

Año VII • N° 23 • Noviembre 1994

EDUCACION

Y

DERECHOS

HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

Servicio Paz y Justicia • Uruguay

NUEVOS TIEMPOS...



LA IMPOSTERGABLE REFORMA EDUCATIVA

**PREMIOS DEL
PRIMER CONCURSO**

SUMARIO

Redactora Responsable:

Ma. Luisa González

Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción

Ma. Luisa González

Ma. Leonor Piñeyro

Ma. del Huerto Narí

Cecilia von Sanden

Educación

y Derechos Humanos

Cuadernos para Docentes

AÑO VII - Nº 23

Noviembre 1994

Publicación del Servicio

Paz y Justicia (Uruguay)

\$ 23

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:

m A´dam

Depósito Legal: 294667

EDITORIAL

Nuevos tiempos... La impostergable reforma educativa ... 1

REFLEXIONES

Una llave para la calidad en la enseñanza
Cecilia von Sanden - Marcos Sarasola 2

El liceo ... ¿será una empresa?
Eduardo Gudynas 7

Propuesta del BID para reformar UTU
Ma. Luisa González 11

SUPLEMENTO

Tiem-Posmodernos..... 17

La incredulidad: Un signo positivo de estos tiempos

Leonor Piñeyro 18

De regreso sobre los Derechos Humanos

Bonifacio Barba..... 19

Moderna ciudadanía

Abraham Magendzo 21

EXPERIENCIAS

1er. Concurso de propuestas didácticas
Una sociedad abierta a la diversidad 26

Marginados hoy, ¿responsables y comprometidos mañana? 27

El Planeta ideal 31

El boletín de calificaciones y los dd.hh 34

Juegos para la vivencia de una sociedad abierta a la diversidad .. 37

ACTUALIZACION

Derechos de solidaridad y nuevo desarrollo
Pablo Salvat B. 39

CARTELERA 45

NUEVOS TIEMPOS...

LA IMPOSTERGABLE REFORMA EDUCATIVA

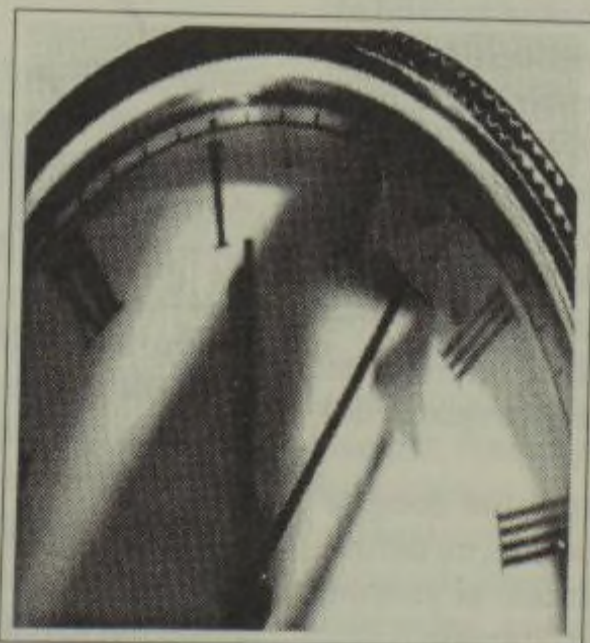
Estamos en un tiempo en que no es difícil captar el ambiente de perplejidad, desconcierto y desencanto en algunos docentes, y de cierto aburrimiento en otros.

Basta con poner un poco de atención en las conversaciones en las Salas o reuniones de maestros o profesores, y como dice Miguel I. Pérez Gómez, parece que estamos asistiendo «impotentes a la erosión y desmoronamiento imparable de un importante edificio clásico, aparentemente sólido hasta ayer, sin que afloren con claridad las pautas de su reconstrucción...»

El sistema educativo permanece igual a sí mismo ¿desde hace cuánto tiempo?. Parece estar aferrado nostálgicamente a un pasado que ya no existe, cuando las propuestas educativas deben necesariamente estar vinculadas con las exigencias de los tiempos presentes.

Y si bien en teoría se plantea la formación integral del educando, ¿ello realmente está ocurriendo?. Creemos que no, que el sistema educativo actual no está apostando a la formación de seres integralmente libres, reflexivos y capaces de gozar de ello para aportar a la vida comunitaria y a un mundo cada vez más complejo, plural y cambiante.

En este número de la revista no hay «recetas», pero estamos apelando a la iniciativa de todos los involucrados en la tarea educativa a dar los pasos indispensables e impostergables para elaborar una propuesta concreta, profunda y real de cambios que den respuesta a los tiempos que corren.



Es una invitación a «desentramarnos» de la mayor o menor angustia que pueden causar las tareas burocráticas. Es una invitación a revalorizar nuestra vocación y nuestra profesión, asumiendo plenamente que educar no es un mero acto técnico, sino que es un acto de comunicación, de «sembradores» del futuro. Es una invitación a no perder y a no dejarnos

hurtar el significado sustantivo de nuestra tarea: realmente educar.

Por todo esto compartimos con ustedes el pensamiento de Gilles Lipovetsky cuando dice en **El crepúsculo del deber**: «...Si el progreso moderno tiene un sentido en la historia, no está contenido sólo en un mayor respeto de los derechos del hombre, sino en nuestra disposición a rectificar más de prisa lo intolerable: la ética «prudente» o la actitud para ganar tiempo contra el mal y el dolor de los hombres. Deseamos que sea una de las virtudes del futuro...» ■

FORMACION DOCENTE

UNA LLAVE PARA LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA

Cecilia von Sanden - Marcos Sarasola *

Introducción

El tema de la formación docente es una preocupación nuestra desde la época en que éramos alumnos de los institutos de formación.

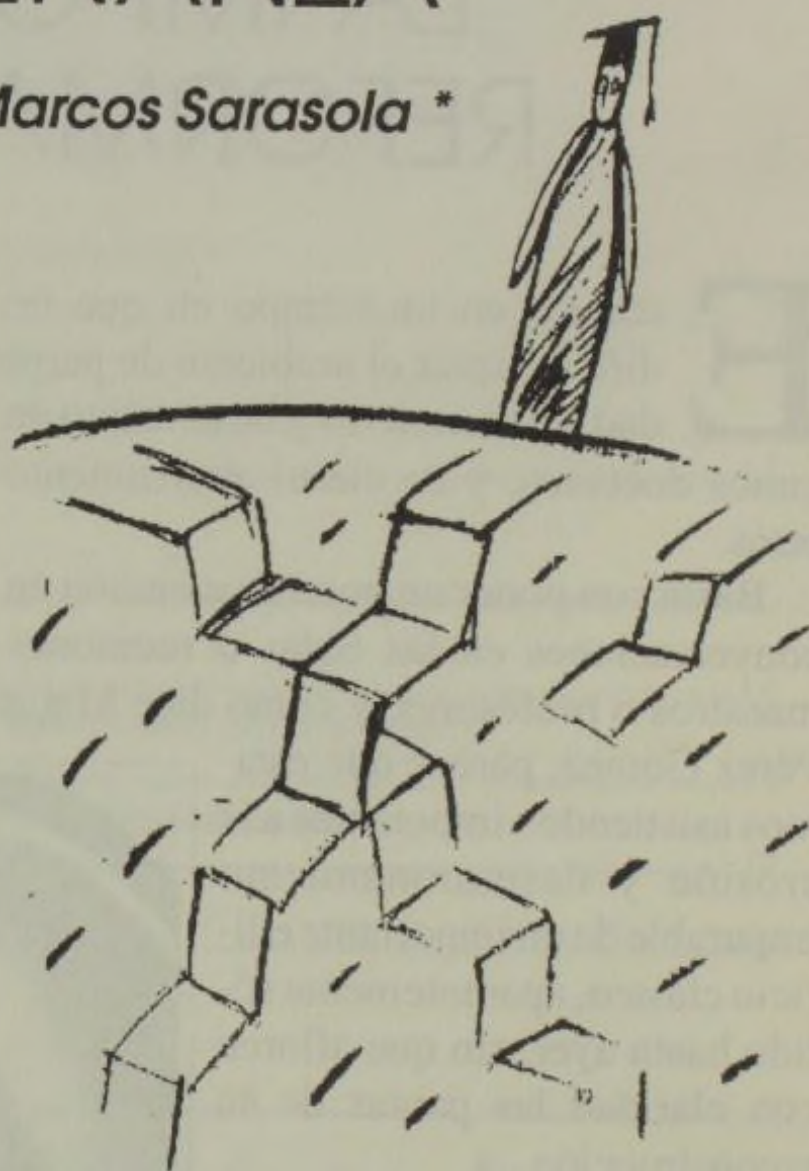
Hoy, desde otra perspectiva esa preocupación sigue estando presente y continúa impulsándonos a la búsqueda de respuestas. Escribir este artículo nos da la posibilidad de pensar más en profundidad algunos aspectos de esta temática y compartir con los lectores nuestras interrogantes y propuestas; y de este modo aportar al debate sobre cómo es y cómo debería ser la formación docente en el Uruguay, especialmente en un momento en el que se está discutiendo ampliamente sobre la calidad de la enseñanza, término por demás controvertido, y en que la coyuntura política nos hace percibir cierta preocupación especial por el tema educativo. Revisando históricamente lo que ha sido educación en nuestro país surge claramente que ha sufrido múltiples y frecuentes variaciones a distintos niveles; asimismo es claro que se van a producir otros cambios, lo que no sabemos con seguridad es el sentido de los mismos. Esto requiere un gran espíritu crítico, para no sucumbir a los avatares del mercado...

En este contexto el tema de la formación docente recobra fundamental importancia. El docente, en definitiva está en el nudo de lo que le da sentido al sistema educativo: la relación directa con el que aprende.

Hace algún tiempo que venimos reflexionando más sistemáticamente sobre el ser y el deber ser de la formación docente.

En primer lugar es necesario que el docente esté bien preparado para lograr en sus alumnos aprendizajes suficientes y exitosos. El docente no debe ser un mero repetidor de programas y/o conocimientos generados por otros; ética, política y metodológicamente es necesario que sepa discernir qué, para qué y cómo debe educar. Esto será posible con una formación que promueva su autonomía y su capacidad crítica.

La dimensión ética ha estado ausente del currículo de formación docente. Sin entrar en la discusión de si esto es casual o no, de por sí este vacío ya implica una postura ética. Esto nos parece de suma importancia, y no debe-



mos pasarlo por alto. Sin un espacio donde pensar los supuestos de las distintas corrientes pedagógicas, de las teorías del aprendizaje y de la propia práctica docente, se corre el riesgo (y de hecho esto sucede) de que la educación promulgue en sus fines la promoción de valores muy válidos como la libertad, la justicia, la solidaridad, por un lado, y en los hechos se trasmitan otros muy diferentes.

Diagnóstico ⁽¹⁾

No obstante la importancia estratégica de la formación y el perfeccionamiento docente en el sistema educativo, el lugar que ocupa es poco privilegiado. Sin embargo está muy presente en el imaginario de los educadores, como también lo está el sostenido desfasaje entre las necesidades del sistema, las reformas educativas, la búsqueda de la calidad y las acciones de los distintos centros de formación y perfeccionamiento.

* Cecilia von Sanden es maestra e integrante del Equipo de Educación y Marcos Sarasola es Prof. de Física y Director del Instituto Saint-Exupéry.

En el acta 47/87/90 del Consejo Directivo Central, se establecen las competencias atribuidas a la nueva Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, que sustituye de esta manera a la anterior Inspección General Docente a través de un órgano jerárquicamente superior. Esta nueva dirección atiende el área de formación de docentes de los tres subsistemas: primaria, secundaria y técnico-profesional en todo el país, como así también la que se ocupa del perfeccionamiento. Esto es, los veinticinco institutos de formación docente, de los cuales veintiuno se encuentran en el interior y cuatro en Montevideo: los Institutos Normal «María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez», de Profesores «Artigas» (IPA), Normal de Enseñanza Técnica (INET) y Magisterial Superior (IMS). La reciente creación la enfrenta a problemas inmediatos como disponer de recursos humanos de otros subsistemas de la enseñanza, la escasa infraestructura para enfrentar las demandas de los distintos institutos y una fuerte tendencia fiscalizadora de los supervisores que inhibe una acción orientadora de los formadores de docentes, entre otros.

La formación de docentes para los tres subsistemas a la vez de presentar particularidades propias de su especificidad y procesos históricos, muestra aspectos que les son comunes. Tomando como centro de reflexión el perfil de los alumnos y sus estructuras organizacionales, es imposible soslayar referencias a lo salarial y a los planes, respectivamente.

Parece claro que el tema salarial no es excluyente, pero tiene fuerte incidencia no sólo en lo más inmediato que hace a la satisfacción de las necesidades básicas de los docentes, sino que además es un indicador muy importante a la hora de determinar la matrícula y el perfil de los futuros docentes. Si bien la evolución de la matrícula y su relación con la evolución del Salario Real no deja de ser una hipótesis para la investigación⁽²⁾ es generalmente aceptado por la ortodoxia en materia económica que las opciones educativas terminales están fuertemente condicionadas por las expectativas de ingresos futuros.

Según CEPAL⁽³⁾ es posible afirmar que los docentes de todas las ramas de la enseñanza ocupan el décimosegundo lugar en la escala de ingresos dentro de diecinueve grupos de ocupaciones. Esto lleva a una subvaloración de la tarea docente, incidiendo en su significado social. Por tanto es notoria la progresiva disminución de alumnos en los centros de formación con clara vocación y la creciente presencia de aquellos que lo hacen por la imposibilidad de acceder a otras carreras de mayor prestigio y remuneración económica. En síntesis, la opción por una carrera docente se transforma en una salida a posteriori de un pasaje no exitoso por la Universidad y que en situaciones actúa como camino de salida del desempleo. Simultáneamente, los estudiantes provienen en su mayoría de sectores de la población con necesidades básicas insatisfechas.

No sin temor vemos que los egresos que se registran desde una coyuntura poco comprometida en busca de la

tan ansiada calidad, no son ni cercanamente suficientes para atender las necesidades del sistema educativo. Se estima un déficit de 2.390 maestros de Educación Inicial y Primaria públicos para el próximo año y 3.851 para el año 2000⁽⁴⁾. El censo de docentes de Enseñanza Media (1990) indica que cerca del 75% de los profesores en ejercicio, no poseían título habilitante, y ciertamente en algunas asignaturas ni siquiera existe la especialidad correspondiente en el IPA. Aún más crítica es la situación en Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), donde sólo el 9% de sus docentes registran estudios completos en INET.

El segundo punto de reflexión hace a los planes. Aquí es importante destacar la implementación en Educación Inicial de una microexperiencia en 1992. Hasta ese momento se entendía que para acceder a la formación los futuros maestros debían, previamente, ser maestros de 1er grado con cierta experiencia. Lo que se busca en la actualidad es brindarle la especificidad del área que deja de ser el espacio donde se preparaba al niño para la etapa escolar. Evidentemente un planteo de estas características, también hace revisar la función del IMS.

En otro estado se encuentran los planes de formación de docentes para Primaria, Secundaria y UTU. Según el último diagnóstico realizado por la División Planeamiento Educativo del CODICEN, los planes de formación se caracterizan por un currículo denso, abigarrado en contenidos, rígido, que no contempla el tiempo necesario de reflexión, crítica, análisis de bibliografía y transformación. En particular para los futuros profesores de la Enseñanza Media, las asignaturas funcionan en ausencia de coordinación; la consecuente compartimentación las presenta como unidades en sí mismas. Así se reiteran temas, mientras otros se omiten sin que exista constancia y sin que se busque generar aprendizajes en relación con la práctica. Muy por el contrario el divorcio teoría-práctica, forma parte de lo establecido para la misma formación.

Finalmente el área de Perfeccionamiento Docente alejada de los procesos de formación, en el tiempo y en contenidos, escasamente satisface las expectativas depositadas en ella.

La participación de los docentes en los cursos de perfeccionamiento está librada al mero interés o voluntad personal, no siendo ni condición ni incentivo para el ascenso en el escalafón docente.

Frente a la realidad del alumnado actual y futuro en los centros de formación, que someramente hemos revisado, se impone la impostergable atención de los docentes en actividad.

Análisis crítico

Reconocemos que el mencionado informe es muy valioso y recoge varios aspectos en lo que al Sistema Educativo Nacional refiere. Hay afirmaciones y conclusiones que compartimos. Sin embargo considerando que con respecto a Formación Docente es el único estudio que existe, nos

parece bastante escueto, si partimos de la base de que la calidad de los docentes es un factor determinante en la calidad de la enseñanza. Por otra parte nos llama poderosamente la atención que en el apartado correspondiente a Universidad la temática esté ausente.

Continúa sin resolución el problema del carácter no universitario de las carreras de formación docente. Tal como aparece en los informes esto acarrea ciertas consecuencias: imposibilidad de acceder a becas, no reconocimiento del título docente en otros países, etc.. No solamente en estos términos prácticos sino en términos sociales esto tiene profunda incidencia. Como afirma Adorno⁽⁵⁾, existe desde muchos años atrás una desvalorización del docente en el imaginario social.

Es posible una última reflexión a partir del informe si tenemos en cuenta la propuesta de Zeichner⁽⁶⁾ y la de Feiman-Nemser⁽⁷⁾ que establecen cuatro perspectivas básicas para comprender la función y formación de los docentes.

Es claro que como toda clasificación en ciencias sociales y humanas, lejos de encuadrar certeramente, es un instrumento de aproximación al entendimiento. Dicha clasificación en perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social admite además aspectos intermedios que la enriquecen. Los docentes en actividad, tanto como los centros de formación, participamos fundamentalmente de las tres primeras, acentuándose desigualmente algún aspecto en detrimento de los otros.

Todavía tiene mucha fuerza la concepción de la enseñanza como un ámbito donde se transmiten conocimientos; lugar donde los valores culturales aseguran su preservación. Es la perspectiva ACADEMICA, que lleva asociada la formación de docentes como especialistas entrenados para transmitir conocimientos. Podrá enfatizarse en cuanto a la claridad y orden de la transmisión, o en cuanto a la comprensión de la estructura lógica de la materia y la transmisión con la correspondiente incertidumbre, pero será sólo cuestión de matices.

La perspectiva TECNICA muchas veces funciona como atenuante de la anterior. Parecería que sin desaparecer la transmisión, es posible hacerlo desde un marco de referencia que sitúa a la enseñanza en el lugar de ciencia aplicada con el rigor de que carece la práctica artesanal. El docente en este esquema de racionalidad técnica, aplica rigurosamente teorías; se lo entrena en técnicas y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. Aún dentro de esta perspectiva algunos afirman que no es posible la transmisión mecánica de la investigación; ésta sin perder validez, establece los principios fundamentales que luego el docente aplicará mediante un proceso de toma de decisiones en la vida cotidiana en el aula.

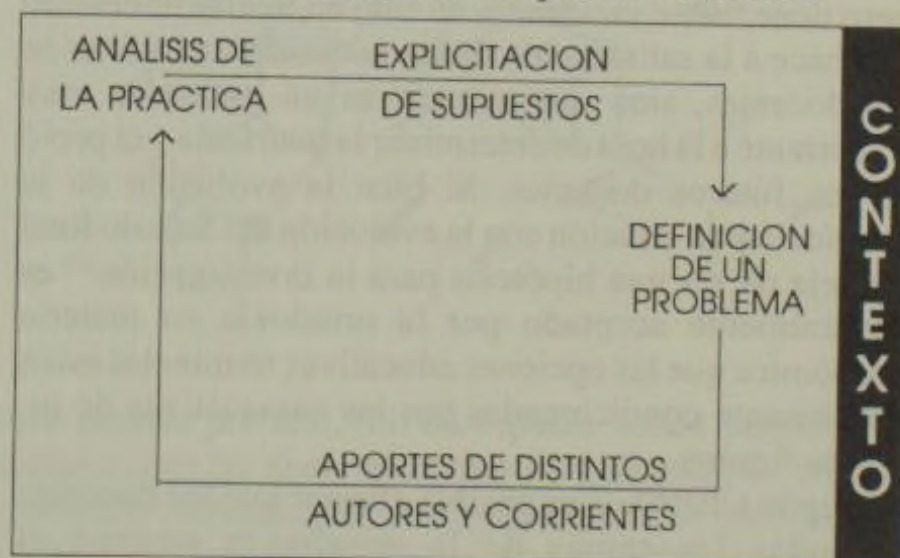
La tercer perspectiva, PRÁCTICA, asume la complejidad de la enseñanza como una actividad difícilmente previsible y profundamente marcada por opciones éticas y políticas. El docente, entonces, deberá ser una especie de artista de sabiduría experiencial para poder enfrentar

la ambigüedad que se presenta en su tarea. La formación ha de realizarse por docentes experimentados que ayuden a realizar esta actividad casi artesanal, basada en la acumulación del conocimiento y fundamentada en el ensayo-error. Este enfoque más bien tradicional es matizado aunque desde la misma perspectiva, por uno más reflexivo sobre la práctica. En él se busca una superación de la relación lineal conocimiento científico y práctica en el aula; se propone evitar el carácter reproductor y tradicional en la práctica.

La cuarta perspectiva, llamada de RECONSTRUCCIÓN SOCIAL, es aún más enriquecedora y la desarrollaremos en el próximo apartado por creer que es la más adecuada para encarar la formación docente de aquí en más.

Propuestas

En relación a la formación de base de los docentes de todas las ramas de la enseñanza, como ya lo mencionamos, son necesarios tanto los conocimientos específicos de cada especialidad, con la profundidad y rigurosidad suficientes, así como la capacitación en lo referente al análisis de la propia práctica docente. «La bondad del conocimiento teórico extraído en la investigación académica no garantiza por sí la mejora de la calidad de la acción si no se llega a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor», dice A.I. Pérez Gómez⁽⁸⁾. Es necesario superar el divorcio teoría-práctica y reconciliarlos en una praxis liberadora.



La arriba expuesta es una propuesta de cómo se podría encarar metodológicamente la formación docente.

Análisis de la práctica

La cotidianidad de la docencia es sumamente compleja. El maestro o el profesor enfrentan en su práctica situaciones en las que se entrecruzan diversos factores.

Analizar dicha realidad implicaría describirla: qué se hace, para qué y cómo, así como también con quién o para quienes y dónde. Por supuesto que este proceso es preciso hacerlo en conjunto con otros colegas o futuros colegas.

Explicitación de supuestos

Nos referimos aquí a los presupuestos ideológicos, metodológicos y éticos que subyacen a toda práctica

pedagógica. Algo semejante a lo que Giroux ⁽⁹⁾ llama desenmascarar la ideología dominante en las escuelas.

Este paso es sumamente importante para poner de manifiesto las contradicciones existentes en la propia tarea, para percibir muchas veces la distancia existente entre lo que se quiere y lo que efectivamente se lleva a cabo, o dicho de otro modo, entre el discurso y la práctica.

Definición de un problema

Hablamos aquí de problema como tópico. De los muchos que se pueden extraer del análisis de la práctica es necesario determinar uno a fin de abordarlo metódicamente y en profundidad y así poder reformular la práctica. Pueden ser de diversa índole (por ej.: disciplina, evaluación, motivación, etc.).

Aportes teóricos

Una vez definido un tema relevante y después de haber explicitado los presupuestos del docente sobre el mismo, es necesario confrontarlos con los aportes de distintos autores y las distintas perspectivas de disciplinas varias.

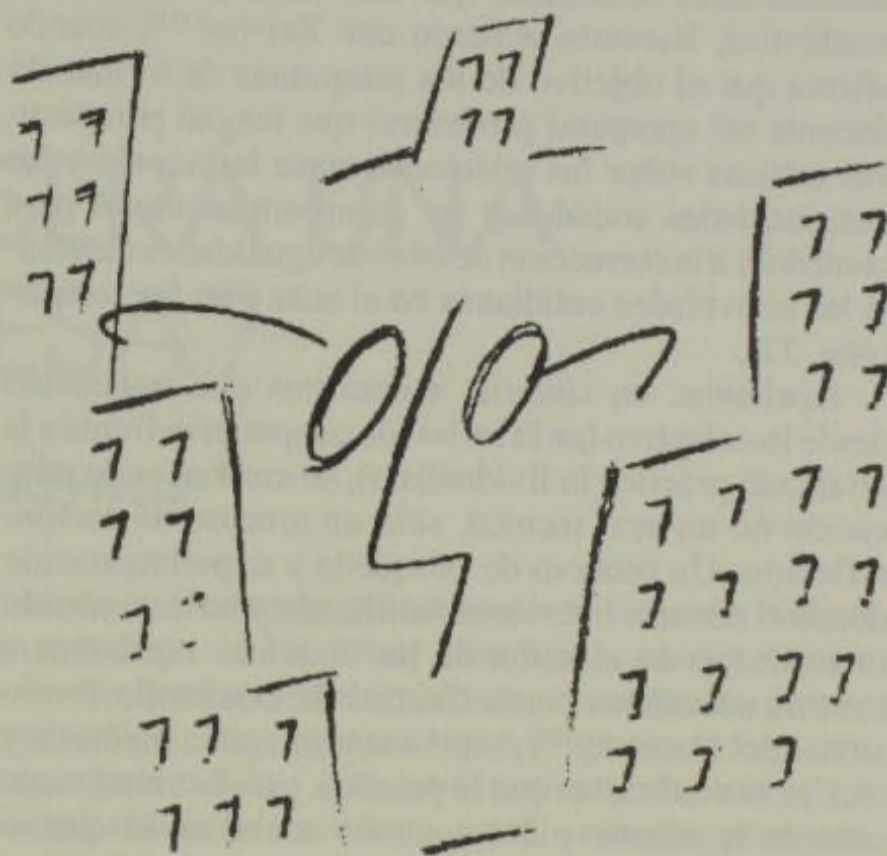
Concebida así la formación de los actuales y futuros docentes, más que abundar en currículos cargados de contenidos teóricos, a veces anacrónicos, debería tomar como punto de partida los problemas reales de la cotidianidad en las aulas, develar los presupuestos teóricos presentes en la interpretación y resolución habitual de los mismos, problematizarlos y definirlos. Luego recurrir a los innumerables aportes de distintas disciplinas, aún las no tradicionales en los planes de formación docente: didáctica, pedagogía, historia, psicología, sociología, antropología, filosofía, ecología, etc.. A. I. Pérez Gómez catalogaría esta propuesta como «reflexión en la acción, proceso a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento ocurren simultáneamente».

De esta manera el proceso de formación sería más dinámico, menos dogmático y más eficiente. El docente se estaría capacitando para transformar su quehacer en una educación de calidad (en lo que a él específicamente le compete; sabemos que el tema de la calidad no se reduce únicamente al papel del docente como guía del aprendizaje).

Digamos finalmente que esta propuesta se enmarca en la Perspectiva de Reflexión sobre la Práctica para la Reconstrucción Social. Esta ciertamente puede hacer un aporte riquísimo, apesar de la distancia que la separa de los aspectos generales de la realidad docente de nuestro país.

Desde esta perspectiva, la enseñanza, es una actividad fundamentalmente crítica, una práctica social donde es necesario hacer opciones de carácter ético. Los valores rigen las intenciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica, para su transformación.

Si bien es innegable la coherencia en nuestro sistema



educativo, entre el currículo de formación de docentes y el currículo correspondiente al nivel donde ellos se desempeñarán, sólo perpetúan una falsa asepsia. Contrariamente a ello el centro educativo y la formación de maestros y profesores, pueden ser determinantes en la transformación de una sociedad donde la justicia y el respeto por los derechos humanos sean ejercitados. Es impostergable un sinceramiento que explicita los supuestos que alejan a estudiantes y docentes de caminos que les aseguren la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El docente, desde esta perspectiva, ha de ser un agente de transformación, con un claro compromiso político por provocar la generación de una conciencia, a partir del análisis crítico de la sociedad a la que pertenece su comunidad.

Históricamente, la educación nacional se ha jactado de ser laica, pero con el tiempo la laicidad se ha igualado a neutralidad. Es así que en el discurso la educación tradicional postula una neutralidad en el sentido de no adherir a ninguna corriente filosófica o religiosa. Acordamos con Giroux ⁽¹⁰⁾ cuando afirma que esto es imposible, sino que siempre está presente, en cualquier relación social, y por lo tanto en la relación educativa, una postura ética. Esconder esto es ideologizar la enseñanza, enmascarar los supuestos que la rigen.

La dimensión ética pues debe ser objeto de estudio en los planes de formación; ya que de hecho hace parte del quehacer educativo, antes que ocultarla o disfrazarla, bueno es aclararla. Un paso es el análisis de las ideologías que sustentan las teorías sobre las que se basan nuestras prácticas educativas. Otro es la elección libre de unos valores particulares y el desarrollo de una educación coherente con ellos.

En contraposición con los planes y programas que creen salvar la neutralidad política, refugiándose en

innumerables contenidos que dan visos de formalidad académica, hacemos acuerdo con Zeichner⁽¹¹⁾, cuando afirma que el objetivo de los programas de formación docente es: «preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela» (pág. 32).

Apelamos, en síntesis, a docentes que trabajando desde lo colectivo (en la reflexión cooperativa frente a la arraigada práctica individualista), descubran en la educación no un acto técnico, sino un proceso de acción-reflexión. Un proceso de búsqueda y experimentación donde el docente interviene facilitando y no imponiendo ni sustituyendo el andar de los alumnos. Apelamos a centros educativos como Centros de Desarrollo Profesional del Docente⁽¹²⁾, donde los principios, hipótesis y teorías se confronten con la práctica, para la transformación de la misma y del contexto social en el que se desarrolla. ■

Referencias

- (1) A partir de la entrega de Conclusiones y Recomendaciones derivadas de los estudios realizados en el marco del Convenio de Cooperación Técnica al Programa de Inversión Social (Convenio ATN/SF-3877-UR) ejecutado por la OPP, financiado por el BID y la colaboración de Naciones Unidas, 1994
- (2) ANEP-CODICEN. Testimonios relacionados con su gestión. «Concepción Presupuestal de la Política Educativa». Segunda Parte. 1986-1989. Documento n° 22 «Uruguay: políticas públicas y evolución del salario docente en el período 1960-1989».
- (3) Informe elaborado por CEPAL en el marco de un convenio con la ANEP sobre «Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay».
- (4) Cooperación Técnica BID/OPP en base a la información aportada por el DIPE, Consejo de Educación Primaria, División Planeamiento Educativo del CODICEN y Anuarios Estadísticos del Instituto Nacional de Estadística.
- (5) Adorno, T. **Consignas**; Argentina; Amorrortu (1973).
- (6) Zeichner, K. **Traditions of reform in U.S. Teacher Education**, Journal of Teacher Education (en prensa).
- (7) Feimen-Nemser, S. **Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives**. En: Houston, Handbook of research on teacher education, Nueva York. Macmillan. Págs. 212-233.
- (8) Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid; Ed. Morata (1993).
- (9) Giroux, H.; **Los profesores como intelectuales**; Barcelona; Paidós (1990).
- (10) Giroux, H. op. cit.
- (11) Zeichner, K. op. cit.
- (12) Holmes Group. **Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools**. Michigan. Holmes Group (1990).

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA



EN VENTA EN LIBRERIAS Y EN LA SEDE DEL SERPAJ

EL LICEO ¿SERÁ UNA EMPRESA?

Eduardo Gudynas *

Los llamados a una reformulación del sistema educativo del Uruguay se suceden. En gran medida esta alerta generalizada se debe a varios diagnósticos que han mostrado un sombrío panorama de nuestra enseñanza. Por ejemplo, la CEPAL señalaba en 1992 que en «Uruguay no se está enseñando porque cuando entre el 75% y 100% de los estudiantes no saben nada, no es un problema de individuos o de aprendizaje, sino un problema del sistema de enseñanza»¹.

Ante estos hechos, una reforma es, sin dudas, necesaria, y obliga a pensar detenidamente los contenidos a dar a esas propuestas. Pero algunas de ellas plantean medidas extremas donde se establecería un nuevo modelo educativo, pero que estará orientado a servir a los requerimientos del mercado, quedando así bajo su control. Una visión de este tipo, donde la demanda mercantil es la que determinará los contenidos y métodos de enseñanza, exige de una mirada crítica.

La educación al servicio del mercado

Esta no es una posición advenediza, sino que parte de las posturas liberales extremas, muchas de ellas basadas en la escuela de los economistas austríacos, cuyo expositor más conocido es F. von Hayek, y que en América Latina son llamados neoliberales. Ante la caída de otras opciones, esta perspectiva ha cobrado fuerza, y hoy, más elaborada, con múltiples apoyos, emerge en Uruguay, así como en muchos otros países.

Para las propuestas neoliberales, la educación pasa a ser una forma de inversión, donde se mantiene el viejo objetivo de invertir en capital. Así, los jóvenes dejan de ser personas, y se transforman en un tipo de capital, asemejándolos con cosas.

El sistema educativo queda subsidiario al aparato productivo, y pasa a ser un medio para ofrecer capital humano, el mejor preparado, de manera de aumentar la producción.

Esta visión tan reduccionista y sesgada de la educa-

ción me ha llamado profundamente la atención. No soy un estudioso de los temas educativos, ya que trabajo sobre la articulación del ambiente y el desarrollo, pero es precisamente ese trabajo el que exige una y otra vez interrogarnos sobre cómo avanzar hacia una nueva sociedad, más justa y solidaria, no sólo entre las personas, sino también con el ambiente. Obviamente la educación juega aquí un papel importantísimo.

Reconociendo este problema no puedo dejar de alertarme ante una misma tendencia que busca privatizar tanto el ambiente como la educación, para ponerlos al servicio del mercado. Bajo ese extremo estoy convencido que no se solucionarán los problemas sociales y ambientales, incluidos entre ellos el educativo.

Pero el embate es vigoroso, y es promovido desde las grandes instituciones financiadoras como el Banco Mundial y el BID. En este sentido el Banco Mundial apoya las medidas de reforma educativa, concibiéndolas como un sector productor de insumos que requiere la economía, tanto para producir recursos humanos con conocimientos «significativos» que los hacen más productivos (eficiencia externa), como por la disminución de los niveles de repetición, deserción, etc., de manera de liberar esos recursos a otros fines (eficiencia interna). Estas posturas llegan a la paradoja, según sostiene el investigador argentino J. Coraggio, de proponer «formar el capital humano» enfatizando los aspectos técnicos, donde no es el desarrollo cualitativo del capital humano (maestros y alumnos como personas con opciones y motivaciones ampliadas) lo central, sino el perfeccionamiento de los medios de educación (libros, etc.)»².

La racionalidad económica permea esta concepción de la educación. Los síntomas de esta transformación son variados. Por ejemplo, el vocabulario pedagógico es transmutado en una terminología econométrica. Los alumnos pasan a ser capital humano, y la educación se transforma en una forma de inversión. Es por ello que Coraggio señala que esas posturas «piensan como los bancos, sólo en la asignación de recursos»³.

* Investigador en Centro Franciscano y Ecológico (CIPFE) y Centro Latino Americano de Ecología Social (CLAES)

1. Búsqueda, 23 Julio 1992.

2. Coraggio, J.L. 1993. Desarrollo humano, economía popular y educación. Papeles del CEAAL, Santiago de Chile, 5, 109 pp.

3. Entrevista a J. Coraggio, Página/12, Buenos Aires, 5 Noviembre 1993.

Es más, el Banco Mundial considera que «contrariamente a lo que se cree en general, la educación parece promover el espíritu de empresa», y es por ello que quizás ese sea uno de los medios más importantes a través de los cuales se aumenta la productividad económica⁴.

Nada de esto puede sorprender. Es que el neoliberalismo concibe a la sociedad como un conjunto de individuos que persiguen cada uno sus propios intereses y beneficios. Las relaciones son de mercado, donde los derechos se igualan con la libertad de comprar y vender, enfatizándose la búsqueda del consumo y del éxito individual. La moral es tradicionalista, apelando y enseñando la obediencia, el sacrificio y el acatamiento⁵.

El conocimiento relevante es aquel que tiene incidencia sobre el mercado, y cualquier otra forma es considerada como un ejercicio ocioso. Es precisamente desde esas ideas que se ataca al Estado, señalándolo como despilfarrador de recursos en modelos educativos ya perimidos, proclamándose la necesidad de apoyarse más en las empresas.

Es cierto que el sistema educativo adolece de graves fallas. También es cierto que debería promoverse una educación acorde a las necesidades productivas del país, un objetivo que todos apoyaríamos, pero eso no puede ser llevado al extremo de terminar anulando otros aspectos de la enseñanza.

Este es un problema que tiñe todos los niveles educativos, y hace que aún la Universidad, se debata contra este fenómeno, corriendo el riesgo de quedar atrapada en tanto convenio productivo, sin lograr superar lo que se ha denunciado como una «dispar y menguada calidad académica»⁶.

El proceso de deterioro educativo desencadena una privatización de hecho. La educación termina siendo de tan mala calidad, que aquellas familias que pueden pagarlo, recurren a los profesores particulares, y los que pueden desembolsar aún más, concurren a liceos privados, mientras que los pobres y la miseria aumentan⁷. Se forman así islas donde unos pocos aprenden, pretendidamente aislados del mundo real, si no fuera por

que de tiempo en tiempo, descubren en ellos los piojos, esos mismos piojos que están en las escuelas públicas, y que nos hacen a todos tan pobremente iguales.

El neoliberalismo debilita las evaluaciones éticas, y las preocupaciones morales se pierden. En el mercado reina la competitividad, y ella es ya implantada en ese modelo de enseñanza. Lo que importa es el éxito, y no ya los medios para lograrlo. Una adolescente argentina, Noelia, de 16 años, dice «yo conozco amigos que van a la facultad y se copian, entonces me parece que, si van a ser abogados, la Justicia va a ser pésima, y entonces es como que no hay nada ... todo se hace al mínimo indispensable, entonces no te dan muchas ganas de estar estudiando, más por la gente que te rodea que por uno»⁸.

La investigadora uruguaya G. Evia ha alertado sobre esta concepción, que apunta a la «formación de sujetos pasivos, conformistas, y poco creativos», donde las personas hacen suyas las instituciones y sus normas, reproduciendo acriticamente esta forma de pensar incluso a nivel de su vida cotidiana. Sostiene que tanto los medios masivos de comunicación como la enseñanza pública formal, muchas veces han fortalecido esta tendencia, convirtiéndose en una de las «armas más eficaces para el control de la sociedad, y la permanencia de un modo de ser y pensar particular»⁹.

Imaginando

Esta tendencia de neoliberalismo educativo que hoy se insinúa, si fuese fortalecida y profundizada, llegaría a extremos impensados.

Aquí y allá hay indicios que deben alertarnos: centros educativos donde las decisiones están en manos de contadores y no en las de los docentes, o directores que prestan más atención al balance de los gastos que a las libretas de calificaciones. Otro tanto ocurre con algunos maestros y profesores, que obligados a trabajar en exceso, han ido perdiendo la chispa vocacional dejando de lado su propia formación y actualización, deteriorando sus lazos con los jóvenes.

4. Banco Mundial, 1991, Informe sobre el Desarrollo Mundial, Banco Mundial, Washington.

5. F.A. Hayek, 1990. La fatal arrogancia. Los errores del socialismo. Unión, Santiago de Chile.

6. La propia Federación de Estudiantes Universitarios denunció una «dispar y menguada calidad académica e insuficientes controles a la función docente, que se traduce en la ausencia de criterios pedagógicos mínimos, y una libertad de cátedra transformada a veces en libertinaje y despotismo». (Búsqueda, 10 Junio 1993). El sociólogo José Brunner señala esta tendencia muy claramente para América Latina: «Los académicos producen escasamente o lo hacen de maneras poco relevantes para la sociedad; los cursos que se imparten son obsoletos y aburridos; la vida en la Facultad es muchas veces sólo un remedo del trabajo que se supone debe realizar un equipo intelectual. En breve, hay numerosas instituciones de educación superior donde la crisis es, primero que todo, una crisis de autoridad intelectual de la propia institución universitaria» (1990, Universidad, sociedad y Estado en los 90, Nueva Sociedad, Caracas, 107: 70-76).

7. La calidad del sistema educativo formal es tan deficiente que existe un alto porcentaje de alumnos complementando su enseñanza con profesores particulares. La CEPAL ha señalado para la enseñanza secundaria que «al lado del sistema regular hay un sistema de clases sustitutivas, compensatorias y complementarias, progresivamente formalizado, que se desarrolló inicialmente ante las falencias del primero», lo que significa una privatización de hecho de la enseñanza. (Búsqueda, 21 Julio 1994). Asimismo, también se encontró que aquellos formados en liceos privados de niveles socioeconómicos altos, poseen mejores rendimientos que los que estudian en liceos privados de clases medias, y en los institutos públicos (Búsqueda 23 Junio 1994). De cualquier manera no hay que olvidar que existen problemas sociales que surgen tanto en la educación pública como en la privada.

8. Entrevistas, La Maga, Buenos Aires, 21 Setiembre 1994.

9. Evia, G. 1994. Aportes para la discusión de un proyecto de educación hacia sociedades sustentables. Pachamama, boletín educación ambiental popular, No. 9, Consejo Educación de Adultos de América Latina, Santiago de Chile.

Si estas tendencias prosperan ¿a qué extremos llegaríamos? Imaginémoslo por un momento. En ese extremo un liceo se asemejaría más a una empresa.

Las materias cambiarían año a año, y serían las subas y bajas del mercado las que determinarían su permanencia o su exclusión. Los cursos principales estarían dedicados a la computación, el marketing, el merchandising y el management.

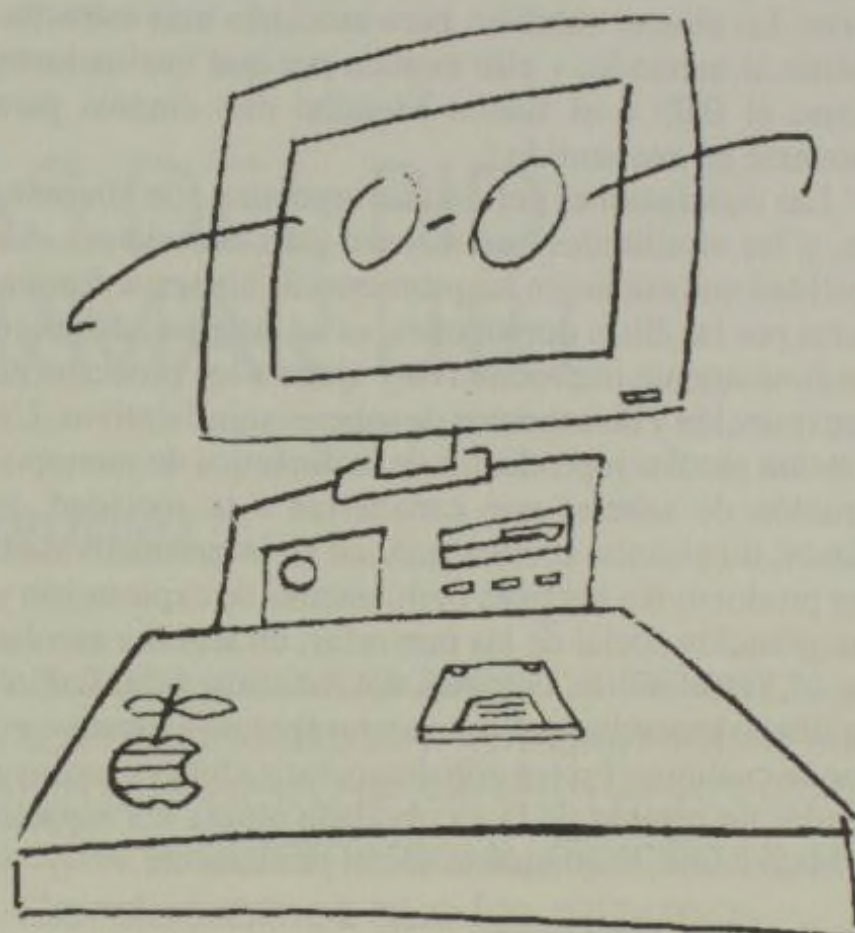
Allí ya no se enseñará -un concepto anticuado. Se entrenará. Los profesores no serán aquellos personajes que mostraban una cara humana, que hacían desencadenar cariño y admiración, o miedo y olvido. Deberían ser entrenadores, y dará lo mismo atender a uno que a otro. Más aún, cuanto menos sean mejor, en tanto deberían ser reemplazados por los PCs. Las pantallas electrónicas y la enseñanza computrónica absorberán los pupitres. Los muchachos ya no reaccionarán ante la palabra del docente sino ante el bip de la 386AT y prestamente apretarán el Enter para dejar grabadas sus respuestas. Allí no habrá posibilidad de error, ya que la calidez humana de la comunicación se desvanecerá, bajo la imagen de una objetividad perfecta. Los libros desaparecerán. Nadie leerá textos completos, y se dejarán atrás los tiempos de los manuales, suplantados por el estudio en fichas, breves y al toque.

Los directores, que imponían respeto, muchos luciendo esa condición con orgullo, y acompañándola de una incesante actividad cultural, serán suplantados por gerentes¹⁰. Para ellos será lo mismo trabajar en un centro educativo, como en un shopping, una tornería o una mercería. Esta trastocación de roles no es antojadiza, y responde a que el liceo debe estar lado a lado con el mercado. Las prácticas no serán en el laboratorio, sino como pasantía en una tienda o una fábrica. El merchandising será intenso, y sólo los abanderados podrán llegar a alguna transnacional o un banco de renombre.

Esa sociedad futura es la sociedad neoliberal perfecta. Basada en la competencia, no deja lugar para la solidaridad. Es precisamente en la educación desde donde se dan las armas para lograr esa competencia, entrenando a los jóvenes en promover su iniciativa personal, y su competitividad. Todos contra todos. En ese mundo, la cultura, tal cual hoy la concebimos, será una manifestación superflua, sin utilidad para el mercado, y que por lo tanto tendrá un pequeño lugar en las aulas.

Interés público, interés mercantil

Este modelo educativo que imaginamos en sus rasgos extremos, es insostenible. No porque plantee una vinculación estrecha a los aparatos productivos, que es algo muy necesario, y donde debe reconocerse que la ense-



ñanza uruguaya pecaba de un desentendimiento tal vez exagerado. Lo que sí es alarmante es que este nuevo vínculo propuesto cobra una cualidad tal que la educación es absorbida, y pasa a ser parte del mercado, y no de una idea cualquiera de mercado, sino de aquella que lo presenta como el único escenario social posible. Para el neoliberalismo el mercado *es* la sociedad.

Se puede avanzar un poco más si se mira este problema desde otra perspectiva, no la de los educadores, sino la de los que animan el mercado. Un abordaje así, tan interesante, ha sido realizado recientemente por Pablo Gentili, en Argentina, donde se estudian las concepciones educativas sostenidas por los empresarios.

No debe asignárseles a los grupos económicamente dominantes una postura oscurantista que busca destruir la enseñanza. La ignorancia no le sirve a nadie, en tanto nunca se conseguiría con ella obreros calificados o funcionarios eficientes. Pero los atributos que los empresarios esperan son esencialmente lealtad, contracción, voluntariedad, creatividad y alta calificación. Pero el análisis de Gentili revela los significados por detrás de las palabras, y así nos enteramos que creativo se entiende como «someterse creativamente a las normas», y que «estar más calificado» quiere decir «estar mejor disciplinado»¹¹.

10. En este sentido el informe de la consultoría del «Proyecto sobre Fortalecimiento de la Educación Técnica», titulado «Hacia una transformación institucional de la UTU» (1993), financiado por el BID y encargado a la oficina regional de la UNESCO, señala que el director de un establecimiento educativo, además de docente, debe ser un gerente, y deberá detectar la adecuación entre la «demanda de servicios» y la «oferta» de ellos.

11. P. Gentili, 1994, Poder económico, ideología y educación. FLACSO y Miño y Dávila, Buenos Aires.

Lo paradójal de la situación es que a los sectores productivos el actual proceso educativo tampoco les sirve. Lo desean cambiar, para asociarlo más estrechamente al mercado, y ello explica por qué instituciones como el BID o el Banco Mundial dan dineros para moverse en ese sentido¹².

Las conclusiones del estudio argentino son alarmantes y las similitudes con nuestro país son claras: «La realidad que esconden las promesas de bienestar formuladas por las élites dominantes, es un sistema educativo profundamente improductivo y ajeno a los procesos de construcción y distribución de saberes significativos. Un sistema escolar reproductor de la dinámica de monopolización de saberes que caracteriza a la sociedad de clases; un sistema escolar que, en su improductividad, sea productivo a los fines permanentes de explotación y marginación social de las mayorías; un sistema escolar vacío, subsumido a la lógica del mercado y del individualismo exacerbado. En suma: un sistema educativo en donde cualquier pretensión democratizadora constituya apenas un resabio de la ya olvidada utopía del espacio público como de conquista social permanente.»

La tenue frontera

Sin duda, un futuro como el que se imaginaba arriba es espantoso. Pocos podrían aceptarlo en esos términos. Pero aún más terrible es reconocer que ante los primeros síntomas que muestran que marchamos en ese camino no hubiese surgido ya, hoy mismo, un acalorado rechazo desde muy amplios sectores de la sociedad.

Es que la propia cultura neoliberal erosiona la búsqueda del cambio, no sólo machacando que otros caminos posibles son inviables y peores, sino corroyendo en cada uno, la posibilidad misma de pensar en el cambio. Se llega así a una sociedad que recuerda el mundo trazado por George Orwell, donde los tres slogans del «Gran Hermano» eran «*la guerra es la paz, la libertad es la esclavitud, la ignorancia es la fuerza*»¹³. En ese mundo, todo se reducía al problema de la educación, «a moldear continuamente la mentalidad del grupo dirigente y del que se halla inmediatamente debajo de él», mientras que el resto de la gente «sólo ha de ser influida de un modo negativo», abandonándolos a su suerte, sin poder rebelarse en tanto carecían de la «facultad de comprender que el mundo podría ser diferente de lo que es». «Las opinio-

nes que tenga o no tenga la masa se consideran con absoluta indiferencia», porque su opinión no es relevante y no afecta a la clase dirigente, todavía más alienada que ese pueblo. Posiblemente se pensará que esas ideas corresponden a una novela, exagerada y retorcida. Pero un escalofrío surge cuando encontramos una denuncia que apunta en el mismo sentido, no ya de un escritor de ficciones, sino de un respetado filósofo alemán, Jürgen Habermas.

En efecto, Habermas advierte que frente a situaciones de creciente disparidad social pueden desencadenarse explosiones sociales que, si permanecen aisladas, no pueden subvertir el sistema. El «sistema no vive de su trabajo», y aún en el caso de que se autoexcluyeran nada pasaría, y de hecho su suerte a pocos interesa¹⁴.

En ese mundo neoliberal ya no importa si se llega al bienestar para todos, porque aún en el caso de que se mantengan o aumenten los contingentes de pobres, sus protestas irán desvaneciéndose, atacadas en la misma esencia intelectual de poder crearlas, y si llegaran a surgir, poco o nada podrán contra un mercado que no depende de ellos para seguir funcionando. Por eso, sarcásticamente Orwell decía que al pueblo se le concedía la «libertad intelectual por la sencilla razón de que no tienen intelecto alguno». Es precisamente esa extirpación quirúrgica de la posibilidad de pensar y soñar los cambios, la que se desencadena con un sistema educativo raquítico. Hoy el riesgo es que eso deje de ser ficción, si se siguen ahondando las dificultades de comprensión que se han detectado en Uruguay¹⁵. Entretanto, los que están integrados al mercado, compiten unos contra otros, buscando su propio provecho, y procurando trepar económicamente para consumir más y más.

El problema al que nos enfrentamos es que la promoción de un pensamiento crítico es erosionada a múltiples niveles. No sólo debemos interrogarnos sobre quiénes defenderán una educación crítica, sino ya si es eso posible. Por estas mismas razones este es un debate que trasciende al mismo sistema educativo y debería abarcar a todos en el país.

Es que la educación crítica se construye y se defiende en el día a día, no ya desde la escuela, sino mucho antes de entrar al jardín de infantes, en el seno de cada familia. Cada paso que allí se retrocede, es toda una carrera que se pierde. ■

12. Gentili observa que «el sistema educativo como totalidad ha dejado de ser funcional a las demandas de la acumulación de capital tal como ella se demanda en este fin de siglo». Hoy, este sistema ya no sirve, más allá de que pudiera haberlo hecho en un pasado. Lo que resulta, en el caso de Argentina, es «un complejo proceso de destrucción de la escuela de las mayorías», sin saberse muy bien qué la suplantarán.
13. El novelista inglés George Orwell, en su novela «1984», describe un mundo dividido entre tres estados. Allí casi el 85% de la población vive en la miseria, mientras el resto está vinculado al «Partido», aunque continuamente vigilado por parte de una policía política. En la sociedad orwelliana la manipulación de cada individuo llega a sus aspectos más íntimos, adentrándose en la esfera psicológica, alcanzando la sofisticación de la creación de una nueva lengua, donde no existen palabras para conceptos como la libertad. En ese mundo se debate el protagonista de la novela, Winston Smith, entremezclándose una historia de amor con su intento de rebelarse.
14. J. Habermas, 1984, Ciencia y técnica como «ideología». Tecnos, Madrid.
15. El estudio de CEPAL ha señalado resultados «magros» en la interpretación de contenidos lingüísticos; más de una cuarta parte de los estudiantes posee una «competencia deficiente». El estudio agrega que eso cuestiona el «grado de apropiación y dominio de la lengua materna», donde lo «mal comprendido, por fallas en el código, se expresa borrosamente» y a ello «corresponde una deficiente comprensión» (Búsqueda, 23 Junio 1994).

PROPUESTAS DEL BID PARA REFORMAR UTU

Ma. Luisa González ()*

Quienes estamos sinceramente preocupados y ocupados en el sistema educativo nos interesa informarnos sobre sus diagnósticos y también sobre sus pronósticos. Es así que queremos difundir un proyecto de reforma educativa que hoy se propone para la UTU pero que, seguramente, su filosofía se extenderá a los demás subsistemas. Consideramos que las reformas educativas deben partir y contar con el consenso de la sociedad y de los actores directamente involucrados; deben ser fruto de un debate democrático, es decir público y participativo. Nuestro sistema educativo hoy requiere transformaciones profundas y de conjunto, ya no resiste más parches. Invitamos a todos los interesados a sumarse al debate, para trascender la órbita de los consultores internacionales y las autoridades educativas y poder forjar colectivamente un sistema educativo coherente con la filosofía de los derechos humanos.

Algunas consideraciones previas

A través del presente artículo queremos compartir con ustedes algunas de las propuestas educativas que ha desarrollado el BID y que se vienen implementando en varios países latinoamericanos, Uruguay entre ellos, concretamente en el área de la educación técnica.

Las fuentes en las que nos basamos para hacer los comentarios e informar sobre las medidas de reforma son:

- el **Contrato de préstamo entre la República Oriental del Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo: Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica (27/12/93)** con la firma del Presidente Lacalle y del Cr. Enrique Iglesias, presidente del BID
- el informe de consultoría sobre el **Estudio del nuevo perfil de director de establecimiento educativo y nuevo modelo de administración del centro docente** del consultor internacional Sr. Mario Lamas W. y el consultor nacional Sr. Pedro Muñoz M., de mayo de 1994 (en archivo electrónico)

- el informe de consultoría sobre la **Implantación de reformas a la estructura organizacional del Consejo de Educación Técnico-profesional (UTU)** del consultor internacional Sr. Alberto Galeano Ramírez y del consultor nacional Sr. Ramón J. De León, de marzo de 1994 (en archivo electrónico)

- También nos referiremos a un informe previo de Galeano Ramírez, **Hacia una transformación institucional de la UTU**, 1993 (en archivo electrónico)

Existen otros informes sobre las escuelas agrarias, la infraestructura ociosa, formación docente, estadísticas sobre cobertura, deserción y aprobación que complementan las propuestas de los informes mencionados. En esta oportunidad no haremos referencia a ellos.

Tenemos que agradecer especialmente a la Asociación de Funcionarios de UTU (AFUTU) por los materiales que nos facilitaron así como por las conversaciones mantenidas.

Las propuestas que desarrolla el BID en materia educativa, notoriamente, están basadas en una determinada concepción del ser humano, de la sociedad y el

(*) Ma Luisa González es Profesora de sociología egresada del IPA e integrante del Equipo de Serpaj.

mundo; mientras que la óptica de la cual partimos nosotros para leer, interpretar y criticar dichas propuestas es otra muy diferente. Invitamos al lector (si ya no lo hizo) a leer los artículos de Eduardo Gudynas, Pablo Salvat y el suplemento de este número, allí encontrará los fundamentos filosóficos y las reflexiones en los que abrevan los comentarios que siguen.

¿Quién es el autor de la reforma?

Son muchos los aspectos verdaderamente preocupantes de este diseño de reforma. En el copete ya hacíamos mención a algunos de ellos: su calidad de reforma parcial lo cual ya es tradicional en nuestro país; su calidad de reforma inconsulta, que también forma parte de nuestro folklore educativo; y en relación a esto, el hecho de partir de supuestos ideológicos no explicitados respecto al concepto de educación, al perfil del egresado y al modelo de desarrollo social, por nombrar los aspectos más trascendentes que están en juego al momento de elaborar una reforma del sistema educativo nacional.

Ahora bien, cuando leemos el contrato firmado por el Presidente Lacalle en nombre del Uruguay y el Presidente Iglesias por el BID, sentimos y consideramos que otras dimensiones se ven gravemente afectadas:

Capítulo IV. Cláusula 4.02. Condiciones especiales previas al primer desembolso. Antes del primer desembolso del Financiamiento, además de las condiciones previas estipuladas en el Artículo 4.01 de las Normas Generales, el Prestatario (Uruguay) deberá presentar a satisfacción del Banco:

c. Evidencia de que la Administración Nacional de Educación Pública ha aprobado el Plan de Reforma de la Educación Técnico-Profesional a cargo del Organismo Ejecutor del Programa (Consejo de Educación Técnico-Profesional, CETP), con el detalle de las etapas previstas y su correspondiente cronograma, de acuerdo con lo establecido en la Sección VII del Anexo A del presente Contrato (se refiere a implementar las propuestas que más adelante desarrollaremos: supresión de cursos, adecuación al mercado laboral, implantación de nuevos modelos organizativos de las escuelas, etc.)

d. Evidencia de que la Administración Nacional de Educación Pública ha adoptado las reformas del Estatuto Docente (el consultor Galeano plantea en su informe que es necesario tomar medidas tendientes a disponer de un esquema flexible de contratación de personal, lo que puede entenderse como la pérdida por parte del docente de su condición de presupuestado y en consecuencia de su estabilidad laboral)

Capítulo VI. Cláusula sobre precios y licitaciones.

e. Salvo que las partes lo acuerden de otra manera, antes de convocar a cada licitación pública, o si no correspondiere convocar a licitación, antes de la adquisición de los bienes o de la iniciación de las obras para infraestructura o dotación de escuelas, el Prestatario, por intermedio del Organismo Ejecutor, deberá presentar a la consideración del Banco (...): (i) copia de

la resolución que apruebe y ponga en vigencia el Plan de Racionalización del Sistema, en relación con las especialidades y cursos que se dictan en el respectivo establecimiento; (ii) evidencia de que se ha seleccionado y capacitado al director del respectivo establecimiento, de acuerdo con los nuevos criterios establecidos para el efecto y (iii) el plan de mantenimiento del edificio e instalaciones, de acuerdo con las normas establecidas para el efecto en desarrollo del Programa.

Y en el caso de que el Uruguay a través del Consejo de Educación Técnico-Profesional (de ahora en más CETP o bien UTU) demuestre que *el Plan de Reforma (...) no se ha implantado en la forma previamente acordada, el Prestatario y el Banco deberán acordar las medidas necesarias para corregir las deficiencias en su implantación* (Capítulo VI. Cláusula 6.08. Condiciones especiales para la ejecución del Programa; y con redacción muy similar la Cláusula 6.09 Evaluación intermedia del Programa).

Aunque no somos expertas en interpretar documentos de este tipo, la lectura de estos párrafos nos muestran que la reforma de nuestra educación la está delineando el Banco Interamericano de Desarrollo y no los uruguayos. En cierta medida es válido el argumento de que el BID está llevando adelante un proyecto acordado con el Gobierno Nacional, consentimiento manifestado a través de la firma del Presidente Lacalle, quien a su vez fue electo por la ciudadanía según los mecanismos establecidos en nuestro derecho positivo.

Sin embargo, algunos contenidos del proyecto nos hacen dudar de que realmente las autoridades nacionales compartan plenamente la reforma acordada. A título de ejemplo, la descentralización, pilar sobre el que se asienta gran parte de la filosofía educativa del Banco, contradice los criterios centralistas y de contralor que caracterizaron al viejo CONAE, hoy mantenido y convertido por la ley de 1985 en el actual CODICEN. Podrá decirse que las autoridades pueden cambiar de opinión, pero ¿por qué en cinco años de gobierno, nunca se presentó un proyecto de ley al Parlamento que planteara esta y otras modificaciones legales que sugiere el BID? ¿Por qué la reforma se encarga a un grupo de consultores autorizados por el BID (Anexo C del Contrato de Préstamo)? ¿Por qué estos trabajaron durante algunos años encerrados en sus despachos sin dar participación al Parlamento Nacional ni a los gremios de la enseñanza? ¿Por qué el CODICEN entrega a los gremios los informes de consultoría cuando estos tienen que empezar a implementarse y no antes, cuando habría tiempo para debatir y mejorar las propuestas?

¿Por qué, cuando se firman contratos en nombre de todos los uruguayos en los que se juega nuestro futuro como comunidad y en los que, además, se adquiere una deuda por valor de U\$S 28.000.000, esto se mantiene en el pequeño círculo del Poder Ejecutivo y no se informa al Parlamento en el momento de la firma -diciembre de 1993-, o se instrumenta otro mecanismo de difusión e

información a la ciudadanía? (la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes recibió una copia en agosto de 1994 por pedido de la misma).

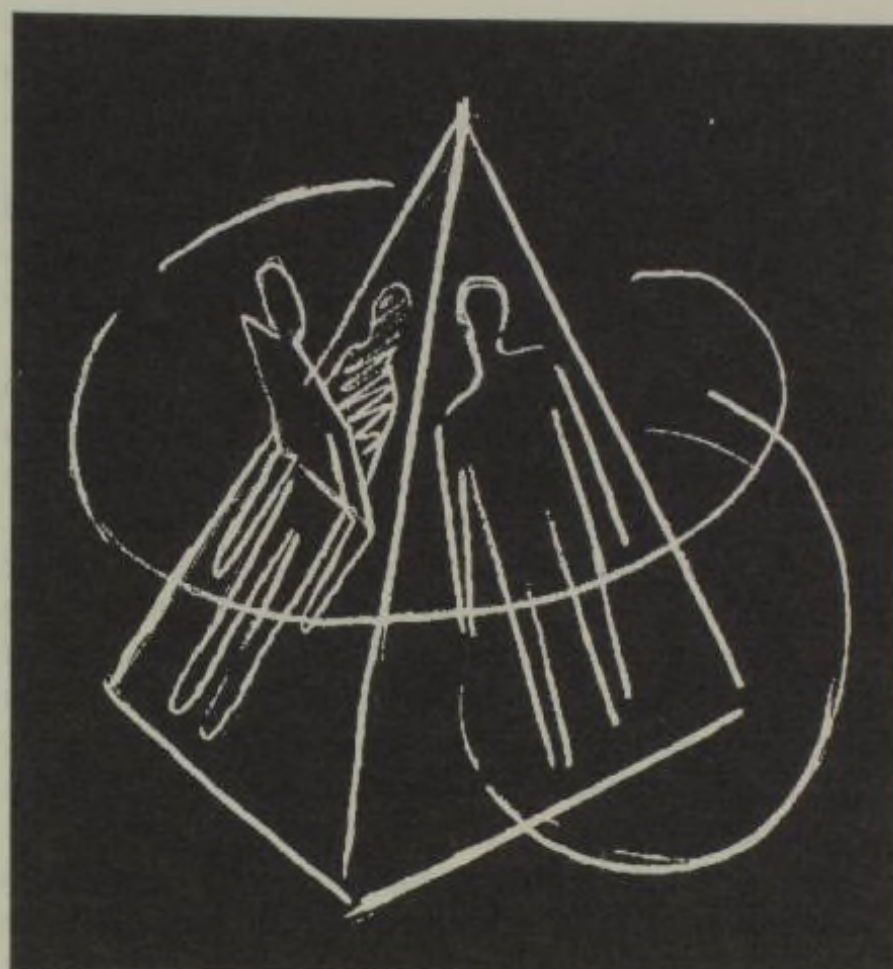
Algunos fundamentos

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica responde a una concepción tecnicista de la educación, donde la eficacia y la eficiencia son valores fundamentales en la capacitación de los recursos humanos que requiere el mercado laboral. *Entendemos por eficacia que los egresados de la institución salgan preparados para desempeñarse productivamente dentro de la sociedad y por eficiencia, que el servicio educativo se exprese a través de costos razonables y compatibles con los recursos de la Nación* (M. Lamas).

Más adelante agrega el consultor internacional que las razones que impulsan al cambio, (...) no son otras que el desarrollo de la República Oriental del Uruguay. Ahora bien, podríamos preguntar qué se entiende por desarrollo. Cuando no se define el significado explícitamente, se concibe el desarrollo con el modelo de los países industrializados del Primer Mundo. Pero, para evitarnos suposiciones, el consultor internacional Galeano Ramírez nos presenta la siguiente enumeración de objetivos de este proyecto de fortalecimiento y de allí se desprende la conceptualización de desarrollo:

1. La educación técnico profesional debe responder a los desafíos de la modernización, competitividad, eficiencia e internacionalización de la economía y sociedad uruguayas, y, muy en particular, a los retos que impone el MERCOSUR.
2. Adecuarla a los cambios que sufrió la economía uruguaya, en especial (...) los sectores modernizantes (...) con especial énfasis y urgencia en aquellos que revelan una clara vocación exportadora. Y cita concretamente la agroindustria, productos de madera, lácteos y químicos, para adecuarlos a una competitividad internacional creciente.

Aquí está el norte inspirador de esta reforma, definiendo el perfil del egresado, del docente, del director del establecimiento y de las propias autoridades del subsistema. Es el marco que determina el currículum, la infraestructura, la cantidad de escuelas y los cursos que impartirá la UTU. Y por último, es la concepción que sustenta la necesidad de que el sistema educativo esté en estrecho contacto con los sectores económicos destinatarios, quienes participarán en la definición de los perfiles de los egresos y su integración al proceso de aprendizaje admitiendo pasantías de estudiantes aprendices en condiciones reales de trabajo.



El modelo organizativo

Ingresemos ahora al análisis de los contenidos propuestos, es decir en qué consiste la reforma.

La descripción diagnóstica de la que parte el consultor Galeano Ramírez es muy compartible. Todos sabemos que la burocracia ha invadido y paralizado nuestro sistema educativo. Propone pasar del modelo weberiano de organización a una transformación institucional que sea flexible y descentralizada, *el desarrollo organizacional (...) destaca la importancia del trabajo en equipo, la participación creadora y la valorización humana*. Parece obvio decir que estamos totalmente de acuerdo con este enunciado, sin embargo, podemos adelantar que a lo largo de todo el informe no son retomados ni se explicita su concreción. El consultor dedica el mayor espacio de su propuesta a desarrollar los principios que inspiran el nuevo sistema de gestión y desempeño organizacional: *apertura al mercado laboral, búsqueda de calidad y equidad en las acciones formativas, descentralización organizacional, flexibilidad institucional, eficiencia en el manejo de los recursos*. En una apretada síntesis, el citado consultor sostiene que estos cinco principios se pueden reducir a dos: integración hacia el interior de la organización y con el medio externo. Y descentralización a lo largo de toda la pirámide, por lo que habrá que modificar la legalidad vigente de forma que el CODICEN delegue atribuciones al CETP y de éste a las escuelas⁽¹⁾.

1) El CODICEN (...) hiciere una excepción respecto del desconcentrado CETP para que éste pudiese designar también al personal no docente (...) Pero parece que tal medida tiene serios inconvenientes legales y administrativo-políticos (...) De todas maneras, es de suma importancia encontrar alguna fórmula que permita hacer más expedito el manejo del personal no docente por parte del CETP. En beneficio de ello, se sugiere (...) que el CODICEN expida una medida (por la que) ratifica la medida legal (...) (y) a renglón seguido se expresaría que, una vez presentada la propuesta (al CODICEN, del nombramiento del personal no docente por el CETP) (...) ella se considerará fictivamente aceptada por el CODICEN y se evitaría así, atenerse estrictamente a las disposiciones legales vigentes. Parece ser que el consultor internacional conoce el viejo dicho popular, «hecha la ley, hecha la trampa».

A nivel de los Establecimientos Educativos se concedería una amplia y responsable capacidad de gestión en los campos de planeación educativa, desarrollo técnico-pedagógico, administración de recursos humanos y administrativo-financieros. Al lector le quedará más claro el cúmulo de actividades descentralizadas bajo la responsabilidad del director del establecimiento cuando describamos su perfil.

Como principal novedad en el nuevo organigrama funcional se presenta la creación de estructuras para la participación de los empresarios. Los mismos asesorarán en el diseño de políticas y en la ejecución de programas. La participación del sector productivo en la dirección de la educación técnica estará integrada al CETP a través de la creación de un Grupo Consultivo (GC) en el nivel central de la UTU y de Consejos Asesores (CA) en los Establecimientos Educativos (...) con representación empresarial y de los trabajadores. El modelo de ser humano que la familia y la sociedad pueden anhelar y basados en él formar a los *estudiantes aprendices* quedaría supeditado a las consideraciones del empresario (y en menor medida de los trabajadores ya que la propuesta de Galeano Ramírez en su informe previo consiste en que hayan cuatro representantes de los empresarios y dos representantes de los trabajadores). ¿Cuáles serán los valores y las cualidades que propondrán los empresarios para que se trasmita a los *estudiantes aprendices* que harán pasantías en sus empresas, muy probablemente, las mismas en las que irán a trabajar al egresar?. Compartimos la propuesta de realizar pasantías en las empresas como criterio pedagógico para garantizar la práctica en condiciones reales y como una y sólo una forma de integrar la escuela a la comunidad (por supuesto que no es la única ni la fundamental), pero ello no quiere decir que sea la empresa quien defina la educación.

El perfil que el consultor propone para proveer los cargos jerárquicos del CETP, y los de directivos, asesores y consultores que regirán el subsistema, es coherente con esta concepción que le atribuye un papel central al mercado laboral y a los empresarios en la educación técnica. Es así que habrá un *Secretario General* que deberá ser un *profesional universitario en las áreas de Derecho o Administración, los Subdirectores* (a nivel del CETP) tendrán títulos en *las áreas de ciencias de la educación y sociales en general, administración, ingeniería, economía o experiencia profesional equivalente acreditable*. Los Jefes de División deberán ser especialistas en las áreas correspondientes, se prevén veinte divisiones dependientes de ocho subdirecciones, en grandes rasgos, son responsables de áreas administrativas, presupuestales, organizativas y técnico-pedagógicas. No especifica si el título de docente es requisito para acceder a alguno de estos cargos. Todos estos cargos serán *de particular confianza y proveídos por el Consejo de Educación Técnico-Profesional*.

La carrera docente concluye con el cargo de Director de Establecimiento, ya que según Galeano Ramírez, para ser Consejero de UTU no basta con ser y ejercer la docencia.

Nuevo perfil del director

La propuesta al respecto corresponde al consultor internacional, Sr. Lamas. Su propuesta diseña el rol del director con una enorme vastedad de habilidades a desempeñar. El docente que desee ocupar este cargo deberá reunir los requisitos que lo habiliten a cumplir con las *actividades docentes, administrativo-docentes y de dirección* que el consultor describe detalladamente:

1. Actividades de Coordinación docentes. Se trata de once actividades que presentamos reagrupadas.
 - 1.1 *El Director deberá proponer, para su sanción por la Administración Central los cursos que impartirá el Centro Docente* (creación, discontinuidad o modificación de cursos). Para ello, deberá tener presente los siguientes criterios: no lesionar el proceso formativo del alumno, que correspondan a la infraestructura disponible en el centro, que respondan a *las necesidades del mercado laboral y eventualmente permitan vender productos que generen ingresos* (es decir, el centro educativo debe buscar formas alternativas de autofinanciación, disminuyendo así la responsabilidad del Estado). Los criterios para crear y/o suprimir los cursos están también detallados en el contrato de préstamo: *el número mínimo de matrícula de primer año para los cursos de formación profesional debe ser de por lo menos 20 alumnos* (30 en las escuelas de ciclo post-básico) *y que el curso no haya tenido una deserción superior al 20% en el período académico anterior*. Así se instrumenta la calidad y la eficiencia en la educación, siempre que la demanda no sea cuantitativamente considerable el Estado no debe invertir, hay que bajar los costos. Si el Estado no abre esos cursos, habrá que dirigirse a la órbita privada o bien habrá que desarrollar la vocación en otra área.
 - 1.2 Deberá programar las asignaturas, la carga horaria de los docentes, los espacios que cada asignatura requiere, los materiales necesarios, los recursos bibliográficos y de documentación, el mantenimiento de equipos y edificios, análisis de costos de los cursos y totales del establecimiento. Por supuesto que para llevar a cabo todas estas programaciones cuenta con el apoyo de un *Equipo Técnico Docente* y un *Equipo Administrativo*. El primero está compuesto por el Jefe Técnico Docente, los Coordinadores de Área, los Profesores y los Profesores Adscriptos. Mientras que el segundo lo integran un Jefe Administrativo, los Asistentes Administrativos (cuando correspondiere) y el Personal de Servicios.
 - 1.3 Preparar el presupuesto del centro docente y será responsable de su ejecución, con la aprobación previa de la UTU. *Este presupuesto deberá contemplar las partidas correspondientes a remuneraciones como condición para establecer un sistema de costos*. En principio lo único que esto nos

sugiere son muchas dudas. ¿En base a qué criterios se fijarán los sueldos de los funcionarios docentes y no docentes?, ¿quién los fija y determina los aumentos?, ¿quién establece el sueldo del propio Director?, ¿esto supone más modificaciones a nuestro ordenamiento jurídico?

- 1.4 Reitera algunos criterios para planificar las actividades docentes: duración de los cursos para prever recursos humanos y materiales, *la existencia de señales que permitan inferir la existencia de oportunidades de empleo (...)*, formulación de porcentajes de retención de alumnos, de aprobación, de deserción y de repitencia, entre otras metas que serán *formuladas en acuerdo con los profesores y su cumplimiento será factor de evaluación de la calidad de la docencia*. No nos queda claro si esas metas son los únicos criterios de evaluación de la calidad docente y por ende del docente mismo.
2. Actividades administrativo docentes y de dirección. Describe un total de 33 actividades que reagrupadas son:
 - 2.1 Crear las condiciones que permitan un clima de armonía, comunicaciones efectivas y entendimiento, motivar el desarrollo y perfeccionamiento interno, orientar esfuerzos hacia el logro del aprendizaje efectivo. Supervisar el cumplimiento de las obligaciones, así como el orden, la presentación y la disciplina de los alumnos, profesores, administrativos y personal auxiliar.
 - 2.2 Dirigir reuniones con profesores y con todo el personal, entregar programas a profesores y alumnos, observación de clase para calificación anual, motivar en la búsqueda de métodos y estilos de enseñanza, informar comunicaciones internas, disponer el reemplazo de profesores frente a ausencias, designación de mesas examinadoras, visado de libretas del profesor y del Sub-Director, autorizar y remitir la documentación oficial, resolver la condición de estudiantes libres, integración de comisiones, conformar la comisión de Fomento Escolar, realización de actos patrióticos y extraprogramáticos (*tales como actividades artísticas, científicas, culturales y deportivas, procurando que dichas actividades puedan autofinanciarse y para lo cual colaborará con la obtención de recursos*, por lo que podemos concluir que la formación integral del estudiante no está incluida en el presupuesto nacional).
 - 2.3 *Supervisará el pago de las remuneraciones*. Los sueldos se cobrarán en el centro educativo lo que puede ser muy práctico para docentes y funcionarios. Otra función es *velar por el buen uso de los recursos financieros del establecimiento*.
 - 2.4 *Asegurará la puesta en marcha de un sistema de*

información computacional con el cual se planificarán y controlarán actividades, se diseñará el presupuesto y harán el seguimiento de los egresados. Al mismo tiempo, constituirá tarea permanente del Director gestionar recursos financieros para dotar al establecimiento de equipo computacional básico para el aprendizaje del alumno. Parecería que tampoco estos recursos integran el presupuesto estatal de la educación técnica.

- 2.5 Revisar las *especificaciones técnicas de las máquinas, equipos y herramientas del centro*.
- 2.6 *La obtención de recursos adicionales para el funcionamiento del Centro Docente constituirá una tarea significativa*. Así cada escuela técnica tendrá un presupuesto diferente en función de las habilidades del Director para obtener recursos adicionales, incidirán también factores de localización geográfica ya que los departamentos más ricos podrán contar con mayores recursos. ¿La UTU será una «empresa estatal con capitales mixtos»?
- 2.7 Mantener una conducta íntegra, representar al Centro Docente, propender a la calidad del mismo y ceñirse a todas las disposiciones legales referidas al funcionamiento del centro.
- 2.8 *Constituirá una de las funciones especialmente importantes del director, lograr una vinculación productiva entre el establecimiento y las actividades y personas que representan la actividad productiva de la comunidad en que aquél está inserto*. Preferimos que sea Henry Giroux el que comente este párrafo: «En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera, las escuelas como *esferas públicas democráticas* se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana» (2). Entender la escuela como «esfera pública democrática» en nuestros tiempos requiere una noción mucho más abarcativa de su vinculación con la comunidad. El propio consultor Galeano Ramírez en su informe previo reconoce que vivimos tiempos de crisis que se traducen en *búsqueda casi desesperada de integralidad puesto que el mundo fraccionado al que lo ha sometido el mundo científico-analítico condujo a que su vida y su existencia perdieran sentido de unidad que, tal vez, es su elemento básico. El hombre de hoy quiere vivir en armonía con la naturaleza, consigo mismo, con los demás. Desea un trabajo con sentido que le ofrezca satisfacciones espirituales*. Pero si esto fuera poco como interpretación de una época y de un reclamo del ser humano, agrega más adelante:

2) Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

la búsqueda de valores y actitudes que le permitan volver a conectarse con la comunidad, con la sociedad. Es la lucha de lo global abstracto y lo local concreto que siempre ha sostenido al hombre a través de los tiempos. Sinceramente, sentimos perplejidad ante este diagnóstico totalmente compartible y la descripción de una propuesta absolutamente antagónica.

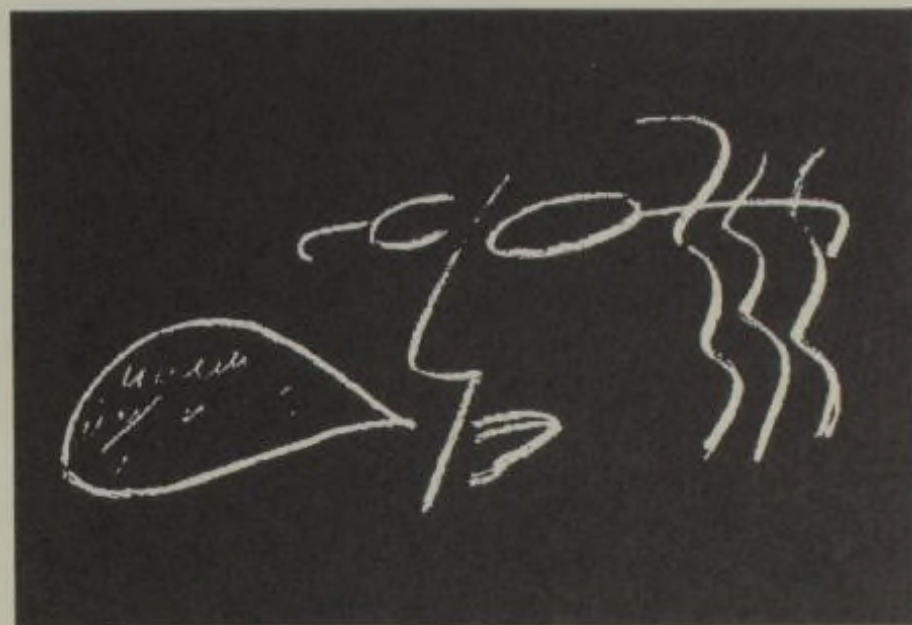
Algunas reflexiones finales

En las consideraciones previas, invitamos al lector a leer otros autores que desarrollan los fundamentos que sustentan nuestras discrepancias con la propuesta educativa del BID de manera clara y más profunda de lo que este artículo permite. Igualmente, queremos decir algunas palabras al respecto.

Estamos de acuerdo que uno de los propósitos del sistema educativo es preparar al estudiante para que pueda integrarse a la producción nacional y obtener allí los recursos para vivir. Del mismo modo el bienestar de la comunidad se logrará mediante la participación productiva de todos sus miembros, en la medida de sus posibilidades y respetando, dentro de los márgenes factibles, su vocación y destrezas.

Pero, producción no es sinónimo de neoliberalismo ni de empresa capitalista. ¿Por qué es el mercado quien debe definir la vocación de la gente? ¿Por qué no considerar la expresión artística como productiva tanto para la sociedad como para el individuo que la desarrolla? ¿Por qué no fomentar la filosofía y las ciencias sociales como dignos medios de vida y como áreas laborales productivas para la comunidad?

En épocas donde las ciencias duras y la tecnología están siendo cuestionadas en sus acepciones positivistas y objetivas y en las que se construye una nueva episteme (3). En épocas donde cayeron los grandes discursos legitimadores y utópicos y se está en la búsqueda y construcción de alternativas y de una nueva ética (4). En estos tiempos, el BID está ignorando los reclamos de considerables contingentes humanos al imponer una reforma educativa que sustenta un modelo de desarrollo y de ser humano (o mejor dicho de recurso humano) en beneficio de un prototipo de producción económica cuestionable (5).

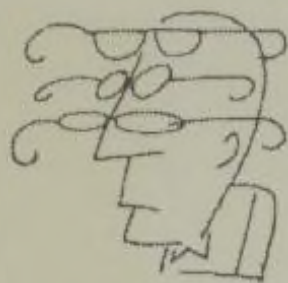


Y esta defensa de la racionalidad instrumental y esta promoción del neoliberalismo se refleja en un simple análisis de la terminología que invade los informes de los consultores internacionales.

La palabra **educación** siempre aparece asociada a lo técnico y nunca es conceptualizada en un sentido más amplio de formación integral del ser humano. Los aspectos éticos, filosóficos, artísticos y sociales quedan relegados a un segundo o tercer plano o simplemente no existen. Cuando mencionan **valores** se refieren bien a la eficacia, eficiencia y orden dentro de la organización, o bien a los valores en el sentido económico del término. Es así que no encontramos mencionada en ningún momento la palabra **ética**, mientras que **mercado laboral, empresa, producción o sector productivo**, son las expresiones más comunes sobre las que giran los informes. Ni hablar de derechos humanos. Cuando se refieren a **derecho** lo hacen en su sentido jurídico, de Derecho Positivo, y cuando encontramos la palabra **humanos**, siempre es en relación a la capacitación de recursos humanos. El informe de Lamas menciona en dos oportunidades la necesidad de que el alumno se desarrolle como **persona** e inmediatamente aclara la prioridad de capacitarlo para que se desempeñe adecuadamente en ocupaciones remuneradas. No explica ni dedica espacio al logro del primer objetivo, el resto del informe está especializado en la obtención del segundo objetivo.

Los avances de la lingüística justifican cada vez más aquel viejo dicho, «el pez por la boca muere». ■

- 3) «La concepción positivista de la ciencia... ; la creencia en la objetividad y universalidad del conocimiento... ; la búsqueda e imposición del Método Científico; la afirmación de la relación mecánica y deductiva de la teoría a la práctica; y la premeditada extrapolación de los principios y métodos de las ciencias naturales a las ciencias sociales ... sufre una quiebra definitiva con las aportaciones de Khun, Feyerabend, Toulmin, Gadamer, Habermas..., que demuestran el carácter siempre en cierta medida provisional e histórico de todo proceso de producción de conocimiento...» Pérez Gómez, A. *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*, en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Ed. Fontalba, Marzo 1994.
- 4) «Bioética, caridad mediática, acciones humanitarias, salvaguarda del entorno, moralización de los negocios, de la política y de los medios de comunicación, debates sobre el aborto y el acoso sexual, correos rosa y códigos de lenguaje «correcto», cruzadas contra la droga y lucha antitabaco, por todas partes se esgrime la revitalización de los valores y el espíritu de responsabilidad como el imperativo número uno de la época: la esfera ética se ha convertido en el espejo privilegiado donde se descifra el nuevo espíritu de la época». Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber*. Revista Relaciones, Nº 121, junio de 1994, Mdeo.
- 5) «...el neoliberalismo económico fractura la comunidad, crea una sociedad de dos velocidades, asegura la ley del más rico, compromete el futuro. Más que nunca debemos rechazar (...) el amoralismo de la «mano invisible», en beneficio de una ética dialogada de la responsabilidad inclinada a la búsqueda de justos equilibrios entre (...) respeto del individuo y bien colectivo, presente y futuro, libertad y solidaridad». Lipovetsky, G. ob. cit.



TIEM-POSMODERNOS

ENTRE LOS DÍAS 8 y 11 de agosto, se llevó a cabo, en Aguascalientes (México) el II Encuentro Latinoamericano de Estrategias y Experiencias en Formación Docente en Derechos Humanos, tal como se resolvió en el I Encuentro de Montevideo.

En la oportunidad se presentaron una serie de ponencias muy interesantes, de las cuales seleccionamos algunas para compartir con ustedes.

Es así que pudimos comprobar que en varios países latinoamericanos, se participa de una misma línea de reflexión: elaborar una propuesta actual y válida sobre la incorporación de los derechos humanos al sistema educativo formal, requiere comprender el cambio que en diferentes niveles están viviendo nuestras sociedades.

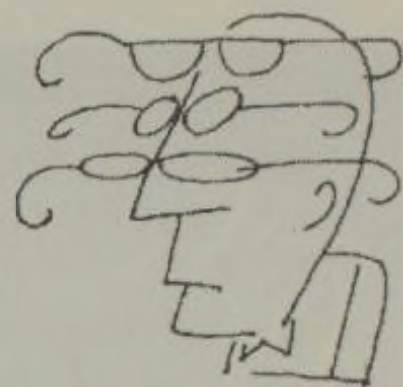
Los códigos de comunicación, los ritmos de vida, los ideales y las utopías vigentes, los compromisos que uno está dispuesto a asumir hoy, no son los mismos que hace 20 o 30 años atrás. Y no se trata de emitir juicios de valor sobre ellos, sino de comprenderlos.

Le estaríamos haciendo un flaco favor a los derechos humanos y a una verdadera educación si cayéramos con slogans y frases propias de otras generaciones, de otros tiempos, de otras interpretaciones del mundo.

Por ello, antes de angustiarnos, de rechazar y antes de etiquetar los nuevos pensamientos y las nuevas actitudes difundidas detengámonos a pensar cuáles son sus virtudes y cuáles sus inconveniencias. Aprovechemos las primeras y reconstruyamos las segundas con alternativas creíbles, sino sólo lograremos fracasos y frustraciones.

Las ponencias seleccionadas, ya sea a modo de introducción en las de nuestra compañera Leonor Piñeyro y de nuestro amigo chileno Abraham Magendzo, o como conclusión en el caso del mexicano Bonifacio Barba, proponen criterios y conceptualizaciones sobre cómo educar en derechos humanos. Decidimos suprimir estas consideraciones de tipo práctico y publicar sólo las reflexiones referidas a los tiempos que vivimos y que intentan ser el marco teórico sobre el cual construir propuestas viables, apropiadas a la temperatura de nuestro tiempo.

CREO QUE EL inmovilismo es aparente, abajo algo se mueve, y es tierra fértil para nuestro trabajo.



LA INCREDELIDAD: UN SIGNO POSITIVO DE ESTOS TIEMPOS

Leonor Piñeyro
(Serpaj- Uruguay)

UNA NUEVA línea de trabajo que está asumiendo el Equipo de Educación y el Serpaj-Ur. en su conjunto, no es de una productividad hacia afuera, sino de una reflexión a la interna, una búsqueda de ratificación y/o rectificación de rumbos, metas, metodología, etc.

Para ello es prioritario un estudio, un análisis de la coyuntura, el tratar de no ser miopes, y no usar siempre los mismos lentes para las lecturas de la realidad.

Aceptamos que la coyuntura ha cambiado, que nuestros jóvenes tienen manifestaciones conductuales diferentes a la de décadas anteriores por lo que nuestros discursos o se ponen al día, o se ponen caducos, aunque los fundamentos ideológicos se mantengan.

Quizás la interrogante motivadora de nuestras reflexiones sea ¿Cómo comunicarnos? ¿Cómo transmitir nuestros principios sin que produzcan sordera previa, o rechazo, o descreimiento, fundamentalmente en los jóvenes?

Seguro que no es desde la crítica negativa, ni desde la incompreensión que lograremos incidir, no va a ser desde la acusación más que nada a los jóvenes, de que son indiferentes, egoístas, individualistas, violentos, etc. que lograremos comunicarnos y hacer escuchar la voz de los DD.HH.

Quizás primero tengamos que observar y escuchar y entonces descubrir que no hay tal indiferencia, sino más bien una voz ácida, angustiada, desencantada y descreída, que se expresa entre otros medios a través de la música, y si no escuchan este tema, o cualquier otro de por ejemplo "Los Redonditos de Ricota", un grupo "under" pero muy escuchado por gran parte de los jóvenes de Montevideo y de Argentina: el tema que seleccioné se llama "Fusilados por la Cruz Roja" y dice:

*Hay mucho misterio en tus ojos
y hay mucha chispa aún en tu
cerebro loco
¡Pero estás hundido en tu propia
herida!*

*Hay muchas formas de pelar el
gato
y ¡ay! puede fusilarte hasta la
Cruz Roja.*

¡En esta vieja cultura frita!

*Vas apartando a golpes tus
dolores*

*Así, vas a ser el más premiado de
la morgue.*

*¡Porque estás hundido en tu
propia herida!*

*Te encanará un Robocop sin ley
un crono-rock japolicia hecho
en detroit*

La gente decente es diferente

*pero tu belleza empieza a abrirse
paso.*

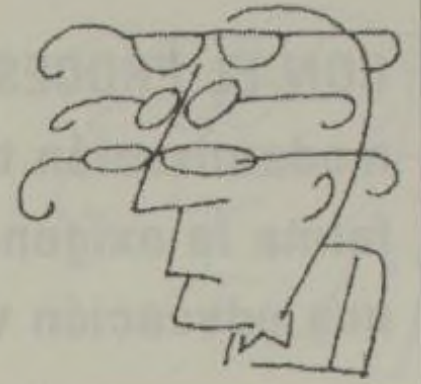
¡En esta vieja cultura frita!

*Te encanará un Robocop sin ley
un crono-rock hecho en detroit*

Bueno, de esta letra a simple vista sale un terrible desencanto y descreimiento, pero también hay esperanzas y nunca indiferencia. Quizás lo que tengamos que empezar a aprender es a poner un signo positivo al individualismo y no confundirlo con egoísmo, y ver en la incredulidad, en el descreimiento un signo también positivo; mucha gente hoy, y principalmente los jóvenes no creen en un sistema que les ha defraudado, y que también nos tiene un tanto defraudados a nosotros, entonces por qué no aprovechar esta coincidencia para recrear la comunicación sobre bases auténticas que den credibilidad a nuestra apuesta a la vida y no a la sobrevivida o vida a media asta; por qué no valorar las nuevas formas de manifestación. Yo no creo en el quietismo de los jóvenes, creo que el inmovilismo es sólo aparente, porque abajo algo se mueve, y es tierra fértil para nuestro trabajo.

Por ahora más o menos esas son nuestras reflexiones, no hay certezas, no hay respuestas contundentes, sí inquietudes y ganas del reencuentro con los jóvenes y la sociedad toda. ■

CUANDO MUCHOS conceptos e ideales cambian los derechos humanos resisten incluso se fortalecen y amplían.



DE REGRESO SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS

Bonifacio Barba
(Asociación Mexicana para las N.U.)

Introducción

Cuando muchos conceptos e ideales cambian o se van con sus paradigmas o sus épocas, los derechos humanos (dh) resisten e incluso se fortalecen y amplían como símbolos del bien humano. Han tenido un claro proceso de internalización (Soberanes, 1994) y de legitimación social en muchos países.

Si hay signos de que la época moderna se acaba ¿por qué ocuparnos de un producto singular de ella como son los dh?¹ Más aún, si el fin de la modernidad ha creado desencanto por el incumplimiento de sus promesas de progreso y emancipación humana, por las dificultades de realización de la racionalidad práctica o valoral, ¿qué significado pueden adquirir tanto la cuestión de los dh como su deseado horizonte terminal, la paz? ¿Nos mueve la añoranza, no de un paraíso perdido, sino de uno interminado, limitado por variados factores de la condición humana? O, por el contrario, ¿nos mueve un sentido de utopía?

El filósofo Luis Villoro, luego de un análisis de los signos del fin de la modernidad afirma sobre ella que no se trata de cancelarla, sino de reno-

varla, "porque el desencanto ante el sujeto individual como fuente última de sentido y el descreimiento en la totalización de una razón instrumental no puede hacernos olvidar lo que fue la gloria del pensamiento moderno: la afirmación de la autonomía de la persona humana y de sus derechos individuales², la liberación de los prejuicios y de la ignorancia, el proyecto —no realizado cabalmente— de transformar el mundo natural y social en un orden más racional y humano. Renovar el pensamiento moderno podría mantener esos valores bajo una forma distinta" (1993:48).

Este problema es heredado desde los inicios de la modernidad pues, como afirma Pipitone (1994:65) "desde Rousseau y Fichte, pero tal vez desde Erasmo y Moro, Occidente reproduce en el fondo la misma incapacidad para pasar del individuo liberado de las tutelas de la fe (la tradición y el poder absoluto) a alguna organización social capaz de permitir la convivencia entre individuos libres". Las dificultades están, según este autor, en mantener a raya el poder, por un lado, y "conciliar la libertad de uno con la libertad de

todos", por el otro (ibid. p. 66).

Desde otra perspectiva, la modernidad, a juicio de Poole, filósofo moral, tiene un severo problema pues "por un lado necesita de la moral, pero por el otro, la hace imposible" (1993:9). Cada una de las visiones del mundo moderno tiene una concepción de la moral "pero la modernidad no proporciona ninguna buena razón para aceptar alguna de las posturas morales en litigio" (ibid. p. 11).

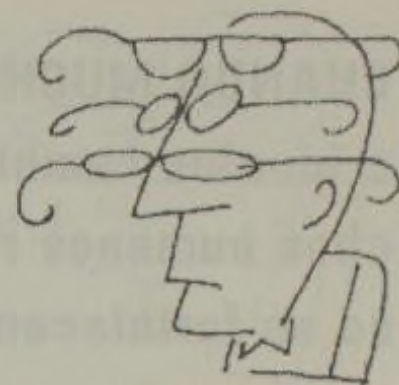
El derecho, la filosofía política, la teología, entre otras actividades, han sido cauces para la reflexión y construcción de la moral necesaria. En sucesivas generaciones los dh se han ido formando como una racionalidad jurídica, política y moral.

Hoy, metidos ya en la postmodernidad, como algunos pensadores lo atestiguan, es posible -y para ello, paradójicamente estamos situados aún dentro de la esperanza utópica que abrió la modernidad- enlazar la educación -de cuya concepción somos también aún deudores de la misma modernidad- y los dh.

Los dh son ya inseparables de nuestros valores jurídicos fundamentales. A la educación, siempre

1. En alguna forma, la tercera generación de dh ha venido acompañando o sirviendo de expresión a la crisis de la modernidad.
2. Las revoluciones son momentos centrales del impulso de la modernidad, y entre ellas, la Revolución Francesa lanzó al mundo la primera declaración universal de los derechos humanos.

CON EL PROCESO de modernización tomó forma la exigencia de una educación valoral



hija de su época, hoy se le exige un compromiso con los dilemas valorales, morales, de la construcción de las sociedades, apremiadas por el desarrollo económico.

La educación siempre ha sido empresa de futuro. Una educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) tiene el reto de ayudar a definir el futuro.

Con el proceso de modernización, o en otras palabras, con el conjunto de cambios que lo hacen posible, se creó la relación entre los procesos educativos y los dh; tomó forma la exigencia de una educación valoral, y más recientemente, la idea de una educación de calidad ha resaltado a su tiempo las implicaciones en términos de los dh y de los valores. Pero para esta cuestión, **¿en qué contexto estamos?**

El largo proceso de la modernización ha ido produciendo el sistema mundial. La globalización es nuestro contexto amplio: la economía, las comunicaciones, la política, el derecho, y en él los dh, se han internacionalizado hasta adquirir dimensiones y formas de operación mundial modificando los viejos modelos nacionales.

La construcción y difusión acelerada de estas nuevas estructuras ha causado nuevos problemas y ha contribuido a que otros anteriores adquieran dimensiones mundiales, es decir, que rebasan la capacidad de acción que cada nación pudiese emprender sola. Así, la contaminación, el crecimiento poblacional y la demanda de alimentos, el respeto a las normas jurídicas, el comercio de drogas y de armas, el desarrollo

equilibrado, etc., son cuestiones directamente relacionadas con las aspiraciones de un mundo próspero y justo, pacífico y organizado corresponsablemente bajo el sustento de las normas y valores de los dh. Históricamente, éstos han recogido diversos principios e ideales.

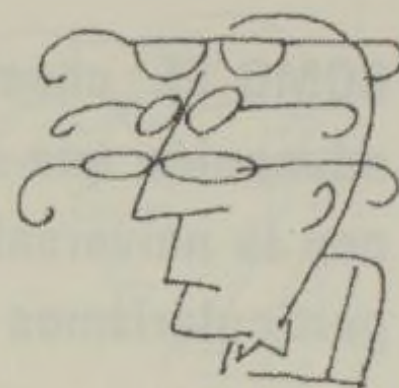
En el caso de nuestros países latinoamericanos resaltan dos rasgos: uno, la dificultad para realizar experiencias democráticas a partir de las independencias nacionales, cuestión que implica la de establecer gobiernos que actúen en los márgenes y con las facultades que les concede el Estado de Derecho. En segundo lugar está la dificultad para lograr niveles y formas de desarrollo económico suficientes y éticamente adecuados para garantizar a toda la población el bienestar considerado mínimo. No ha sido extraña en nuestros países la decisión política de restringir elementos de la participación democrática en nombre de las condiciones del progreso económico. Al final, aparecemos pobres económica y políticamente, con grandes desigualdades sociales.

La nueva economía basada en el autoconocimiento es un motivo que se añade a la tradición educativa orientada solamente por las exigencias del mercado y las habilidades laborales. Pareciera que la racionalidad científico-técnica (instrumental) adquiere renovadas fuerzas para justificarse como dominante frente a la racionalidad práctica-valoral. Sin embargo, ante el hecho de que el bienestar no se ha alcanzado como lo prometía la expectativa liberal del progreso, es ne-

cesario modificar la perspectiva del futuro con una atención esmerada al problema de los valores tal como éstos son representados en la paulatina definición, desarrollo y establecimiento de los dh. Junto con el énfasis en las capacidades para la producción, las nuevas condiciones mundiales, regionales y nacionales hacen necesarias también las capacidades relacionales de los seres humanos, capacidades que dependen de su desarrollo valoral. Tal como lo expresa Moisi (1994:2) hay una "reivindicación general de la profundización de la democracia. La universalidad de los dh no es la última y sutil forma del colonialismo y el imperialismo. Se trata de una evolución irreversible..."

En este contexto, la escuela, como institución socializadora, debe contribuir a la formación de los ciudadanos equilibrando las necesidades de la economía con las necesidades de la convivencia entre personas, grupos y naciones. Los dh no son simplemente un contenido para los procesos socializadores, son una condición para la vida social pues como afirma Soberanes (1994:4) "solamente reconociendo la dignidad del ser humano y de sus derechos esenciales es posible la vida social, pues de lo contrario estamos en la anarquía o en el totalitarismo (...) Son una necesidad del ser humano para que pueda vivir en sociedad y reconciliarse consigo mismo y con su especie como un sujeto con una dignidad que lo hace único e irreplicable". Su desarrollo en las personas depende de la socialización de la educación. ■

EL CONOCIMIENTO de los derechos humanos es una dimensión integradora y abarcadora



MODERNA CIUDADANÍA

Abraham Magendzo
(PIIE-CHILE)

FORMULAR UNA política pública referida a la educación en derechos humanos en los términos que hemos esbozado es, sin duda, un camino importante y, estamos ciertos, una estrategia necesaria y efectiva para legitimar el conocimiento de los derechos humanos en el currículum.

Sin embargo, desearía proponer una estrategia de legitimación adicional que consiste en incluir el conocimiento de los derechos humanos en una dimensión más integradora y abarcadora como es la **moderna ciudadanía**. Pienso que el conocimiento de los derechos humanos al insertarse críticamente en el discurso y la experiencia de la modernidad, está haciendo un aporte insustituible y significativo a ésta y, en esa medida, se legitima.

Permítanme, en primer término, acotar, aunque sea de manera breve, cómo se está entendiendo la relación existente entre educación y modernidad. La CEPAL y la UNESCO en su informe "Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad" (Santiago-Chile 1991) señalan que la estrategia de cambio educacional que proponen para América Latina debe alcanzar simultáneamente dos objetivos: formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países.

Se aprecia que "la educación, igual que la generación y el uso social de los conocimientos, están llamados a expresar una nueva relación entre el desarrollo y la de-

mocracia. Deben operar como elementos de articulación entre ambos, en función de la participación ciudadana y del crecimiento económico. De hecho, ambos factores están estrechamente ligados en la actual fase de desarrollo. La experiencia histórica muestra que sin participación ciudadana no hay posibilidades de crecimiento económico sostenido. Pero dicha experiencia demuestra también que el crecimiento y la competitividad son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía. La estrategia propuesta se basa en el supuesto según el cual la reforma educativa y la incorporación y difusión del progreso técnico contribuyen a compatibilizar el ejercicio de la ciudadanía, la participación y la solidaridad, con los requerimientos que plantea la transformación productiva". La nueva relación que CEPAL-UNESCO plantean es entre "el desarrollo y la democracia", "entre el progreso científico-técnico y el ejercicio de la ciudadanía".

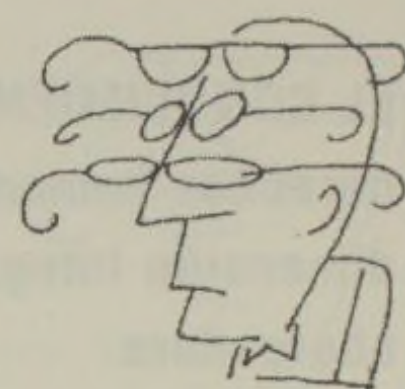
En la actualidad la gran tarea en el plano educacional, es poner en práctica estas dos intenciones, estableciendo una complementariedad entre el objetivo de la competitividad internacional y el de la moderna ciudadanía.

Sin embargo, existen obstáculos muy serios para que esta complementariedad se alcance plenamente. El temor que existe es que la moderna ciudadanía sea sólo un objetivo instrumental para alcanzar

la competitividad internacional. Una de las razones que refuerza este temor es que detrás del objetivo de la competitividad se encuentran intereses internacionales con mucho poder. Se suma a esto el hecho que no hay un conocimiento acumulado en torno a las estrategias para la complementariedad y además no hay recursos humanos calificados que puedan traducir este conocimiento en acciones concretas.

El problema de la **complementariedad** se presenta dado que existe una tensión visible e insoslayable —pero no por eso irreconciliable— entre el objetivo de la "competitividad internacional" y el objetivo de la "moderna ciudadanía". Cada uno responde a racionalidades, paradigmas e intereses distintos que se conflictúan.

En efecto el objetivo de la "competitividad internacional", obedece, preferentemente, a la racionalidad instrumental, que está preocupada de la relación pragmática entre fines y medios, que se sitúa esencialmente en el paradigma científico-tecnológico-economicista, en el que el discurso uniformante, globalizante y universalizante es el que predomina. La construcción de un modelo abstracto-homogeneizante es el elemento central de la modernidad. La racionalidad instrumental hace uniforme lo diferente. En cambio, el objetivo de la **moderna ciudadanía** se ubica en una racionalidad integradora-comunicativa y axio-



COMO SE construye una educación que se comprometa con la universalidad y los particularismos

lógica, en el que la diferenciación, el reconocimiento del otro, y de la heterogeneidad, la reafirmación de la identidad cultural y los particularismos son aspectos integrativos de la modernidad. En esta perspectiva, la exploración, la aceptación de distintos puntos de vista, la posibilidad de errar y elaborar mundos diferentes son elementos de la moderna ciudadanía. La unidad es en la diferencia.

Ciertamente, como hemos visto, ambos objetivos se tensionan y se ligan a racionalidades distintas, pero esto **no** significa que sean realidades antagónicas o que debamos desechar una para quedarnos con la otra. El desafío al que estamos sometidos, en nuestro caso desde la educación y el currículum, es compatibilizar el objetivo de la competencia internacional y el de la moderna ciudadanía. En otras palabras, la pregunta es cómo se construye una educación que se comprometa simultánea y complementariamente con la modernización económica y la democracia política, con la universalidad y los particularismos, con los fines y los medios, con la unidad y la diversidad.

Creo con certeza que la complementariedad es posible. No estoy con aquellos que desean darle la espalda a los modelos modernizantes. Pienso que es posible domesticar al neoliberalismo salvaje en la educación y precisamente desde la educación en derechos humanos. Los derechos humanos aparecen como paradigmáticos, como fundacionales de una moderna ciudadanía que no se detiene en el mercado, en la competencia, sino que tiene exigencias normativas que hacen demandas por una ciudadanía moderna en tér-

minos complementarios.

Desearía caracterizar el potencial que tiene la educación en derechos humanos para consolidar la moderna ciudadanía en torno a tres cuestiones que a mi parecer son fundamentales: a) la construcción de la norma en la ética de la comunicación; b) la constitución del sujeto de derecho y c) la revisión de la negación cultural. Si bien estos tres aspectos son pilares básicos para que desde la educación en derechos humanos se forme al ciudadano, hay otros tantos aspectos que son a su vez muy pertinentes pero que no están analizados en este trabajo.

a. La construcción de la norma en la ética de la comunicación.

La relación que se establece con la normativa define, sin lugar a dudas, al ciudadano moderno. Pensemos que una relación autoritaria y acrítica frente a la norma se vincula con una sociedad retardataria. La moderna ciudadanía exige ciudadanos capaces de explorar, cuestionar, someter a juicio crítico la norma. Creemos que no hay posibilidad de cumplir cabal y éticamente la norma si ésta no se cuestiona, es decir, no se entiende en su significado, en su origen, en su motivación, en su estructura consensual y en sus contradicciones.

Nótese que estamos señalando, a manera de hipótesis, que no se alcanza la elaboración y la comprensión del consenso ético de la norma si no se la interroga. Esta interrogación es posible cuando, sustentados en una racionalidad comunicativa (Habermas), se ponen en relación las subjetividades de distintas personas, es decir, cuando en un acto participativo y tomado muy en serio

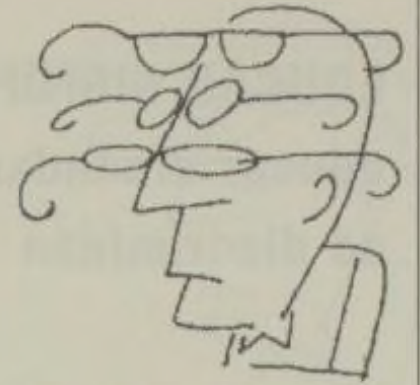
se busca el consenso normativo sin desconocer los conflictos y los límites de la norma. Cuando la norma es sometida al juicio de la razón participativa en la comunicación lingüística, entonces estamos procediendo como ciudadanos modernos.

Ahora bien, creemos que la educación y en especial la educación en derechos humanos tiene la capacidad de preparar sujetos que se relacionan frente a la norma en los términos que hemos expuesto.

Trabajar educativamente la normatividad de los derechos humanos al interior de la escuela significa poner a los estudiantes frente a temáticas que los predisponen a someter la norma al juego de la intersubjetividad a la que estamos haciendo mención. A manera de ejemplos citaremos algunos de los contenidos que pueden cumplir con este cometido, muchos de estos están vinculados con la cotidianidad de los estudiantes, en sus familias, en sus comunidades, en la escuela y en el currículum: a) el rol de la coacción y del consenso en el cumplimiento de la norma; b) los derechos individuales y los derechos colectivos; c) cómo se elaboró el reglamento escolar; d) limitaciones en el goce de los derechos; e) derogación de los cuerpos normativos; f) interpretación de la norma, etc.; g) el principio de igualdad y no discriminación frente a la norma; h) el control internacional de los derechos humanos, etc.

Ciertamente que la forma metodológica de abordar estos temas es muy importante para los efectos de preparar al ciudadano moderno. Pareciera que la problematización del contenido, la búsqueda de los consensos respetando las diferencias,

**ES HIJO O HIJA y a la vez
estudiante, es amigo o
amiga...sujeto social
multifacético y multidimensional.**



la presencia del principio de la eticidad y la ampliación de una razón comunicativa son aspectos metodológicos irrenunciables si deseamos realmente convertir la educación en derechos humanos en una de las herramientas centrales de la moderna ciudadanía.

Una sociedad moderna es aquella en que sus normas son consensuales y constituyen el resultado de la participación y de una ética de la comunicación (Habermas).

b. La constitución del sujeto de derecho.

Es de toda lógica que para ser ciudadano y ciudadana de una sociedad moderna se requiere ser "sujeto de derechos": Esto significa ser una persona capaz de tener la posibilidad de tomar decisiones, asumir iniciativas, exigir que sus derechos y el de otros sean cumplidos y respetados. Se es ciudadano-ciudadana-sujeto de derechos cuando se tiene la capacidad de plantearse críticamente frente a la sociedad, es decir, cuando se le demanda a ésta, con argumentos convincentes, que **no** establezca prioridades ajenas a los derechos o se denuncia públicamente cuando inclusive usa esos recursos para violarlos. Piénsese, por ejemplo, cuando se prioriza la compra de armamentos por sobre la construcción de viviendas. El ciudadano-ciudadana-sujeto de derechos posee las competencias para exigir la satisfacción de necesidades consideradas básicas y que son categorizadas como derechos consensualmente aceptados. Además el ciudadano-sujeto de derechos tiene las habilidades y la motivación para participar y contribuir activamente para que los derechos propios y del conjunto de la

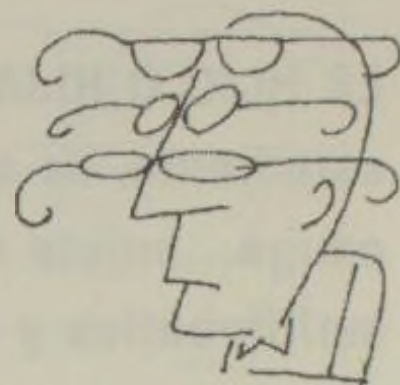
sociedad sean respetados. En este sentido, se convierte en un "activista" defensor y promotor de los derechos humanos. Debemos ser honestos y decir que nuestras sociedades no están conformadas en su mayoría por "sujetos de derechos" y en esa medida son sólo grupos muy minoritarios los que pueden ser connotados como ciudadanos-ciudadanas modernos. En efecto, no podríamos considerar como ciudadana-sujeto de derechos a aquella madre que debe esperar meses para que su niño enfermo sea atendido: como tampoco pueden ser etimados ciudadanos-sujetos de derechos aquellos millones que no pueden disfrutar de la cultura, de las artes, de las ciencias y de la tecnología.

Ahora bien, pensamos que desde la educación en derechos humanos podemos formar sujetos en derechos y en esa forma contribuir a la formación de la ciudadana y del ciudadano que la sociedad moderna requiere. Pero esta tarea no es fácil dado que la escuela, en general, más que preocuparse por constituir a un "sujeto" se preocupa por encasillarlo en la categoría "alumno". La diferencia entre ambos es muy sustantiva y significativa para los propósitos de la educación en derechos humanos. La categoría "alumno" se vincula con conceptos como: "el escolar neófito", "subalterno", "discípulo" respecto de un maestro, "aprendiz", "tabla rasa", "moldeado por otros", "aceptador del conocimiento de la norma de manera acrítica", "ser inmaduro", "haciéndose persona", "ingenuo pero capaz de sofisticarse", "vacío pero capaz de ser llenado", "maldadoso pero posible del bien y de ser corregido". La categoría "alumno" hace referencia, también,

a un sujeto desligado de su cotidianidad y de su referente social, un ser abstracto, inmanente. Constituir, en la educación, al "sujeto de derechos" a partir de la categoría de "alumno" es una misión casi imposible. Por el contrario, pienso que esto sólo es factible cuando nos movemos de la categoría "alumno" hacia la categoría "sujeto". Al hacer esto, nos estamos refiriendo a un sujeto concreto, a un ser que viene a la escuela con un bagaje de conocimientos y de experiencias que no oculta, sino que es motivado a que las "ponga sobre la mesa de la escuela" para que se integre a otros conocimientos y experiencias, al de sus padres y, sin duda, al de sus maestros. *"El sujeto es irreductible tanto al orden de lo racional y de lo consciente como a la lógica de la eficiencia. El sujeto tiene deseos, ilusiones, esperanzas, concepciones de la vida, que más a menudo de lo que parece, se alejan de lo racional, de lo consciente o de lo reconocido conscientemente; el sujeto se expresa igualmente en lo que no dice, en los silencios, en lo reprimido. Y esto no sólo a nivel del individuo sino como sujeto social"* (Edwards 1990). Es también un sujeto con identidad propia, pero quizás no sólo con una identidad: es hijo o hija y a la vez estudiante, es amigo o amiga del barrio, del equipo, del club, de la iglesia, etc. Estas identidades, a veces contradictorias, lo definen hoy, a ellas se debe, no puede ni debe suspenderlas. En esta medida es un sujeto en un presente y no sólo en un futuro. Su identidad proviene de su ser histórico, situado, con pertenencia social. Es un sujeto social multifacético, multidimensional.

Formar al "sujeto educativo" sig-

EDUCAR SIGNIFICA educar ciudadanos que no discriminan



nifica producir cambios importantes en la cultura escolar y en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Sintetizando, podemos afirmar que al moverse la educación desde la categoría "alumno" hacia la categoría "sujeto" se abre el espacio para la formación del "sujeto de derechos". La educación en derechos humanos por su naturaleza misma puede contribuir significativamente a este propósito. No olvidemos que ella propende: a) a la formación de personas autónomas intelectual y afectivamente, pero resueltos a integrarse socialmente, b) a hacer sujetos que valorizan y reafirman su cotidianidad e identidad cultural y c) individuos dispuestos y capaces de introducir los cambios que exige la sociedad en sus diferentes niveles. Estos comportamientos definen al sujeto de derechos y son, a su vez, los pilares sobre los cuales se sustenta una comunidad de ciudadanos modernos.

c. La revisión de la negación cultural.

La idea de que una sociedad para que se modernice requiere e implica reconocer la alteridad, su diversidad cultural y su "tejido intercultural"¹ está ganando terreno en nuestros países. En otras palabras, una sociedad para que se modernice requiere

de ciudadanos capaces de reconocer la existencia de "un otro" como sujeto de derechos iguales, de ciudadanos que pueden comunicarse como sujetos culturalmente distintos, con la cultura de la mujer, del indio, del campesino, del poblador, del negro, del marginal urbano, del judío, del musulmán, del ateo, del homosexual, etc. De igual forma el ciudadano moderno debe ser capaz de vivir en el entendimiento de que el sincretismo cultural es parte del encuentro de lo moderno y lo tradicional en el tejido de dinámicas históricas.

Ahora bien, la educación ha sido una de las herramientas más poderosas que se ha utilizado para alcanzar el propósito homogeneizante. En otras palabras, y haciendo uso de la definición que Clifford Geertz da al término cultura, podemos decir que en América Latina se ha transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas y se ha comunicado, perpetuado y desarrollado oficialmente un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. De esta forma se ha desconocido el carácter plurinacional, pluriétnico, plurirreligioso y multisocial de clase, género y loca-

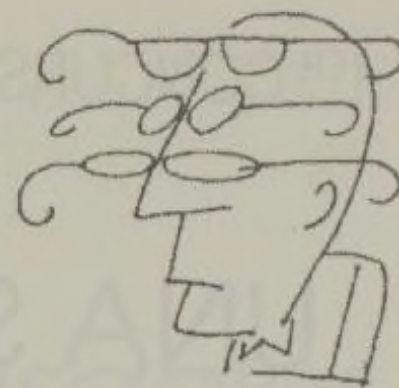
lidad que conforman la nación. Este desconocimiento ha estado cargado, en forma notoria, por la descalificación y desvalorización de toda manifestación cultural que se aleja de manera orgánica del núcleo homogeneizante, en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente. La educación ha hecho consciente o inconscientemente su contribución al tejido discriminatorio, toda vez que en el currículum escolar la única cultura reconocida oficialmente y la que se incorpora a los programas de estudios y a los textos de estudios es la cultura de los sectores que poseen —en términos de Bourdieu— el control y dominio sobre el capital simbólico. Aquellos que no acceden a este poder como son los grupos culturalmente negados y marginados a los que hiciéramos mención con anterioridad, tienen escasa o ninguna representatividad en el currículum.

La educación en derechos humanos por su propia naturaleza es la que permite revertir esta situación. Educar en derechos humanos significa educar ciudadanos que no discriminan y no hacen diferencias, tal como lo proclama la propia Declaración Universal.

1. Otro elemento central que atraviesa el sustrato cultural de la región es el que aquí hemos llamado tejido intercultural, o bien sincretismo cultural. No utilizamos aquí el concepto de tejido en su acepción específica o restringida de cruce inter-étnico, sino en un sentido más general: como compenetración intercultural o "asimilación activa" de la cultura de la modernidad desde el acervo histórico-cultural propio. No compartimos aquí tampoco el concepto de mestizaje reivindicado en la tradición populista, a saber, como identidad basada en una mezcla racial autóctona que, de manera ambivalente, incorpora y resiste los códigos de Occidente y de la modernidad.

En las páginas siguientes expresamos a través del concepto de tejido intercultural tanto la idea de permeabilidad entre culturas como la idea de coexistencia de distintas temporalidades históricas en el presente de nuestra región. América Latina y el Caribe es, en este sentido, una región con un tejido específico porque combina múltiples corrientes culturales; porque desde sus orígenes ha incorporado el sincretismo como parte de su dinámica cultural e "identitaria"; porque coexiste y se mezcla lo moderno con lo no moderno tanto en su cultura como en su economía; y porque la propia conciencia de la mayoría de los latinoamericanos está poblada de cruces lingüísticos o culturales. En **Hacia una perspectiva crítica de la modernidad. Las dimensiones culturales de la transformación productiva en equidad**; Fernando Calderón, Martín Hoppenhayn y Ernesto Ottone; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Octubre 1993.

EDUCACION LE corresponde un rol preferente en redefinir la moderna ciudadanía



Artículo N° 2:

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

Artículo N° 7:

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

A manera de síntesis

Legitimar el conocimiento de los derechos humanos en la educación no es una tarea fácil. Pero sin legitimación las posibilidades que este conocimiento se introduzca, se desarrolle y permanezca son muy escasas. Hemos propuesto algunas modalidades que sometemos a discusión, dado que sabemos que son controvertidas.

En primer término pensamos que la educación en derechos humanos debe ser parte integral de las políticas públicas en todos sus niveles: societal, local e institucional. Nótese que estamos diciendo que en todos estos niveles se formulan políticas públicas. Todo esto significa que desde el Estado, (entendiendo al Estado moderno como descentraliza-

do) debe haber una plena asunción de la educación en derechos humanos. Las ONG's debieran, a mi parecer, funcionar como organismos que levantan, prueban e investigan alternativas innovadoras.

Finalmente, creemos que a la educación en derechos humanos le corresponde un rol preferente en redefinir la moderna ciudadanía. En esta perspectiva de conocimiento de los derechos humanos, ganan estos en legitimidad. ■

Bibliografía consultada

- Brunner, José Joaquín. *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina*. Santiago, Chile: FLACSO, 1986. (Documento de Trabajo; N° 293).
- Coraggio, José Luis. *Desarrollo humano, economía popular y educación. El papel de las ONG's latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos*. Santiago, Chile: CEAAL, 1993. (Papeles del CEAAL; N° 5).
- Diemer, A. y otros autores. *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, Barcelona: Serbal/UNESCO, 1985.
- Edwards R, Verónica. *Los sujetos y la Constitución social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago, Chile: PIIE, 1990.
- Ewert, Gerry D. "Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature". *Review of Educational Research*. Fall 1991, Vol. 61, N° 3. p. 345-378.
- Fundación Salvador Allende. *Seminario Modernidad y Vigencia del Proyecto Socialista*. Santiago, Chile: Fundación Salvador Allende, 1992.
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: 1977.
- Kemmis, Stephen y Fitzclarence, Lindsay. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- Lahera, Eugenio. *Estado y desarrollo. Un enfoque de políticas públicas*. Santiago, Chile: FLACSO, 1992. (Contribuciones; N° 81).
- Magendzo, Abraham. *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago, Chile: PIIE, 1986.
- Magendzo, Abraham (editor). *¿Superando la Racionalidad Instrumental?* Santiago, Chile: PIIE, 1991.
- Magendzo, Abraham. *Educación, derechos humanos y ciudadanía*. Ciudadanías. Primavera 1992, año 1, N° 1. p. 63-72.
- Magendzo, Abraham y Mena, M. Isidora. *Propuesta de políticas públicas referidas a la convivencia social en la escuela*. Santiago, Chile: CPU, 1994 (Documento de Trabajo; N° 18).
- NOVIB. *Derechos humanos, democracia y desarrollo en América Latina*. Bogotá: NOVIB, 1993.
- Osorio, Jorge y Weinstein, Luis (editores). *La fuerza del arco iris. Movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*. Santiago, Chile: CEAAL, 1988.
- Osorio, Jorge y Weinstein, Luis (editores). *El corazón del arco iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago, Chile: CEAAL, 1993.
- Rodríguez Brandão, Carlos. "Estructuras sociales de reproducción del saber popular". En: Hernández, Isabel y otros. *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires. Edic. Búsqueda, 1985.
- Schiro, Michael. "Curriculum for better schools", New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1978.

1^{ER} CONCURSO DE PROPUESTAS DIDACTICAS

UNA SOCIEDAD ABIERTA A LA DIVERSIDAD

En el número anterior de nuestra revista, con enorme satisfacción les anunciamos el lanzamiento de este primer concurso y los invitamos a participar. Hoy podemos compartir con ustedes los resultados, que superaron nuestras expectativas y que por lo tanto nos alegran sumamente.

Pensamos que a través de una propuesta de este tipo podríamos colaborar con la calidad de nuestra educación y contribuir en la sensibilización frente a los derechos humanos. Asimismo nos interesa ser un factor de motivación para que los docentes hagan aflorar su creatividad, facilitar el surgimiento de un espacio de reflexión sobre las implicancias que los derechos humanos tienen en la labor educativa e invitarlos a escribir y compartir sus experiencias didácticas.

Aunque estos objetivos no son fácilmente medibles, creemos que en cierta medida se han logrado ya que lo demuestran los más de setenta trabajos recibidos. Nos alegra y entusiasma saber que hay maestros y profesores sensibles e interesados por formar en los valores que surgen de los derechos humanos, así como preocupados por la coherencia de sus prácticas cotidianas con esta filosofía.

Antes de pasar al fallo, queremos compartir con ustedes algunos números de este concurso que creemos son interesantes porque dan cuenta de lo que hay detrás de estas 72 propuestas presentadas:

| | Mdeo. | Inter. | Especial | Común | Nº de docentes |
|----------|-------|--------|----------|-------|----------------|
| Primaria | 9 | 25 | 4 | 30 | 65 |
| E. Media | 19 | 19 | - | - | 51 + un liceo |

Para evaluar estos trabajos se formaron dos jurados integrados por el maestro Alfredo Gadino y las maestras Susana Colombo y Cecilia von Sanden, esta última por SERPAJ, para Primaria; y el profesor Washington García y las profesoras Susana Vázquez y María Luisa González, ésta última por SERPAJ, para enseñanza media.

El mismo se reunió durante todo el mes de setiembre de forma de tener el fallo al momento de ingresar esta revista a imprenta. Después de una ardua labor el fallo fue el siguiente:

Educación primaria

- 1º premio: Seudónimo «Polidoro y Sepé», que corresponde a las maestras Mary Silva y María Artagaveytia de Tacuarembó.
- 2º premio: Seudónimo «S' Airam», que corresponde a las maestras María Ilda Varela y María Chiaramello de Montevideo.

El jurado distinguió con mención especial a los siguientes trabajos:

- 1º Mención: Seudónimo «Pokis», que corresponde al maestro Milton Podkidaylo de Fray Bentos.
- 2º Mención: Seudónimo «El Canario», que corresponde al maestro Roque Gama de Tacuarembó.
- 3º Mención: Seudónimo «Victoria», que corresponde a la maestra Mercedes Morales de Melo.
- 4º Mención: Seudónimo «Chiquititos», que corresponde a las maestras Ma. Antonia Catalogne, Alicia Milán, Alicia Fagúndez, Susana Ardans, Lídice Alonso, Mabel de Olivera, Maribel Techeira, Ma. Isabel Mazzei y Rosana Ferreira de Tacuarembó.
- 5º Mención: Seudónimo «Cerounodoce», que corresponde a la profesora de Artes Plásticas Charo Alvarez de Montevideo.

Enseñanza media

- 1º Premio: Seudónimo «Tí Noel», que corresponde a la profesora Ma. del Carmen García de Montevideo.
- 2º Premio: Seudónimo «Sefarad», que corresponde al profesor Julio Cortizo de Las Piedras, Canelones.

El jurado distinguió con mención especial a los siguientes trabajos:

- 1º Mención: Seudónimo «Unas dos», que corresponde a las profesoras Alicia Mesa y Mónica Ratto de Montevideo.
- 2º Mención: Seudónimo «Profumanos», que corresponde a los profesores Juan Freifogl y Luisita Rosas de Montevideo.
- 3º Mención: Seudónimo «Crear», que corresponde a los profesores Gabriel Carballal y Zully Bruno de Montevideo.

En el presente número publicamos las experiencias premiadas de ambas categorías. En los dos siguientes números se publicarán las correspondientes a las menciones especiales.

Queremos anunciarles desde ya que el próximo año se lanzará el 2º CONCURSO NACIONAL DE PROPUESTAS DIDACTICAS al que quedan invitados a participar nuevamente así como a hacerla extensiva a otros colegas. Oportunamente les haremos llegar el tema y las bases. ■

1^{ER} PREMIO EDUCACION PRIMARIA

Marginados hoy, ¿responsables y comprometidos mañana?

Seudónimo: Polidoro y Sepé
 Autoras: Marv Silva, María Artagaveytia

FE DE ERRATAS

Página 26: en la lista de premios del Concurso "Una Sociedad Abierta a la Diversidad", se omitió:
 Categoría Enseñanza Media

4ª Mención: Seudónimo "Sohcahtoa", que corresponde a los profesores Mauricio Langón y Luis Langón de Canelones.

maure.

- Falta de autoestima: como reacción ante las hostilidades que soporta, se observan dos tipos de conductas opuestas: agresividad y sumisión.
- Dificultades para acceder a la información: carecen de libros, no tienen hábito lector.

Partiendo de este breve diagnóstico, nos planteamos:

- ¿es posible revertir esta situación?
- ¿es posible crear en la escuela un ambiente propicio para que estos niños afiancen su personalidad, recobren su autoestima y se sientan seguros de sí mismos?
- ¿es posible que logren apropiarse de la información, arma imprescindible para insertarse en una sociedad que día a día la hace más fundamental?
- ¿es posible que estos niños marginados, que serán los hombres marginados del mañana, rom-

raucos de...
 escuela debería promover clases abiertas, no compartimentadas, estimulando la interrelación entre maestros y niños como forma de favorecer la descentración de las estructuras cognitivas, en función de experiencias socializantes, ámbito necesario para la internalización de la cultura, es que concebimos esta propuesta de trabajo.

Apostamos al trabajo en equipo; tiramos abajo el tabique que separaba dos clases, rompiendo un estereotipo muy arraigado en la experiencia docente (cada maestro en su clase), y que aún después de años de trabajo persiste en forma negativa.

Reconociendo que la educación es un derecho de todos y seguras que con ella se puede contribuir a lograr un mundo más seguro y próspero, logrando una toma de conciencia de la armonía externa e interna, nuestro trabajo se vuelca a un aprendizaje con sentido

expresen sin...

Estamos convencidos que para lograr un buen nivel de aprendizaje, es fundamental que tanto maestros como niños se sientan motivados, entusiasmados y rodeados de un clima armónico. Por eso le dedicamos mucho tiempo a dialogar y a discutir los problemas de relación, a evaluar y autoevaluar actitudes, rendimiento, etc., y es por eso que apostamos a actividades siempre diferentes e interesantes.

Años de trabajo con niños marginados nos dicen que solamente con una verdadera y justa exigencia, podemos hacer que estos niños superen su situación y logren resultados que les permitan mantenerse en el sistema educativo formal y estar en condiciones similares a las de otros niños.

Si los contemplamos y les justificamos su no-cumplimiento, estamos simplemente, marginándolos más.

... funcional, toma
 lar
 al.
 en-
 tal,
 ca-
 ser
 de
 so-

y en
 livi-
 que
 onde
 dad,
 pen-
 diza-

mate-
 xpre-
 amor,
 es hu-
 se los
 s y los
 es.

2. Objetivos

Tendemos a favorecer la estabilidad afectiva a través de la continencia del grupo, y a que el niño se sienta seguro al pertenecer a un equipo, que lo valoriza, apoya y estimula, respetándolo.

Buscamos niños cada día más responsables, para llegar a niños autónomos, que sepan sus derechos y deberes, niños críticos respetuosos de los derechos de los demás, y valientes para defender los propios.

Tendemos a que acceda a la cultura, apropiándose de los contenidos que desconocía y fundamentalmente de los modos de adquirir y manejar información.

Tendemos a la creatividad y a la comunicación en su más amplio sentido, desde lo corporal hasta lo verbal.

Pretendemos que el niño sea solidario en aspectos sociales lejanos a su experiencia cotidiana y en su vida de relación diaria.

Que sea capaz de encauzar sus sentimientos en forma positiva para sí y la sociedad.

Que venga a la escuela con alegría

Buscamos comprometer a los padres en la tarea educativa de la escuela.

3. Descripción de la propuesta

3.1. Formación del GRUPO-CLASE y de los equipos como grupos operativos.

Convencidas de que el maestro es el mejor ejemplo, es que nos juntamos dos docentes con dos grupos, en un mismo salón. Estamos conviviendo y enseñamos a convivir.

Las primeras semanas de clase se dedican casi exclusivamente a la formación del grupo-clase y a la integración de los equipos.

El primer día comenzamos con una dinámica grupal para conocernos. Hemos empleado la dinámica de los rostros: cada niño dibuja en una hoja un rostro que exprese el sentimiento que predomine en él en ese primer día. Luego se desplaza por el salón uniéndose a otros con similares sentimientos. Luego de tres minutos para intercambiar opiniones entre los integrantes de estos grupos así formados, eligen un secretario y se realiza la puesta en común.

Luego de una conversación sobre la importancia del sexto año y de las expectativas de cada uno, se les pide por equipo que escriban ¿QUE ESPERAN DEL SEXTO AÑO?

Después de realizada la puesta en común, se seleccionan los puntos relevantes, y los niños las escriben en el

cuaderno.

Para cumplir con estas expectativas, debemos tener algunas normas que nos permitan convivir armónicamente. Estas normas solamente tienen validez y serán cumplidas, si son internalizadas por los niños, y para ello es imprescindible que las sientan como resultado de una labor de decisión y dignas de respeto. Esto se logra si ellas nacen de un consentimiento mutuo.

Cada equipo redacta tres leyes que considere importantes para lograr estos objetivos. Luego de la puesta en común, se elige entre todos las más importantes, y como tarea de extensión cada equipo escribe una de las reglas para la cartelera. Formamos así lo que llamamos NUESTRO CONTRATO que respetaremos durante todo el año.

Los niños se encuentran ubicados por equipos, de modo que queden enfrentados. A su vez, la ubicación de los equipos en semicírculo, nos permite dejar libre el centro del salón para dramatizaciones y juegos.

Cabe agregar que la formación de los equipos se realiza POR TARJETAS al azar, y los mismos cambian periódicamente. Para su integración, se han preparado tarjetas que se reparten a toda la clase. Por ejemplo:

- FRANCIA, ESPAÑA, INGLATERRA, PORTUGAL y BULGARIA se unen en el equipo "PAISES EUROPEOS".
- BLANES, PICASSO, TORRES GARCIA, CUNEO, FIGARI, forman el equipo "PINTORES".

En un sobre (1) se guardan todas las tarjetas con el nombre de los integrantes, y en otro (2) las que contienen los nombres de los equipos.

Las tarjetas se utilizan a diario para múltiples actividades; por ejemplo: cuando hay que designar a un niño para corregir una tarea en el pizarrón, se saca una tarjeta del sobre (1); cuando se trata de designar un equipo, se recurre al sobre (2).

Con esto intentamos eliminar el poder del maestro de designar arbitrariamente.

La elección de la temática de las tarjetas la realiza el maestro, tomando aspectos programáticos (países, planetas, presidentes uruguayos, etc.) y otros no programáticos, como forma de ampliar el espectro cultural (pintores, músicos, escritores, etc.).

Una vez que los niños reciben su tarjeta, tienen dos días para buscar información sobre el tema. Pasado ese tiempo, cada uno de ellos diserta sobre su nombre, lo que les da a cada uno de

los niños el sentido de pertenencia a un equipo y de identificación con su nombre, afianzando su autoestima.

Los equipos son la base del grupo y del trabajo. La casi totalidad de las tareas se realiza en equipos, algunas en el cuaderno de clase y otras en el del equipo. Otras son individuales.

Para plantear los diferentes tipos de actividades utilizamos códigos: un cartel con una mano indica: "esto es personal", con varias manos: "es tarea grupal".

Que el trabajo sea personal no implica que no se pueda consultar con los compañeros. Una vez finalizado, es corregido en el pizarrón por un niño sorteado mediante tarjeta, mientras cada niño corrige el suyo: únicamente rotan los cuadernos entre los niños del equipo en los trabajos de ortografía: el compañero señala la falta con lápiz y él la corrige, y luego el grupo calcula el porcentaje de los logros obtenidos.

Entendemos que este mecanismo de autocorrección incrementa la confianza que le damos al niño, siendo fundamental para que se sienta responsable y autogestor de su aprendizaje.

Cuando se trata de actividades grupales, la evaluación es en plenario: se realiza la puesta en común, para lo que cada equipo elige un secretario rotativo.

Se insiste mucho en que los problemas de relación dentro del equipo sean resueltos por los mismos integrantes. Por ej. niños que no participan, otros que acaparan las actividades, etc. Cuando ello no es posible, piden ayuda a las maestras o al grupo clase. Las maestras hablan con la clase, se les plantea el problema, y se pregunta ¿qué soluciones encuentran? Se señala que no es posible que el equipo funcione, ni que el niño se sienta bien, por lo que debe haber otro equipo que lo acepte. Pero no puede ser cualquiera; ese equipo debe sentirse suficientemente armónico y consolidado para no cambiar su dinámica con un nuevo integrante. Se les da unos minutos para que cada equipo autoevalúe su madurez. (En todos los casos, son los equipos realmente maduros que aceptan integrar estos niños problema).

Con el niño tímido, que es el centro de nuestro quehacer por tener una ira hacia la sociedad que la vuelca sobre sí mismo, reforzamos el sentimiento de seguridad, de pertenencia a su equipo, y encauzamos sus sentimientos de forma que sean beneficiosos para sí mismos y para los que lo rodean. Nunca lo obligamos a que se exprese; pero al haber actividades diarias de dramatiza-

ción y de expresión oral, al sentirse llamado a opinar, a transmitir lo que piensa y siente, a autoevaluarse y a evaluar a otros, se ve obligado poco a poco a liberarse de esas cadenas que lo oprimen, gracias a la ayuda y apoyo del equipo.

Cada equipo evalúa periódicamente su funcionamiento y detecta el bajo rendimiento de algún compañero, el desinterés de otro, etc. Si algún niño presenta dificultades, por ejemplo en la división, el equipo se encarga de ayudarlo para que alcance el nivel del grupo. Las notas de evaluación las pone el equipo y se discute en grupo con los maestros. Cuando surgen problemas extra-equipo, generalmente a la hora del recreo, los mismos se plantean a todo el grupo, y se analizan entre todos (al volver al salón), teniendo como base las reglas del CONTRATO.

Insistimos en la sinceridad y en la no delación. Desde el primer día de clase se insiste en que cuando aparece un problema, el niño que lo haya causado reconozca su error. Al principio son reacios a admitir que actuaron mal, mientras que a las pocas semanas, lo integran como una norma. Entendemos que solamente en el caso de que alguien acepte que se ha equivocado, puede revertir la situación.

Las maestras deben estar enteradas de las interrelaciones de carácter afectivo que se dan en el grupo, tanto de simpatía como de rechazo. Para eso es necesario que el maestro sea un compañero más, pero no "compinche". Ello se da solamente cuando ha logrado vencer el verticalismo; es decir, puede recibir las críticas de la clase con el sentimiento sincero de reconocimiento de que ha actuado mal, y a la vez tiene la autoridad suficiente para dominar la situación.

Para elegir los equipos de trabajo para todo el año (Cruz Roja, Ambientación, Biblioteca, etc.), los niños forman grupos de tres compañeros y presentan una propuesta de trabajo para el año. En base a ellas, los niños votan. Se recalca que la elección debe ser a **la mejor propuesta** y no por afinidades personales.

Periódicamente se evalúa el trabajo de los equipos y se analiza si están o no cumpliendo con la propuesta votada. Esta evaluación se realiza de la siguiente manera:

- 1º) Autoevaluación del equipo
- 2º) Evaluación por el resto de la clase
- 3º) Propuestas para mejorar la gestión en base a la evaluación realizada.

3.2. Actividades tendientes a favorecer la comunicación y la expresión.

- **El diario de la clase:**

Para que este diario sea vivenciado y querido por los niños, una de las primeras cosas que hicimos fue dar la Segunda Guerra Mundial. De ahí presentamos a Ana Frank, como una niña como ellos, de su edad, pero viviendo una situación muy particular de persecución y soledad, por la cual siente la necesidad de escribir un diario. Leemos y comentamos parte de ese diario, en forma individual y colectiva. Analizamos juntos por qué dice Ana que es adecuado llamar diario a su cuaderno, con quién se comunica, quién es Kitty, si se incluye a Ana en lo que cuenta, etc.

Cabe agregar que antes de realizar este trabajo, se da **Narración realista** en forma exhaustiva: para narrar hay que ser muy buen observador, dar detalles, construir imágenes. Se dan ejemplos de frases descoloridas para que ellos les den vida. Se insiste en que toda narración hay unos personajes a quienes les ocurren unos hechos en un lugar. Estos personajes se desplazan y nosotros tenemos que ir acompañándolos por esos lugares. Después trabajamos las distintas partes de una narración:

El principio es la PRESENTACION (del personaje en un lugar y en un tiempo)

El medio es la TRAMA (se cuentan los hechos, utilizando siempre "palabras guías": a lo lejos; una hora después, etc.).

El final es el DESENLACE de los hechos.

Les presentamos luego trabajos con historietas, donde faltan algunas de estas partes. Ellos deben dibujarla y escribir la narración. Con todos estos elementos, comenzamos la actividad del diario de la clase. Con tarjetas sorteamos quién lleva cada día el diario a su casa para relatar lo que ocurrió en la jornada. Insistimos en que lo importante es expresar cada uno "lo que sintió", "cómo lo vivió", más que enumerar hechos.

Al llegar a la escuela, el niño lee el relato de la jornada anterior y la clase realiza la evaluación. Luego de unos días de realizar esta actividad, los maestros sugieren a los niños que completen el relato diario con la opinión de

los padres. Debido a que en ese diario los niños expresan sentimientos y emociones desconocidas por los padres, muchas veces no se lo quieren mostrar, por lo que no es obligatoria la participación de estos.

- **Buzón de la clase:**

Los niños eligen un cartero al que le hacen llegar las cartas (dirigidas a los compañeros o las maestras) y éste las distribuye a la hora del recreo.

- **Informativo diario:**

Al iniciar esta actividad, se le pide a los niños que escuchen el informativo y seleccionen una noticia importante. La deben escribir y leer con anterioridad, para poder leerla con seguridad en la clase. Al día siguiente, la maestra coordina la puesta en común de las noticias. En equipos, se hace una clasificación de las mismas en: internacionales, nacionales, locales, deportivas, meteorológicas, financieras, etc. Se evalúa si las noticias han estado completas, si han sido interesantes y si fueron leídas en forma correcta.

Al segundo día se hace el estudio de una noticia: se les entrega una a cada equipo y un cuestionario común que deben contestar: ¿qué pasó? ¿quién fue? ¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué? ¿cómo? Las noticias están hechas para informar de los hechos, por esto están redactadas de una forma especial. Es importante que la noticia tenga las tres "ces", es decir que sea CLARA, CORTA y COMPLETA.

Como se trata de informar de un hecho, hay que decirlo directamente, con pocas palabras y sin rodeos.

Como pasó algo, hay:

- un hecho ¿qué pasó?
- unos personajes ¿quiénes intervinieron?
- un lugar ¿dónde?
- un tiempo ¿cuándo?

Como además el hecho se tuvo que desarrollar de alguna manera y por alguna causa, habrá también:

- un desarrollo ¿cómo?
- una causa ¿por qué?

La noticia es completa si tiene todos estos datos. Se les aclara que el periodista es quien decide en qué orden presentará los datos.

Al tercer día se les da datos para que en equipo redacten una noticia:

- ¿qué pasó? Una explosión de gas butano
- ¿dónde? En la calle 18 de Julio N°

364

- ¿quiénes? Uno de los inquilinos
- ¿cómo? Una garrafa perdía gas y explotó dentro de la vivienda.
- ¿por qué? Recalentamiento
- Otros datos No hubo víctimas.

Hubo daños materiales, se rompieron los vidrios de varias viviendas.

A partir de ahora, cuando evaluamos las noticias, se lo hace teniendo en cuenta las tres "ces".

Luego de una semana de ser el maestro el que coordina, se elige por tarjetas un niño para coordinarlas. Se realiza esta experiencia durante quince días. A partir de ese momento, se extrae una tarjeta del sobre N° 2, que contiene el nombre de los equipos, y así comienzan a realizar el informativo día por día. Para realizarlo, el equipo informativista debe organizar muchas actividades previas y trabajar mucho tiempo en su preparación:

Se parte con varias interrogantes: 1°) ¿Cuánto va a durar? Diez o quince minutos; 2°) ¿En qué circunstancias se va a escuchar? El oyente debe tener las mejores condiciones para prestar atención. Elegimos el mejor momento (la hora de entrada) y el mejor lugar para emitirlo; 3°) ¿Qué tipos de noticias va a emitir?; 4°) ¿Cómo se va a organizar? Hay que cubrir el cargo de Informativista Responsable que es el que coordina todas las noticias, hace presentación y cierre.

Una vez realizado el informativo, se da unos minutos para que se haga la evaluación. Esta comenzará siempre por los aspectos positivos. Primero se escucha la autoevaluación de los informativistas, y luego la evaluación de los otros equipos. Estos evaluarán no sólo el informativo, sino también su actitud frente a él, es decir, si han escuchado atentamente y en caso contrario se analiza el porqué. Se ha dado el caso que los informativistas han traído muchos y largos artículos, y el resto de los equipos se dispersaron. Esto se hizo ver en la evaluación.

Se insiste mucho en que el equipo que informa tiene que estar bien presentado, es decir, correctamente sentados, deben leer en voz alta, no tener nada en la boca, las mochilas no pueden estar sobre las mesas.

• **Noticiero de la escuela y del barrio:**

Una vez por semana un equipo sorteado debe informar sobre el acon-

tecer de la escuela y del barrio. Para ello realiza entrevistas, encuestas, reportajes etc. Este noticiero se realiza en el salón de actos con la presencia de toda la escuela.

3.3. Exigencia y entusiasmo

Para ayudar al niño a superar la dificultad de acceder a la información, intentamos responder con exigencia y entusiasmo.

Al niño, desde el primer día, se le exige... ¡y mucho! La falta de libros no es pretexto para no informarse. (Contamos con una Biblioteca Pública en el barrio de la escuela).

Uno de nuestros objetivos es lograr que el niño venga a la escuela con alegría. Para ello nos valemos de las siguientes estrategias:

- Integración de materias en torno a temas de interés, acercando el mundo a la escuela.
- Presentación de un trabajo muy graduado en todas las eras, lo que evita el sentimiento de frustración.
- Estimulando con aplausos las acciones que enriquecen al grupo.
- Encarando la tarea de la forma más amena posible, con diferentes técnicas y juegos grupales. Por ej. en Historia los niños llegan a clase con la información del tema a tratar. Esta se enriquece con lectura de documentos y análisis de los mismos en equipos. Una vez hecha la puesta en común, cada equipo realiza la dramatización libre o con técnicas específicas como "Jurado 13", "Reportajes", etc. lo que hace que los niños vivencien la historia, se ubiquen en un tiempo y en un espacio determinados e intenten pensar como lo hacían nuestros antepasados.
- Con canciones al comenzar la jornada.
- Comprometiendo al niño con su propia formación.

4. Valoración de la propuesta

Esta experiencia educativa la estamos realizando desde hace algunos años y tratando de mejorarla día a día.

- El trabajo conjunto de las dos maestras nos enriquece por:
 - a) La capacidad de acceder a mejor y más variada información.
 - b) Ser un ejemplo de grupo solidario y cooperativo para los niños.
 - c) En lo técnico-docente: conjugamos dos puntos de vista distintos y nos enfrentamos juntas a la tarea

didáctica, lo que nos exige una superación diaria.

- d) El compartir todas las actividades, nos hace sentir apoyadas, más seguras, nos alivia tensiones y nos estimula a hacer cosas nuestras.

- Niños muy tímidos que al comienzo no se animan a hablar frente al grupo, en el transcurso del año se distienden, cobran confianza en sí mismo y terminan siendo personajes centrales en las dramatizaciones, informativos, evaluaciones.
- Alumnos que comienzan el año con lectura silábica son capaces, después de un tiempo, de leer una noticia o el diario de la clase en forma expresiva.
- Autogestión: la vemos reflejada en diversas instancias:
 - a) En constantes propuestas de los alumnos en actividades curriculares y extracurriculares.
 - b) En la organización de tareas asignadas a los equipos.
 - c) En las evaluaciones, crítica personal y grupal en cuanto a rendimiento y operatividad.

Constatamos que a medida que la autogestión crece, aumenta notablemente el entusiasmo de los niños y desaparecen los problemas de disciplina.

Nota:

Muchas de las ideas aquí plasmadas, son fruto de la praxis que día a día tratamos de enriquecer; otras como el sistema de tarjetas, fueron recogidas de la experiencia de otros compañeros que más de una vez, nos abrieron las puertas de sus aulas para compartir sus logros. ■

Bibliografía

1. Girigliano y Villaverde. **Dinámica de grupo.**
2. Ida Butelman. **Psicopedagogía Institucional.**
3. Ferry et al. **Nuevas actitudes en la relación pedagógica.**
4. **Revistas de la Educación del Pueblo.**
5. SERPAJ. **Revistas Educación y Derechos Humanos.**
6. Santillana (edit.) **Lenguaje EGB, Tomos N° 4 y 5.**

2º PREMIO EDUCACION PRIMARIA

El Planeta ideal

Seudónimo: S' Airam

Autoras: María Ilda Varela, María Chiaramello

La siguiente propuesta tiene como eje central los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. "Art. 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

"Art. 2.1.: "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión pública o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, o cualquier otra condición".

En la misma se procurará partir de situaciones en las cuales se pongan de manifiesto algunos de los derechos del niño tales como: "Art. 3: El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad". "Art. 5: El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular". "Art. 8: El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro". "Art. 10: El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los Pueblos, Paz y Fraternidad Universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes".

Se tenderá luego hacia las condiciones básicas que toda persona necesita para desarrollarse plenamente, citados en los artículos 25.1 y 27.1 de la Declaración de Derechos Humanos, los cuales dicen: "Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le

asegure, así como a su familia la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios: tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad".

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

Se atenderán especialmente los derechos de los débiles: niños (ya tratados), mujer, tal como cita el artículo 1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la discriminación en contra de la mujer, que expresa: "La discriminación en contra de la mujer, por cuanto niega o limita su igualdad de derechos con el hombre, es fundamentalmente injusto y constituye una ofensa a la dignidad humana" y el artículo 27 (parte III) del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos que expresa: "En los estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma".

Toda la propuesta apuntará a crear en los niños una conciencia crítica y una actitud de cambio con el fin de propiciar la puesta en marcha del artículo 29 de la Declaración de Derechos Humanos, que establece: "Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados

en esta Declaración se hagan plenamente efectivos".

Objetivos generales

1. Lograr en el niño una actitud abierta hacia los demás, más allá de razas, pensamientos, sexo, características físicas y/o sociales, etc., mediane un análisis de situaciones cercanas a ellos.
2. Descubrir distintas realidades en las cuales las personas son discriminadas por pertenecer a un grupo determinado.
3. Generar en el alumno la conciencia de que en sus manos, ahora y en el futuro están las herramientas para un camino hacia una humanidad sin diferencias, más solidaria.
4. Despertar en la familia la inquietud frente a la problemática de las discriminaciones y la posibilidad de los agentes familiares de formar niños discriminadores o solidarios, apáticos o cuestionadores, dinámicos o quietistas, abiertos al cambio o conformistas frente al mundo que se les presenta.

Introducción

Lectura del cuento "El pequeño Planeta Perdido" de Ziraldo. Comentario haciendo notar las diferentes necesidades de los hombres y la diversidad de respuestas que los mismos dan frente a esas necesidades (cada uno le envía al astronauta lo que considera más importante).

Expresión plástica: Dada una naranja en papel representando el planeta perdido cada uno la completará dando al astronauta lo que considera más importante.

- Aplicada esta propuesta a nivel de primer año la receptividad de los

niños ha sido muy grande. Consideraron como muy importante (la mayoría lo expresó en el trabajo plástico) que fuera el amor lo que hace al hombre completo.

Primer momento: pedir fotos de cada familia y averiguar de dónde proviene cada una. Realizar una cartelera con las mismas observando y comentando las diferencias físicas que aparecen en las personas que las componen; relacionándolas con el lugar de donde provienen y tratando de destacar que esas diferencias no implican un ser interior distinto.

Segundo momento: Trabajo en conjunto comentando la viñeta de Tonucci de los libros: "Niño se nace" y "Cómo ser niño". A partir de la misma se verán distintos tipos de marginación. A las que aparecen en la viñeta se agregarán otras por medio de fotos o ejemplos aportados por los niños.

Luego harán en equipo títeres ejemplos: un gordo, un bajito, uno de color, un pecoso, etc.

Tercer momento: En base a los títeres creados los niños escribirán una obra de teatro, en la cual se buscará resaltar que a pesar de la diversidad, a pesar de las diferencias: raciales, de sexo, físicas, sociales, etc. el hombre debe respetar a los otros y tratarlos como iguales, además de que todos los hombres tienen derecho a lo indispensable para vivir.

Cuarto momento: Taller de trabajo con padres y niños de evaluación de la propuesta.

- Presentación a los padres de la obra u obras escogidas entre las elaboradas por los niños.
- Los niños y padres en equipo contestarán a través de la Plástica la siguiente pregunta: ¿cómo sería el planeta ideal? A cada equipo se le entregará: papel, tijeras, cajas, cerámica sin horno, material de deshecho, elementos naturales, papel celofán, etc.
- Los padres llevarán a casa la siguiente encuesta que contestarán y enviarán a la escuela.
 - 1) ¿Estaba informado que en la clase trabajamos una propuesta sobre los derechos humanos?
 - 2) ¿Cree que es valioso y enriquece a sus hijos el trabajo en este área?
 - 3) ¿Cómo se sintió en el taller junto con los niños?

4) ¿Le interesó en su vida esta propuesta? ¿De qué manera?

5) ¿Desearía hacer algún aporte personal a la misma?

Material a utilizar

Cuento: "El pequeño planeta perdido"

Cierta vez enviaron a un hombre al Espacio en dirección a un planeta perdido.

Fue un susto general sin ninguna explicación: aquí, tan lejos, en la Tierra todo el mundo escuchaba lo que él decía solito allá en el espacio como si hubiera un potente servicio de altoparlantes (de parque de diversiones) con el micrófono instalado en el planeta del astronauta.

Si él se ponía a llorar toda la Tierra lo oía (un fenómeno de frecuencia o, tal vez, de sintonía).

Era un planeta tan distante pero tan distante que el combustible se terminó cuando el cohete por fin llegó a su destino.

Y era un planeta pequeño ubicado en medio del espacio no se sabe en qué galaxia ni en qué constelación.

El astronauta caminó por todo el planeta y dio la vuelta al mundo en menos de ochenta pasos (es que el planeta no tenía ni río, ni mar ni montañas).

Y viéndose tan solo el astronauta gritó: "¡Socorro!" Y —nadie sabe por qué nebulosa razón— su voz recorrió de vuelta el camino de la astronave.

Y en toda la Tierra de punta a punta se lo oyó gritar: "¿Dónde estoy? ¿Qué hago aquí? ¿Quién soy?"

Y los científicos de la Tierra también se sintieron perdidos, todos estaban reunidos para hallar una solución: "¿Qué podemos hacer?" Traer al astronauta de vuelta no se podía, pero dejarlo morir de hambre tampoco quedaba bien.

Como las computadoras sabían —de memoria— la ruta de la astronave perdida. Los científicos le mandaron de regalo al astronauta un cohete con mucha comida para el hambre de cada día.

Todos aquí en la Tierra pudieron dormir de nuevo con el silencio de la noche. Sólo muy rara vez se despertaban un ratito con los ruidos que, desde el espacio, llegaban de vez en cuando.

Pero volvían a dormirse tranquilos y contentos cuando inmediatamente oían la voz del astronauta que decía en un tono muy delicado "¡Disculpen!"

(porque era muy educado)

Pero, con el correr del tiempo el astronauta, que estaba un poco más gordito (la soledad lo hacía comer mucho chocolate) volvió a desesperarse.

Y entonces, la Tierra entera volvió a oír su voz que llegaba de la inmensidad: "¡No soporto esta soledad!"

"¡Mándenle libros!" dijeron los intelectuales. "El libro cae en el alma y germina haciendo la palma, como la lluvia hace el mar". Y allá fue navegando hacia el Espacio un cohete lleno de libros —de todos los libros— de revistas y de diarios, de historietas, enciclopedias, diccionarios, ficción, filosofía, mucha prosa y poesía. ¡Y se hizo un gran silencio!

Un silencio que duró mucho mucho tiempo. La gente hasta se olvidó de que había en el Espacio un astronauta —con sus libros— leyendo todo lo que podía.

Una noche, sin embargo, la Tierra despertó con la voz del astronauta que le hablaba al mundo: "Potius male secutus quam solus!" (Silvius)"

"En la soledad es cuando estamos más solos" (Byron)"

"¡Triste estarás si estuvieras solo!" (Ovidio)"

"¡Oh, soledad!, ¿dónde están tus encantos?" (Cowper)"

"¡¡¡Socorro!!!" (Robinson Crusoe)"

Ya nadie podía aguantar tantas frases famosas, ¿Qué broma era aquella? "Ponerse a decir esas cosas justo en la hora de la telenovela!"

"¡Mándenle música!" habló con voz salvadora el dueño de una grabadora. "Manden discos, video-clips, cintas, cassettes, canciones, manden radios, tocadiscos, grabadores, televisores".

"Pero envíenle también un par de auriculares", agregó enseguida un previsor. "¡Por si no nos llega a gustar su programación!"

Y mandaron un cohete colosal cargado de canciones (todas las canciones del mundo) con auriculares exclusivos adaptables al oído del solitario astronauta. Y una vez más se hizo un silencio total. Y todos pudieron continuar sin correr grandes peligros (oyendo sólo lo que querían los fabricantes de discos).

Un largo tiempo pasó hasta que un día, otra vez, toda la Tierra se despertó al oír, desde muy lejos, cantada con una voz nostálgica y sin acompañamiento una canción muy linda tan linda que parecía tener todas las canciones del mundo en sus suaves acordes.



Y la canción decía así:
 "Tan solo, tan solo
 sin nadie...
 El que parte
 lleva el recuerdo
 de alguien.
 Y el recuerdo es cruel
 cuando existe amor.
 Siento un dolor en mi pecho
 y evitarlo es imposible.
 No puedo más.
 Nadie tiene pena
 de mi dolor.
 Llorar, como yo lloré
 nadie debe llorar.
 ¡Rosa, oh Rosa!
 ¿Cómo estás, Morena Rosa?
 Con esa rosa en el cabello
 y ese andar orgulloso.
 ¡Ay, qué nostalgia siento!"

Todo el mundo quedó muy conmovido sin saber ya qué hacer para salvar al astronauta que se estaba muriendo de soledad y nostalgia.

Entonces los científicos de la Oficina Espacial recibieron la visita de Rosa "¡Yo soy la novia del astronauta. Rosa,

entonces, fue lanzada en un cohete color de rosa muy bonita y arreglada, una astronauta tan linda como en el Espacio entero no se había visto todavía. Y mientras el cohete subía el jefe de los científicos le dijo a su asistente: "¿Cómo es que nuestras mentes, no habían pensado en esto?"

Y todo el mundo en la Tierra se puso a mirar el Espacio viendo el cohete subir con Rosa y el amor de Rosa. Esperando la llegada para oír lo que diría el astronauta al ver a su Rosa llegar así, de sorpresa.

Y entonces, la noche prevista la tierra entera despertó agitada y ansiosa oyendo al astronauta gritar el nombre de Rosa.

Hasta este momento (vamos a decir: para siempre) nunca más se oyó al astronauta llorar o gritar o implorar o vociferar reclamar o maldecir. En el Espacio hay, ahora, sólo estrellas y silencio.

Pues como informó el personal de la Oficina Espacial: "La sintonía o frecuencia del planetita perdido no permite oír susurros". ■

Bibliografía

- Juan José Mosca, Luis Pérez Aguirre. **Derechos Humanos - Pautas para una educación liberadora.**
- Editorial Edelvives: Serie Temas Verdes. **Pensando en el futuro.**
 - 1) Alexander Peckham. Control de recursos.
 - 2) Sue Becklake. Alimentos y agriculturas
 - 3) John Becklake. La explosión de la población.
- UNESCO. **Correo**
 - Enero 1979 - El rostro de la infancia maltratada.
 - Julio 1980 - La mujer invisible.
 - Setiembre 1980 - Desarmar las mentes para edificar la paz.
 - Enero 1981 - Los disminuídos: una humanidad al margen.
- Editorial Molina - Barcelona: Serie Polémica.
 - 1) Sharon Goulds. La discriminación de la mujer.
 - 2) Olivia Bennett. Mundo rico y mundo pobre.
 - 3) Beverly Birch. La discriminación racial.
- Ziraldo. **El pequeño planeta perdido.**

1ER. PREMIO ENSEÑANZA MEDIA

El boletín de calificaciones y los derechos humanos

Seudónimo: Tí Noel

Autora: Ma. del Carmen García

"El reconocimiento de las propias posibilidades deviene de la imagen que uno construye en la relación con los otros y en la relación con el objeto de conocimiento".

Rosa Langer

Relación entre la propuesta y los derechos humanos

Los programas de Idioma Español para el ciclo básico en nuestro país han puesto el acento desde hace ya muchos años en tres objetivos, el primero de los cuales formula:

1) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.

Enseñar el idioma materno es enseñar posibilitando la comunicación y la expresión.

¿Puede haber un punto de partida más eficaz que la propia vida y vivencias del estudiante?

Sólo partiendo de la experiencia vivida del carácter instrumental de la lengua podrá esperarse que los jóvenes accedan a procesos más complejos.

Aprender el idioma expresando, escuchando, leyendo, escribiendo lo que los estudiantes necesitan hablar, escuchar o escribir.

¿Se puede expresar adecuadamente quien no necesita expresarse? ¿Provoca "intensidad" de escucha un mensaje absolutamente ajeno a las necesidades o intereses del receptor?

Puede uno "pulir" un texto que haya escrito o puede buscar la forma oral más adecuada y eficaz cuando tiene ganas o necesidad de que el otro realmente entienda.

Por estas razones en la asignatura Idioma Español los contenidos programáticos no son unidades fijas como en otras asignaturas. Y para esta

variabilidad el docente debe ser especialmente receptivo, antena abierta a las vibraciones de cada aquí y ahora de la vida grupal e individual.

El trabajo que aquí se plantea está basado en los contenidos programáticos entendiendo por éstos todo aquello que permita en la clase de lengua materna generar espacios de expresión, comunicación y diálogo, permitiendo así el logro de los objetivos.

La actividad que realizamos y describo es una práctica de los derechos humanos en el aula, un ejercicio, una vivencia. Busca ser una forma de desalienación, una apropiación por parte de los estudiantes del propio poder—como verbo y como sustantivo—, de su propio sentir y de su saber sobre la realidad y sobre sí mismos.

Fue práctica del derecho a expresar sus opiniones, el derecho a que sean tenidas en cuenta, el derecho a recibir información.

El Art. 1 de la Convención dice:

"Los Estados Partes en la presente convención garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan".

Objetivos a alcanzar

El boletín de calificaciones es un asunto que afecta al estudiante, que algo le dice de su poder, de su saber y de su valer, que incide en su autoestima. Es una devolución, un "objeto" especular que lo enfrenta a gustos y disgustos, a acuerdos y discrepancias, a ratificaciones y a trabajosas rectificaciones.

El boletín y su entrega como actos pedagógicos han sido tomados bastante a la ligera en la vida liceal.

Esta actividad que aquí describo

pretendió, antes que nada, acompañar al estudiante en ese, por lo general, solitario y ansioso momento.

Pretendió también—coincidiendo con los objetivos programáticos—lograr que el adolescente pudiera expresarse. Y que percibiera que los sentimientos también caben dentro de la clase.

Dejando totalmente de lado el tema de la evaluación en el sistema educativo, sus características y modalidades, la tarea se centró en el aquí y ahora de cada sujeto y del grupo apuntando a lo que cada uno sentía ante la imagen que el boletín le devolvía.

Este espacio intentó permitir que vencieran sentimientos de temor y de intimidación que surgieron—antes que nada—como resistencia. Pretendió que pudieran "bucear" en el yo y en el nosotros; que se acercaran a una práctica donde es posible interpelar sus preconceptos, sus emociones, sus conductas y las de los adultos; que el grupo se enriqueciera con los sentires y pareceres de todos a través de la confrontación de distintas lógicas de pensamiento.

Intentó que experimentaran un "darse cuenta" de logros y dificultades. Y quizá como dicen Graciela y Roque en el título de un artículo de la Revista N° 8: "Hacer que la gente sienta sus necesidades y sus derechos".

Descripción de la propuesta

La actividad tuvo dos instancias y fue realizada en un grupo de Primer año del CBU.

A) La primera parte se desarrolló en una hora de 40 minutos la misma mañana en que los estudiantes habían recibido su primer boletín de calificaciones.

La propuesta fue un trabajo de expresión escrita antecedido por un espacio de distensión física (Silencio, respiración profunda) y de conexión consigo mismos y con sus sentimientos. Luego les di el título del trabajo formulado como una pregunta de cada uno a sí mismo: ¿Qué sentí ante mi primer boletín?

Leí para la clase siguiente los trabajos organizando las respuestas para poder trabajar los distintos aspectos.

B) La segunda parte se desarrolló en el encuentro siguiente durante un módulo de 80 minutos planteado, dentro del contenido programático, como un trabajo de expresión oral.

Escribimos en el pizarrón (sucesivamente y sin identificar los autores, para hacer de ello un producto grupal) oraciones y/o fragmentos de los trabajos escritos. Ante cada unidad opinaron y a través del debate y del intercambio pudieron hablarle al compañero "ignorado" y a cada uno. Los fragmentos fueron organizados tomando en cuenta distintos sentimientos, desde el dolor a la satisfacción pasando por la negación y el mesianismo.

- 1) "Sentí ganas de romper el carné, destrozarlo y si es posible cambiar todo y poner mejores calificaciones".
"Yo no sé por qué tienen que dar el boletín".
"Yo no quería sabernada de calificaciones".
"Me sentí mal, muy mal y con mucha rabia".

Mostraron sensibilidad hacia los sentimientos de los compañeros a quienes seguramente les había ido mal. Plantearon el boletín como espejo necesario. "Uno necesita saber cómo le está yendo en las materias". "Igual que un espejo te muestra la cara, si sos lindo te ves lindo, si sos feo, feo". "El asunto es cambiar la cara, no romper el espejo". Marcan la diferencia con el boletín escolar que era más lindo porque traía mejores notas. Justifican la existencia de la evaluación como necesidad de la mirada del otro, como conocimiento y reconocimiento porque sabemos de nosotros mismos por lo que la mirada de los otros nos devuelve.

- 2) "Me sentí disgustada con algunos profesores. Hay una materia en la

que saqué 7 en un escrito y tengo 4".

"Yo pensé que iba a tener 2 bajas, tengo 5 y no sé por qué".

"Pienso que hay notas injustas pero no pienso decirle nada a los profesores".

Plantearon la necesidad de aclaración. Se dividen las opiniones. "Si le decís algo a los profesores después te tienen entre ceja y ceja". "Pero vos no podés tener una nota y no saber por qué". Concluyen planteando, a su manera, la necesidad de apropiación del propio proceso, de buscar la manera para lograr un buen diálogo y así "poder entender". Preguntar y preguntarse. "Cuando ví las tres bajas tuve ganas de romper todo, después me pregunté si estaban bien esas notas". Los estudiantes expresan sentimientos de impotencia referidos a la libertad de expresión, afirman que este derecho no es respetado y que en todo caso es mejor no ejercerlo. Reaparecen internalizadas matrices autoritarias de vínculos.

Dice Rosa Langer: "El sujeto que mutila su saber cotidiano que niega su propia experiencia, no sólo se somete al otro, sino que esto lo lleva a no poder desarrollar su sistema de pensamiento autónomo y en ese sentido no puede acrecentar su visión de lo real".

Y dice Gabriel: "¿Y si no sabés lo que está mal, cómo vas a hacer para estar mejor?"

- 3) "Gracias a dios sólo tengo tres bajas".
"Espero tener suerte y que el próximo sea mejor".
"No tenía ninguna baja y me dije: estoy salvado".

Discuten acerca de Dios y de la suerte. Si las calificaciones dependen de fuerzas superiores ajenas a sí mismos o si dependen de ellos mismos, de su hacer, su esfuerzo, su dedicación. "Si te descansas en la suerte, seguro que el próximo no va a ser mejor". Y al que se siente salvado le dicen: "Ojo, que nada es para siempre".

- 4) "Me quedé pensando cómo había cambiado una etapa de mi vida sin darme cuenta, de la escuela al liceo".
"Me hizo una molestia rara que resaltó que yo estaba en el liceo".
"Sentí que había crecido, que no era aquella niña que iba a la escue-

la y sentí temor de que me vaya mal".

El grupo se conecta con el crecimiento y el cambio. Aparece el duelo por el niño que fueron. Todos "resuenan", comparten y ahora expresan verbalmente sus sentimientos ante el cambio que les provoca a la vez alegría y temor. Algunos añoran e idealizan la escuela. Otros afirman que el liceo es mucho mejor, es más entretenido, distintas materias, distintos profesores, más amigos. Reconocen que han crecido y que es bueno darse cuenta, que la vida es ir "perdiendo" cosas para "ganar" otras. "Aunque a mí me parece que nada se pierde" dijo Laura.

- 5) "Siento vergüenza de mostrárselo a mis padres".
"Tengo miedo porque cuando llegue a casa mis padres me matan".
"Tengo cuatro bajas y no sé qué hacer cuando tenga que enfrentarme a mis padres".
"Me esforzaré por pasar de año para que mis padres estén contentos de mí".

Plantearon la importancia de los padres, desde no querer defraudarlos hasta el miedo por las penitencias y por no poder salir el sábado. Con humor puntualizan que el que tenía miedo de que lo mataran tuvo suerte porque el grupo está completo, ya pasaron dos días y no hay bajas.

El miedo y la vergüenza ante los padres queda como algo obvio y legitimado. Les pregunto: ¿Entonces, estudian para sus padres? Empiezan a intervenir desde el preguntarse para quién y para qué hacen el liceo. Después de mucho, aparece la posibilidad de que el momento de mostrar el boletín a los padres no sea sólo un dar cuenta sino un momento para compartir, poder explicar, expresar dificultades, pedir ayuda. "Al final me preocupó tanto por el sufrimiento de mis padres que yo ya no importo" dice Diego. "Cuando me va bien, primero me quedo contento yo, después mis padres". Logran incluirse y verse como protagonistas sin dejar de lado la importancia de los padres como elemento secundario.

- 6) "Estallé de contento"
"Me puse muy contento porque pude ver mis esfuerzos logrados y que si quiero puedo lograr lo que quiero. También sentí un poco de pena por los que se habían esfor-

zado y las cosas no les salieron bien pero creo que si quieren también pueden lograrlo”.

“Me siento como un niño cualquiera que se había creado su propia voluntad para salir adelante y ¿por qué no? un poco orgulloso”.

“Estos son de los que les fue bien” concluyen con acierto.

Se conectan con los logros y con la posibilidad. Primero idealizan: si unos pueden todos pueden. Luego reconocen las diferencias: algunos tienen mayores dificultades. “A mí me pasa que a veces estudio mucho y no me va tan bien como a otros”. “A veces la voluntad no es todo”. Llegan a la conclusión de que cada uno ha tenido algún logro en algo, aún los que tienen varias calificaciones insuficientes. Y si hay algunos puede haber otros.

“Y yo quiero decirle al último que no diga “niño” porque ya somos adolescentes”, agregó Nadia.

7) “Recibí bajas, me causó dolor, ahora ya quedó atrás y miro hacia adelante. Va a ser una conquista, pero va a ser”.

“Tengo bajas pero me quedó esperanza y ganas de estudiar”.

“Me propuse algo: a partir de este día voy a estudiar, a atender mucho

más. Sé que voy a llegar a más”.

“Voy a tener que guardar las figuritas y sacar los libros, si no...”

El discurso grupal va transitando del dolor al proyecto. (Porque todo proyecto nace de una insatisfacción). Primero llegan al reconocimiento de una realidad que no satisface, reconocimiento, también de dificultades, de fallas, de carencias de interés en las “obligaciones liceales”. Luego descubren la posibilidad, la idea de que las cosas pueden transformarse y uno mismo también.

Reflexionan acerca de la organización del tiempo: tiempo de figuritas, tiempo de libros, acerca del derecho al entretenimiento y al juego.

Se detienen en la expresión “a partir de este día”. Lo pasado como punto de apoyo. Y ahora, esperanza, ganas y propuestas. Reconocen el esfuerzo personal como motor. La satisfacción y lo satisfactorio como un terreno a conquistar, uno mismo en vínculo con compañeros, con padres y docentes. Pero no hay conquista sin estrategias y tácticas.

“Va a ser una conquista, pero va a ser”.

Breves comentarios

Observé durante el transcurso de la

actividad gran interés, sensibilidad y en oportunidades apasionamiento de parte de los adolescentes.

Observé también que cuando se trata de expresar temas de su interés y vinculados a sus vivencias logran un asombroso y eficaz manejo del lenguaje.

“Nunca se me ocurrió que se podía pensar, sentir y decir tantas cosas de un boletín”, agregó Eduardo. ■

Bibliografía

- Cardemil, Cecilia. **Juicios de los docentes y alternativas de aprendizaje.** Educación y Derechos Humanos. Cuaderno N° 9.
- Conde, Jorge. **Campaña por los derechos del niño.** Educación y Derechos Humanos. Cuaderno N° 11.
- Langer, Rosa. **Aprendizaje 1 y 2.** Fichas de la Escuela de Psicología Social. E. Pichon Riviére.
- Pichón-Riviére, Enrique. **El proceso grupal.** Ed. Nueva Visión.
- Pichón-Riviére, Enrique. **Teoría del vínculo.** Ed. Nueva Visión.
- Quiroga, Ana. **Enfoques y perspectivas en psicología social.**
- Quiroga, Ana. **El proceso educativo en Paulo Freire y Pichón Riviére.** (Seminario de Paulo Freire y Ana Quiroga).
- Willat y González, Ma. Luisa. **Los adolescentes, ¿también tienen derechos?.** Educación y Derechos Humanos. Cuadernos N° 11.

¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?



En venta en SERPAJ

2º PREMIO ENSEÑANZA MEDIA

Juegos para la vivencia de una sociedad abierta a la diversidad

Seudónimo: Sefarad
Autor: Julio Cortizo

Breve explicación de su implicancia con los derechos humanos

A nuestros jóvenes educandos, encuadrados dentro de los modelos propiciados (o al menos tolerados) por la sociedad, les resulta difícil reconocer, en cualquier ataque a la diversidad, la violación o la negación de derechos humanos.

Vivenciar esas circunstancias, identificar prejuicios, reconocer lo absurdo de cualquier actitud discriminatoria, aún la más irrelevante en apariencia, ayudará a la forja del compromiso que todos deberíamos cultivar respecto de la defensa de los derechos humanos, propiciando una sociedad más justa, participativa y responsable, conocedora de la riqueza y multiplicidad de seres humanos quienes viven, piensan, son, o sienten, de manera diferente a los modelos admitidos como "naturales".

Objetivos generales a alcanzar. Descripción

Apoyándonos en los principios de la Educación por el Arte y con la Metodología del trabajo en Talleres de Expresión, brindando una **dimensión lúdico-creativa** a toda la propuesta, posibilitar un espacio de encuentro y reflexión, donde poder identificar estereotipos, evaluar sus modos de manifestarse, sus causas y consecuencias, promoviendo así instancias de cambio y compromiso con la propia realidad circundante.

La **vivencia compartida** será la pauta permanente para el tratamiento apasionado, desmitificador y por todos comprensible, abriendo canales de libre expresión a la propia creatividad

e imaginación en las posibles respuestas a las consignas planteadas, como forma de compromiso grupal e individual.

La propuesta incluye etapas en las que se turnarán juegos, juegos teatrales, instancias individuales y colectivas de evaluación y un ámbito con "escenas detenidas" al final, como modo de lograr una síntesis y proyecto de compromiso en la defensa de los derechos humanos en una sociedad abierta a la diversidad.

Como espacio físico bastará un salón espacioso, libre de los bancos de clase. El Docente Coordinador planteará las consignas estableciendo un tiempo apropiado, pudiendo optar por todas las enumeradas o seleccionar las que considere más oportunas por razones de espacio, tiempo o conveniencia.

Experiencia en su aplicación

Aplicada en el Curso de APO (4º Año) Liceo Las Piedras Manuel Rosé, año 1993. Dificultades: identificar como prejuicios temas anteriormente no encarados como tales. Logros: Una visión más amplia del mundo y la sociedad en la que estamos inmersos, un repaso sobre la propia experiencia de los alumnos partiendo del ámbito familiar, escolar, barrial y del propio liceo.

1) ETAPA PREVIA EN BASE A JUEGOS (Caldeamiento)

El docente coordinador confeccionará las tarjetas en número suficiente y planteará la modalidad del juego elegido.

Se trata de repartir una a cada jugador y solicitar que todos recorran el

espacio físico asumiendo los roles indicados en el texto de cada tarjeta, interactuando con los demás jugadores cada vez que estos se encuentren frente a frente.

Variante 1ª

Las TARJETAS contendrán los siguientes textos: "evite en su camino a los que usan calzado oscuro", "persiga sin ser advertido a los que usan pelo corto", "camine siempre delante de los que...", "aparte de su camino a los que...", "mire de mala manera a los que...", "aparte de los demás a aquellos que..." y otros textos que atiendan a otras variables identificables fácilmente.

Cada jugador deberá decir algo o saludar a otros jugadores con quienes se tope.

Variante 2ª

Las TARJETAS contendrán los siguientes textos o similares: "joven inexperto", "niño molesto", "las mujeres son inferiores", "sólo hablo con los mejores", "persona lisiada", "persona muda", "persona recién llegada del campo", "bohémio", "drogadicto", "enfermo de sida", "anciano molesto", "gallego bruto", "judío tacaño", "junta puchos", "un testigo de Jehová", "mormones", "soy de buena/mala familia", "en su familia hay delincuentes", "no tienen donde caerse muertos", "viven en la calle", "gitanos embusteros" y textos variables o adaptables.

Los jugadores deberán actuar su rol o hacer notar las órdenes o pensamientos incluidos en su tarjeta.

Al encontrarse con otros jugadores deberán **presentarse** (sólo

gestualmente) mutuamente, **indagando** en las características de cada personaje hasta lograr la comprensión verdadera del mismo.

Variante 3ª

Los mismos pasos que los usados para la **Variante 2ª** pero luego de la presentación, cada jugador asume el rol del personaje que le fuera presentado, y tal cual lo comprendió, continúa encontrándose con otros jugadores, presentándose y volviendo a intercambiar nuevos roles.

Evaluación de las variantes de juego 1ª, 2ª y 3ª:

Al acabar cada juego, los jugadores en ronda, intercambian impresiones, identifican los roles asumidos por cada uno y los que pueda reconocer de sus compañeros. Se discute sobre el contenido de las tarjetas, sobre la vivencia de cada participante, sobre otros casos no tenidos en cuenta.

II) JUEGOS TEATRALES

1º) Conflicto y búsqueda de resolución:

Se divide a los participantes en subgrupos, cada subgrupo representará sin palabras y sólo mediante gestos una **Escena** de cualquier hecho diario en la cual se produce un **Conflicto** que tiene como participantes, involucrados en mayor o menor medida, a **personas representativas de la diversidad** religiosa, sexual, social, política o racial.

Previamente deberá profundizarse en la situación de las mismas, su lugar en la sociedad, la falta de tolerancia o la negación de los derechos o iguales posibilidades. Se trata de identificar hechos reales o de producción posible.

Posteriormente, una vez acabadas todas las representaciones, y manteniendo un orden predeterminado por el coordinador, cada subgrupo se retira a evaluar la propuesta del grupo anterior y prepara y realiza una nueva representación de la situación conflic-

tiva pero agregando una posible (y creíble) **Resolución** de la misma.

Evaluación final: Cada jugador o subgrupo comenta la situación de conflicto planteada y sobre todo las formas de resolución propuestas.

2º) Variante del juego teatral

Cada subgrupo podrá extraer de los hechos presentados por los demás un **Personaje** representativo de toda la diversidad aludida en los juegos y podrá **representar una historia de la vida del mismo**, enfocada en su pasado, su presente y su futuro, como una forma opcional por indagar, conocer, respetar y comprender la vida de los demás. Evaluación final a cargo de todos los grupos en forma colectiva.

III) ETAPA DE REFLEXIÓN INDIVIDUAL (opcional)

Cada jugador, munido de papel y lápiz, realiza una **CARTA** que luego es leída en su subgrupo de pertenencia y donde es comentada. Posteriormente en un **PANEL** (preparado o improvisado en uno de los muros o paredes) se procede a colocar dichas cartas y se ofrece un tiempo prudencial para el recorrido y lecturas necesarias.

Variante 1ª.

Cada jugador recibe una **Carta dirigida** a un imaginario o real personaje/persona representativa de la diversidad aludida, la que podrá ser firmada con nombre o seudónimo.

Variante 2ª.

Cada jugador asume el rol de un personaje/persona representativa de la diversidad aludida y **como tal** escribe una Carta a cualquier destinatario elegido, real o ficticio, la que podrá ser firmada con nombre o seudónimo u otros detalles.

Variante 3ª.

En lugar de una carta se podrá optar por realizar un **Dibujo** o **Símbolo** que de alguna manera represente las vi-

vencias del jugador en relación a la temática trabajada.

IV) ETAPA FINAL O DE SINTESIS

Cada subgrupo deberá representar mediante **ESCENAS DETENIDAS** una situación que indique:

Variante A:

Una situación de intolerancia o negación de los derechos o de exclusión de acuerdo a los temas vivenciados, seguida de una situación o **acto de denuncia** de tales hechos, acabando con una última escena final que represente el **abrirnos a la diversidad**.

Se trata de tres escenas detenidas **sucesivas**, siendo la última la síntesis final realizada por cada subgrupo según su leal entender de dicha problemática.

Variante B.

Consiste en una sola figura final, una **ESCENA DETENIDA** realizada sucesivamente por cada grupo que represente la consigna de "ABRIRNOS A LA DIVERSIDAD" o "ABIERTOS A LA DIVERSIDAD" o "UN MUNDO SIN EXCLUSIONES".

Final de la propuesta:

Todos los subgrupos ocupando una misma zona del espacio físico trabajado, luego de volver a presentar —al mismo tiempo— la última Escena Detenida con el tema de la apertura a la diversidad es impulsado por el coordinador a encontrarse en un abrazo final entre todos y cada uno de los participantes.

Un fondo musical apropiado coronará todos los trabajos realizados.

Variante: Podrán retirar al azar las cartas del panel, obsequiarlas a otros participantes o conservarlas, podrán fijar nuevos mensajes o saluciones. ■

Bibliografía consultada

- R. Read. Educación por el Arte.
- Cuadernos del CLEAR.
- Cuadernos de AUDEPA

DERECHOS DE SOLIDARIDAD Y NUEVO DESARROLLO

Pablo Salvat B.*

*Ponencia presentada a la : "Tercera Conferencia Internacional sobre Etica y Desarrollo", Tegucigalpa, Honduras, junio 1992 (Asociación Internacional de Etica para el Desarrollo, Universidad Nacional de Honduras) y publicada en la revista **Ciudadanías**, año I, N° 1, Primavera 1992, Instituto de Educación para los DDHH, Santiago de Chile.*

I. Preliminares:

¿Una ética para otro desarrollo?

Nos parece que cualquier reflexión que se haga para religar ética y desarrollo, no puede hacerse al margen de un marco más global que lea la situación actual como la expresión de crisis del paradigma modernizador imperante hace varios siglos.

Decimos esto porque, como es ya sabido, la noción de desarrollo que se maneja de manera corriente es tributaria de ese parámetro o criterio modernizante.¹

La normalidad o el sentido común elaborado sobre la noción ha cerrado su significado especialmente en torno a sus expresiones económicas y tecnológicas. Es decir, nuestros países pueden considerarse "desarrollados" (a la Rostow) cuando han alcanzado una serie de ítems (cuantificables, por cierto) determinados desde los cenáculos de poder del norte industrializado.

No es pretensión nuestra hacer aquí la historia de las distintas nociones sobre desarrollo que se han presentado. Creemos, eso sí, que buena parte de su comprensión ha estado marcada por una racionalidad de tipo instrumental basada en la ciencia, la tecnología, aplicada a las distintas facetas de la economía.

El desarrollo práctico de esta noción estrecha de "desarrollo" no ha tenido resultados neutrales para la convivencia planetaria y para los distintos pueblos en ella concernidos. Por ejemplo, la CEPAL daba para América Latina el año 90 una cifra de 44% de pobreza, lo que implica unos 180 millones de pobres. Aún más, entre 1970 y 1980 consigna 70 millones más de pobres, a pesar de que fueron años de cambio en las políticas económicas hacia su liberalización, y de una presencia fuerte de regímenes autoritarios. Esto es lo que podemos evidenciar como resultado del permanente desarrollo del subdesarrollo para nuestros países realizado a costa, en buena medida,

de los recursos más importantes para la vida social: el ser humano y la naturaleza.

Esta forma unilateral de desarrollarnos no ha producido los resultados previsibles. Y, no sólo ha perjudicado la esfera económica o de la naturaleza. Al mismo tiempo, ha traído perjuicios en el dominio de la política y la cultura de nuestros pueblos.

Podemos decir que la historia del desarrollo moderno se ha basado en una noción de progreso referido a su aspecto científico-técnico concebido como expresión de una racionalidad que se ocupa en la creación de medios que permitan mayor crecimiento, más productividad, cada vez más rápido, y a ser posible, con menores costos. Esta realización sin límites del "progreso" hace crisis hoy en día, cuando observamos la irracionalidad del armamentismo, las guerras locales, los desequilibrios ecológicos, la pobreza no resuelta, y en un plano más cultural-existencial, la pérdida o vaciamiento de sentido, de nortes orientadores válidos para el trabajo, la cesantía, el ocio, o el compromiso político.

Por eso, cualquier reflexión que se enfrenta al tema de religar el desarrollo con una cierta ética, tiene que preguntarse: ¿cómo orientar en sentido humanista (en especial, de los más pobres, marginados, humillados en su dignidad), el cúmulo del progreso científico-técnico existente, especialmente, en el ámbito de la economía?

A partir de allí es que se impone, creemos, no sólo el pensar diseños de políticas nacionales, sino también, la elaboración de estrategias de sobrevivencia del planeta y el género humano.

Por ello aparece necesaria la formulación de una ética de carácter "universal" o macroética, debido a las consecuencias para el conjunto de la humanidad que produce la revolución científico-técnica (en lo comunicacional, económico, cultural). Requerimos de una ética universalizable que tome en cuenta y se oriente a reequilibrar las desigua-

* Dr. en Filosofía, Instituto de Educación para los Derechos Humanos - Profesor del Postgrado en Ciencias Sociales de Ilades, Chile.

1. No podemos entrar aquí a un examen detallado de las distintas significaciones del término "desarrollo".

les relaciones de Poder, Saber y Tener, entre Norte y Sur (y al interior del mismo Sur, por cierto), para que todos accedamos a una mejor calidad de vida.

Ahora, cuando hablamos de la necesidad de pensar una ética del desarrollo, estamos propiciando el reponer al interior de la esfera económica los fueros de la razón ética. Esto es, reponer y validar el discurso sobre los fines; producir un diálogo entre el Norte y el Sur sobre las finalidades a las cuales debería orientarse la tarea del desarrollo, aquí y allá, y discutir también, en qué aspectos es factible acordar una estrategia común.

Ciertamente, la razón económico-social que ha primado al interior de la noción moderna de desarrollo, ha estado imbuida de una concepción de hombre y sociedad individualista, sostenida en los valores de la eficacia, la competencia, el éxito o el consumo. Su legitimidad proviene de su supuesto carácter científico y calculable. Por eso, al economista o al manager, el discurso ético le queda lejano, válido sólo para cada sujeto en cuestión, como algo cuasi "irracional"; no calculable ni medible según sus estrechos criterios. No es fácil en la actualidad introducir criterios éticos no marginales al interior del discurso económico predominante que pregona "el crecimiento", "el progreso", como claves para sacar de la pobreza a nuestros países.

Esto nos conduce a replantear la noción de desarrollo, entendiéndolo ahora como "desarrollo integral"; siguiendo a Edgar Morin: "debemos desterrar el concepto de desarrollo que entiende que la tasa de crecimiento industrial significa desarrollo económico y que desarrollo económico significa desarrollo humano, moral, mental, cultural, etc., más aún, cuando en las civilizaciones así llamadas desarrolladas, existe un atroz subdesarrollo cultural, moral, mental y humano. Se ha querido ofrecer este modelo a los países del Tercer Mundo. La palabra desarrollo debe ser repensada por entero y estructurada en su complejidad".²

Proponer un desarrollo integral implica mediarlo radicalmente por una ética que coloque entre sus finalidades la mantención de la vida sobre el planeta, el respeto a la cultura de los distintos países, y que posibilite sacar de la miseria a vastos contingentes de la humanidad, situados preferentemente en el llamado "tercer mundo", y ahora también, en algunos países del ex mundo socialista.

Hay que repensar un modelo de desarrollo en función de conectar una macro ética con una economía planetaria.

En esta posición, es la forma de vida y la calidad de vida lo que está en juego, en las cuales entran consideraciones no sólo de tipo material, sino también de naturaleza política y cultural.

Para nosotros, esta ética para un nuevo desarrollo puede fundarse en los DDHH, en una interpretación de ellos que les vean no sólo como normas jurídicas positivas, sino también, como bienes y valores preferibles, como un horizonte ético-utópico que motiva a una praxis que se pronuncia por otra racionalidad (crítica y humanista) en la que no quedan fuera los pobres y la naturaleza.

Sin embargo, no basta con una estrategia puramente teórica en la redefinición ética de otro paradigma del desarrollo. También es necesario perfilar, aunque sea de modo incipiente, las estrategias prácticas para su difusión

y eventual implementación. En este aspecto, también una óptica de derechos humanos puede contribuir positivamente. Sobre esta temática volveremos más adelante.

II. Intermedio: sobre modernidad y modernización

En relación a nuestro continente latinoamericano, tenemos la impresión de que lo que ha prevalecido en su decurso histórico, han sido una serie de intentos por modernizar y/o desarrollar sus estructuras socio-económicas, políticas y culturales, desde nuestra independencia. Una modernización que, en la mayoría de los casos, sigue los patrones desarrollistas impuestos desde Occidente, sin acompañar estos procesos con una asunción reflexiva, crítica, desde lo propio, o sea, desde nuestra historia y sus necesidades.

En esto, continuamos la medida puesta por el Norte industrializado (capitalista y/o socialista, cuando existía), visto como una suerte de modelo general evolutivo al cual debíamos sumarnos si queríamos progreso y desarrollo. En cuanto latinoamericanos, construimos una modernidad "heterogénea", desde el punto de vista social, político, económico y cultural. Una heterogeneidad que atraviesa cada país, con sus propias contradicciones, que también se expresa entre los países y regiones (por ejemplo la que va entre la pobreza económica y política de algunos países centroamericanos y de otros del Cono Sur).

Hemos intentado asumir las modernizaciones pregonadas desde fuera y dentro, pero privándolas de una mediación crítica de esas aspiraciones que, desde un punto de vista más sustantivo, apuntaban a la emancipación y la autonomía. Su acento recayó en lo socioeconómico, de allí que modernizarse era igual a desarrollo y éste igual a crecimiento (expresado en los respectivos guarismos, PNB, etc.) Pero, pocos se han detenido a preguntarse: ¿quién o quiénes deben decidir por la cantidad de sufrimiento humano que será preciso "pagar" para alcanzar esas metas?

Hasta ahora, buen trecho de las modernizaciones emprendidas "desde arriba" han debido "sacrificar" a ciertas generaciones, con la promesa de su redención posterior. Y esta "promesa" sigue difundiéndose, pero ahora, es la lógica del mercado y la competencia la que responderá por esas aspiraciones (sic).³

Estos procesos modernizadores o desarrolladores han dejado sus huellas en nuestros países. Además de los temas del sustento material, han implicado destrucción de la naturaleza en varios casos, un irrespeto de las culturas más tradicionales o autóctonas, y una difícil asunción de los ideales democráticos en su historia. Quizás, por todo eso, vivenciamos nuestro propio desencanto: falta de proyectos, de utopías movilizadoras, la expansión de la pobreza, narcotráfico, la fragilidad de las democracias, el autoritarismo, los problemas que engendra la mundialización de las economías y las comunicaciones, etc., etc.

Pensamos que este desencanto no es tanto con la misma modernidad, sino más bien, con los procesos de modernización capitalista de distinto signo. El proyecto

2. Le Monde Diplomatique. Oct. 1989, pág. 19.

de la modernidad tiene dos caras que no hay que confundir: por un lado, expresa la búsqueda de mayor libertad, autonomía y autodeterminación para los hombres y los pueblos; o sea, una búsqueda permanente de liberación de todas las opresiones y servidumbres que impiden esa autonomía y libertad reales, para todos. Sin embargo, históricamente, ha prevalecido su otra cara, manifiesta en un tipo de racionalidad que privilegia un desarrollo basado en el dominio y el control. De allí, emerge la tarea de repensar una modernidad como proyecto (y no como imposición externa) desde América Latina, en la cual ocupen un lugar central los valores de libertad, emancipación y autodeterminación, junto a una debida incorporación y presencia de las diferencias culturales, religiosas y políticas realmente existentes.

Se trata, entonces, desde este cuestionamiento al modo habitual de entender la noción de desarrollo, desde las oportunidades que nos abre una crisis de corte planetario, de abrir espacios para un nuevo estilo de pensamiento y otra figura de racionalidad que, sin desconocer los aspectos instrumentales, incorpore radicalmente elementos éticos y sustantivos provenientes de la reflexión y el mundo de la vida.

III. Derechos humanos y nuevo desarrollo

Como decíamos más arriba, una de las condiciones de posibilidad para forjar un nuevo desarrollo, tiene que ver con la elaboración de una nueva ética (una macro ética), desde los Derechos Humanos, con criterios argumentales y posibles de compartir desde el Norte y el Sur. Una ética de esta naturaleza (argumentada, racional, crítica y universalizable) debiera apuntar a establecer una suerte de "regulación" o contrapeso de los poderes fácticos de las instituciones económicas, en orden, por un lado, a ir superando la pobreza y depredación medioambiental, entre otras cosas, que produce el modelo y, por el otro, ir generando mecanismos de participación democráticos (nacional e internacional) en función de las decisiones concernientes a los objetivos o finalidades del desarrollo deseable. Esto es, una óptica que tome en cuenta, no sólo los intereses particulares o de grupos, sino, los intereses de la humanidad en su conjunto, y allí, privilegie a los más débiles y empobrecidos.

Para esta tarea, no valen los remiendos. Requerimos recapturar una noción integral del desarrollo. No se puede, como pregonan algunos, hacernos elegir entre salir de la pobreza o defender el medio ambiente. Ha de ser posible superar la pobreza y construir un medio ambiente adecuado a una vida digna.

Requerimos, entonces, una ética que utilice como procedimiento no la imposición autoritaria, sino la discusión de los distintos actores participantes (movimientos sociales, profesionales, partidos, jóvenes, Estados) interesados en levantar acuerdos y alternativas prácticas a la situación actual. Pero, no basta con una ética procedimental solamente, ocupada en la justa formalidad de su proceder. Necesitamos de contenidos propios, desde los cuales poder trazar derroteros para este "nuevo desarrollo". Pensamos en una interpretación ampliada de los Derechos Humanos (que incluye, su dimensión jurídico-política) que los ponga como fundamento ético en función de un

paradigma alternativo, esto es, como foco articulador de una concepción ampliada de racionalidad, en la cual se incluyen válidamente los valores, necesidades, o finalidades de los sujetos. No para prescindir de la razón pragmática, sino para supeditar sus criterios (cálculo, gestión, eficacia) a nuevos objetivos o ideales.

En segundo término, el devenir de los Derechos Humanos —la lucha por su realización y vigencia—, nos permite verlos como una utopía racional a promover de manera "horizontal" en el tejido social (más allá de su realización vertical que proviene del acuerdo interestatal). Se muestran como un marco ético-político dinamizador del nunca perfectamente logrado orden social justo y libre para todos.

En tercer lugar, tenemos una visión de DDHH que intenta articular sus distintos momentos históricos, en que se expresan hasta ahora, como parte de una lucha constante en favor de una humanidad liberada de sus lacras. Por eso apuntamos a una visión integral (dinámica y abierta) de las llamadas distintas "generaciones" de derechos humanos.

Aquí hay conflictos de posiciones en cuanto para muchos, esos derechos valen como tal y son exigibles sólo en el caso de la declaración referida a sus elementos civiles y políticos, centrados en la defensa del individuo frente al poder del Estado. Para que esta consideración integral y dinámica sea aceptable hace falta reconocer, como lo hacemos desde la partida, las capacidades y autonomía para los sujetos individuales o colectivos (individuos, movimientos sociales, asociaciones diversas, partidos) de replantear las normas existentes, de criticar y/o recrear los valores que presiden esas normas, o de proponer nuevas temáticas jurídicas. Por ello, nos parece válido incorporar y validar por ejemplo los "Derechos de Solidaridad", en tanto expresan la objetivación de nuevas propuestas para enfrentar nuevas formas de degradación del ser humano y el medioambiente.

Es claro, entonces, que para posibilitar un reconocimiento efectivo y una realización de estos nuevos derechos, es preciso ampliar y reconocer el ámbito de iniciativa y planteamientos, más allá del Estado de Derecho (realización vertical), hacia las relaciones interpersonales y comunitarias. Es, desde esta horizontalidad, que abre la propia dinámica histórica del existir del hombre, que van surgiendo las críticas al presente y la objetivación de nuevas propuestas éticas o jurídico-políticas.

Estas "tres generaciones" de DDHH se necesitan mutuamente, y, en el caso nuestro (como Asia y Africa), un real orden democrático no será posible, mientras persista la pobreza, la exclusión sociopolítica, o la discriminación cultural.

Lo valioso, para replantear un desarrollo desde los DDHH, concebidos de esta forma, es que se posibilita una validación universalizable que no viene impuesta desde lo alto. La universalidad de estos derechos provendría de una construcción común, participativa, de los valores preferibles a relevar, promover y realizar en las distintas esferas de la vida social, económica y político-jurídica.⁴

Ciertamente, esta interpretación de los derechos no supone solamente el reconocimiento de la implícita capacidad de todo hombre a criticar las normas establecidas o a recrearlas acorde a los nuevos problemas. Esta perspec-

tiva exige replantear una antropología que pone el acento en la sociabilidad del ser humano constituida mediante la comunicación y el trabajo, y que por esas vías, es capaz de levantar la mirada del aquí y ahora, y proyectar un mañana inexistente.³

Dejamos hasta aquí algunos elementos de nuestra interpretación de los DDHH, y de cómo, desde esta interpretación, es factible, aún a nivel teórico, ponerlos como marco ético general conversable para un nuevo desarrollo de carácter integral. Esta posible validación intersubjetiva del discurso sobre DDHH no se sostiene, entonces, en las puras necesidades (de hacerlo así, tendremos problemas para su universalización), sino, de modo especial, en los valores en tanto preferencias universalizables y en un conjunto de reglas que promuevan la participación de todos en las decisiones y medidas concretas de implementación de esos derechos.

Ahora bien, si revisamos los discursos y prácticas del desarrollo aplicadas hasta ahora, no encontraremos demasiadas referencias al valor que pueden tener los DDHH en el logro de ese objetivo. Más bien al contrario. En muchos casos la experiencia histórica muestra (y ese ha sido, por ejemplo, el caso chileno) que para muchos de los economistas la posibilidad del desarrollo —visto como “crecimiento”—, pasa por el “sacrificio” (y de nuevo encontramos aquí el tema del “costo social” que debe pagarse fatalmente) de algunas generaciones, de algunos sectores sociales (campesinos, indígenas, tercera edad), o de la naturaleza. Para otros, simplemente, la vigencia de la democracia y los DDHH representa un “estorbo” a la obtención de sus metas.

Justamente, uno de los problemas de pensar un nuevo desarrollo reside en que esto exige invertir el orden de las prioridades actuales. Buena parte de los economistas aparecen como los teólogos de ayer, esto es, como los asignadores de lo que es correcto o equivocado hacer para lograr el ansiado crecimiento. Sin quererlo, acaban mediatizando aquellos fines más apreciados en la realización de una mejor calidad de vida.⁴

En esta inversión del orden, se trata de que, al menos, el desarrollo no sea contradictorio con la realización de los derechos humanos y pueda, más bien, ponerse a su servicio, como finalidad orientadora.

¿Qué podría significar un desarrollo que promueva los DDHH? Por de pronto, que se oriente a terminar con la pobreza; que no desprecie y destruye el medio ambiente; que posibilite una real democratización en la toma de decisiones, etc.

Por otra parte, sabemos que las restricciones y conflictos con una mayor vigencia y profundización de los derechos y deberes en este ámbito, no provienen solamente de políticas económicas implementadas por los Estados. Hay que sopesar el significado que tienen para otro

desarrollo las nuevas realidades que representan la transnacionalización de la economía o la globalización de las comunicaciones.

Estas realidades demandarían, por ejemplo, un ordenamiento jurídico ad-hoc en función de su contribución o no a un mejoramiento de la calidad de vida y un respeto a la dignidad de todos los hombres.

Desde un punto de vista más concreto, el diseño teórico y práctico de un nuevo desarrollo, podría bien basarse en el reconocimiento, realización y proyección de los llamados “derechos de solidaridad”, en especial, del derecho al desarrollo y el derecho al medio ambiente.⁵ De manera tal, que puedan generarse acuerdos (en distintas instancias representativas) entre el Norte y el Sur, respecto a los valores, reglas y normas que deben presidir ese nuevo desarrollo, y de cómo pueden hacerse realidad atendiendo las peculiaridades de los países y continentes.

Estos “Derechos de Solidaridad” tienen algunas particularidades que conviene tomar en cuenta:

- a) ellos recogen las nuevas inquietudes y desafíos que se presentan a escala planetaria;
- b) están aún en proceso de reconocimiento jurídico como derecho humano;
- c) pueden esgrimirse contra el Estado, pero también exigírseles a él. No pueden llevarse a cabo (y esto es muy valioso para los objetivos aquí propuestos), sino por medio de una acción conjunta y solidaria de distintos actores: personas, movimientos sociales, asociaciones, Estados.

Dados los caracteres de estos “nuevos derechos” (donde hay que incluir el Derecho a la Paz, a una comunicación no distorsionada), es factible pensar en un intercambio, en una discusión y diálogo crítico de las distintas partes interesadas en promover un desarrollo diferente, capaz de superar las lacras actuales mediante la objetivación y aceptación común de ciertos valores-ejes, de ciertas normas y reglas que puedan coadyuvar a una resignificación del concepto, en la cual se incluyan sus dimensiones político-culturales, éticas y estéticas.

Una ética sostenida en principios de responsabilidad solidaria universal no será, empero, factible si continuamos presos del doblez ético de neoconservadores y/o neoliberales, para los cuales, la única ética “objetiva” reconocible (y punible) es aquella que liga (en sentido vertical) a los individuos y sus Estados; relaciones de las que se libran todas aquellas actividades particulares calificadas como parte del ámbito de lo privado. Desde esta dualidad ética se pretende invalidar la posibilidad de vigencia de estos derechos de solidaridad, con lo que, de paso, se cierra el camino a una crítica del presente, a las nuevas formas de expoliación social o manipulación.

Es claro que, cuando hablamos de una concepción del desarrollo que incluya estos derechos de solidaridad, no

3. Para recurrir otra vez a datos, entre el 80 y el 87, la participación del Tercer Mundo en el PNB mundial descendió de 18.6% a 16.8% mientras su proporción en la población mundial subió de 74.5% a 75.6%. A pesar de ese “progreso”, más de 2... millones de niños menores y jóvenes adultos mueren cada año por motivos de pobreza, 1000 millones de personas son analfabetas, etc., etc.

4. Aquí se da una dialéctica permanente que va desde la universalidad abstracta de ciertos valores/aspiraciones —libertad, igualdad, solidaridad— puestas desde la particularidad concreta (cada individuo/ciudadano) hacia una universalidad concreta (esas exigencias reconocidas como derechos válidos para el conjunto de la humanidad).

5. El desarrollo de estas cuestiones demandaría, por su complejidad, un tratamiento aparte que no estamos en condiciones de realizar en estas páginas.

6. No sólo los DDHH o la democracia pueden resultar obstáculos a esa propuesta económica, también el mundo cultural puede ser desvalorizado, así como la educación misma es puesta muchas veces como un medio para... producir el crecimiento.

estamos pensando en la negación de los pactos o declaraciones anteriores. Así como no se nos olvida que una óptica de esta naturaleza exige el reconocimiento de los Estados partes y de las organizaciones internacionales pertinentes. Pero, la naturaleza misma de esta propuesta ética y de los nuevos derechos permite aventurar procedimientos y fórmulas que van más allá de los cánones establecidos actualmente, y ser fermento de nuevas posibilidades y horizontes.

En esta línea podría pensarse en la creación de un Foro para una Ética del Desarrollo, que tuviera, por de pronto, dos objetivos:

—Uno, el promocionar ciertos principios éticos básicos en función de un desarrollo "integral";

—Dos, que pudiera amonestar y/o sancionar (moralmente) aquellos actos de los Estados, Gobiernos, Empresas u otros actores, que vayan en contra de una orientación del desarrollo que respete al hombre y al medio ambiente.

Se podría, quizás, como lo ha hecho un grupo de economistas en el Brasil, tipificar, por ejemplo, un conjunto de delitos al respecto:

- a) Delitos contra la Soberanía Nacional: todos aquellos actos que van contra el ejercicio del derecho de cada pueblo a la determinación de su propio desarrollo (actos políticos, jurídicos o económicos);
- b) Delitos contra el Medio Ambiente: aquellos actos que degradan el medio ambiente por decisiones de Gobiernos, empresas o economistas. Juzgamos estos actos como irresponsables, no por sus efectos en relación al costo-beneficio, sino por su carácter de intrínsecamente negativos;
- c) Delitos contra la Sociedad: aquellos actos que producen, de manera deliberada, una concentración del ingreso y un aumento de la pobreza;
- d) Delitos contra Etnias y Culturas: tipificables como todos los actos que, por razones económicas o de desarrollo, tienden a destruir y perjudicar etnias y culturas.

La función de un trabajo mancomunado en torno a estos delitos requiere, también, una acción comunicativa

concertada, que los haga públicos, los pueda discutir, y avance en la creación de una conciencia responsable, a nivel de cada país, de las regiones y de la humanidad en su conjunto.⁷ Por supuesto, el ideal es que este tipo de propuestas se exprese también en su respectiva jurisprudencia.

Dejamos hasta aquí este esbozo de temas en orden a repensar una noción de desarrollo desde una nueva racionalidad ético-social que recoja y continúe críticamente el impulso emancipatorio del proyecto moderno. Quedan aún muchos elementos y cabos sueltos por afrontar.

Sin embargo, ante la situación actual, marcada por los nacionalismos de distinto signo, por las rebeliones étnico-religiosas, el doble fracaso del comunismo y el neoliberalismo, la pobreza del Sur, donde vive el 77% de la población, no puede sino intentarse un esfuerzo mancomunado y responsable por repensar un "nuevo universalismo", que vadeando las aguas de lo efímero, se aboque a la tarea de indagar pistas para un nuevo orden planetario. ■

Bibliografía

- David A. Crocker "Hacia una Ética del Desarrollo, *Revista de Filosofía*, Costa Rica, XXV (62), 129-141, 1987.
- P. Berger, B. Berger, Kellner: *Un mundo sin hogar* (Modernización y Conciencia), Sal Terrae, Barcelona, 1979.
- Jacobo Schatan (editor) *Crecimiento o Desarrollo* CEPAL-FF. Ebert. 1991.
- F. Mires: *El Discurso de la Naturaleza (Ecología y Política en América Latina)*, Amerinda Ed., 1990.
- Pablo Salvat B.: "Hacia una Nueva Racionalidad. La Tarea de construir un Paradigma basado en los Derechos Humanos", en *¿Superando la Racionalidad Instrumental? (Génesis de nuevos paradigmas en educación y discusión en DDHH)*, Ediciones PIIIE, Stgo., 1991, pp. 119-149.
- Diego Uribe V.: *La Tercera Generación de Derechos Humanos y la Paz*, Plaza Janés, Colombia, 1983.
- Centro de DDHH-ONU: *Recopilación de Instrumentos Internacionales*, N.Y., 1988.
- *Le Monde Diplomatique*.
- Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano (1991) PNUD.

7. Claro, esta tarea exige no sólo perfilar ese derecho desde categorías socioeconómicas o jurídicas. Hay que emplazarlos desde otra matriz, epistémica, axiológico y política.
Es lo que algunos llaman, ponerlo en el marco de un nuevo paradigma. Tarea pendiente y que requiere un esfuerzo compartido e interdisciplinario.
8. a) El trabajo sobre estos derechos comenzó a prefigurarse en las Conferencias A. Hammer y de la Fundación Internacional para los Derechos del Hombre, vertidos en el "Avant Project de Troisième Pacte de Droits de L'Homme relatif aux Droits de Solidarité. Chapitre III (Doc. de trabajo de la Conferencia de Aix en Provence, 1981).
b) El derecho al Medio Ambiente tiene sus hitos: la Declaración de Estocolmo, adoptada por la ONU, en 1972. Su continuación en la Declaración de Nairobi, en 1982, y también en parte, en la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, París, Unesco, 1972.
c) Respecto al derecho al Desarrollo, sus antecedentes datan de 1977 donde fue conocido por Comisión DDHH de la ONU. La Declaración sobre el Dº al Desarrollo fue adoptada por la ONU en 1986.
9. Podría pensarse en la creación de Foros regionales e interregionales; Foros mixtos que coordinen iniciativas del Norte y del Sur, por ejemplo.

Informe Anual 1994

Como todos los años, el SERPAJ conmemora en diciembre el Día Internacional de los DDHH y presenta la nueva edición del Informe Anual de los DDHH en el Uruguay, el día 9 de ese mes, a las 11 horas, en el Instituto Nacional del Libro.

Comisión de Derechos Humanos en la ONU (II)

En febrero-marzo del presente año se llevó a cabo la primera reunión de la Subcomisión de Derechos Humanos en Ginebra. Ahora, entre el 1° y el 26 de agosto realizó una segunda sesión a la que volvió a asistir nuestro compañero Ricardo Changala, Coordinador Nacional, en representación del SERPAJ-América Latina.

Integrada por 26 expertos en derechos humanos, la Subcomisión analizó, entre otros temas, la problemática de los detenidos, las detenciones arbitrarias y las garantías del debido proceso, además de la situación de los derechos humanos en Haití, Colombia, Guatemala, El Salvador y Perú.

Días internacionales

- 25 de nov.- Día Internacional contra la violencia hacia la mujer.
- 1° de dic.- Día Mundial de Lucha contra el SIDA.
- 3 de dic. - Día Internacional de los Impedidos.
- 10 de dic.- Día de los Derechos Humanos.
- 1° de enero -Día del Refugiado.
- 30 de enero -Día de la No violencia y la Paz.
- 11 de feb. - Día Mundial del Enfermo.

Red de Educación de CEAAL

Del 18 al 23 de noviembre se realizará en Perú el Encuentro Latinoamericano de la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. En la instancia se elegirán las nuevas autoridades de la Red, actualmente la Coordinadora Latinoamericana es nuestra amiga Rosa Ma. Mujica del Instituto Peruano de Educación para los Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).

Asimismo, se aprovechará la oportunidad para planificar el III Encuentro Latinoamericano de Estrategias y Experiencias en Formación Docente en Derechos Humanos.

Curso a distancia

Durante el presente año, los equipos de Educación e Interior del SERPAJ llevaron adelante el primer Curso a Distancia que brinda la Institución, contando con la colaboración de la Unión Europea. Estaba dirigido exclusivamente a personas del interior del país.

Se inició en marzo y 3 de diciembre haremos un encuentro en Montevideo, donde el tema a tratar será el trabajo final que deberán presentar los participantes. Se espera recoger en ellas, las reflexiones y las propuestas concretas de práctica en su lugar de trabajo o comunidad, que cada uno estructurará a partir de los módulos estudiados.

El curso, que se denomina **Aportes para la participación democrática**, consistió en cinco módulos que plantearon los siguientes temas: concepto e historia de los DDHH, educación y metodología de los DDHH, democracia y participación ciudadana, democracia y calidad de vida, el derecho al desarrollo.

El curso, que se denomina **Aportes para la participación democrática**, consistió en cinco módulos que plantearon los siguientes temas: concepto e historia de los DDHH, educación y metodología de los DDHH, democracia y participación ciudadana, democracia y calidad de vida, el derecho al desarrollo.

Talleres

Entre los meses de julio y agosto, el equipo de Educación recibió varias solicitudes de talleres. Así fue que trabajamos con los docentes del Liceo de Barros Blancos y del Liceo N° 39 en un taller que titulamos **Los valores en la Educación**; con dos grupos de reflexión sobre los derechos humanos, uno de la Iglesia San Juan Bautista y el otro del Liceo Monseñor Luquese.

También hemos recibido estudiantes del IPA solicitando asesoramiento ya que pretenden llevar a cabo un encuentro en el que se debatirá sobre los valores en la educación.

Quedan pendientes para realizar entre octubre y diciembre otros talleres con docentes de escuelas y liceos.

Asesoramiento al Serpaj-PY

El Servicio Paz y Justicia-Paraguay, desde hace pocos años, está trabajando una propuesta de educación y derechos humanos para el sistema formal de enseñanza. Por ello, nos ha pedido nuestra colaboración y compartir así nuestra experiencia y reflexiones.

Nos invitaron a realizar talleres con docentes paraguayos y, de esta manera, a partir de la elaboración y puesta en práctica de los mismos, analizar las estrategias para incorporar los derechos humanos al sistema educativo.

La pasantía de asesoramiento se llevará a cabo en diciembre e irán nuestras compañeras Leonor Piñeyro y Ma. Luisa González.

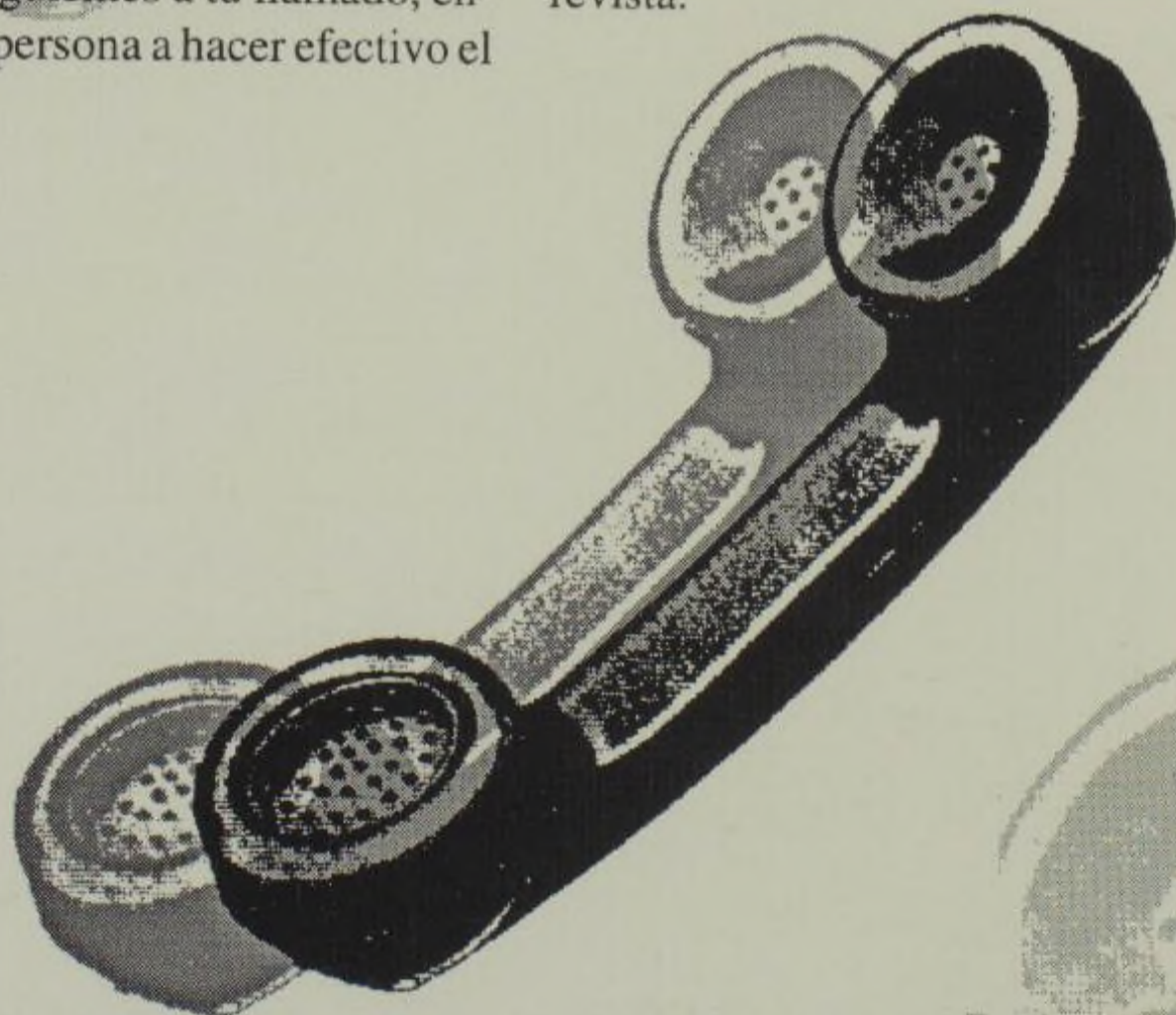
Suscripciones telefónicas

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

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

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

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



| | |
|--|-------|
| Número de la Revista | \$ 23 |
| Suscripciones Montevideo | \$ 60 |
| Suscripciones Interior | \$ 65 |
| Números anteriores | \$ 20 |
| América Latina U\$S 18 • Resto del Mundo U\$S 25 | |



EN ESTE NÚMERO de la revista no hay “recetas” Es una invitación a “desentramparnos” Es una invita-

ción a revalorizar nuestra vocación y nuestra profesión. Es una invitación a no perder y no dejarnos hurtar el significado sustantivo de nuestra tarea: realmente educar.

Diseño: Grupo METRO



Servicio
Paz y Justicia

