de autonomía, la búsqueda de singularidad. Visto así, ¿qué de reprochable tiene? ¿Por qué necesariamente el individualismo debe conducir a la poca entrega, la incapacidad de compartir y de acercarse al otro?

Quizás por allí esté nuestra tarea más importante: sin egoísmo, ver desprejuiciadamente a los jóvenes, nuestros compañeros cotidianos de trabajo, porque después de todo, ¿qué otra cosa son quienes comparten con nosotros el trabajo casi todos los días del año?. Y también nosotros debemos tener un buen manejo de lo que implica el individualismo, el «darse vida», y no cerrar nuestras mentes y corazones al hoy, por un pasado que no permite percibir el presente.

No estamos en un tiempo falto de sensibilidad. Nosotros como docentes no debemos carecer de ella. Los jóvenes tienen la suya y buscar dónde y cómo se encuentran es la tarea para la comunicación, sin la cual no se puede dar el fenómeno de la educación. No abonar la procesión de los que son parte de «esta vieja cultura frita» al decir de los Redonditos de Ricota, es indispensable en este camino. ■

TRABAJAR JUNTOS POR UN MUNDO MEJOR

Esta propuesta ha sido extraída del libro "Educar en los Derechos Humanos", de José Touvilla Rayo, quien trabaja en un equipo pedagógico para la enseñanza de los Derechos Humanos en España.

1. Temática propuesta

Es importante que los alumnos conozcan las actividades que realizan los organismos internacionales en favor de los Derechos Humanos. Los niños no sólo deben conocer que tienen derechos, que en todo el mundo otros niños y niñas no pueden aspirar a satisfacer dignamente sus necesidades más básicas, sino también que ellos tienen compromisos y deberes respecto de su comunidad (familia, escuela, localidad) y que el disfrute de esos derechos no es exclusivo. Los niños deben conocer sus derechos y la obligación que tienen de mejorar, dentro de los lógicos límites de su edad, con su trabajo el bienestar de las demás personas.

2. Punto de partida

1. Dinámica: ¡Extra, extra!

Objetivo: Conocer algunos de los problemas mundiales y transformarlos en buenas noticias.

Participantes: Alumnos de clase. A partir de los diez años.

Tiempo: Estimado por el profesor.

Materiales: Tarjetas con algunos datos mundiales. Deben adaptarse a la edad de los alumnos. Materiales para escribir un periódico.

Desarrollo: Se explica a los alumnos que formamos la redacción de un periódico que recibe télex de diversas noticias del mundo. Un error en el transmisor envía noticias negativas de los acontecimientos mundiales. La redacción tiene ese día un trabajo agotador: redactar las noticias transformándolas en positivas. Después, éstas pasarán a impresión.

La clase se divide en varios grupos de redacción, formados de 4 a 6 alumnos. Y grupos de impresión. Otros alumnos harán de vendedores de periódicos. Los grupos pueden representar un solo diario o varios periódicos nacionales. Según la opción se distribuirán los grupos.

A medida que las redacciones reciben los télex (tarjetas), las leen y escriben en positivo. Inmediatamente

las entregan a impresión que confeccionará el periódico, que, finalizado, entregará a los vendedores para que vocean las noticias. El juego consiste en sacar a la calle el mayor número de noticias positivas en el tiempo más breve. ¡Noticias frescas!

Reflexión: ¿Ha sido difícil realizar la dinámica? ¿Qué noticias ha costado más trabajo redactar? ¿Conoceis organismos o grupos que trabajan para que cada día las noticias del mundo sean positivas, que trabajan por un mundo mejor? ¿Conoceis en qué consiste su trabajo?

Noticias: Pueden ser obtenidas de los periódicos y referirse tanto a la localidad, región, país, como al resto del planeta.

Noticias del mundo

- Según el SIPRI en 1985, los países en vías de desarrollo gastaron una cantidad global de 7,2 billones de dólares en compra de armas, armas vendidas por los países industrializados y que entre 1945 y 1980 acabaron con más de treinta millones de vidas.
- En la actualidad, 2.250 millones de personas tienen una media de ingresos de 25.000 ptas.
- Para el año 2000 se calcula que los ingresos de los países ricos serán 30 veces superiores a los de los países del Sur.
- Cada día mueren en el mundo 100.000 personas por falta de alimentos. De estas muertes, 40.000 corresponden a niños.
- Según UNICEF, en el mundo hay 1.500 millones de personas mal alimentadas, de las que 1.200 millones no disponen de agua potable y 250 millones de niños no pueden ir a la escuela.
- En el mundo se gastan 800.000 millones de dólares cada año en programas militares, en un mundo donde un adulto de cada tres es analfabeto, una persona de cada cuatro padece hambre. ■

3. Recomendaciones prácticas

Para el desarrollo de esta unidad es necesario facilitar a los alumnos el mayor número de informaciones de organismos internacionales y sus agencias (ONU, UNESCO, FAO, OIT, OMS, UNICEF...), así como de organizaciones no gubernamentales de nuestro país.:

4. Objetivos

—Comprender y considerar que el mundo es una comunidad de naciones en la que todos debemos trabajar para mejorarlo.

—Conocer el trabajo de organismos internacionales y ONGs.

5. Medios

Materiales: De organismos internacionales, folletos, colecciones de fotos, pegatinas, revistas, dossiers...

6. Desarrollo

A. Fábula gráfica acerca de las Naciones Unidas

Objetivo: Presentar a los alumnos los principios fundamentales de las Naciones Unidas.

Participantes: Grupo clase.

Desarrollo: Se lee a los niños la fábula. Periódicamente, se suspende la historia para que la clase pueda debatir algunos temas. No se trata de que los alumnos piensen que es un cuento, sino todo lo contrario.

Antes de iniciar la dinámica, los alumnos debatirán algún incidente de actualidad que presente las dificultades para mantener unida a la comunidad. Por ej., un problema en el patio de recreo o un acto violento o conflicto local. ¿Tienen los miembros de nuestra comunidad a veces dificultades para mantenerse unidos? ¿Qué produce esas dificultades?

Presentación: No somos los únicos que tenemos dificultades para convivir y problemas que resolver. Las naciones del mundo las tienen también a menudo. A diferencia de nuestra comunidad, no solían tener normas de comportamiento ni organización. Cuando había una querrela, las más fuertes decían todo por la fuerza. La fábula siguiente narra lo que están haciendo ahora las naciones para mejorar las cosas.

Actividades: Los alumnos con los materiales informativos de Naciones Unidas buscarán los trabajos y realizaciones para mejorar los problemas mundiales.

Fábula

“No hace mucho tiempo que, de cuando en cuando, las naciones del mundo tenían muchas dificultades para llevarse bien.

Algunas eran grandes y dominantes y daban órdenes a todo el mundo.

Algunas eran codiciosas y se apoderaban de todo lo que querían.

Algunas eran avaras y querían disponer de todas las riquezas del mundo para ellas...

De modo que siempre estaban en desacuerdo y ello hacía la vida difícil para todos.

Finalmente, después de la terrible y horrorosa segunda guerra mundial, las naciones decidieron que debía hacerse algo”.

Tema de debate:

¿Qué creéis que debe hacerse?

“Las naciones decidieron que necesitaban una organización de la comunidad mundial, y así empezaron las Naciones Unidas”.

Primero redactaron una lista de normas para La Carta de las Naciones Unidas.

Tema de debate:

¿Qué normas debe contener esa Carta de Naciones Unidas? ¿Qué países deben ser miembros de esa organización? ¿Deben tener todos los mismos derechos en los asuntos de todos? ¿Los mismos deberes?

“En su carta las naciones convinieron en que:

Miembros: pueden serlo todas las naciones que prometan respetar las normas de la carta.

Derechos: todos los miembros tienen iguales derechos en la organización, todos pueden participar por igual en las actividades de las Naciones Unidas.

Deberes: cada miembro debe contribuir con una parte equitativa al trabajo de la comunidad, todos los miembros deben cumplir lo que decida la comunidad de las Naciones Unidas.

Cometidos: paz, justicia, desarrollo”.

Tema de debate:

¿Cómo se organizarían las naciones para llevar a cabo sus cometidos de paz, justicia y desarrollo? ¿Cómo os organizaríais vosotros si cada uno fuese una nación miembro de las Naciones Unidas?

“En las Naciones Unidas los miembros se reúnen en grupos diferentes:

En la Asamblea General todos los miembros intercambian ideas y deciden lo que se ha de hacer.

En otros órganos importantes los miembros hablan sobre: la paz (Consejo de Seguridad), la justicia (Consejo de Administración Fiduciaria y Corte Internacional de Justicia) y el desarrollo (Consejo Económico y Social).

El personal de la Secretaría lleva a cabo el trabajo de las Naciones Unidas.

Otros órganos y organismos especializados de las Naciones Unidas cooperan en esferas especiales a mejo-

rar las vidas de los habitantes de todo el mundo. Educación (UNESCO), alimentos (FAO), infancia (UNICEF), salud (OMS), trabajo (OIT) y muchos otros.

Tema de debate:

¿Cómo creéis que trabajan?

“He aquí un ejemplo de **cómo trabajan juntos los miembros de las Naciones Unidas**. Algunos miembros han estado discutiendo acerca de un río que discurre por sus territorios. Por último tienen una idea:

—En lugar de tratar cada uno de controlar el río, ¿por qué no lo comparten y explotan la cuenca fluvial juntos?

—Un excelente plan.

Otros miembros están de acuerdo:

—Si a ustedes les sale bien, podíamos tratar de hacer lo mismo con nuestra cuenca fluvial.

—Y de riego, ¿qué?

—Podemos enviar algunos expertos que saben mucho de embalses.

—Tenemos ingenieros que pueden trabajar con la electricidad.

—Todos podemos ayudar.

En las Naciones Unidas, cincuenta naciones aportan asesores y materiales para ayudar a las cuatro naciones a realizar el proyecto de cuenca fluvial.

Es más difícil que otras cosas resulten

—Si no respetan las normas, no puede participar en las actividades comunitarias.

—¡Esa ley de permitir el paso de entrada nada más que a los que vayan vestidos de morado es errónea! En la Carta convinimos en tratar a todos los seres humanos de la misma manera sin distinción de raza, color, sexo.

—A mí eso no me importa. No pueden decir a mi nación lo que tiene que hacer.

Tema de debate:

¿Qué sucederá? ¿Aprenderán los miembros de la Comunidad a cooperar?

Nadie sabe lo que sucederá. En el mundo hay todavía muchas cosas que funcionan mal. Las naciones pueden ser aún dominantes, codiciosas o avaras. Queda mucho por hacer para que los seres humanos vivan mejor...

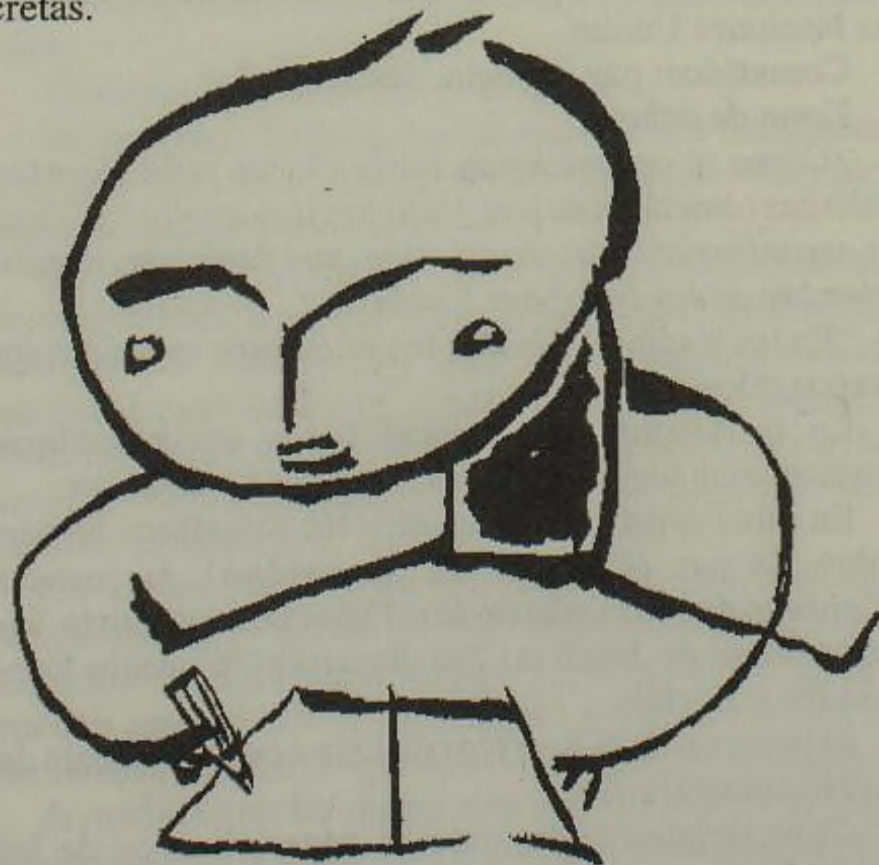
No obstante, ahora las naciones tienen por lo menos una organización para ayudarlas a cooperar. ■

B. Juegos cooperativos

Después de la dinámica anterior pueden ponerse en práctica algunos de los juegos cooperativos descritos en este libro u otros tomados de la bibliografía recomendada. Después de los juegos los alumnos evaluarán sus reacciones y comprenderán lo difícil que resulta que los mayores se pongan de acuerdo.

C. Lectura: La conferencia de los animales

Objetivo: Relacionar textos literarios con realidades próximas a los niños o situaciones internacionales concretas.



Tiempo: Estimado por el profesor.

Material: Texto literario. Fragmentos del texto. Papel y lápiz. Material de Naciones Unidas.

Desarrollo

1. Actividades con el texto literario

- Leer por grupos distintos capítulos de la obra. Contestar a preguntas de comprensión oral.
- Relacionar la trama del texto literario con la organización y funcionamiento de las Naciones Unidas.
- Dramatización de algunas escenas del texto literario.
- Ilustración de algunos fragmentos.

2. Otras actividades.

Trabajos monográficos, según la edad, del papel de algunas organizaciones que trabajan en defensa de los Derechos Humanos.

- Visionar el video del Consejo de Europa *Les droits des hommes*. Relacionar las actividades de este organismo regional con el de otros organismos internacionales.
- Lectura de *El libro de la paz* de Bernard Benson. Relacionar los temas de las dos lecturas.

3. Trabajo en grupo: ¿Qué podemos hacer nosotros para hacer un mundo mejor? Confeccionar listas de alternativas, ponerlas en práctica.

FICHAS DE LECTURA

Título: *La conferencia de los animales.*

Autor: Kastner, Erich.

Editorial: Alfaguara (Madrid) 1982.

Formato: 19 x 11.

Nivel: A partir de los 10 años.

Argumento: Cansados los animales de las guerras entre los hombres y el fracaso de sus conferencias, el elefante, pensando en los niños, convoca la primera y última conferencia de todos los animales, llevando como invitados de honor a cinco niños de distintas razas. Esta conferencia coincide con otra que celebran los Presidentes de Estado. Como éstos no se ponen de acuerdo, primero los ratones les destrozan los documentos y más tarde las polillas destrozan los uniformes militares. Como siguen sin llegar a un acuerdo, los animales esconden a todos los niños del mundo y se hacen cargo de ellos si no hay acuerdo. Por fin los presidentes firman un acuerdo que comienza por la supresión de las fronteras, y los niños volvieron a sus casas.

Título: *El libro de la paz.*

Autor: Benson, Bernard.

Editorial: Integral (Barcelona) 1982.

Formato: Escrito a mano, con dibujos y texto en varios colores.

Nivel: 8-12 años.

Argumento: El protagonista es un niño que aparece ante las cámaras de TV mostrando que todo el mundo quiere vivir. Se entrevista con los jefes de las grandes potencias que destruyan la llave de la guerra. Un gran movimiento se extiende por todo el mundo, hasta que públicamente son destruidas las llaves de la muerte.

Temas: Protagonismo infantil por el desarme. Argumentos y técnicas de lucha por el desarme.

Notas: Justicia y paz de Mallorca realizó un interesante guión didáctico basado en el libro de Benson. Este trabajo fue realizado por los maestros de escuela Guillem Ramis y Antoni Carbonell con la colaboración de alumnos de 4º, 5º y 7º del Colegio Blanquerna de Marratxi. El trabajo en mallorquí puede solicitarse a Justicia y pau C/ Carrer Seminari, 4-07001-Palma de Mallorca.

El colectivo para una alternativa no violenta de Madrid (CAN) publicó en su número 27 de Oveja Negra de 1985 una importante bibliografía sobre Literatura Infantil y Juvenil para la paz. De esta bibliografía hemos reseñado tres fichas. ■



7. Actividades complementarias

1. Realizar proyectos y acciones que mejoren la vida en el aula y en el centro escolar.
2. Debates sobre temas de actualidad: catástrofes naturales, accidentes de carretera, conflictos bélicos. Estudiar por grupos las medidas de ayuda y ponerlas en práctica.
3. Estudio de las actividades de protección civil. Invitar al responsable local a que explique qué hace, cómo protegen a la población en caso de inundaciones, explosiones de gas... terremotos.
4. Visionar películas de organismos internacionales.
5. Estudiar en profundidad el papel de las Naciones Unidas en favor del desarme.
6. Pedir información al Ministerio de Asuntos Exteriores para conocer el papel que desempeña España como Estado miembro de Naciones Unidas y cómo contribuye a mejorar el mundo.
7. Lectura de algunos artículos de la Carta de las Naciones Unidas. ■

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

FRANCISCO BUSTAMANTE
MARIA LUISA GONZALEZ

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS
PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

SERPAP

1991 - 1992 DECADA
DE LA EDUCACION DE LOS
DERECHOS HUMANOS

En venta en Serpaj y en librerías

DILEMAS Y TENSIONES EN TORNO A LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS EN DEMOCRACIA

Abraham Magendzo K.

Durante el seminario sobre educación y derechos humanos realizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en 1991, Costa Rica, Magendzo presentó la ponencia que a continuación compartimos con ustedes.

Se trata de un análisis muy interesante sobre las dificultades y las contradicciones que debemos enfrentar al plantearnos una educación en y para los derechos humanos. El autor enumera, una a una, las tensiones que observa presentes y sin resolución inmediata ni sencilla pero que, no por ello, debemos negar y menos aún descreer de nuestros propósitos. El hecho de conocer mejor las posibilidades reales y los dilemas a solucionar nos permitirá encarar con mejores criterios y con mayor efectividad las propuestas que elaboremos y llevemos a la práctica, evitando así caer en falsos triunfalismos que inevitablemente conducen a frustrantes fracasos.

En otras oportunidades hemos publicado artículos de Abraham Magendzo, Coordinador del Programa Educación y Derechos Humanos del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile.

LA EDUCACIÓN en y para los derechos humanos se inscribe incuestionablemente en una racionalidad distinta a la racionalidad instrumental de las ciencias positivas para dar cabida a una racionalidad holística y axiológica



Nos proponemos en esta exposición ordenar y analizar algunas de las tensiones, dilemas, contradicciones, conversaciones, problemas y reflexiones que hemos detectado y recogido experimentando en la relación educación y derechos humanos. Ciertamente que hemos recorrido un camino en esta relación, sin embargo estamos conscientes que lo que queda por caminar es aún muy largo. Comenzamos hace seis años cuando hablar de derechos humanos era en Chile un crimen que se podía pagar muy caro. Vincular la educación con los derechos humanos en ese contexto era un imposible. Hemos aprendido, que la relación entre educación y derechos humanos está saturada de tensiones que deseamos compartir con ustedes. Ordenaremos nuestras reflexiones en torno a las tensiones siguientes:

1. La tensión con el modelo paradigmático dominante

La educación en y para los derechos humanos se inscribe incuestionablemente en una racionalidad distinta a la racionalidad instrumental de las ciencias positivas para dar cabida a una racionalidad holística y axiológica que se enmarca en lo que ha sido denominado un "nuevo paradigma". Más aún, los derechos humanos se ubican como valores fundantes, y foco articulador de la nueva racionalidad que coloca en su centro una ética de la responsabilidad solidaria. Los derechos humanos, dice Pablo Salvat¹, "aparecen, para nosotros, como una utopía a promover y plasmar en los distintos

niveles y espacios de la sociedad. Como tales se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica), de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etcétera), en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre.

En este sentido, se los ve como paradigmáticos, esto es, como modelo y/o criterio ejemplar desde el cual podemos leer nuestra historia y nuestro porvenir como pueblos".

La tensión surge precisamente, por la tendencia cada vez más marcada que se observa en muchos de nuestros países por retrotraer a la educación a los esquemas científico-tecnológicos propios de la racionalidad instrumental. Sumergidos en un contexto político-económico en donde el modelo neoliberal, tecnocrático, en el que el "mercado" es el que reina campantemente y en donde la eficiencia y el adecuado ajuste entre medios a fines es el patrón de valoración, la educación se liga a la producción y es en definitiva un valor agregado. La educación se convierte en el instrumento ideal para servir este modelo siempre y cuando sea capaz de sumergirse en la lógica de éste. No sólo la educación debe sumergirse en esta lógica sino que la cultura toda. La lógica de la producción por su omnipresencia se desplaza más allá del ámbito del trabajo, transformándose en una forma de dominación generalizada, como lógica de control. Sería suficiente remitirse al informe de la CEPAL ("Crisis y desarrollo: Presente y futuro de América Latina y el Caribe", Santiago de Chile, 1985), para darse cuenta, de que la cultura, en este

enfoque de la racionalidad moderna, necesita adaptarse a la modernidad y producir motivaciones y actitudes requeridas para el rendimiento óptimo de los diversos sistemas de producción, reproducción y gobierno de la sociedad. Entonces, definitivamente, nuestra propuesta de introducir los derechos humanos al currículum, a la escuela, a la educación, a la cultura, constituye una alternativa crítica al modelo dominante.

¿Será esto pensable... y, por sobre todo, realizable?

Esta es una gran tensión que no podemos eludir. Hacerlo significa, a mi parecer, ponerse al margen de la historia y, por ende hacerle un flaco favor a los derechos humanos...

2. La tensión entre la mantención y el cambio educacional

La experiencia nos ha demostrado que al introducir los derechos humanos en la educación, queramos o no, asumimos una actitud crítica y cuestionadora. Se plantea la necesidad imperiosa de producir cambios tanto en el currículum manifiesto como en el currículum oculto de la escuela. Las necesidades de cambios no quedan remitidas exclusivamente a los contenidos a enseñar, ni tampoco a los aspectos metodológicos o de evaluación, sino trascienden a la cultura de la escuela. Nos introducimos irremediamente a interrogar y cuestionar la cultura de la escuela, la práctica docente en las salas de clases, la naturaleza de las interacciones, el autoritarismo tan enraizado en las escuelas. Queremos conocer los mensajes subyacentes de la escuela, los mecanismos

EL SABER de los derechos humanos emerge, cuando se toma conciencia de los conflictos resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos.



que utiliza para la reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento. Entonces, pareciera que se impone un cambio radical. Introducir los derechos humanos a la escuela induce a producir una **“reforma educativa”** sustantiva y profunda... Pero, no sea cosa que por desear o por tener que producir cambios radicales, afloren todas las fuerzas de resistencia al cambio que inmovilizan e impiden que se produzcan aunque sean cambios parciales. Se ha dicho que los docentes son muy resistentes al cambio. Las estrategias de cambio total, por lo general, levantan mecanismos de rechazo ya sea abiertos o encubiertos. Insegurizan y producen desconcierto. Pareciera, entonces, que hay que entrar a negociar entre la mantención y el cambio, entre el tradicionalismo y la innovación, entre el cambio violento y el cambio paulatino. Si los derechos humanos van a cuestionarlo todo, el temor es de un rechazo total. Hay que negociar. Pero, ¿podemos realmente negociar en materia de educación y derechos humanos? ¿No es esto “traicionar” la naturaleza misma del contenido y el mensaje de los derechos humanos? ¿Cual es el sentido de una educación conservadora en derechos humanos? Los negociadores diremos: ¡abramos espacios en el currículum manifiesto y de allí ganaremos el del currículum oculto! El que mucho abarca poco aprieta. Pero... ¿será esto cierto? La tensión está ahí, no resuelta.

3. La tensión de las contradicciones

Creemos firmemente que el saber de los derechos humanos emerge, fun-

damentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen —tanto en el plano individual como social y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación para los derechos humanos. Debemos precisar que ha sido característica de la educación reproductora evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones y las situaciones problemáticas. Ha existido, según nuestro parecer, implícita o explícitamente, un intento de alejar a los alumnos de los problemas que la sociedad enfrenta, creando —por así decirlo— un ambiente “aséptico”, “inocuo”, “neutro”.

Las situaciones vinculadas a los derechos humanos se hacen conflictivas, en muchas ocasiones, porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible. Es fácil dar ejemplos respecto a cada una de estas contradicciones. Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de marcar un orden establecido (bien común); se

inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asunto de seguridad, etcétera.

Decimos todo esto, dado que una postura de esta naturaleza entra en tensión con los planteamientos tradicionales de la escuela. Para ésta el conocimiento no constituye un problema a enfrentar. Sustentados en un mundo empírico-objetivo, el currículum niega tácitamente, como diría Apple² el conflicto intelectual y normativo. Señalará este autor que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las “fuerzas impulsoras” básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido.

Al extrapolar esta postura, por ejemplo, a las ciencias naturales, descubrimos que se presenta a los alumnos una teoría de consenso de las ciencias, no se muestran los desacuerdos sobre metodología, objetivos, enfoques, etcétera que

LA LEGITIMACIÓN es un proceso de valoración, de convencimiento, de diálogo.

existen en las actividades de los científicos. Apple diría al respecto que: "al exhibir continuamente el consenso científico, no se permite ver a los estudiantes que sin desacuerdo y controversia la ciencia no progresaría, o lo haría a un paso mucho más lento. La controversia no sólo estimula el descubrimiento, atrayendo la atención de los científicos hacia los problemas decisivos, sino que sirve también para clarificar las posiciones intelectuales conflictivas.

De igual manera, en la enseñanza de las ciencias sociales el conflicto recibe la consideración de disfuncional, es parte del desorden, de la anarquía, del caos. Por esta razón no se encontrarán textos de ciencias sociales que muestren los dilemas, contradicciones, tensiones, puntos de vista divergentes y disonantes que existen como es lógico en todos los procesos de cambio social. Los alumnos aprenden historia como una concatenación de hechos, episodios y eventos que se suceden unos a otros como si fueran procesos lineales, continuos y naturales. Los quiebres cuando aparecen, son interpretados como rupturas no deseables que deben ser considerados como disarmonías históricas. Esta perspectiva no invita a los estudiantes a que asuman una actitud crítica tendiente a develar las fuerzas opuestas a los intereses discrepantes que subyacen en los procesos sociales. De esta forma, en la entrega de un saber unidimensional, descontextualizado, supuestamente consensual no sólo se desmotiva al alumno al aprendizaje de las ciencias sociales, sino que además se enseña una ciencia que tiene muy poco de científica.

La tensión entre una educación problematizadora en derechos humanos y la educación normativa está ahí.

4. La tensión de la legitimización

Los saberes al interior del currículum tienen, como hemos visto, un tiempo, un espacio, un status. Tienen legitimidad. Hay muchos saberes que, dado que no tienen poder, no están en el currículum. Incluso saberes importantes para la vida, para la supervivencia, para ubicarse en el mundo, no están en el currículum. Piénsese, por ejemplo, lo difícil que es encontrar en el currículum saberes que tienen que ver con la cultura de la cotidianidad, con la cultura popular, con el conocimiento para la resolución de conflictos, para el aprendizaje de habilidades mínimas para conseguir trabajo, etcétera. Hay que legitimar un saber para que adquiera poder en el currículum.

La pregunta es: ¿quién y cómo se legitima el saber de los derechos humanos?. Dirán algunos que a los políticos les corresponde esta tarea en primer término. Mientras esto no suceda no hay posibilidad alguna de legitimar este saber ¿será esto realmente así?. No deberán ser los maestros, los padres de familia, los profesionales, los trabajadores, los movimientos sociales, en otras palabras, la sociedad civil en su conjunto, la que deba asumir el desafío de entregarle poder y status a este saber?. Dirán, los que están en esta última posición, entre los que me encuentro, si esperamos a los políticos, quizás la espera será larga. Por tratarse del saber de los derechos humanos pienso que sería antitético legitimar este saber por decreto, en-

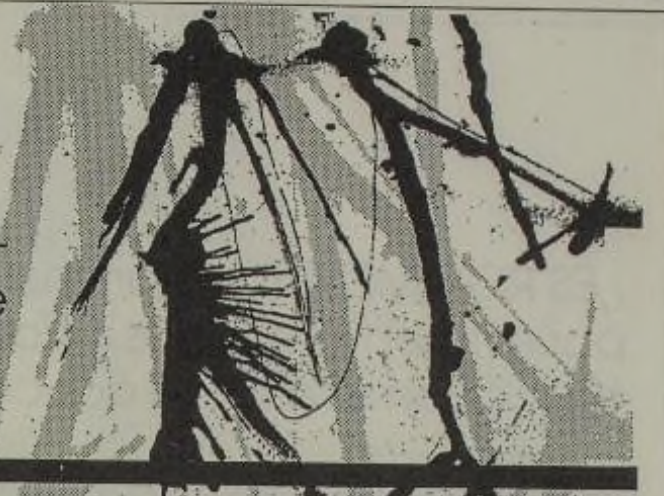
viando las autoridades políticas un úkase. Es inadmisibles y quizás un imposible. Por el contrario, la legitimación es un proceso de valoración, de convencimiento, de diálogo, de comprender el rol que la educación debe jugar en la tarea de formar generaciones respetuosas de los derechos humanos. Proceso en el que debe participar la sociedad toda haciendo oír su voz en el currículum. Pero... está la sociedad realmente interesada en emitir una voz, u optará por el silencio, por la indiferencia, por decir: ésta no es nuestra tarea, tampoco estamos preparados, ni capacitados ni investidos de autoridad suficiente para pronunciarnos y hacernos escuchar. Que hablen los que tienen autoridad e idoneidad. Entonces, emítase el úkase. Estamos en un dilema no resuelto.

El problema se hace más dramático cuando constatamos que un saber se legitima en el currículum cuando hay valoración social hacia ese saber valoración que tiene percepciones, representaciones y expresiones concretas, tangibles y observables. Las ciencias son valoradas porque son percibidas a través de la tecnología como un saber valioso. ¿Qué pasa con los derechos humanos?. ¿Cómo son percibidos, representados y expresados estos en una sociedad y en una cultura que aún no los ha internalizado como un accionar diario y cotidiano?.

5. La tensión en la organización curricular

En el orden más técnico pareciera que hay consenso que el saber de los derechos humanos debe incorporarse no como una asignatura más en el currículum, sino que debiera estar presente en todas las asignaturas.

NO DESEAMOS que el saber de los derechos humanos se trivialice, se convierta en otro producto que se vende en la televisión



Los derechos humanos pueden ser integrados en el contenido de las ciencias sociales, de la biología, de la filosofía, de la educación física, de la literatura, de las artes, etcétera. Más aún muchos de los contenidos programáticos pueden ser leídos desde la perspectiva de los derechos humanos. Así por ejemplo una obra literaria como *La Vida es Sueño*, de Calderón de la Barca, o un capítulo de la historia como el Descubrimiento de América, o las relaciones hombre-medio en biología, pueden ser leídos, no sólo desde la óptica estética, histórica o científica respectivamente, sino que además desde la visión de los derechos humanos.

Sin embargo, hay algo que preocupa. Cierto es que en todas las asignaturas y en muchos de los contenidos programáticos el saber de los derechos humanos pueden encontrar un tiempo y un espacio. Pero esto no es válido sólo para el saber de los derechos humanos, lo es también por ejemplo, para las matemáticas. ¿Hay alguien que ya ha pensado alguna vez eliminar las matemáticas como asignatura del currículum y dispersarla, diseminarla entre el resto de las asignaturas? Así se abordaría el saber de las matemáticas en y desde las ciencias, en y desde la filosofía, en y desde la geografía, en y desde las artes, etcétera. La idea es posible y también innovadora, pero de quien la sostuviera se diría que es un "loco curricular". La verdad es que esto parece insano porque significaría quitarle poder y status curricular a las matemáticas, lo que es inadmisibles en nuestra cultura. Entonces, ¿por qué a los derechos humanos sí se les puede quitar poder?. Estoy con aquellos que afirman que los dere-

chos humanos deben estar presentes en todas las asignaturas del currículum, pero esto no significa que tomar esta opción esté carente de contradicciones. La tensión está ahí, no del todo resuelta.

6. La tensión entre lo extensivo y lo intensivo

Esta tensión tiene relación con la cobertura y la calidad de la educación en derechos humanos.

La inquietud que nos asalta es, por un lado, que debemos enfrentar con efectividad, seriedad y profundidad el tema de la educación y los derechos humanos y, por el otro, la tarea es muy grande y abarcadora. Esta tensión está presente en la totalidad de la educación de masas que caracteriza nuestra época, pero en la educación en y para los derechos humanos se hace más dramática. Hay necesidad de legitimar en la educación el saber de los derechos humanos, por consiguiente, se exige que este saber sea de primera calidad, que cuente con profesores preparados, con materiales adecuados, con investigaciones que avalen el quehacer pedagógico. Pero la verdad es que nuestros maestros no están preparados, los materiales no están elaborados, las investigaciones no están hechas. Pensemos que hay que capacitar a miles de maestros, llegar a millones de niños y a sus padres, confeccionar materiales para todas las edades, para contextos diversos. La tarea es inconmensurable y debe ser hecha con mucha calidad. Quizás no debiéramos ser tan exquisitos, pero tampoco podemos ser tan osados. Tengo la certeza que con los métodos convencionales es imposible asumir con plenitud este mandato educativo. La escuela no puede estar

sola. Necesita de los medios de comunicación, de metodología de la educación a distancia, de la difusión masiva, de metodologías más versátiles, flexibles y diversificadas. Pero las dudas están presentes. Conjuntamente con lo anterior surgen sospechas. No deseamos que el saber de los derechos humanos se trivialice, se convierta en otro producto que se vende en la televisión como muchos otros en donde cualquier medio justifica el fin.

Los medios masivos son ciertamente muy penetrantes y abarcadores, pero en materia de educación en derechos humanos se requiere el trabajo con otros, en el grupo, en la confrontación de ideas, en la experiencia colectiva, en la vivencia más que en la repetición de un mensaje. Por ganar cobertura podemos no sólo perder en profundidad, sino que también podemos desvirtuar el mensaje. No obstante debemos masificar el mensaje. Las tensiones están ahí y pesan fuerte.

7. La tensión de los ritmos

Preguntaba con vehemencia una profesora recientemente en un curso de verano que realizamos: "por qué el Ministerio de Educación y los medios masivos de comunicación no habían iniciado una campaña rápida y profunda para educar en derechos humanos, por qué si ya han transcurrido dos años del régimen democrático se ha procedido tan lentamente". Sin duda que hemos ido muy lentos. Los frutos de la educación son a largo plazo, pero hay que empezar. De lo contrario se nos puede ir una generación entre las manos de tanto esperar. ¿Quién va a responder de tanta demora? Otros sos-

¿ES REALMENTE pecaminoso introducir la política, si por esto entendemos introducir el acontecer social de los hombres, a la educación?

tienen que la medida debe imperar y no hay que precipitarse. Las transiciones democráticas lo exigen. Por apurarnos y hacer exigencias desmedidas, dirán estos últimos, podemos perderlo todo. No olvidemos, sostendrán, que el espacio de la educación es muy sensible, por consiguiente, hay que abordarlo a ritmo lento. Las luchas ideológicas al interior de la educación y la cultura han conducido en ocasiones a explosiones sociales intensas. Por consiguiente, dirán, hay que avanzar paulatinamente. La tensión está ahí. Cómo buscar el camino del equilibrio, pero no el inmovilizador y aquel que soslaya la tensión sin atenderla.

8. La tensión del lenguaje

Temeroso del término derechos humanos hay quienes dicen que no hay que hablar sobre educación en derechos humanos sino de educación para el amor, para la paz, para la convivencia. Sostendrán que hay que evitar por todos los medios el lenguaje que introduzca conflictos, contradicciones, tensiones y discrepancias en la educación. Manifestarán que la educación debe ofrecer un lenguaje consensual, objetivo, neutro, desapasionado. A mi parecer esta postura es antitética con los derechos humanos y con la naturaleza misma de la educación. ... Yo, personalmente, sostengo que el lenguaje tiene una historia y crea realidad. Los derechos humanos tienen su forma de crear la realidad y están consagrados en las luchas que los pueblos han dado. No hay posibilidad de evadir en educación el término derechos humanos.

9. La tensión entre hablar y callar

En los cursos-talleres que hemos desarrollado se entrega un espacio para que los participantes puedan contar sus experiencias personales en derechos humanos y ligen su experiencia pedagógica con los derechos humanos. Los profesores aprovechan este espacio. A veces, se apoderan de él para hablar de todo lo reprimido tantos años, de contar de la dignidad atropellada como ciudadanos y como profesores. Las reuniones se convierten en verdaderas sesiones catárticas. "Por fin podemos hablar, dice un profesor". "Veo que otros vivieron experiencias similares a las mías", señala otro. "Estoy con una cantidad de culpas por no haber dicho antes lo que estoy diciendo ahora", expresa una profesora. Las experiencias vividas surgen a borbotones. Hay un deseo incontrolable de ser escuchado.

Ciertamente que la democracia es el sistema que permite todo esto. No hay dudas al respecto. Pero... surgen los peros. En la Comisión Ministerial alguien dijo: "Sin duda que el tema de los derechos humanos debe ser tratado en la escuela. Pero... no hay necesidad de referirse a la época reciente... esto podría ser interpretado como política". La relación entre política (término muchas veces vedado para la educación) y los derechos humanos es vista como problemática. Dice una profesora "cada vez que hago mención a los derechos humanos me dicen que estoy metiendo la política en la escuela. La escuela no está para esto". Los temores tan internalizados emergen a caudales. Junto con los temores surgen las contradicciones. Nos preguntamos si se puede acaso

hacer educación dándole la espalda a la propia historia, ¿cómo será juzgada una generación de maestros que no fue capaz de enfrentar su propia verdad, por dura, dramática y contradictoria que ésta sea?, ¿es realmente pecaminoso introducir la política, si por esto entendemos introducir el acontecer social de los hombres, a la educación?

10. La tensión a la atomización

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo dependiente del Ministerio de Educación, nos solicitó que trabajáramos la temática de los derechos humanos con los supervisores del sistema educativo. Se nos asignó tan sólo una mañana para abordar el tema. Era un tiempo muy breve. Pero en fin, había que conformarse. Cuando preguntamos por los otros temas que los supervisores abordarían se nos informó que también trabajarían los temas del género y del medio ambiente. Lo que nos sorprendió fue que estos temas se trataran como apartes, independientes uno de otros. Sabemos y todos concordamos que los temas de la mujer, el medio ambiente, los indígenas, los minusválidos, los inmigrantes, las minorías étnicas, etcétera, encuentran precisamente en los derechos humanos una doctrina y una conceptualización que los articula y los relaciona. Por qué entonces aceptar que sean atomizados. ¿Es que cada uno desea tener su propio espacio, su propio tiempo en el currículum, aún a riesgo de sacrificar la integralidad?

Cuando se desea evitar la atomización y por consiguiente, las

LA TENSIÓN más preocupante es no percatarse de la existencia de las tensiones, dilemas, dificultades, contradicciones y problemas que la educación en derechos humanos enfrenta y enfrentará.



temáticas anteriormente señaladas se presentan ligadas estrechamente con los derechos humanos, hay quienes sostienen que: "los derechos humanos desean abarcarlo todo, no tienen especificidad propia y por lo tanto invaden el campo de otras temáticas".

Argumentar, como lo hago, que esta crítica significa no comprender a cabalidad el sentido profundo del saber de los derechos humanos, su relación indisoluble e interdependiente con todos aquellos temas que tienen en su raíz la discriminación, la destrucción, la violación, la dominación, etcétera, aparece como descalificatorio frente a los que se aferran a la postura de la atomización. Pese a este argumento la tensión entre las temáticas está ahí, está presente.

11. La tensión de la no tensión

Finalmente, según mi parecer, la tensión más preocupante es no percatarse de la existencia de las tensiones, dilemas, dificultades, contradicciones y problemas que la educación en derechos humanos enfrenta y enfrentará. Sólo si estamos concientes de que cuando el saber de los derechos humanos se introduce a la escuela deberá casi irremediablemente producir tensiones, estaremos en capacidad de ofrecer alternativas de solución y abordar las dificultades con altura de miras. Asumir una actitud ingenua y pensar que introducir los derechos humanos a la escuela es similar a incorporar un nuevo teorema, un nuevo capítulo de

historia, un nuevo concepto, es no sólo desconocer la naturaleza propia de los derechos humanos, sino que, además, contribuir a que este saber no permanezca en el currículum. Hay quienes deseando desconocer el carácter tensional de la temática señalan: "bueno, si en educación siempre hemos enseñado en y para los derechos humanos". Esta es una expresión muy clara de la "tensión de la no tensión" ■

(1) Savat, Pablo. "Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos". En: Magendzo, A., "¿Superando la racionalidad instrumental?", PIIE, 1991

**INFORME ANUAL
D E
DERECHOS
HUMANOS**



En venta en Serpaj
y en librerías

LA LIGA DE FUTBOL DE CARAGUATA

Roque Gama

El maestro Roque Gama, es un viejo conocido nuestro con el que tuvimos el gusto de realizar nuestro primero seminario-taller y vino, junto a Graciela, su esposa, desde Tacuarembó a encerrarse varios fines de semana, con otro grupo de audaces en la casa de los Padres Maristas de Camino Maldonado. Sabedores de las ricas experiencias que ambos han realizado y siguen creando en su departamento les pedimos que nos escribieran alguna actividad realizada en escuelas rurales. Esperamos que permita a los docentes urbanos conocer algo de lo que viven los maestros rurales.

Tacuarembó, diciembre de 1993.

Compañeros del Equipo de Educación:

El que escribe es un maestro con algunos años de trabajo en su profesión, la gran mayoría en el medio rural, dado que recién en 1993 pasamos a categoría de Maestro Urbano, y eso por motivos insalvables, porque no tuvimos «otro remedio» como decimos por acá; de haber sido posible seguiríamos trabajando en el medio rural, donde pensamos volver algún día.

Es evidente que todo maestro trabaja con la comunidad y más aún si se trata de un maestro rural ya que es imposible imaginarse a la escuela rural desprendida de su medio; allí la comunión es mucho más directa, recíproca y necesaria.

En esta nota nos ocuparemos de narrar una de tantas actividades que en el paso por nuestras escuelas rurales nos ha tenido como partícipes, actividades que todo maestro ha realizado y realiza (si todavía queda gente en su medio); estamos seguros que para nadie será algo

novedoso, nadie encontrará aquí, pues, algo nuevo; todo maestro rural tendría muchas experiencias similares para contar. Podíamos incluso haber elegido otra con más «cartel», sin embargo nos hemos inclinado por ésta por varias razones: a) fue fruto del esfuerzo de varias comunidades y escuelas rurales, b) caló profundamente en nosotros, c) éramos muy jóvenes en aquel entonces.

Fue en la zona de Caraguatá, extensa región de nuestro Departamento, en la década del '70. Hay allí dispersas varias escuelas. En aquel entonces fuimos a trabajar como maestros efectivos siete u ocho maestros varones, algunos como directores, otros como maestros de clase. Ibamos con el entusiasmo propio de la edad, y creo, con un elevado sentido de responsabilidad. Las escuelas distaban 15 o 20 kilómetros unas de otras, no había la caminería que existe hoy. Se llega a esos pagos por la Ruta 26, en aquel tiempo: piedra, pozos y mucha polvareda. Crecía el «Paso del Borracho», crecía «La Picada de Cohelo» y a veces sólo se pasaba en bote por más de quince días.

A casi todos nos gustaba el fútbol y empezamos



practicando en nuestros respectivos lugares. No habían cuadros estables pero a la muchachada les gustaba mucho. Nosotros fuimos por «naturaleza», poco a poco, los encargados de ir «puliendo» algunas cosas. Así empezamos a organizar: la colecta para la pelota primero, luego las camisetas, «¡una zona se compró todo el equipo!»; los demás entendimos que quedaba mejor, o no quisimos ser menos y haciendo bailes o carreras de caballos, también compramos todo el equipo. Ahora ya cada pago tenía sus colores: rojo «Las Tres Guitarras», anaranjado «Las Toscas», blanco «Caraguatá al Sur», azul y blanco «Caraguatá al Norte», rojo y azul «Costa de Caraguatá». Todos los domingos la muchachada juega (jugaba) campeonatos ya en una zona, ya en otra. Se habían ido alejando del acohol y de los naipes. Ahora, aunque los pasos no estuvieran crecidos, los maestros igual no viajábamos a Tacuarembó; lo mismo fue pasando con muchas maestras compañeras. Había una reciprocidad muy linda con la gente y no podíamos fallarles.

Fue así que el próximo año se nos puso en mente perfeccionar la cosa..., ¡Vamos a hacer una Liga de Fútbol!. Hacer la Liga de Caraguatá. Muchas reuniones, muchas charlas, muchas discusiones, siempre con una escuelita como centro y llegamos al objetivo planeado: Caraguatá tuvo su liga, «La Liga Regional de Fútbol de Caraguatá». Todos los domingos se disputaba el campeonato, una zona visitaba a la otra, muchísima gente acompañaba en todo tipo de vehículos, nos divertíamos sanamente: hombres, mujeres, niños, peones, hacendados, policías, maestros... Eran verdaderas fiestas deportivas, esas sí que eran fiestas del Deporte.

Recuerdo que todos los miércoles, después de la hora de clase, hacíamos reuniones de la Liga en la Escuela 61.

¡Si habrán cuentos y anécdotas!. Les cuento una cortita. Quisimos volar más alto, quisimos «darnos dique»; preparamos la selección de Caraguatá y fuimos a jugar a Melo con la Selección de Cerro Largo que se estaba preparando para el Campeonato del Noreste. Cuando llegamos un coche con altoparlantes invitaba a la gente a concurrir al estadio para observar el gran partido. ¿Se imaginan cómo nos pudo haber ido?. Pero lo importante fue que Caraguatá pisó el estadio «Arq. Ubilla» y que jugó de noche, jugó con luces y todo. Al otro día Saúl Urbina, gran locutor de «La voz de Melo» decía: «Caraguatá se presentó con equipo azul y ... azul quedó»

El tiempo luego nos hizo alejar de la zona, otros caminos tuvimos que tomar. Hoy ya no existe oficialmente «La Liga», pero con alegría vemos y oímos que siguen en pie todos los equipos de la zona, que los colores son los mismos, que la juventud se sigue divirtiendo sanamente. Entonces la semilla «germinó» y si bien no hay allí el jardín que todos quisimos, hay sí una hermosa planta que florece año a año. Si por ahí algún maestro de aquellos tiempos o algún muchacho de la zona lee esta nota sabrá avalar plenamente lo que aquí expresamos.

*Un abrazo fraternal
Roque Gama*

Esperamos que esta experiencia, un poco teñida de nostalgia no sea leída como un hecho que quedó en el pasado, sino que pueda inspirar otras iniciativas ya sea en el medio rural o urbano y que el entusiasmo de este grupo de maestros de Tacuarembó contagie y sirva para alentar a los que hoy comienzan su camino en la docencia. ■

UNA PROPUESTA EN ECOLOGIA

EHEMOS A VOLAR LA IMAGINACION

Cecilia von Sanden ()*

Uno de los derechos humanos últimamente proclamado y reclamado, es el derecho al ambiente sano. Por esta razón y por la propia realidad de injusticia y explotación en las relaciones humano-ambientales, es que la educación se ha hecho sensible a la temática ambiental. En este contexto, nos hemos preocupado por instrumentar formas nuevas de abordaje de la temática en el aula

Esta experiencia fue realizada con niños de 10 a 12 años en escuelas de Montevideo y de la zona periurbana, así como también en ámbitos de educación no formal. Se trata de una parte de una secuencia de trabajo que se inicia con el concepto de ambiente.

TEMA

Las relaciones individuo-ambiente. Adaptación y necesidades.

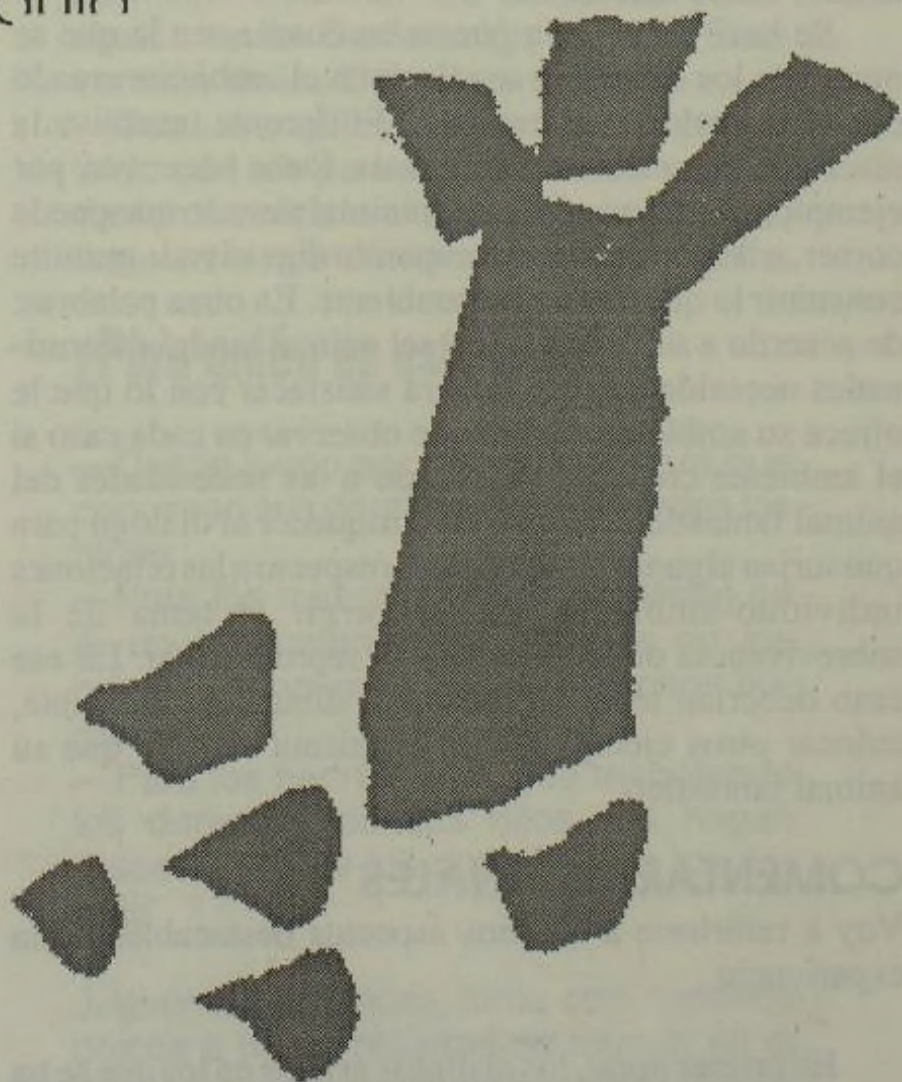
OBJETIVOS

Lograr que los niños descubran que los seres vivos, de acuerdo a su anatomía y fisiología tienen determinadas necesidades, que satisfacen en relación a su ambiente.

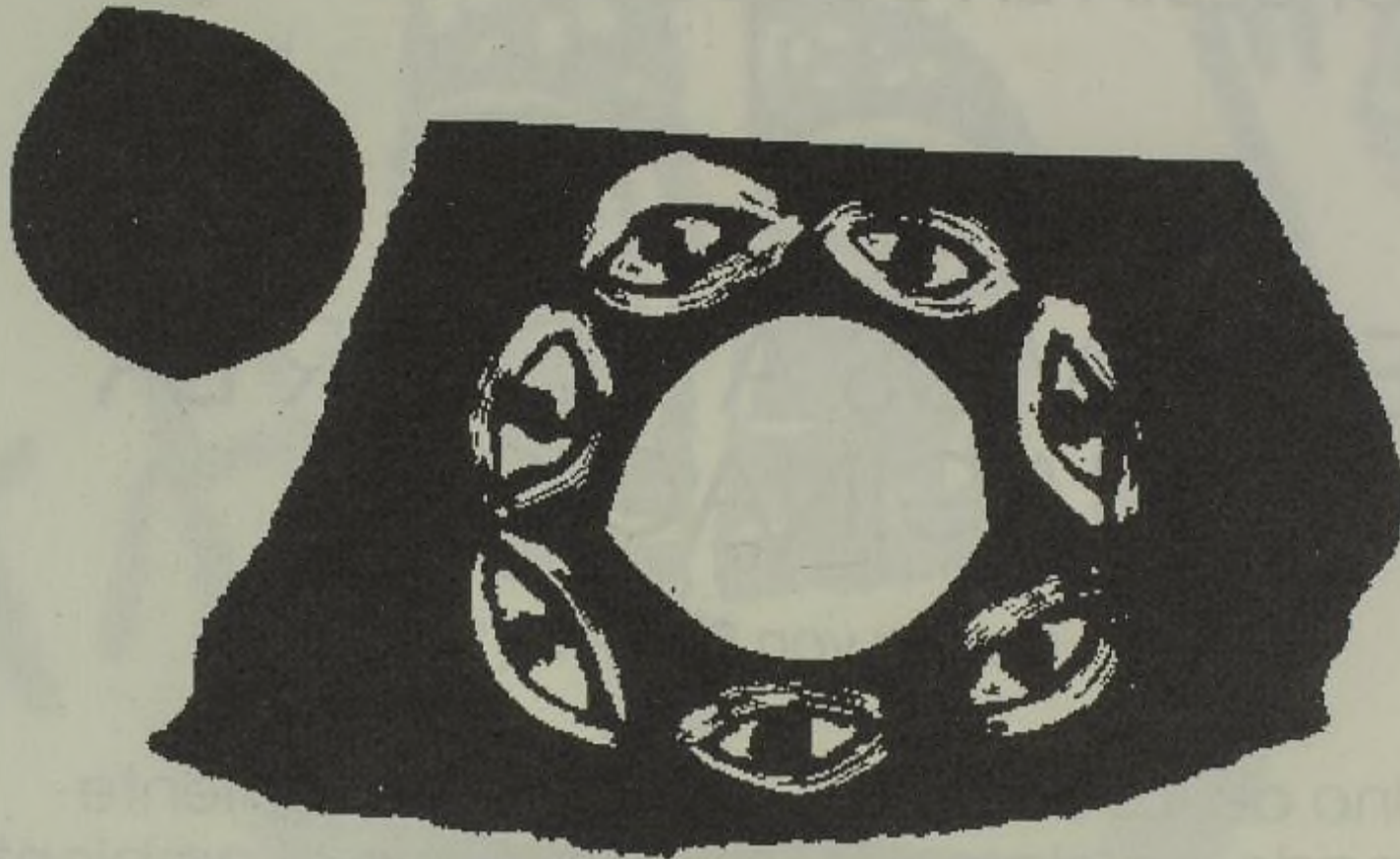
DESARROLLO

La motivación consiste en invitar a los chicos a crear un animal fantástico y dibujarlo. Esto se hará en forma individual. El docente los guiará proponiéndoles que tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- morfología y aspecto exterior
- aparato locomotor



(*) Cecilia von Sanden es maestra e integra el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos



- aparato digestivo

Cuando cada uno haya creado su animal fantástico, se realiza la puesta en común en la que se explica a los demás las características del mismo.

En un segundo momento la consigna es crear el ambiente donde ese animal pueda vivir y dibujarlo. En este caso deberán tener en cuenta los elementos que tendría dicho ambiente.

Se hace una nueva puesta en común, en la que se muestran los dibujos y se relaciona el ambiente creado con el animal correspondiente. El docente incentiva la discusión por medio de preguntas. Debe hacer ver, por ejemplo, si en ese ambiente el animal tiene lo que puede comer, o de otro modo, si su aparato digestivo le permite consumir lo que hay en ese ambiente. En otras palabras: de acuerdo a su constitución, el animal tendrá determinadas necesidades, que deberá satisfacer con lo que le ofrece su ambiente. Habrá que observar en cada caso si el ambiente creado es adecuado a las necesidades del animal fantástico. Se trata de enriquecer el diálogo para que surjan algunas conclusiones respecto a las relaciones individuo-ambiente. Puede surgir el tema de la sobrevivencia de la especie y la reproducción. En ese caso deberían tener en cuenta al dibujar el ambiente, colocar otros ejemplares de la misma especie que su animal fantástico.

COMENTARIOS FINALES

Voy a referirme a algunos aspectos destacables de la experiencia.

En primer lugar, los distintos grupos en los que se ha llevado a cabo lo que se percibe es la gran motivación despertada en los niños. Supongo que esto es debido a

que se integra el uso de la imaginación y la creatividad, de modo tal que el niño siente que tiene algo que aportar. Por otra parte he visto que sobre todo en la primera parte del trabajo, a través de la creación del animal fantástico, el niño deja traslucir su subjetividad y afectividad, canalizando de ese modo la expresión de sensaciones y sentimientos propios. Esto es gratificante para él.

El punto de partida es el conocimiento del niño, y en este primer momento no se dan juicios de valor, o sea, no se puede decir que el animal está bien o mal, ya que es una invención original donde se da espacio a la fantasía. Esta «tranquilidad» genera un clima especial y permite que el niño se involucre «gratuitamente» en la actividad.

Sí se exige corrección y rigurosidad en las conclusiones; pero a través de esta propuesta los niños realizan un verdadero proceso constructivo, paso a paso, en el cual el error puede ser integrado como un escalón más para lograr el aprendizaje.

Generalmente en la escuela se enseña «La hormiga y su ambiente», o «La lombriz de tierra y su ambiente», etc. El contenido de esta actividad es más general y no se remite a un caso particular. Permite que luego el alumno pueda interpretar cualquier caso, pues se intenta arribar a conceptos básicos para comprender las relaciones individuo-ambiente, las adaptaciones morfológicas, las modificaciones mutuas y la interdependencia. Incluso más, esto da pie para analizar qué sucede en el caso humano, cómo se dan las relaciones del ser humano con su ambiente. Y para terminar quiero comentar que de hecho en los grupos con los cuales he realizado esta experiencia, siempre ha surgido por parte de los niños esta inquietud. ■

SERPAJ PRESENTA:

¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?



¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?

Nos imaginamos la respuesta en un coro de voces de niños gritando con entusiasmo ¡TA! Y cuando los niños, con expresiones como éstas, acuerdan los términos en que van a jugar, lo hacen muy en serio. Y aquello que era una fantasía individual se convierte en un compromiso colectivo para hacerlo realidad.

Este libro es entonces una propuesta de juego, un juego muy serio, como son siempre los juegos de los niños. Si es cierto que los niños aprenden jugando, tal vez sea ésta la mejor forma de que conozcan y hagan suyos, tanto la Declaración como la Convención de los Derechos del Niño, para que esos derechos, proclamados por las Naciones Unidas, se hagan carne en ellos y en nosotros.

¿Cómo es este libro-juego?

- Un libro en forma de historieta a todo color.
- Con un lenguaje sencillo y coloquial en forma de cuento.

—Que les propone actividades que les permiten vivenciar los derechos enunciados en la Declaración y en la Convención de los Derechos del Niño.

—Con un capítulo informativo para ser leído con los padres o educadores, que da datos sobre la situación de la infancia, tanto en el mundo como en nuestro país.

¿Para quién es este libro?

—Desde luego para los niños, para que conozcan sus derechos y los de todos los niños.

—Para los maestros, quienes tienen en él un instrumento para formar en los niños la conciencia de los derechos humanos.

—Para los padres, para que respetando los derechos de sus hijos, los hagan respetuosos de los derechos de los demás

Juguemos entonces, junto con nuestros chicos a hacer realidad un mundo en el que, por fin, sean respetados los derechos del niño

El panorama de los Derechos Humanos en los años noventa:

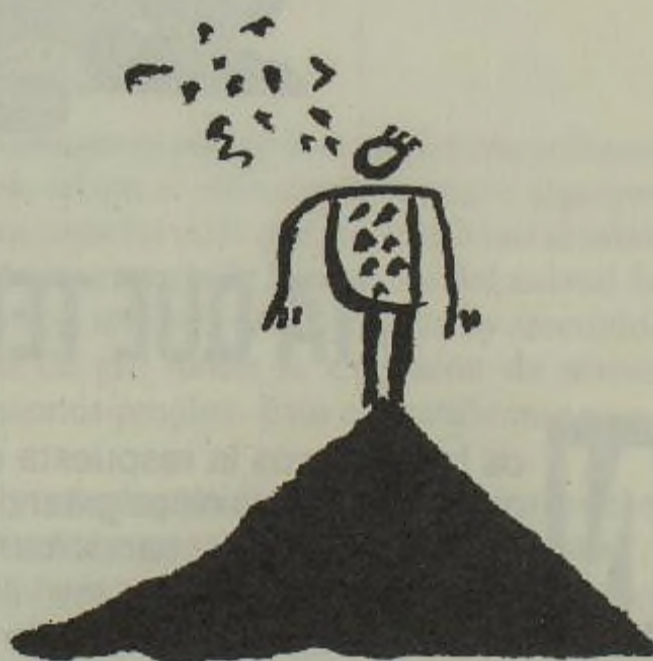
DEL DISCURSO TRIUNFALISTA A LA PRAXIS RENOVADA PARA OBTENER SU RECONOCIMIENTO Y VIGENCIA

Dr. Juan Faroppa Fontana ()*

Primero: Las nuevas sirenas, los naufragos de siempre

El 22 de setiembre de 1992, al comenzar el X Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, organizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (San José, Costa Rica), el entonces Canciller de la República Oriental del Uruguay, Dr. Héctor Gros Espiell dictó una conferencia que tituló "El concepto de Derechos Humanos hoy". En su exposición el reconocido jurista internacional esbozó, en grandes líneas, el "nuevo discurso" que, en ciertas esferas, se elabora respecto a la problemática de los Derechos Humanos. En síntesis, y sin pretender citarlo textualmente, expresó que se debía tender hacia una "reconceptualización de los Derechos Humanos", en esta etapa histórica que marcó "el fin de los regímenes comunistas del este y de las dictaduras militares en América Latina". En este marco, debía rescatarse el papel preponderante, básico de los juristas "frente a otras disciplinas que han incursionado en la materia", y descontar, desde el inicio, que no podía darse más cabida a la distinción entre "democracia real y democracia formal" que se había elaborado en el pasado, con nefastas consecuencias. En fin: la democracia es "democracia a secas", y, en la actual coyuntura político-internacional están dadas las mejores condiciones para su vigencia y para iniciar el "replanteo" del concepto de Derechos Humanos.

Con los mayores respetos, no me afilio al tono triunfalista de la posición del ex Ministro de Relaciones Exteriores de mi país. Creo, por el contrario, que atravesamos actualmente un ancho mar de incertidumbres y peligros (tras la aparente tranquilidad de las aguas) y que "el mejor de los mundos", tal vez, sólo pueda encontrarse en la imaginación del Panglós creado por Voltaire, pero no, por supuesto, entre las miserias de nuestra América



Latina. Y más aún: temo que el "nuevo discurso" sólo pretenda legitimar el formalismo de una posición que no encuentra su realización práctica, que reclama "igualdad, libertad y fraternidad" en medio del templo de la economía de mercado, la cultura del neo-liberalismo y las nuevas formas de explotación. Y creo también, con toda modestia, que el papel del jurista comprometido con su realidad debe ser, precisamente, "expulsar a los mercaderes del Templo". Y, como siempre, por algo debe comenzarse.

Segundo: Unidad ética y conceptual de los derechos humanos

I) Como puede verse a poco que se analice el discurso triunfalista, el mismo encubre la priorización de los llamados "derechos civiles y políticos" sobre el resto del conjunto de los Derechos de la Persona Humana. En algunos casos, la seguridad de los expositores de esta posición es tal que simplemente se reserva una pequeña

(*) Juan Faroppa es Doctor en Derecho y Ciencias Sociales y es miembro del Instituto de estudios Legales y Sociales del Uruguay (IELSUR)

menció residual a los llamados “derechos sociales, económicos y culturales” o, en menor grado, a los “derechos de los Pueblos”. Más, como ya adelanté, el toque distintivo de la posición que critico es el planteo del siguiente esquema: 1°. Lo más importante del mundo es “la democracia”; 2°. Democracia significa: elecciones con más de un candidato; que el señor que gana pueda colocarse la banda presidencial; que el ejército desfile delante suyo y le prometa “sometimiento eterno”; y que se consagre en los textos el derecho a la vida, integridad personal, libertad de expresión, información, etcétera, etcétera; y 3°. es esencial horrorizarse por los niños que mueren por falta de alimentos o atención médica adecuada; por los “sin techo” o “sin tierra”; por los analfabetos, las mujeres, los viejos, los trabajadores... en fin: los pobres. Y luego del primer acto de contricción —repito, esencial— se pasa a prometerle a esta gente que sólo deben esperar, que mientras exista “La Democracia” tienen esperanza de que sus males sean solucionados; que “estamos trabajando para ello” y que “si no fuera por ‘La Democracia’ ustedes no podrían quejarse, acceder a los medios masivos de comunicación, estudiar concienzudamente los programas de gobierno de la oposición y tener la expectativa de acceder a los comedores populares que ofrece la Seguridad Social.

II) Tradicionalmente, como ustedes saben, suele hacerse referencia a tres “generaciones” de Derechos Humanos: a) Derechos “Civiles y Políticos”, nacidos al amparo de las revoluciones liberal-burguesas del siglo XIX. Estos derechos, se sostiene, requieren del Estado una actitud pasiva, un “laissez-faire” que permita el mayor desenvolvimiento del individuo dentro de su espacio de libertad; b) los Derechos “Sociales, Económicos y Culturales”, de “segunda generación” en perspectiva temporal (pregunto: ¿sólo en perspectiva temporal?...) que se asocian a las luchas sociales de fines del siglo XIX y principios del XX, con la irrupción de las masas trabajadoras surgidas a consecuencia de la Revolución Industrial, y sus respectivas organizaciones. El “pacto” no escrito entre las fuerzas en conflicto dio como resultado el reconocimiento de esta categoría de derechos, su incorporación a los textos constitucionales y a los embrionarios instrumentos internacionales, con la impronta de una intervención fuerte del Estado como regulador y equilibrador de las desigualdades económico-sociales; c) y, finalmente, los Derechos “De Solidaridad” o de “tercera generación” que, en el marco del llamado “nuevo orden internacional” tienden a la protección de la comunidad humana en su conjunto (derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, etcétera).

Obviamente, la distinción precedente sólo puede ser útil con fines didácticos, pero, conceptualmente, concebir los Derechos Humanos como compartimentos aislados, sabiamente separados, etiquetados, trasunta una arbitrariedad elocuente, se torna antojadiza y, por ende, despegada de la realidad. Y, en materia de Derechos Humanos, como en otros órdenes de la vida, no hay pecado más grave que apartarse de la realidad. Esto es así porque el centro de todo el sistema de protección de los

Derechos Humanos es la Persona Humana, a la cual no puedo concebir en situación de goce de una “categoría” de Derechos en desmedro (o “en-situación-de-esperarla-realización-de”) de los otros. Sin embargo, y también obvio es decirlo, más aún en el vasto campo de los Derechos Humanos (friso de la lucha histórica de los hombres para acotar, limitar, el ejercicio del Poder) parece al menos claro que tal clasificación respira por todos sus poros una renovada intencionalidad política, una visión del mundo y de las relaciones de dominación. Y por todo esto, encastrada en la lógica de las “tres generaciones” una ética determinada de las relaciones humanas.

En concreto, y como antes anuncié, sólo es concebible el estudio académico, las maniobras técnicas y el activismo en materia de Derechos Humanos desde una concepción radicalmente antropocéntrica. Solamente se puede concebir a la Persona Humana (núcleo, razón de ser, causa final) como dotada de todos y cada uno de los Derechos reconocidos por la Comunidad Internacional, Derechos que, necesariamente se interrelacionan, se necesitan y se reclaman mutuamente, como parte insustituible de un todo garantista. No puede argumentarse, pues, ni justificarse la realización de unos Derechos Humanos sin el previo supuesto del goce efectivo de los otros, y así hasta el infinito.

III) En este orden de ideas es que propongo el análisis del drama de la vigencia de los Derechos Humanos en nuestros países empobrecidos del Sur, más aún en la actual coyuntura política internacional, y atendiendo a la instrumentación de políticas económicas de ajuste, de corte neoliberal, inmaculadas de cualquier atisbo de preocupación social, y que han sido implementadas en bloque y disciplinadamente por nuestros gobiernos, siguiendo las indicaciones de los organismos financieros internacionales. Esto unido a que el sistema de producción capitalista muestra transformaciones estructurales, algunas de las cuales se relacionan con “cambios en el sistema de acumulación que está relacionado con la descentralización de la producción y la consolidación de una cadena de producción global; automatización y nuevas tecnologías, especialmente en el sector de la información; una fuerza laboral más flexible, menos estable; reducción del poder de los sindicatos y redefinición de su papel; transformación del papel del Estado en la economía; privatización, reducción o ‘racionalización’ del presupuesto para el bienestar social; y erosión de la hegemonía económica de los Estados Unidos”⁽¹⁾.

Dentro de esta coyuntura, se torna patética la referencia al “respeto irrestricto de los Derechos Humanos” que integra la prédica oficial en los países del mundo empobrecido, y que sólo ofrece la cáscara formalista de respeto a las libertades individuales y a los derechos políticos. Sin embargo, los sectores marginalizados son cada vez más numerosos, la miseria aumenta y la respuesta del Estado sólo se ubica (como en el caso de mi país) en dirección de implementar nuevas formas de control penal, en aras de la “seguridad ciudadana”.

El discurso “triumfalista” (por ser falso su punto de

partida) no puede, sin embargo, abarcar una constatación que se hace día a día más patente: la principal consecuencia de la desidia frente a la problemática económico-social "es que los sectores más carenciados de la sociedad son víctimas de primer orden respecto a las violaciones permanentes de sus derechos humanos, no sólo ya en su dimensión económica, sino incluso civil y política"⁽²⁾. Esta es la constatación de lo que he repetido a lo largo de este capítulo: sin la real vigencia de los derechos sociales, económicos y culturales en una sociedad determinada, es ilusorio sostener que se respetan los derechos civiles y políticos (por supuesto que el planteo también es válido viceversa, pero, hoy por hoy, no es la situación en la mayoría de los países de América Latina). Porque, ¿con qué seriedad podemos argumentar que ejerce su derecho a las garantías judiciales y al debido proceso el jefe de familia sin techo que es procesado con prisión por "comisión del delito de usurpación de propiedad privada" al ocupar una vivienda abandonada por su propietario? (esto sucede en Uruguay en varios fallos de la Justicia Penal a partir de febrero de 1993).

O, por otro lado, ¿cuáles son las posibilidades reales de elegir libremente a sus gobernantes de quien no accede a un sistema educativo adecuado o, antes aún, sufre las consecuencias de una mala alimentación en su coeficiente intelectual? O, por último, ¿cómo goza de su derecho "a la vida y la integridad personal" el niño desnutrido, que no cuenta además con una cobertura sanitaria conforme a sus necesidades?

¿Cuáles son los "derechos de la persona" en nuestros países poblados por millones de seres a quienes ni siquiera se les reconoce, en la realidad, su condición de persona?⁽³⁾.

IV) En conclusión: solamente puede partirse de la unidad conceptual (en términos técnico-jurídicos) y ética del conjunto de Derechos que la persona humana ha logrado le sean reconocidos a lo largo de varios siglos de historia, si se pretende llegar a un análisis pretendidamente realista de la situación de la vigencia de los Derechos Humanos en una región determinada. Y más aún: si se

pretende trascender del análisis a las acciones concretas, sólo existirá efectivo goce de los Derechos Humanos cuando todos y cada uno de ellos sean respetados. Finalizo este punto volviendo al X Curso Interdisciplinario realizado por el IIDH en 1992, con las palabras del ex presidente de Costa Rica y Premio Nóbel de la Paz, don Oscar Arias: "¿Hasta cuando seguirán nuestros pueblos creyendo en la democracia, si la democracia no les da pan?".

Tercero: Operatividad y autoejecutividad de las normas que consagran derechos sociales, económicos y culturales.

No ingresaré al detalle y la enunciación del marco normativo y de los mecanismos de control internacional, a nivel universal y regional, pues doy por supuesto su conocimiento, e iré directamente a la discusión que se plantea, doctrinariamente, respecto a la operatividad y ejecutividad de las normas jurídicas que consagran derechos sociales, económicos y culturales. Más allá del fundamento técnico que cada posición plantea, el punto de toque es (como lo es el propio Derecho) fundacionalmente político, circunstancia que siempre suele ser peligroso dejar de tener en cuenta.

Hecha esta precisión inicial, es común oír a prestigiosos autores (en base al ya comentado tema de las "generaciones" o "categorías" de derechos) que las normas que consagran derechos civiles y políticos son autoejecutables, mientras que aquellas que se refieren a los derechos sociales, económicos y culturales, o (más aún) a los derechos de solidaridad, son tipos programáticos, que, en consecuencia, no pueden ser directamente exigibles por sus titulares a través de las vías procesales correspondientes. Creo que el punto es sumamente interesante y exige ser analizado con el máximo rigor técnico, para no caer en posiciones voluntaristas. Y esto porque el Derecho, a pesar de todo,

Nota

El Informe 1992 del PNUD, en relación al Índice de Desarrollo Humano, ubica al Uruguay en el cuarto puesto entre los países "subdesarrollados" detrás de Barbados, Hong Kong y Chipre, con un IDH de 0,880. Esto le permitió ascender del puesto N° 32 que detentaba en 1991, al N° 29 en la actualidad. Sin embargo, es importante manejar otros datos para completar la visión de la realidad concreta de un país del mundo empobrecido como lo es el mío, que aún conserva una imagen de desarrollo cultural, social y político que se pretendió "diferente" a la de otros países en similar situación de dependencia. Así, es relevante destacar que el 22,1% de los hogares uruguayos tienen sus necesidades básicas insatisfechas, dentro de los cuales el 51,6% de los niños sufren desnutrición. Asimismo, el 50% de los niños provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas tienen un rendimiento escolar insatisfactorio. La mortalidad infantil global en Uruguay es del 24 por mil; sin embargo en los hogares más carenciados, la misma llega al 50 por mil. Finalmente, de estos niños, el 42% se atiende en dependencias de Salud Pública (que goza del 7,4% del PBI frente al 20,5% destinado a ejército y policía en 1992) y el 20%

ni siquiera tiene acceso a servicios de salud. El resto normalmente accede a servicios de salud privados, cuando sus padres trabajan y gozan de convenios de cobertura de salud familiar.

Un reciente informe de la CEPAL indica que "los niveles de insuficiencia constatados al final del ciclo básico en el país son inesperados", y concluye que "la educación en el Uruguay no cumple el objetivo democratizador que la sociedad uruguaya le ha atribuido, al reproducir sus resultados las desigualdades socioeconómicas de origen entre los estudiantes".

Respecto a la vivienda, en una población que supera levemente los tres millones de habitantes, existe un déficit de cien mil viviendas.

Profundizar en estos datos, o aportar otros, excede los límites y el objetivo de este trabajo, pero estimo que, al menos, los enunciados, sirven de marco imprescindible para cualquier elaboración teórica sobre el tema. (Base de datos: CLAEH, Indicadores Básicos, SERPAJ, Informe DDHH 1991/92).

también exige una tarea científica que rescate su rol de regulador de relaciones humanas con (según entiendo) la impronta de tender a la construcción de sociedades más igualitarias, democráticas, solidarias.

Por lo tanto, aún en el activismo por los Derechos Humanos, y cuando esa tarea exige echar mano a una estrategia de abordaje jurídico de un problema, es necesario moverse en base a pasos firmes, con fundamentos y tratando que la apelación a la perspectiva jurídica (que es nuestra perspectiva) no se torne un arma de doble filo.

Dentro de estas coordenadas, y esquemáticamente, podemos ubicar, al menos, tres posiciones: a) una tesis restrictiva, que sostiene que "Nadie duda que es políticamente hermoso, hasta poéticamente atractivo, sostener que todo el mundo tiene derecho a tener satisfechas sus necesidades básicas en cualquier campo, sea él salud, vivienda, educación, cultura, progreso. Pero, en esa fraseología se desliza un grave inconveniente: quienes así hablan o escriben se olvidan que han hecho un cambio de paso, y ya no están hablando de 'derecho' como si fueran abogados o juristas, hombres del foro o la justicia, profesores o estudiantes de derecho, sino que hablan de 'derecho' como si fueran personas que desconocieran el significado técnico jurídico de la palabra en el ámbito forense... Allí, obviamente quienes emplean de ese modo la palabra 'derecho' no hacen sino crear un mar de confusiones. Podrán fundarlo, sin duda en consideraciones políticas, axiológicas, éticas, morales, religiosas, en principios universales; podrán invocar textos de carácter internacional que de algún modo u otro lo digan; pero lo cierto, lo concreto, es que no pueden ignorar que no pueden interponer una demanda contra el Estado y ganarla con ese planteamiento"⁽⁴⁾. Esta concepción, en definitiva, sostiene que en este campo estamos, no ante derechos, sino ante programas formulados en términos generales, que corresponden a las políticas económico-sociales que aplican los gobiernos, y que, en último término, no pueden imponerse coercitivamente por la vía jurídica.

b) Una segunda posición, que nos es difícil calificar, pero que se nos ocurre híbrida, trata de formular el planteo acudiendo a lo que se entiende por 'derechos' en términos de filosofía jurídica tradicional, y a lo que se entiende por 'derechos' en el plano internacional. Esta tesis concluye que efectivamente, los Derechos Sociales, Económicos y Culturales son 'derechos'. En su dirección, se apela a los siguientes razonamientos: "en el mejor de los casos, es sumamente discutible si es adecuado utilizar como prueba la aplicación coercitiva para dilucidar si un derecho puede considerarse como parte del Derecho Internacional". "No se pueden trasplantar simplemente conceptos e ideas derivados de los sistemas jurídicos internos al derecho internacional, porque con frecuencia no concuerdan con las realidades de las relaciones internacionales... es más la excepción que la regla el que pueda imponerse el cumplimiento del derecho internacional por medio de los tribunales de justicia"⁽⁵⁾. Según interpreto, esta teoría concluye en que estos derechos, existen, y "son derechos", pero "la persona no es necesariamente sujeto de esos derechos en el sentido de tener

la posibilidad de incoar una demanda en el caso de que sean violados". Como se advierte, prima facie, las consecuencias de una como de otra posición son las mismas en la práctica.

c) Y, finalmente, una tercera posición, que me animaría a denominarla "realismo activo", y es la que estimo debemos seguir los activistas de los Derechos Humanos en esta parte del mundo.

Creo que la posición del argentino Gordillo antes enunciada tiene la virtud de ser una llamada de atención, y que es, además, más transparente que la segunda de las tesis reseñadas, pues el planteo de la posición "restrictiva" nos trae a la realidad: debemos elaborar con el mayor cuidado y con el más acabado rigor técnico nuestras posturas, para no enfrentarnos ingenuamente a los órganos del Estado (en cualquiera de sus manifestaciones ejecutivas, legislativas o judiciales). Esto implica el análisis de la realidad y de la norma que nos permita saber **en qué momento y respecto a qué derecho** podemos operar. Pero, y en esto discrepo con las dos posiciones antes señaladas, partiendo de la base que los Derechos Sociales, Económicos y Culturales son, **en primer término, derechos**, y no aspiraciones morales, éticas o religiosas. Y lo son porque han sido recogidos como tales en normas de elaboración supranacional o nacional, que integran el elenco de los Derechos Humanos reconocidos por el orden jurídico. Y aquí hago una precisión: no hablo de jerarquías de órdenes jurídicos, sino de **origen** de la norma. Y ello porque el orden jurídico es uno solo en materia de Derechos Humanos: lo que varía es si el Estado elabora las normas respectivas mediante un procedimiento interno, o mediante un procedimiento internacional. Sólo varía la forma en que la norma se elabora, pero el Derecho de los Derechos Humanos es uno solo⁽⁶⁾.

En segundo término, el sujeto de tales derechos no puede ser otro que **la persona humana**. En materia de Derechos Humanos, como ya lo adelantamos, el sujeto de derechos es **la persona**, pues estamos en presencia de un sistema antropocéntrico, que pasa de tener como objetivo al Estado (en la posición kelseniana, que identifica el Derecho con el Estado), a tener como objetivo a la persona humana.

Y, **en tercer término**, como lógica conclusión, la persona puede acudir tanto ante los órganos judiciales internos (recordemos siempre que la primera, mejor y más rápida garantía a los Derechos Humanos está en el buen funcionamiento de los Tribunales Nacionales) como ante los órganos de control regionales o universales. Que en estos ámbitos los criterios políticos priman sobre los jurídicos no debe asustarnos ni llevarnos a soluciones nefastas: exactamente lo mismo sucede en el ámbito de los Tribunales Nacionales, y a diario acudimos a ellos para dirimir nuestros conflictos.

Otro punto de abordaje consiste en tener presente (como lo reclamo desde el principio de este trabajo) la indivisibilidad e interdependencia de todo el elenco de los derechos humanos. Recordemos que los Estados han asumido obligaciones internacionales, que deben ser cumplidas estrictamente y en los términos de los arts. 27 y 31, inc. 1ro. de la Convención de Viena. No debemos manejarnos con categorías abstractas, sino insertar el

bisturí en la vida cotidiana: si hay dificultades para argumentar la autoejecutividad de las normas que se refieren al derecho a la salud, acudamos a las que abarcan el derecho a la vida; si entendemos de difícil planteamiento el reclamo respecto al goce del derecho a la vivienda o a la alimentación, recurramos al derecho a la integridad de la persona, y así tratemos de manejar lo que denomino "realismo activo" agotando nuestros conocimientos técnicos en pos de aliviar, al menos y en principio, el sufrimiento de tantos miles de seres humanos.

Por supuesto que las condiciones culturales, políticas y sociales incidirán de manera intensa en la resolución de este dilema. Pero, reitero, eso sucede día a día, y la ciencia (entre otras, la ciencia jurídica) debe desenvolverse en el lodo de lo cotidiano, sin pretensiones de hegemonías ni prioridades, pero sin renunciar a su aporte insustituible en esta secular lucha por la vigencia de los Derechos Humanos.

Cuarto: Universalización de los Derechos Humanos. Reconocimiento, goce, violación

Es común remitirse al concepto de "universalización" en materia de Derechos Humanos tanto cuando pretendemos referirnos a su reconocimiento por los diferentes Estados, como en cuanto al sistema de contralor de las obligaciones asumidas por los mismos relativas al respeto de esos Derechos. En el fondo, pues, se alude a que la vigencia de los Derechos Humanos es universal, pues debe llegar a todas y cada una de las personas que habitan este planeta.

En síntesis: fundamentalmente a fines de la década del 40 (fin de la 2da. Guerra Mundial, Tribunales de Nüremberg, etcétera) se va hacia un movimiento que lleva la idea de supranacionalización de los Derechos Humanos. Sin embargo, este movimiento no va acompañado de un elemento esencial para que su discurso sea coherente: no se plantea la necesaria democratización del sistema normativo y político internacional que genera el campo normativo⁽⁷⁾.

¿Cuál es la consecuencia de esta situación? Pues que no sólo se "universalizan" o "supranacionalizan" las normas de protección de los Derechos Humanos, sino que las **formas de violación** de esos derechos también se tornan supranacionales o universales. Y en este punto ingresan los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, pues determinadas decisiones tomadas en un lugar del planeta, repercuten y afectan los Derechos de miles de personas, en especial y preferentemente, de los países del Tercer Mundo.

Parece obvio que el esquema normativo de los Derechos Humanos representan un "piso", un "mínimo" infranqueable, y la aplicación de determinadas políticas económicas elaboradas a escala internacional representan una clara lesión a esos Derechos.

Y es en este momento del drama que ingresan a escena las Instituciones Financieras Internacionales, en especial, aquellas que giran en el ámbito de las propias Naciones Unidas.



En estos años, hablar de Instituciones Financieras Internacionales en nuestros países empobrecidos, significa referirse, necesariamente, a las llamadas "políticas de ajuste estructural", las que van más allá de las políticas económicas y fiscales de un país, para afectar directamente los aspectos sociales, culturales y políticos de ese mismo país⁽⁸⁾.

Todo esto cuestiona, desde su base, el propio término "desarrollo" al que aluden las políticas de ajuste sostenidas, entre otros, por el FMI y el Banco Mundial que, increíblemente teniendo en cuenta el origen de estas instituciones, no toman en cuenta para medir dicho "desarrollo" "diferentes indicadores de niveles de vida, tales como esperanza de vida, tasa de mortalidad de niños menores de cinco años, población con acceso a agua potable, fuentes de calorías diarias, tasas de alfabetismo adulto, etcétera" (PNUD, 1990).

Tampoco se tiene en cuenta por estos organismos especializados de las Naciones Unidas el concepto de "desarrollo sostenible" adoptado por la Comisión de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo" (Comisión Brundtland, 1987) ni lo recogido en la propia Declaración del Derecho al Desarrollo (Res. de la Asamblea Gral. de ONU N° 41/133, Doc. A/41/925 & Corr. 1, 1986), según la cual "El individuo está, en virtud del derecho al desarrollo facultado para participar, contribuir y disfrutar del desarrollo social, cultural y político en el cual **todos** los derechos humanos y las libertades fundamentales puedan ser íntegramente realizadas (art. 1ro.)

En concreto: la situación actual de nuestros países empobrecidos es que sus pueblos deben enfrentarse con violaciones masivas y permanentes a sus Derechos Humanos, implementadas a partir de la instrumentación de políticas económicas de "ajuste estructural", cuyos efectos trascienden ya el mero marco de las relaciones económicas para condicionar gravemente, el propio goce del elenco de Derechos reconocidos a esas mismas poblaciones. Sin embargo, en el "discurso triunfalista" recogido también por los propios Organismos Internacionales se observa que sólo se hace referencia a "la mitad de la Carta

Internacional de los Derechos Humanos" (integrada por la Declaración Universal de los DDHH; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Protocolo Facultativo del anterior)"⁽⁸⁾. Esto ha llevado, permanentemente, a que el sistema internacional adopte sanciones (la mayor parte de las veces de tipo económico) contra los gobiernos que violan los derechos civiles y políticos. Pero... ¿qué pasa con los que violan la "otra mitad" de la Carta Internacional, más aún cuando organismos integrantes del propio Sistema promueven esas violaciones en forma "supranacional"?

Estimo que el punto debe ser prioritariamente abordado por quienes tienen especial interés en la real vigencia de los Derechos Humanos, partiendo de la base, en cuanto a la ayuda financiera internacional, que es hora que nuestros pueblos pretendan "salirse del reino de la caridad y entrar al del derecho", reclamando su propio derecho de ser escuchados⁽¹⁰⁾.

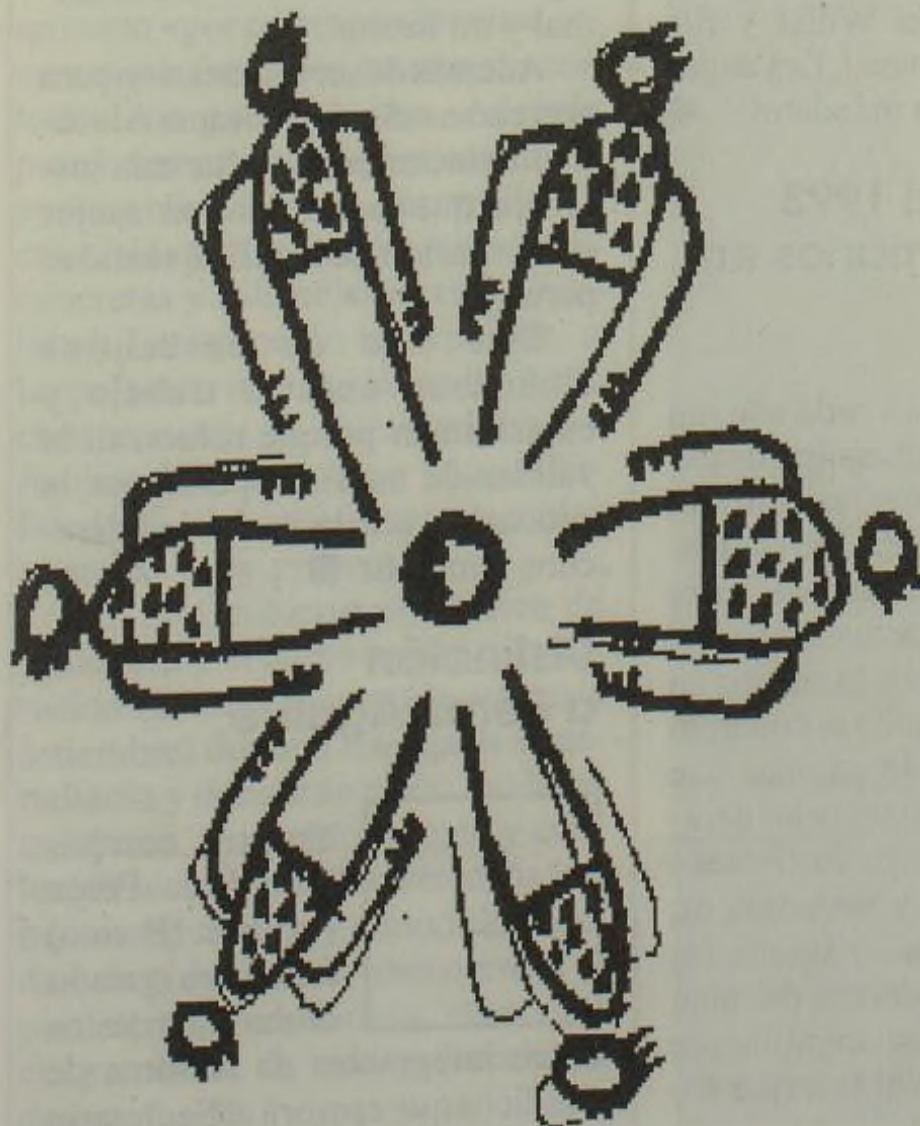
Quinto. En fin...

Reitero que debe reformularse el concepto de "Derechos Humanos", pero no en la perspectiva "trionfalista" que sostiene el doctor Gros Espiell al principio de este trabajo, sino, precisamente, en el sentido opuesto: hasta que no se tome conciencia que la violación actual de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales de sectores cada vez más amplios de nuestras poblaciones es, hoy y aquí, un condicionante para el ejercicio de los derechos civiles y políticos, todo lo que se haga no pasará de ser un catálogo de buenas intenciones. La Comunidad Internacional señaló, observó y sancionó a los regímenes militares que en América Latina violaron sistemáticamente los

Derechos Humanos en los 70 y 80. Pero ahora parece que, con la desaparición de las dictaduras castrenses, todo ha vuelto a la normalidad, y los actuales gobiernos están en condiciones de amparar a todos en el goce de todos sus Derechos. Creo que este trabajo demuestra que tal razonamiento está absolutamente despegado de la realidad, y que el discurso "trionfalista" sólo legitima otras aberrantes violaciones a los Derechos Humanos bajo el manto de "La Democracia" y la desatención, no sólo de Organismos Internacionales y de gobiernos de los países centrales, sino de las propias ONGs del mundo desarrollado. Y estas últimas se presentan muchas veces poco dispuestas a entender que en ciertas ocasiones el hambre, la falta de cobertura sanitaria, de educación adecuada, de vivienda y de trabajo son tan o más lesivas a la Conciencia Humana Universal que la aplicación de la tortura a un detenido político o la cárcel injustificada, o cualesquiera de las formas más aberrantes de violaciones a los Derechos Humanos que horrorizaron a los países del norte en los años pasados.■

Citas

- (1) Palacio, Germán: "Globalization, Neo-Imperialism, and a Search for an Alternative Internationalism", Bogotá, 1992.
- (2) Faroppa, Juan: "Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en el Uruguay. La perspectiva de una Organización No Gubernamental". Conferencia Regional de Derechos Humanos para América Latina y el Caribe, San José, Costa Rica, 1993.
- (3) Pérez Aguirre, Luis. "Derechos Humanos. En América Latina tenemos otra definición". Documento de Trabajo N° 2, SERPAJ AL. Buenos Aires, 1991.
- (4) Gordillo, Agustín: "Derechos Humanos. Doctrina, casos y materiales. Parte General. Buenos Aires, 1990.
- (5) "El derecho a una alimentación adecuada como derecho humano". Naciones Unidas, 1989.
- (6) Montealegre, Hernán en: "Curso de complementación y actualización en materia de Derecho Internacional de los Derechos Humanos". Montevideo, 1993.
- (7) Nino, Carlos en: "Curso de actualización para jueces y abogados sobre aplicación en el Derecho Interno de las Normas Internacionales sobre Derechos Humanos". Buenos Aires, 1993.
- (8) Skogly, Sigrun I: "Desarrollo económico, deuda y Derechos Humanos: ¿Un desarrollo insostenible para Africa?. El otro derecho N° 9, Bogotá, 1991.
- (9) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Indicadores de desarrollo humano, 1990.
- (10) Shue, Henry: "Basic Right, Subsistence, Affluence and US Foreign Policy". Princeton University Press, 1980.
- (11) Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) Argentina. En "Paz y Justicia", Buenos Aires, 1991.
- (12) Del Campo, José: "Los servicios legales y la organización popular". Portavoz, N° 32, Bogotá 1992.



Campaña mundial contra las desapariciones forzadas y los homicidios políticos

Amnistía Internacional está llevando a cabo, a nivel mundial, una campaña llamada Vidas Silenciadas

con la intención de prevenir y erradicar la práctica de las desapariciones forzadas y los homicidios políticos. Este tipo de violaciones a los derechos humanos es, lamentablemente, una práctica que tiene cada vez mayor extensión en el mundo. Así es que sólo durante 1992 fueron comunicados 59 gobiernos acerca de ocho mil casos de desapariciones forzadas, mientras que se denunciaron 353 casos ocurridos en el mundo durante ese año.

Esta es una ocasión sin precedentes para hacer ver, tanto a los gobiernos que cometen estos abusos como a una comunidad internacional a menudo indiferente, que la sociedad está decidida a poner fin a estas violaciones de los derechos humanos.

En el Uruguay la campaña fue lanzada el 10 de diciembre de 1993 y durará hasta agosto del presente año. Además de AI y el SERPAJ, son promotores de la misma la Comisión de Justicia y Paz, IELSUR, FEDEFAM y el SEDHU. ■

Nueva integración del equipo de educación

No es la primera vez que aparece esta noticia en nuestra cartelera. Y es así ya que la vida nos permite

recorrer caminos diversos, donde nos encontramos con gente valiosa que deja sus aportes e inquietudes y luego sigue por otras sendas. En el transcurso de 1993

nuestros compañeros Pedro Ravela y Francisco Bustamante se alejaron físicamente de la Institución, sin embargo en el equipo mantenemos presentes sus contribuciones. A ellos les deseamos los mejores éxitos en sus nuevas actividades. Asimismo nos resulta sumamente grato comunicarles que contaremos con la presencia de una compañera de la Institución que pasará a brindar toda su creatividad y entusiasmo a nuestro equipo.

Nos referimos a Leonor Piñeyro que es profesora de Historia. ¡Bienvenida! ■

Nueva Coordinación del Serpaj-Uruguay

Como es tradicional, se eligieron nuevas autoridades para integrar la Coordinación del SERPAJ. En esta

oportunidad se extendió su mandato un año más, por lo que estarán al frente de la Institución durante los próximos tres años.

Los compañeros electos por la Asamblea realizada el 19 de diciembre próximo pasado fueron Ricardo Changala, Fernando Willat y fue reelecto Mario Gramoso. Les auguramos un muy buen mandato!!!. ■

Informe Anual 1993. Derechos Humanos en el Uruguay

Como cada año, un vasto equipo de expertos asesoró al SERPAJ en sus respectivas áreas, para trazar un mapa del

estado de los derechos humanos en el Uruguay. El resultado se concretó en un informe de 148 páginas que divide metodológicamente los derechos en sus dos grandes vertientes -civiles y políticos, y económicos, sociales y culturales-, y reseña los hechos más trascendentes del año. A ellos se suma un capítulo de anexos, que incluye el Informe so-

bre el desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, una serie de cuadros comparativos de condiciones legales de trabajo, jornadas laborales y salarios mínimos en el Cono Sur de América Latina y España, y un informe sobre Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos convocada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este Informe 1993 se encuentra en venta en librerías y en la sede del SERPAJ. ■

Pasantía en Perú

Desde el 10 al 23 de octubre se realizó en Lima el 7º Encuentro Peruano de la Red de Educación para la

Paz y los Derechos Humanos. Participaron representantes de México, Nicaragua, Venezuela, Colombia, Chile, Argentina, Brasil y por Uruguay fue invitada nuestra compañera Leonor Piñeyro.

En dicha oportunidad pudo conocer experiencias de trabajo de las organizaciones que integran la Red dedicadas a la educación formal y no formal.

Además de ser una ocasión para acercarse más al panorama educativo latinoamericano fue una instancia que permitió una mejor comprensión de la difícil realidad peruana.

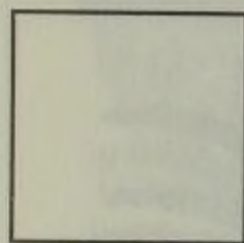
Este tipo de encuentros dinamizan nuestro trabajo y entusiasman porque refuerzan la validez de nuestra opción por la educación por la paz y los derechos humanos. ■

Distinción a Pérez Aguirre

Nuestro compañero Luis Pérez Aguirre (Perico) fue designado como uno de los cinco integrantes de la Junta de Síndicos que asesorará al Secretario

General de la ONU, Boutros Ghali, en materia de derechos humanos. El nombramiento se debe a la destacada trayectoria y dedicación de Pérez Aguirre a la causa de los derechos humanos y actuará a título personal como integrante de la mencionada Junta. Nos alegra esta distinción y, también a él, le deseamos mucho éxito en esta nueva responsabilidad. ■

Aportes para la participación democrática



Los programas de Educación y de Interior del SERPAJ realizarán a lo largo del presente año un curso a distancia

con la intención de cubrir una demanda muy sentida por las personas del interior del país.

Nuestra intención es brindar una oportunidad de formación teórica y de elaboración de propuestas que puedan aplicarse efectivamente en el medio en que vive el destinatario, como forma de contribuir a hacer realidad los derechos humanos y la democracia en nuestro país.

Aunque la metodología es la de un curso «por correspondencia», tenemos previstos dos encuentros con todos los participantes. Además pretendemos que las instancias de evaluación permitan desarrollar la creatividad plasmando propuestas concretas y aplicables en cada localidad. La intención es brindarle, a las personas interesadas en los derechos humanos, un marco teórico que fundamente su accionar y la posibilidad de elaborar e intercambiar experiencias y proyectos.

Ya está cubierto el número de inscriptos y el curso tendrá una duración de siete meses (de marzo a setiembre) durante los cuales se estudiarán y debatirán cinco módulos temáticos, a saber: concepto y evolución histórica de los derechos humanos, educación y metodología en derechos humanos, democracia y participación ciudadana, democracia y calidad de vida y derecho al desarrollo. ■

INFORME ANUAL DE DERECHOS HUMANOS



En venta en Serpaj
y en librerías



LIBROS

Misgeld, Dieter. HACIA UN NUEVO HUMANISMO. MODERNIDAD, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACION. Chile, PIEE, 1992.

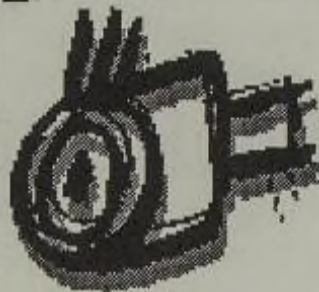
EL AUTOR, alemán, realiza este trabajo durante su residencia en Chile. Relaciona los conceptos de pragmatismo y desarrollo, asociados al tema de la modernidad, con respecto a la educación y especialmente a la educación en derechos humanos. Advierte que «la educación no puede ser un mero proceso de participación efectiva en el mercado laboral», sino un «proyecto conciente de asumir responsabilidad por la cultura, sociedad e historia propias». Para esto, en el contexto de la sociedad «moderna», tecnologizada, es necesario que a través de la educación se «tome conciencia de lo carente, de lo utópico».

La pregunta que guía este trabajo es: «¿Cuál es el significado de los derechos humanos entendidos desde el punto de vista de la educación y cómo encajan ellos en un significado general de modernidad?».

Y por otra parte, «¿qué implicancias tiene para la educación concebir la vida en democracia como construcción de una comunidad o como una organización o sistema?. En la primera, la comunicación está orientada hacia valores como la veracidad y la rectitud, mientras que en la segunda, la concepción «moderna», está en función de las estrategias para la eficacia».

Según el autor la educación en derechos humanos está animada por la esperanza social, la dimensión utópica. En este sentido considera que es sumamente importante educar la imaginación, ejercitar la imaginación, tanto para prever situaciones posibles y no

recibir las ingenuamente, como para crear una sociedad mejor, más justa y solidaria. ■



V I D E O

Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAP), «Ashaninkas, el rostro del olvido», Perú, 14 min.

EL TEMA que trata este video es la violencia política, económica y social en la zona amazónica peruana sufrida por grupos indígenas y sobre el trabajo del CAAP (ONG peruana de derechos humanos) en la zona en procura de lograr la paz y el desarrollo.

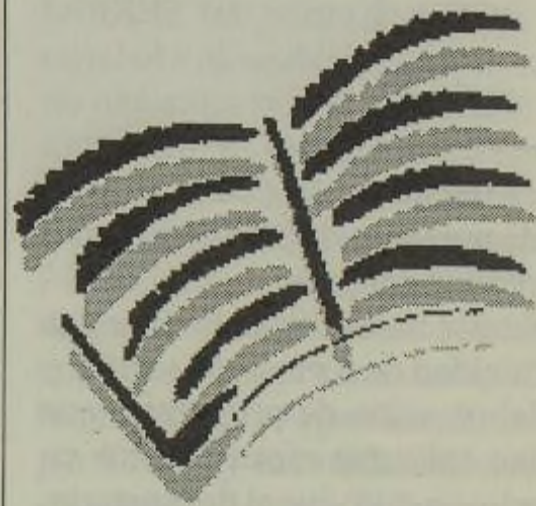
EL video comienza presentando la realidad de la selva amazónica peruana, a través de testimonios indígenas Ashaninkas, que expresan la situación de abandono en la que encuentran y los orígenes de la misma. Esta situación puede ser extensiva a gran parte de América Latina: las diferentes manifestaciones de violencia, cómo grupos indígenas se ven involucrados en conflictos que les son ajenos, en modelos planificados sin tener en cuenta su identidad étnica y cómo son obligados a ingresar en propuestas violentas, en este caso la guerrilla, con el argumento de la conquista de la justicia social, pero siendo el resultado real la prolongación de la pobreza, la desintegración del núcleo familiar, la deficiencia educativa, el enfrentamiento a que se ven sometidos por parte de las autoridades y de los grupos guerrilleros si pretenden mantenerse al margen, y la pérdida de la identidad cultural.

Asimismo el video plantea algunos de los caminos escogidos por parte de algunas ONGs de DD.HH. para pacificar la zona e intentar un proyecto de desarrollo y reconstrucción no dependiente. Entre estos proyectos se destaca uno en el área de educación popular para la formación de grupos de autodefensa, llamados «rondas», que reciben instrucción y capacitación para la defensa de la vida.

Por otra parte, se muestra también el accionar de promotores en el área de la

salud, agropecuaria y educación, diferenciándose en esta última la educación del adoctrinamiento, especialmente en zonas convulsionadas.

Encontramos este video recomendable para tratar en el aula los temas de la violencia en América Latina, en general, cuáles son los efectos más sobresalientes originados por la misma y cuáles son algunos de los caminos no violentos seguidos para pacificar dichas zonas; el trabajo de las ONGs de DD:HH (en este caso el CAAP) en defensa de la vida y apostando al desarrollo sin romper identidades culturales. ■



LIBROS

Bidart Campos, Germán J. TEORÍA GENERAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Buenos Aires, Astrea, 1991.

TAL CUAL lo refiere el título, este es un libro teórico, conceptual, en el que se analiza el tema de los derechos humanos desde distintas perspectivas. Desde el punto de vista jurídico se encara su aspecto práctico, cómo defenderlos, qué alcance tienen, quiénes son los sujetos y cuáles las fuentes de los derechos humanos. Desde el punto de vista filosófico se trata el tema de los fundamentos de los derechos humanos, su relación con la ética, los valores, así como la reciprocidad de los derechos y las obligaciones. Desde el punto de vista sociológico se aborda el tópico de la relatividad de los derechos humanos, el contexto en el que surgen y su carácter histórico.

Es un libro recomendable por su claridad y profundidad, tanto para quienes incursionan recientemente en el tema, como para aquellos que desean profundizar en el mismo. ■

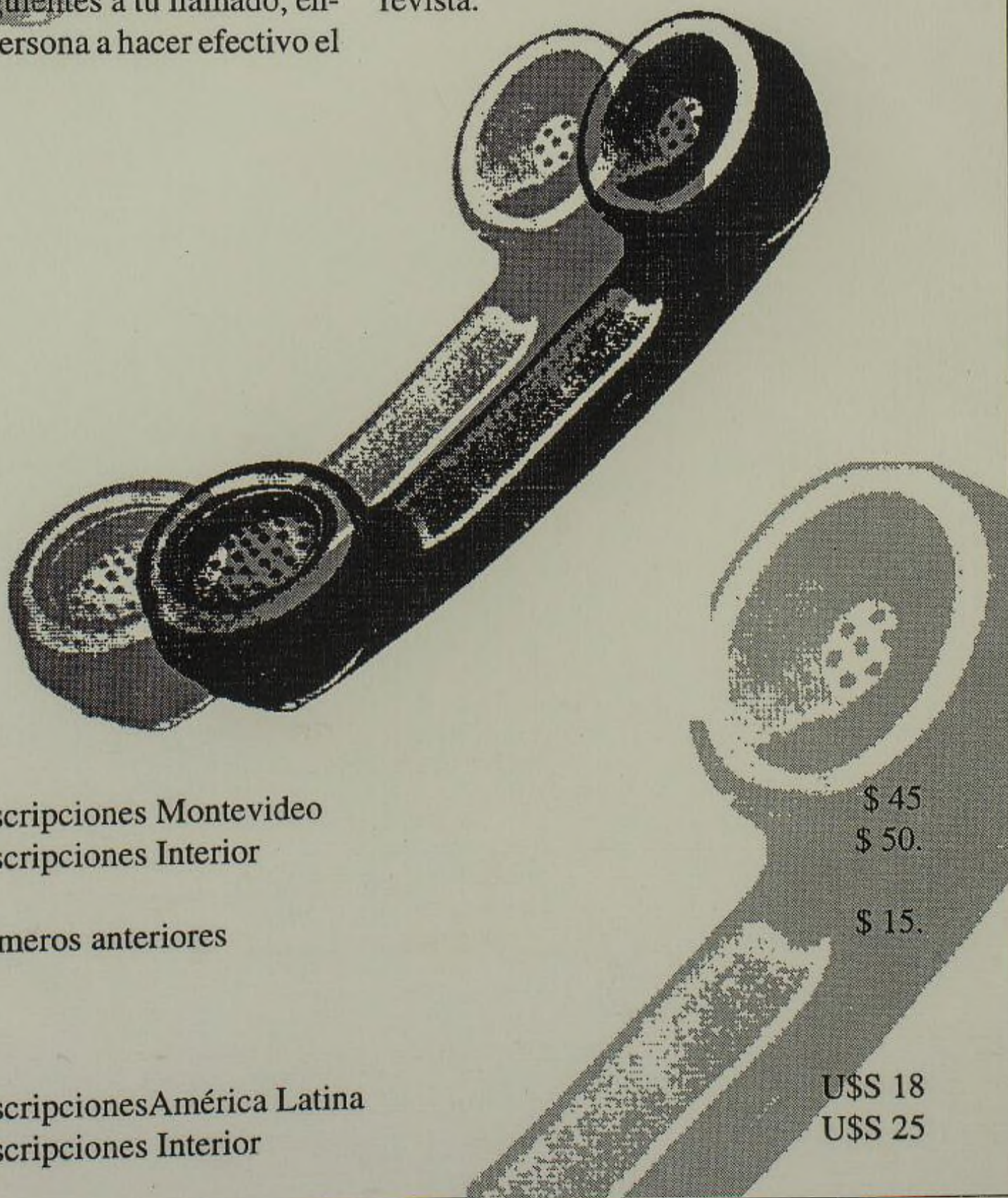
Suscripciones telefónicas

“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.



Suscripciones Montevideo
Suscripciones Interior

\$ 45
\$ 50.

Números anteriores

\$ 15.

Suscripciones América Latina
Suscripciones Interior

US\$ 18
US\$ 25

¿SERÁ NECESARIO AÑADIR QUE, A PESAR
DEL RECHAZO NATURAL DEL ESPÍRITU
ANTE EL DURO PROCESO DE PENSAR,
ESTE PROCESO, UNA VEZ REALIZADO,
HACE SENTIR AL ESPÍRITU UN PODER Y
ALEGRÍA QUE LO ANIMAN A SEGUIR ADE-
LANTE, OLVIDANDO LAS ANGUSTIAS QUE
ACOMPANAN EL PASO DE UN ESTADO DE
DESARROLLO A OTRO?"

JAMES C. MAXWELL

Diseño: Grupo METRO



Servicio
Paz y Justicia