

40 ANIVERSARIO DE LA DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

EXPERIENCIAS:

*Enséñame la
paz*

•
*¿Cómo piensan
nuestros
adolescentes?*

•
*Conflictos
generacionales*



Suplemento
**EL FRACASO
ESCOLAR**

Redactor Responsable

Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:

Pedro Ravela
Fernando Sorondo
Mónica Maronna
Alicia Albornoz

Colaboradores:

Graciela García
María Luisa González
Ana Piedra Cueva

Educación y Derechos Humanos.
Cuadernos para Docentes.

Año II-Nº 5- Noviembre de 1988
Precio N\$ 400

Publicación del Servicio Paz y
Justicia - Uruguay.

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

Los conceptos vertidos en los
diferentes artículos son responsa-
bilidad de sus autores.

Revista de aparición cuatrimestral.
Servicio Paz y Justicia, Joaquín
Requena 1642, Montevideo- Uru-
guay. Teléfono: 457 01

Composición: Laser
Composición S.R.L.

Fotomecánica: Arte 3

Impresión: Valgraf srl

Diagramación, corrección y
armado: Taller El Papelón

Depósito Legal: 237.977

Edición amparada por el art. 79
de la ley 13.349 (Comisión del
Papel)

SUMARIO

EDITORIAL 3

REFLEXIONES

En torno a la relación entre Curriculum y
Derechos Humanos.

Abraham Magendzo 5

Los Derechos Humanos a través de la Historia (III)

Mónica Maronna 12

¿Culto a la impotencia o la potencia de la esperanza?

Marisa Silva 19

ALTERNATIVAS

40 aniversario de la Declaración Universal
de Derechos Humanos.

Sugerencia para el trabajo en el aula 22

EXPERIENCIAS

Conflictos Generacionales.

Dinorah Motta 32

¿Cómo piensan nuestros adolescentes?

Taller Docente del Colegio P. Poveda 34

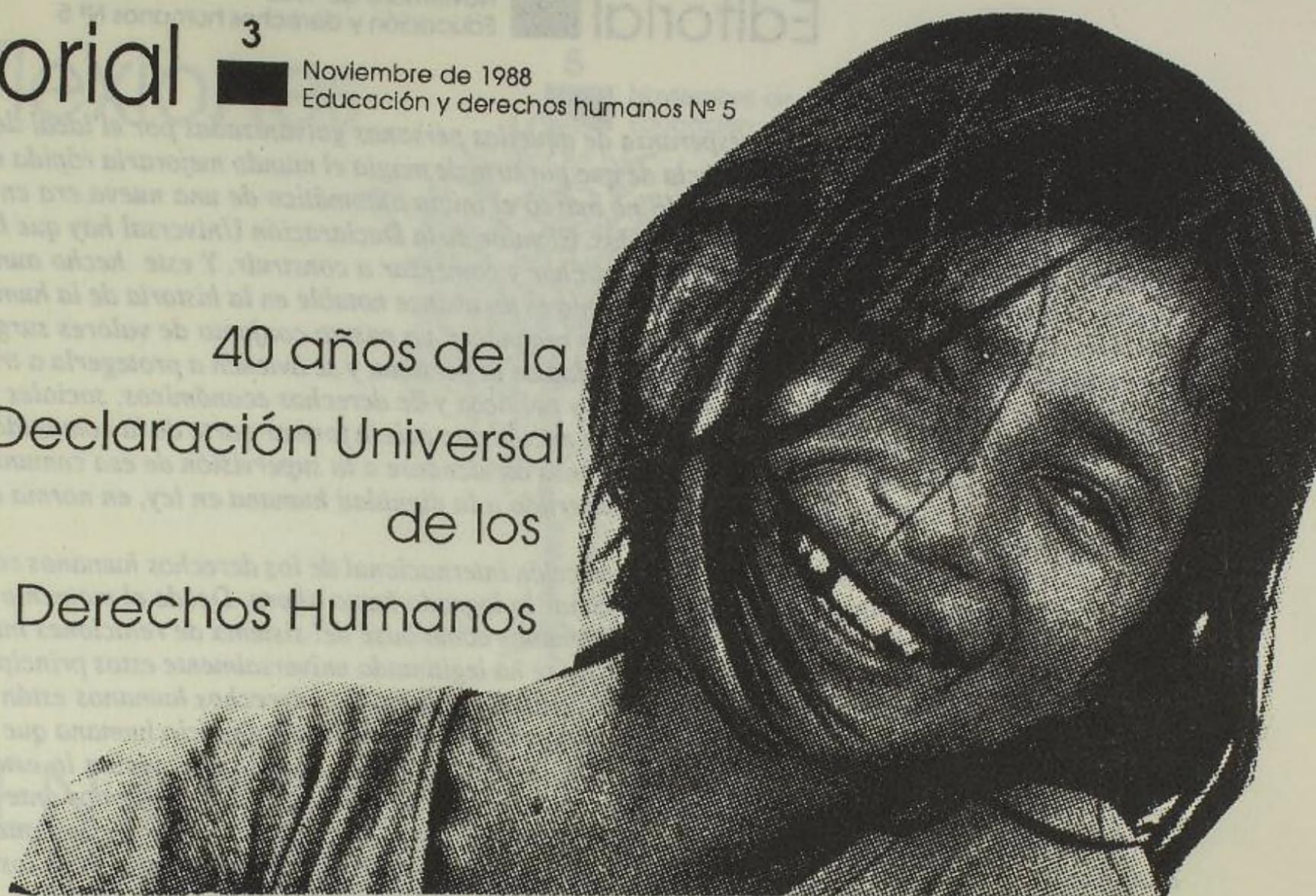
Campaña Mundial "Enseñame la Paz" 38

DE LA VIDA COTIDIANA 45

PARA LEER 46

SUPLEMENTO: El fracaso Escolar Páginas Centrales

40 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos



LA CARTA DE LA DIGNIDAD DE LOS OPRIMIDOS Y DESPOSEIDOS DEL MUNDO

Ante la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la primera inquietud que nos asalta es preguntarnos ¿qué es lo que le dice a la persona común un texto que tan solemnemente plasma principios reconocidos como la suma de lo que la humanidad estima correcto y necesario para sí misma? Y sucede que esos seres de carne y hueso —entre los que están nuestros propios alumnos— tienen aquí una mezcla de escepticismo e ironía, cada vez que miden el foso que separa las palabras y la realidad.

Hace cuatro décadas el mundo aún se hallaba estremecido por los horrores de la Segunda Guerra Mundial; millones de seres humanos tenían frescas las heridas de la barbarie racista y belicista. Y sin embargo, aquellos dolores no impidieron que se elevara una esperanza universal, la de que las nuevas relaciones entre los pueblos y los estados y de ellos entre sí, debían edificarse sobre la base de la igualdad de todos ante la ley, el respeto a la libertad de los individuos, la justicia social y la fraternidad entre las personas y las naciones. Ese es el acervo de principios consagrados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

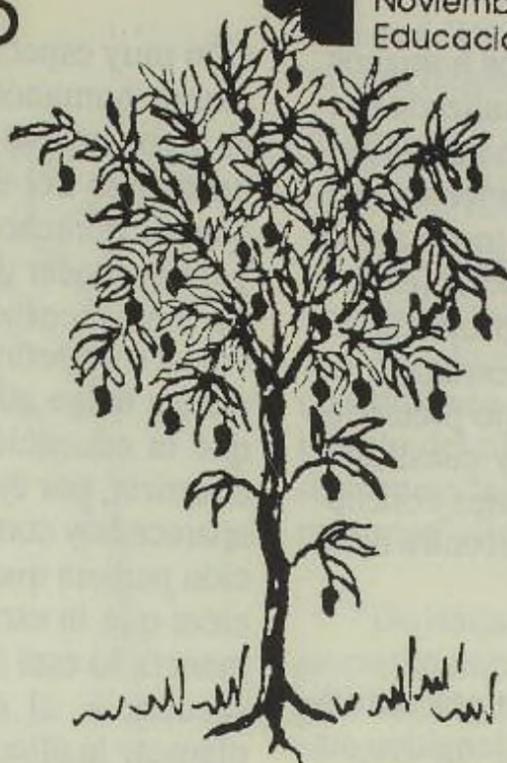
¿Qué ha sucedido desde 1948 hasta ahora? Admitamos que no se puede decir que la dignidad humana sea más respetada hoy que hace cuarenta años. Todos conocen la grave situación mundial bajo la amenaza mortal de la creciente miseria de la mayoría de la población, las guerras por doquier, el redoblamiento de la capacidad mortífera de las distintas potencias, las numerosas dictaduras que cercenan la libertad de los pueblos, el envenenamiento de ciudades, selvas y ríos. Esos y otros más son los signos que registran la crisis contemporánea. Ante ellos es que nace la incredulidad y el pesimismo ¡hablar de derechos humanos parece una burla macabra equivalente a celebrar lo que la mayoría del mundo carece y que le es negado por el otro resto!

Pero no hay que confundirse. La esperanza de aquellas personas galvanizadas por el ideal de los derechos humanos no fue la ingenua creencia de que por arte de magia el mundo mejoraría rápida e ininterrumpidamente. El 10 de diciembre de 1948 no marcó el inicio automático de una nueva era en que los derechos humanos se materializarían para todos. El valor de la Declaración Universal hay que buscarlo en haber indicado un horizonte hacia donde marchar y comenzar a construir. Y este hecho aunque espontáneamente no haya aliviado ningún sufrimiento es un avance notable en la historia de la humanidad. Por primera vez, las diversas naciones del mundo reconocen un mismo conjunto de valores surgidos de sus tradiciones y creencias que consagra la dignidad de la persona, y se avienen a protegerla a través del Derecho. Con los dos pactos de derechos civiles y políticos y de derechos económicos, sociales y culturales vigentes a partir de 1976 se ha hecho que la nación que quiera formar parte de la comunidad internacional se obligue a respetar los derechos humanos ateniéndose a la supervisión de esa comunidad y a sus sanciones. La Declaración Universal ha convertido a la dignidad humana en ley, en norma de derecho internacional.

Por más que los actuales mecanismos de protección internacional de los derechos humanos requieran precisos perfeccionamientos, no hay que subestimar lo logrado hasta ahora. Desde el momento que las Naciones Unidas han proclamado los derechos humanos como base del sistema de relaciones mundiales y sus estados miembros en el interior de sus países, se ha legitimado universalmente estos principios y no hay argumento suficiente que pueda negar su necesidad y validez. Los derechos humanos están ahí, independientemente del grado de vigencia que tengan son una meta de la convivencia humana que no puede ser borrada. Los gobiernos despóticos y poderes tiránicos de toda especie que violan lo establecido por la Declaración Universal deben recurrir a toda suerte de justificaciones y ocultamientos ante sus propios pueblos y la comunidad internacional. La Declaración Universal ha pasado a ser un faro que orienta a los pueblos con el que miden certeramente la distancia entre esos principios y la acción de los gobiernos del mundo.

Basta la experiencia uruguaya para demostrar la realidad de lo antedicho. Nuestro país que fuera puntal en la elaboración y proclamación de los derechos humanos en lo nacional como en las Naciones Unidas, cayó después bajo una dictadura que pisoteó cruelmente todas las normas protectoras de la dignidad de la persona. El gobierno militar uruguayo fue entonces sentado sistemáticamente en el banquillo de los acusados de los foros internacionales; el enorme desprestigio, aislamiento diplomático y presiones políticas externas que padeció fueron útiles en mejorar la situación de muchísimos prisioneros y perseguidos, y finalmente, importantes en la retirada de la dictadura. Lo mismo puede decirse internamente, la Declaración Universal que por aquellos años sombríos se difundía como un texto ciertamente subversivo sirvió para fundamentar, legitimar, impulsar y esperarar las luchas de miles y miles de uruguayos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos le ha dado a los pueblos del mundo una carta por la que luchar reconocida por casi todos los estados del mundo. Como decía el insigne jurista irlandés Sean MacBride: "el pueblo tiene ahora voz en el cabildo". Esos derechos que no nacieron de la nada ni de la benevolencia de los estados sino de la lucha de los pueblos a través de la historia, deben ser protegidos e impulsados tanto por los gobiernos como por los gobernados. En la enorme tarea de materializar los derechos humanos juega un papel fundamental la conciencia del pueblo. Sólo un pueblo instruido de cuáles son sus derechos puede anteponer contención a los desbordes de la todopoderosa máquina del Estado y demandar de éste la puesta en práctica de todo aquello que sirva al desarrollo de la dignidad humana. Por eso desde estas páginas hacemos una apuesta esperanzada en favor de la educación como un modo privilegiado de lograr que los derechos humanos salgan del papel y se arraiguen fructíferamente en la vida. ■



EN TORNO A LA RELACION ENTRE CURRÍCULUM Y DERECHOS HUMANOS UNA PRIMERA REFLEXION (I)

Una educación en y para la democracia no puede dejar fuera de sus contenidos programáticos a los derechos humanos. ¿Cuáles son los criterios a tener en cuenta y los caminos a seguir para incorporarlos al currículum? En este trabajo, del que hoy ofrecemos una primera parte, un especialista en la materia realiza un elaborado aporte que consideramos de gran interés.

Abraham Magendzo
PIIE, 1988.

(1) Este trabajo forma parte del Programa Derechos Humanos y Educación Formal, que llevan adelante el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), de Santiago de Chile.

La relación entre curriculum y derechos humanos, si bien aparece como obvia, requiere ser analizada desde diferentes perspectivas y enfoques, dado que en ambas se juegan importantes concepciones ideológicas. Nos proponemos hacer una reflexión en torno a esta relación, con el fin de contribuir a su aclaración y profundización y, por sobre todo, con el propósito de abrir la temática al diálogo y a la confrontación de ideas entre los profesores. Ciertamente es, que no pretendemos ser exhaustivos, pero sí analíticos y cuestionadores, intentaremos develar los subyacentes conceptuales que se manejan al abordar la relación entre derechos humanos y curriculum.

Adicionalmente, en esta primera parte nos remitiremos a dos aspectos centrales de la problemática curricular, la **selección** y la **organización** del "contenido" de los derechos humanos en el curriculum. En una segunda parte, nos abocaremos al proceso de **transmisión** y de **evaluación** de los derechos humanos en la escuela.

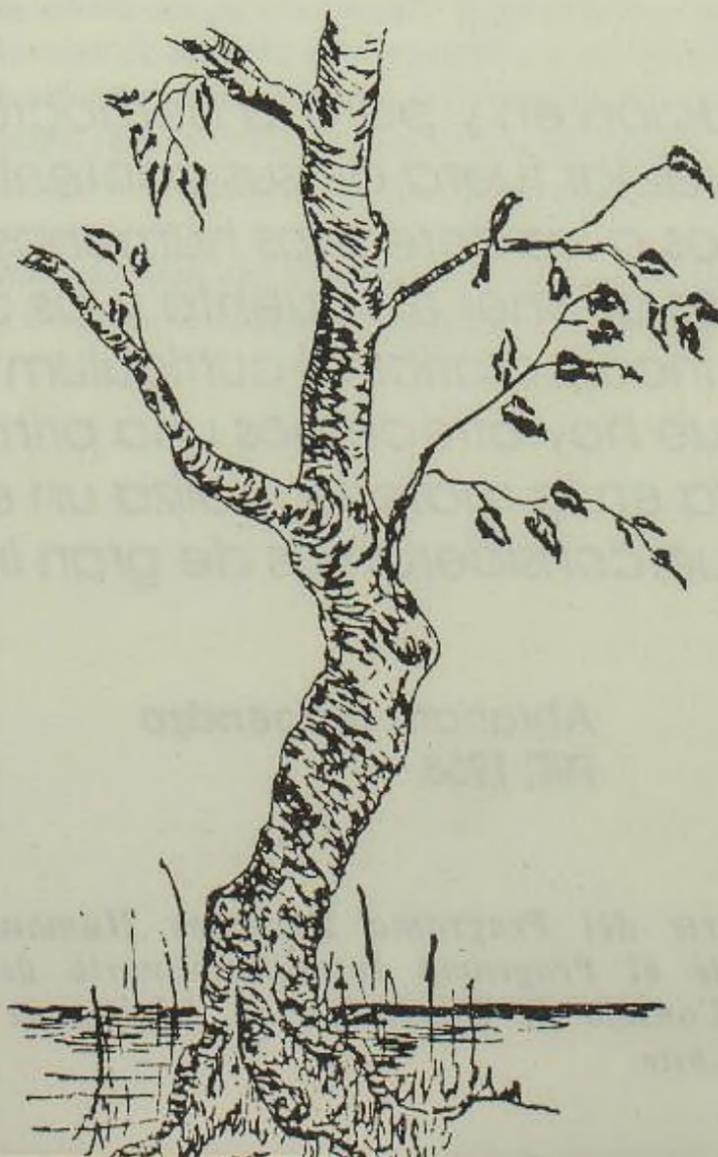
1. Carácter universal de la temática de los derechos humanos

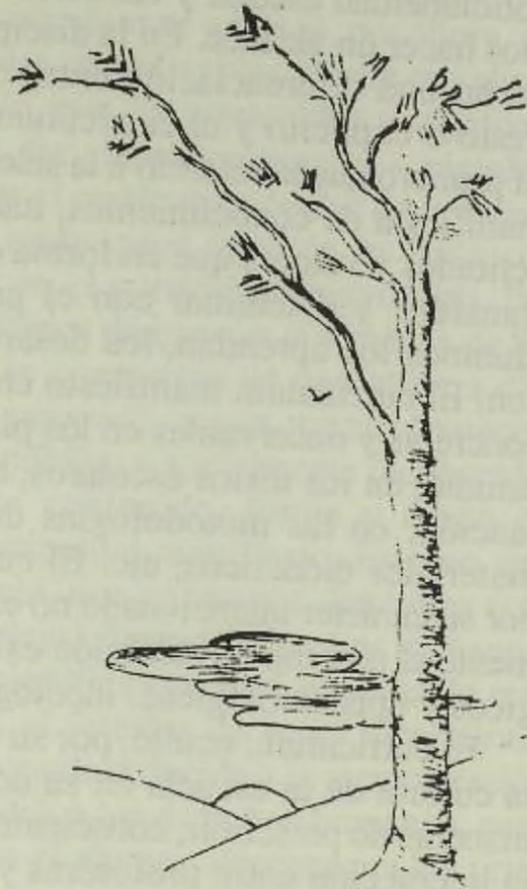
Desde ya debemos acotar que el sólo hecho que los derechos humanos trasciendan el plano nacional, y no quedan circunscritos a la responsabilidad interna de cada país, sino que da cabida a una preocupación y una obligación universal, le confiere a éstos una connota-

ción muy especial en el curriculum. En materia de derechos humanos hay que responder frente a otros, no es algo que está reducido al dominio de lo privado, sino que es del dominio de lo público. Esto significa que los derechos humanos no puede ser un contenido y un quehacer curricular deliberativo, en cuanto si debe o no incorporarse al curriculum. El carácter universal e imperativo de la temática de los derechos humanos exige que ésta sea un contenido y un quehacer que la educación no puede eludir. ¿A alguien se le ocurriría, por ejemplo, que el saber leer y escribir que aparece hoy como una necesidad universal de la educación pudiera quedar fuera del curriculum escolar? Pareciera que la escuela está llamada a esto, de la misma manera lo está frente a los derechos humanos. En consecuencia, al curriculum difícilmente se le puede plantear la alternativa, como podría suceder con otros contenidos culturales, si debe incluir o no la temática de los derechos humanos.

2. Derechos humanos, democracia y curriculum.

Por lo general cuando se liga el curriculum con los derechos humanos se lo hace mediatizado por el concepto de democracia. Se enfatiza que "la piedra angular sobre las cuales está construida la democracia es el respeto a los derechos humanos". Por otro lado, al referirse a la educación chilena se señala que dado que para nosotros vivir en democracia era, en el pasado, un "habitat natural", "no nos preocupamos de cuidarla, tampoco de actualizarla: no educamos para ello, no enseñamos la trascendencia de su significado".





La convergencia entre la democracia y los derechos humanos parece incuestionable. Podríamos pensar que la exigencia del respeto a los derechos humanos trasciende toda estructura socio-política, por consiguiente podemos y debemos demandar este respeto también a los sistemas no democráticos. No obstante las posibilidades de ser exitosos con esta demanda en el sistema democrático, indiscutiblemente son mayores.

Lo que es controvertido es pensar que cuando la democracia se da como sistema de vida, uno pueda olvidar educar para los derechos humanos. Ciertamente es que en el pasado no educamos intencionalmente para los derechos humanos, pero esto no se debió, como señalan algunos, a que "estábamos acostumbrados a vivir en democracia, la considerábamos como el aire que respirábamos, como el sol, la cordillera y el Océano Pacífico". Dicho sea entre paréntesis, siempre hemos educado en torno al aire, al sol, a la cordillera y al Océano Pacífico, a pesar de ser nuestro. El problema radicó en no comprender que aun en democracia debemos educar para los derechos humanos e introducir esta temática al curriculum. La democracia es condición más que propicia para educar sobre los derechos humanos. Esto puede ser una advertencia para el futuro cuando se recupere la democracia, se deberá impostergablemente, según nuestro parecer, no caer en la suposición ingenua de pensar, que esto bastará para que los derechos humanos se resguarden, sino que habrá, entonces más que nunca, desarrollar planes, programas, textos de estudios en los que los derechos humanos ganen un tiempo y un espacio en el curriculum. No debemos olvidar que la educación por defini-

ción está llamada a formar para la democracia, no hacerlo es desnaturalizar su carácter.

3. Cotidianeidad de la escuela y los derechos humanos

Martín Miranda (1) hace hincapié en forma reiterativa que la incorporación de contenidos referidos a los derechos humanos en la escuela, es una condición necesaria pero no suficiente para asegurar el cumplimiento del objetivo de responsabilizar a la educación de formar "agentes activadores de los derechos de las personas". En forma textual señala:

"De nada serviría realizar un afinado análisis del autoritarismo, en un marco de relaciones y metodologías autoritarias o trabajar el tema de la violencia en el seno de la sociedad si nuestra relación con los alumnos es violenta o generadora de violencia.

De poca utilidad para el desarrollo de conductas apropiadas será el revisar las virtudes de la democracia en un contexto de experiencias educativas anti-democráticas.

Formar personas convencidas de la importancia de luchar por la construcción de modos de convivencia social posibilitadores de formas dignas de vida es una tarea que debe surgir del convencimiento profundo, experimentado en la vivencia de que la propia dignidad ha sido respetada y que eso es valioso de defender y de promover.

De no ocurrir esto estaremos promoviendo o reforzando ciertas conductas sociales que estructuran las bases para violar los derechos humanos y que, desde la ética tradicional del maestro, nunca han sido aceptables.

¿Podemos extrañarnos que se doblegue la cabeza ante un poder autoritario —que en nuestro discurso verbal rechazamos— si en nuestra práctica docente cotidiana hemos enseñado, con nuestras actitudes, que es necesario doblegar la cabeza 'para no meterse en problemas' porque el profesor siempre tiene, en definitiva, la razón."

En definitiva lo que Miranda está enfatizando es que en la cotidianeidad de la escuela, en la vivencia diaria, en el estilo educativo, en la cultura de la escuela es donde se juega la temática de los derechos humanos. En sus palabras nos señala que: "En un estilo educativo respetuoso de los derechos humanos las relaciones se establecen en términos de convivencia y no de una disciplina ajena a la persona, incomprensible muchas veces, plena de injusticias generalmente."

No podríamos sino estar en pleno acuerdo con Miranda, no obstante nos asisten algunas interrogantes e inquietudes y, por qué no decirlo, algunas suspicacias. ¿No será éste un camino para evadir de manera frontal la educación de los derechos humanos en la escuela? ¿No será que por pedir el cambio radical e integral de la escuela y de su "curriculum oculto" estemos desplazando el problema?

(1) Martín Miranda, *La Escuela y el Desafío de los Derechos Humanos*, mimeo 1986.

La necesidad de replantear el quehacer de la escuela, la podemos remontar, sin temor a equivocarnos, a los tiempos en que la escuela fue creada. Las críticas al carácter autoritario, rutinario, antidemocrático, verticalista, memorístico, no creativo, de la escuela se han formulado permanentemente. De igual forma, se han prescrito teorías y prácticas para su modificación. Pensemos, por ejemplo, en los modelos de la educación de autogestión, de la educación activa, de la comunidad-educativa y ahora último de la educación personalizada, y de la educación liberadora. Sin embargo, la escuela reacciona lentamente, se resiste, y se aferra a su tradicionalismo y a su imagen. Moverla es tarea de años, no imposible pero difícil. Mientras tanto, la temática de los derechos humanos no puede esperar.

En otras palabras, lo que estamos sugiriendo es que el cambio de la cultura de la escuela, en la perspectiva de incorporar los derechos humanos en la cotidianeidad escolar, en su hechos y en su esencia, es decir en su curriculum oculto, si bien es un propósito indiscutible e impostergable, la no consumación de éste, no puede ser un obstáculo para introducir los derechos humanos vía los espacios que ofrece hoy una escuela tradicional. Entendemos que una negociación de esta naturaleza conlleva una serie de contradicciones y conflictos para la temática de los derechos humanos. No obstante, quizás, sea posible a través de las contradicciones que surjan abrir paso a las transformaciones deseables para la escuela.

Los derechos humanos en cuanto contenido y actividad que está presente en la escuela puede ser el elemento cuestionador y problematizador de las prácticas educativas y de la cotidianeidad escolar. Quizás sea, a través de la temática de los derechos humanos, la forma más apropiada para que la escuela, sus profesores y directivos tomen conciencia de las contradicciones que se plantean a las prácticas educativas. Se podría suponer, por ejemplo que si se aborda el tema del autoritarismo o de la violencia como contenidos propios de los derechos humanos, los profesores y también los alumnos cuestionarán su propia cotidianeidad escolar y puedan, a su vez, hacer sugerencias para introducir cambios y modificaciones.

4. Disciplinas de estudio, contenidos y derechos humanos

Hemos visto cómo se nos alerta frente a la tendencia de convertir los derechos humanos en una temática, en una disciplina de estudio, en un contenido de materia a ser enseñado, olvidándose del medio vivencial en que este contenido debe desarrollarse. La problemática de si los derechos humanos deben o no ser planteados como un contenido circunscrito y acotado, o debe diluirse entre otras disciplinas o debe ser más bien una actividad a desarrollarse, ha sido planteada en forma reiterativa y constituye ante sí un problema curricular.

Al respecto, y muy ligado al punto anterior de la cotidianeidad escolar y los derechos humanos, queremos hacer un alcance. En la disciplina curricular se ha hecho una diferenciación entre el curriculum manifiesto o explícito y el curriculum oculto o implícito. El primero queda referido a la selección intencionada y manifiesta de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que en forma deliberada se intenta transferir y diseminar con el propósito de que los alumnos los aprendan, los desarrollen, los internalicen. El curriculum manifiesto encuentra expresiones concretas y observables en los planes y programas de estudio, en los textos escolares, en el sistema de evaluación, en las metodologías de enseñanza, en los materiales didácticos, etc. El curriculum manifiesto por su carácter intencionado no es neutro; subyacentemente al proceso de selección existen criterios axiológicos y epistemológicos, ideológicos y políticos.

El curriculum, oculto, por su lado queda referido a la cultura de la escuela en su cotidianeidad y en sus maneras de prescribir, consciente o inconscientemente la interacción entre profesores y alumnos. La cultura de la escuela, en su trama de interacciones y relaciones, en su forma de distribuir el poder, en su organización temporal y espacial, está implícitamente entregando mensajes que penetran en la conciencia de los alumnos, formándolos.

Cuando estamos referidos a los derechos humanos en la escuela debemos, irremediamente, considerar tanto al curriculum manifiesto y al oculto. Según nuestro parecer, es ingenuo, por decir lo menos, centrarnos o preocuparnos sólo de uno de ellos. Para el curriculum manifiesto significa hacer opciones intencionadas por seleccionar determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desea que los alumnos desarrollen e internalicen con respecto a los derechos humanos. Deliberadamente, así como lo hacen otras disciplinas de estudio, se debe decir qué conocimientos, conductas y comportamientos relativos a los derechos humanos se desea que los alumnos alcancen. Estos, deben quedar manifiestamente expresados en planes y programas, en textos de estudios, en sistemas de evaluación, en metodologías de enseñanza, en materiales didácticos, en otras palabras en el curriculum. La temática de los derechos humanos, entonces, ocupa un tiempo y un espacio en el curriculum, así como lo hacen otras disciplinas de estudio. No estamos discutiendo, por el momento, si este tiempo y este espacio es compartido, diferenciado o integrado con otras disciplinas de estudio. Pero lo que sí sostenemos enfáticamente, desde ya, que hay un tiempo y un espacio. Sólo, entonces, sabremos que los derechos humanos han ganado poder en el curriculum, tienen legitimidad y valor.

Dejar reducido los derechos humanos tan sólo al curriculum oculto, por muy importante e impostergable que éste sea, significa no comprender, a nuestro parecer, la dinámica y la dialéctica del curriculum. Este existe en la medida que tenga un reconocimiento

social y público y esto se gana utilizando, por ahora, las reglas del juego que fija el propio curriculum. Las reglas son que el curriculum se expresa, por ahora, en contenidos claramente identificables. Nadie por ahora pensaría por ejemplo, que los contenidos y objetivos de las matemáticas, las ciencias naturales o sociales, quedarán diluidos en el curriculum oculto de la escuela. Ciertamente lo están, pero también lo están con fuerza y con poder en el curriculum manifiesto. Por qué, entonces, podríamos desear que la temática de los derechos humanos se comporten de una manera distinta. Deberá estar presente, según nuestro parecer, como un contenido público y socialmente reconocido, identificable por su contenido, forma y modo de expresarse en el curriculum manifiesto. Esto no significa, necesariamente, que exista una disciplina (como lo es la matemáticas) llamada derechos humanos, pero esto tampoco significa que esté inmersa de manera imperceptible, al interior de otras disciplinas. Esto no implica que quede reducida a la memorización de contenidos referidos a los derechos humanos, pero tampoco implica que el alumno desconozca los principios básicos que la sustentan.

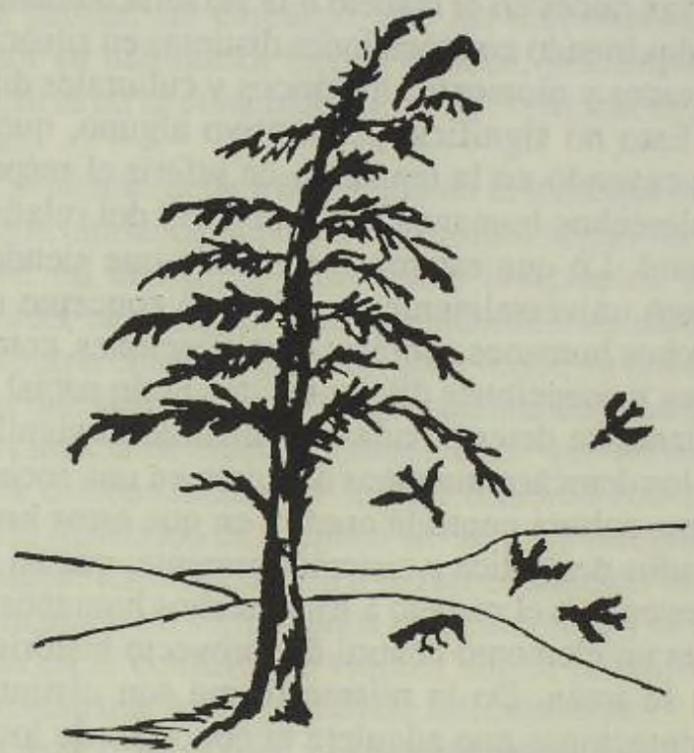
5. Selección de los contenidos

Si partimos aceptando el principio que el respeto y protección de los derechos humanos es un contenido que debe ser enseñado, la pregunta curricular que debemos hacernos es cómo se seleccionan las habilidades, actitudes y valores que los alumnos deben desarrollar en torno a esta temática.

Esta pregunta surge por dos razones, en primer término por la amplitud que reviste la temática de los derechos humanos y en segundo lugar porque en materia de educación y de curriculum, necesariamente, se deben, con ciertos criterios, hacer opciones.

Ciertamente que en la temática de los derechos humanos, además de existir un pluralismo de denominaciones que conllevan significados distintos (derechos fundamentales del hombre, derechos naturales, derechos públicos subjetivos, libertades fundamentales, garantías individuales, derechos del hombre y del ciudadano, etc.), existen clasificaciones diferentes: derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales, derechos de solidaridad (2). La complejidad para la selección estriba en el hecho que "todos los derechos y las libertades fundamentales son **indivisibles e interdependientes** y debe prestarse igual atención y consideración urgente al reconocimiento, implantación, promoción y protección de los mismos" (3). Más aún se sostiene que "todos los de-

rechos del hombre tienen por razones ontológicas y materiales, una naturaleza igual, aunque puedan tener carácter diferente y distintos sistemas de protección. No es admisible ninguna jerarquización entre ellos, ni puede admitirse el reconocimiento de que es lícita la violación y el desconocimiento de una categoría de derechos con base en que es preciso dar preeminencia a otra u otras categorías" (4).



El carácter amplio, interdependiente, indivisible de la temática de los derechos humanos constituye, indudablemente, un problema para el curriculum. Como se señalara con anterioridad, por razones de tiempo y espacio y además por motivos conceptuales (el curriculum no es neutro) no pueden ser incorporados al curriculum escolar todas las conductas y comportamientos, saberes y habilidades, actitudes y valores. Hay necesidad de realizar una selección y hacer opciones. El problema radica, entonces, en cómo se hace esta selectividad sin romper y desarticular la temática de los derechos humanos y sin desvirtuar su indivisibilidad.

Con el fin de aproximarse a una alternativa de solución a la problemática planteada, parece acertado aclarar, en primer término algunos principios básicos que orientan el proceso de selección de los derechos humanos, para después ofrecer algunas soluciones más operativas.

Tentativamente, podemos identificar tres principios básicos sobre los cuales se sustenta el proceso de selección.

(2) Esta última clasificación la hace Daniel Zovatto, en su trabajo "Contenidos de los Derechos Humanos. Tipología", en Primer Seminario Interamericano de Educación y Derechos Humanos, IIDH, Costa Rica: Libro libre, 1986, p. 67.

(3) Idem p. 68.

(4) Héctor Gros Espiell, Derechos Humanos, Derecho Internacional y Política Internacional en Estudios sobre Derechos Humanos. I Ediciones del IIDH, Editorial Jurídica Venezolana, 1985, p. 17.

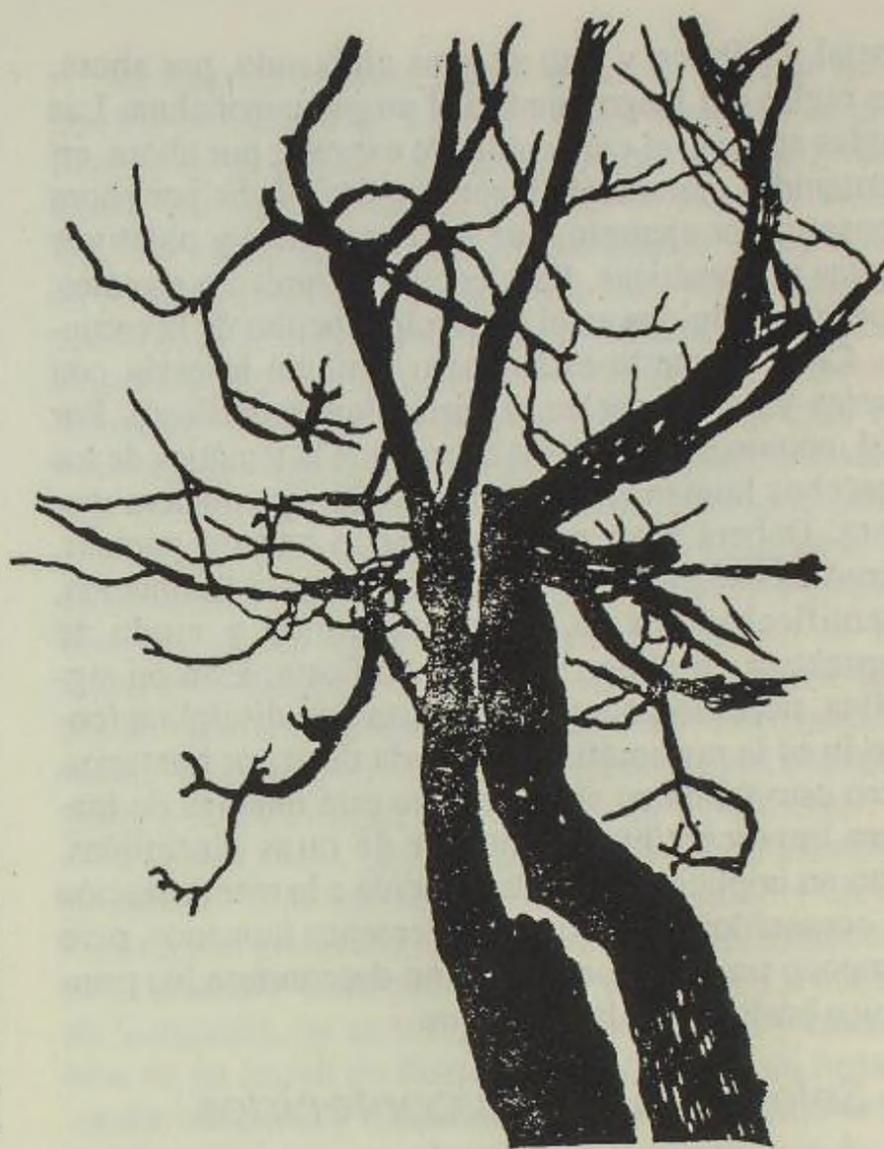
a) Principio de la historicidad social

Conceptualizamos la temática de los derechos humanos como un conocimiento social e históricamente contextualizado y, por consiguiente sujeto a cambios y evoluciones. En otras palabras, estamos afirmando que el concepto de los derechos humanos si bien tiene sus raíces en el respeto a la persona humana, este va adquiriendo connotaciones distintas en situaciones, contextos y momentos históricos y culturales diferentes. Esto no significa, por motivo alguno, que estamos cayendo en la tentación de referir el respeto de los derechos humanos a la categoría del relativismo cultural. Lo que estamos señalando que siendo este respeto universalmente asumido, el concepto de los derechos humanos adquiere significaciones, comprensiones y acepciones diferentes que están social e históricamente determinadas. Es distinto el significado que los derechos humanos adquiere en una sociedad y en una cultura como la nuestra en que estos han sido violados dramática y sistemáticamente, que en sociedades en que el respeto a los derechos humanos constituye un elemento central del proyecto histórico que ésta se traza. De la misma forma son distintas las connotaciones que adquiere el concepto de los derechos humanos en una cultura en que intrínsecamente las relaciones interpersonales están saturadas de los principios de los derechos humanos que en aquella cultura en donde la violación es parte consustancial de su propio acervo cultural.

Para la educación y para el proceso de selección de contenidos esta perspectiva histórico-cultural tiene implicancias importantes. Por de pronto entrega un criterio de selectividad. Si se pretende que la temática de los derechos humanos sea pertinente y relevante para los alumnos, su historicidad contextual aparece como un criterio fundamental de la selectividad. Sería, a nuestro parecer, antitético curricularmente asignarle al derecho a la "recreación" una primera prioridad en el curriculum, cuando los niños que son sujetos del curriculum tienen a sus padres cesantes. Igualmente sería contradictorio, por decir lo menos, que se le confiara en el curriculum un alto grado de importancia al derecho "a la posesión del patrimonio común de la humanidad" (siendo éste ante sí importante) cuando aún no se ha logrado comprender y lograr el derecho "a la posesión del patrimonio nacional".

b) Principio de la reconstrucción del conocimiento

En un trabajo anterior (5), sostuvimos que la temática de los derechos humanos no era precisamente un contenido que se encuentra "afuera" y que se incorpora "adentro" y que puede ser objetivado o identifica-

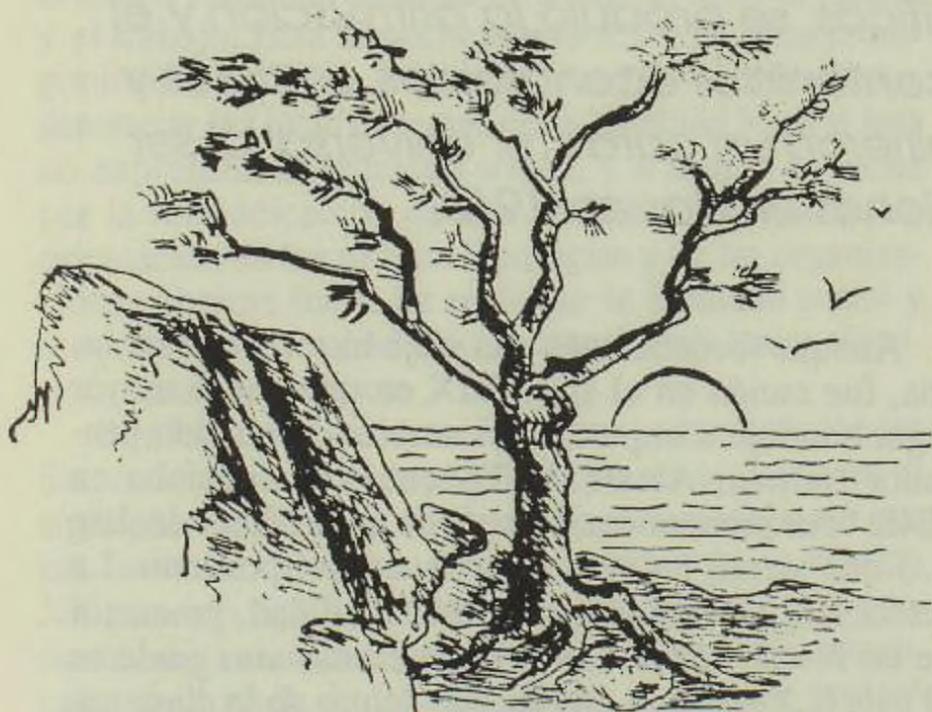


do, por ejemplo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es mucho más, es un proceso de reconstrucción de un saber, de un pensar, de un sentir y de un actuar, en que la subjetividad y los significados propios e idiosincráticos que le otorgan seres de carne y hueso: profesores, alumnos, padres de familia, miembros de la comunidad, a su existencia van configurando el conocimiento y la experiencia de los derechos humanos.

En otras palabras, conceptualizamos el contenido de los derechos humanos como un saber que no necesariamente se encuentra clasificado, codificado y estructurado en la mente y en el actuar de otros, por muy valiosas que estas clasificaciones y acciones puedan ser, sino en la racionalidad que emerge en la experiencia personal y colectiva del sujeto que aprende y en el quehacer de su propia cotidianidad. En este sentido estamos más interesados en el proceso de producción y reconstrucción del contenido y los saberes de los derechos humanos que en su reproducción. Importa más los significados que los alumnos le confieren, a partir de sus propios códigos, al respeto y promoción de los derechos humanos que la simbología impuesta y elaborada desde fuera. Esto no quiere decir que el saber acumulado y sistematizado en torno a la temática de los derechos humanos sea despreciado o marginado del curriculum, sino que por el contrario, este saber se reconstruye en el significado y en la sistematización que los propios alumnos le atribuyen a su propia experiencia.

(5) Abraham Magendzo y Adriana Delpiano, La Escuela Formal y el Curriculum Escolar y los Derechos Humanos, CEAAL Documento de Trabajo N° 4, 1986.

En esta perspectiva, el criterio de selección está determinado por aquellos contenidos y quehaceres curriculares que, ateniéndose al desarrollo evolutivo de los alumnos, a su experiencia y a sus preconcepciones, permiten generar el mayor número, en cantidad y calidad, de significaciones. Estas significaciones adquirirán sentido en la medida que respondan a problemas reales y sociales que confrontan los alumnos y su contexto y a las proyecciones que estas tienen para estructurar y sistematizar proyectos liberadores, emancipadores y de autonomía. Decimos esto con el fin de comprender que las significaciones, por muy personales y respetables que sean, deben en última instancia conducir a la configuración de sistemas de significaciones más amplios capaces de inducir la sistematización didáctica de los derechos humanos. En otras palabras, el proceso de selección queda determinado por las ideas o conceptos-fuerzas capaces de generar redes más amplias de conceptos.



c) Principio de la integración

El carácter indivisible e interdependiente que tiene la temática de los derechos humanos si bien constituye un problema para el curriculum, es a su vez sugerente y desafiante desde el punto de vista metodológico.

En pedagogía siempre se ha postulado, a nivel de discurso, la necesidad de que los contenidos de las diferentes disciplinas de estudio que configuran el curriculum se integren y se interrelacionen. No obstante, este propósito ha encontrado dificultades serias de realización. Estas dificultades, según algunos autores se deben preferentemente, a que el curriculum, elaborado

por ciertos grupos sociales, tiende a reproducir la división social del trabajo (6). El curriculum, en su carácter reproductor se comporta igual que la sociedad: aísla, discrimina, construye clasificaciones rígidas y separaciones infranqueables entre disciplinas, contenidos, entre la escuela y la comunidad, entre los diversos agentes que intervienen en el proceso educativo. Intentar romper estas fronteras no es tarea fácil. Se podría pensar, sin embargo, que los derechos humanos, por su naturaleza misma pueden, precisamente, convertirse en el contenido capaz de franquear esta dificultad.

El principio de la integración en la temática de los derechos humanos debe ser entendido, según nuestro parecer, en una triple dimensión: integración en el contenido, en el sujeto y en el contexto. Más adelante nos explayaremos al respecto, pero desde ya debemos señalar que la integración de los contenidos presupone una secuencia de tiempo y espacio, en que un contenido es dimensionado en su interrelación con otros (método dialéctico de Stephen Marks). La integración en el sujeto hace referencia a la reconstrucción de una red articulada de significados en el alumno, y la integración en el contexto se vincula con el principio de historicidad que hemos señalado anteriormente.

En esta perspectiva, la integración es un criterio fundamental en el proceso de selección de los contenidos. Optándose por aquellos contenidos que posibilitan, con mayor facilidad la elaboración de la interrelacionalidad de conceptos, vivencias y experiencias, la construcción en el sujeto de una red articulada de significados y la vinculación con los problemas reales que los alumnos confrontan.

Los tres principios que hemos esbozado: historicidad, reconstrucción del saber e integración, son sólo algunos de los marcos referenciales sobre los cuales pueden elaborarse una teoría de la selectividad de los contenidos y del quehacer del curriculum en la temática de los derechos humanos, a estos podrían adicionarse otros. Así por ejemplo, Judith Torney-Purta (7) identifica otros principios en la educación para los derechos humanos:

a) **Principio de la primacía:** Los estándares internacionales deben ser presentados con anterioridad a los nacionales en relación con el problema.

b) **Principio de actualidad:** Los eventos actuales y corrientes deben enfatizarse más que los históricos.

c) **Principio de la plasticidad:** En la edad juvenil, después de la adquisición de habilidades cognitivas pero antes que muchas actividades y conceptos se han rigidizado, parece la edad más apropiada para encarar una educación en los derechos humanos. ■

(6) B. Bernstein, *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmissions*, Vol. 3 London: Routledge Kegan Paul, Second Edition 1977.

(7) Judith Torney-Purta, *Socialization and human rights research: implications for teachers* en M.S. Bronson et al. *International Human Rights, Society and the Schools* Washington D.D. NCSS, Bulletin Nº 68.

LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA (III)

Mónica Maronna

La conciencia de la humanidad acerca de los derechos humanos ha recorrido un intenso y azaroso itinerario de luchas y conquistas. Junto a la expansión de los derechos civiles y políticos, se produjo la afirmación y el despliegue de nuevos derechos con contenidos económicos, sociales y culturales. Ambas generaciones adquirieron un carácter universal al ser proclamados por las Naciones Unidas en 1948.

Introducción

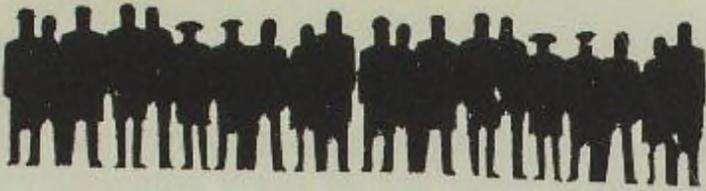
En el siglo XIX se afirmaron los derechos civiles y políticos al propagarse los ideales de libertad, garantías civiles de los ciudadanos, libertad de reunión, asociación, etcétera. La pujante burguesía encarnaba los ideales del liberalismo triunfante y reaccionó contra cualquier intento por restaurar el viejo orden aristocrático, y a la vez se resguardaba de los sectores populares a quienes temía. La burguesía defendía sus derechos para consolidarse en el poder y no para compartirlo. Sin embargo, pese a los miedos y restricciones de los grupos dominantes, esos derechos civiles y políticos progresivamente se ampliaron a todos los sectores sociales, dejando de ser el patrimonio exclusivo de aquellos. La democratización de los sistemas políticos en gran parte de Europa occidental había avanzado considerablemente a finales del siglo XIX.

Paralelamente se estaba procesando la afirmación de una nueva conciencia, se estaba luchando por la conquista de derechos con contenidos sociales, económicos y culturales. Estos comprenden: **condiciones humanas de trabajo, derecho a viviendas dignas, a la salud, acceso a la educación, etcétera.** Se orientaban pues a la conquista de la igualdad económica y social. Mientras que los derechos individuales y políticos estaban asociados en sus orígenes con la burguesía para desplazar a la vieja aristocracia, éstos lo están con los sectores populares frente a los ostensibles privilegios y mecanismos de dominación de la burguesía capitalista.

Aunque reconocemos una vieja historia en esta lucha, fue recién en el siglo XIX en que cobró mayor vigor e indujo a importantes cambios. Un lúcido pensador francés, Alexis de Tocqueville, señalaba en 1848: "Por primera vez después de quince años declaro (...) que siento un cierto temor ante el porvenir. La sensación, el sentimiento de inestabilidad, precursor de las revoluciones, existe hasta el más alto grado en el país (...) Mirad lo que sucede dentro de la clase trabajadora. ¿No veis que sus pasiones han dejado de ser políticas para convertirse en sociales? Discute la justicia del reparto y de la propiedad. Mi convicción profunda es que **dormimos sobre un volcán**". La percepción de este contemporáneo daba en la clave de los nuevos tiempos: nuevos protagonistas irrumpían en el escenario. La burguesía empezaría a desarrollar grandes esfuerzos por contener la presión social que amenazaba con tambalear las bases de su poder.

Nuevos conflictos, nuevas búsquedas

La lucha por la reivindicación de un orden económico y social más justo e igualitario —aunque presente en otras coyunturas históricas—, alcanzó su mayor despliegue a partir de 1848. Desde fines del siglo XVIII, las viejas estructuras europeas fueron duramente agitadas por el tránsito de sociedades de tipo agrarias a sociedades industriales. La Revolución Industrial fue sin duda uno de los acontecimientos más im-



portantes de la humanidad al afectar todos los ámbitos de la vida, el trabajo, la economía, la sociedad, el paisaje, la ciudades, las mentalidades, la cultura... en una palabra se creaba un "mundo industrial".

El capitalismo industrial se asentaba sobre la explotación de un sector social muy numeroso: los obreros. Estos provenientes de los sectores sociales más bajos —en su mayoría habían sido expulsados del medio rural—, y constreñidos a vivir marginados alrededor de los centros urbanos, estaban sometidos a condiciones inhumanas de trabajo, bajos salarios, jornadas de muchas horas, afectados por toda clase de enfermedades y de represión social.

El problema planteado en la sociedad por estas condiciones de explotación configuran lo que habitualmente se denomina "cuestión social". Constituye una forma de designar el conflicto entre el capital y el trabajo. Esta situación llevó a los propios protagonistas a rechazar las condiciones de explotación, a denunciar las insuficiencias de la igualdad legal si esta no expresaba la igualdad social, y a asumir la lucha por la reivindicación de una sociedad igualitaria. La orientación de las nuevas ideologías y de las organizaciones obreras fue la de reclamar la igualdad social y económica como condición necesaria para hacer efectiva la igualdad política.

El ideal de justicia social estuvo expresado en las diversas corrientes ideológicas que emergieron en el siglo pasado. En esta línea, el mayor aporte tanto por sus formulaciones como por su incidencia en el siglo XX provino de Carlos Marx. El marxismo nació precisamente tratando de explicitar las causas que provocaban la miseria de la clase obrera y, por ello analizó la sociedad y la economía que la engendraban. De su diagnóstico e interpretación de la historia derivó su propuesta.

En el terreno de la lucha concreta el principal espacio lo ocupó el movimiento sindical. Sin duda su presencia y dinamismo constituye el capítulo más decisivo de la historia de los últimos 150 años.

La organización de los trabajadores en sindicatos —y posteriormente la conformación de la I (1864) y la II Internacional (1889)—, marcó un nuevo rumbo. Por un lado acentuó en los obreros la toma de conciencia de su situación y por otro potenció irreversiblemente la lucha por la conquista de una nueva sociedad. Y esta lucha no conocía fronteras. La propagación del 1º

de mayo como símbolo de la lucha obrera se extendió rápidamente.

Hacia fines del siglo XIX el liberalismo clásico había cambiado ante el despliegue de una nueva fase del capitalismo, la extensión de las nuevas corrientes ideológicas y la sindicalización de los obreros. El Estado estaba abandonando su papel de "juez y gendarme" para intervenir en materia económica y social, es decir, podía (y debía) intervenir en tareas asistenciales, en la protección de los más débiles, en ampliar el acceso a la enseñanza y en amparar a los obreros con una legislación social protectora. El Estado liberal se democratizaba bajo la presión de los sectores populares que empujaban "a los de arriba". Observemos algunos indicadores de esta nueva situación en Francia: sufragio universal (1871), derecho de reunión (1881), de asociación (1901), derecho de huelga (1864), libertad sindical (1884), enseñanza laica, gratuita y obligatoria (1881-2), cajas de retiro a la vejez (1910), etcétera. Y en Inglaterra: aumento progresivo del electorado (1832-1885), sufragio secreto (1873), ampliación de los derechos de las organizaciones obreras (1871), igualdad de derechos de patronos y obreras (1875), instrucción obligatoria (1870), etcétera.

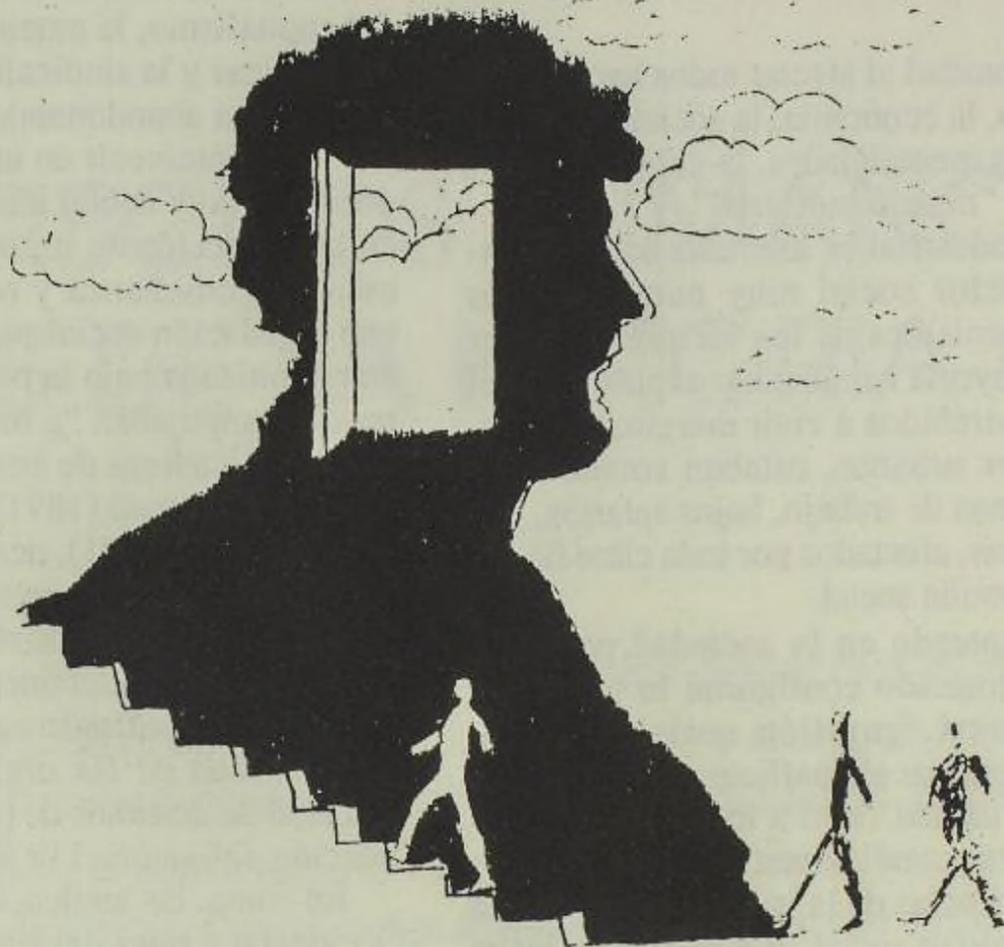
En suma, las tendencias predominantes en Europa Occidental a fines del siglo pasado se orientaban irreversiblemente hacia la democratización de los Estados, a una mayor participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, al ocaso de una política de círculos y al ascenso de capas sociales nuevas. El aumento del electorado y la creación de partidos representativos de diversas corrientes socialistas favorecieron la promulgación de nuevas leyes con contenido social.

La nueva conciencia se afirma

En 1917, durante la Primera Guerra Mundial se desencadenó en el viejo Imperio de los Zares, el proceso revolucionario que llevó al establecimiento de una República Socialista y al nacimiento de la URSS. El triunfo de la primera revolución inspirada en el marxismo, se transformó en una referencia decisiva en la evolución mundial contemporánea y representó un duro desafío al sistema capitalista mundial. Las vicisitudes de la revolución, sus alcances y limitaciones, provocaron un fuerte impacto y polarizó las corrientes de opinión.

En 1918, en el Preámbulo de la Constitución se estampaba una "Declaración de derechos del pueblo trabajador y explotado", que consagraba derechos económicos y sociales. Se declaró abolida la





propiedad del suelo: “**toda la tierra pertenece al pueblo trabajador**”, se estableció el control obrero de las empresas, y la obligación “**del trabajo para todos**”.

El fin de la Primera Guerra Mundial representó el declinar de las bases heredadas del siglo anterior. Europa fue desplazada como centro hegemónico, afirmándose EEUU. Las políticas económicas serían definidas desde la concepción de un Estado que no debía permanecer ajeno. En lo social se aceleró la participación de las masas de la actividad política y se revitalizó la vida sindical. Las nuevas constituciones reflejaban la tendencia del pasaje del **Estado liberal** (que sólo consentía algunas reformas), el **Estado social** (que debía ante todo ocuparse de los intereses generales). En esta línea, la Constitución alemana de 1919 se transformó en el modelo que inspiró otras cartas fundamentales durante la post guerra.

En la fase post bélica ocupó un papel primordial el tema de la **paz**. El impacto de la primera guerra acentuó la necesidad de buscar mecanismos que aseguran la convivencia pacífica entre los pueblos. La Sociedad de Naciones pese a su fracaso, reflejaba esta corriente y recogía también las voces de movimientos pacifistas que antecedieron a la guerra.

En lo económico, las condiciones de la primera post guerra llevaron a una reordenación y luego a una crisis profunda como la de 1929 con su consiguiente impacto internacional.

A la vez, en el período interbélico se operó el ascenso de regímenes nazi-fascistas que empezaban por negar los fundamentos de la democracia y supeditaban la libertad de los individuos al Estado y la Nación, y sobre todo, hacían de la violencia un culto.

En 1939 y hasta 1945 nuevamente una guerra mundial sacudió hondamente el precario orden logrado.

La incorporación de los nuevos derechos en México y Uruguay

Las búsquedas de una mayor igualdad formuladas y acentuadas a finales del siglo XIX, se extendieron y se encarnaron en las normas constitucionales en el presente siglo. En América Latina, reflejando la heterogeneidad y complejidad de su composición, se realizó en distintos ritmos. También variaron mucho las modalidades por las cuales se produjeron las transformaciones. Tomaremos como ejemplo la vía revolucionaria en México y la reformista en Uruguay.

En México hacia 1910 estalló un largo proceso revolucionario con fuerte base en los sectores populares que puso fin a la larga dictadura de Porfirio Díaz. Los líderes revolucionarios Emiliano Zapata y Pancho Villa encarnaron las reivindicaciones de los sectores populares. En este país prevalecía una estructura económica que sólo beneficiaba a un sector minoritario de la población. Como dato ilustrativo señalamos que según estimaciones de la época, el 96% de la tierra estaba en manos de un 1% de la población; a su vez, se estimaba en 5.000 las aldeas indígenas que habían

quedado sin tierras durante el régimen de Porfirio Díaz. La revolución en tanto eran muy complejas las causas que le habían dado origen siguió su curso sus enfrentamientos y sus luchas internas bastante más allá de la caída del dictador.

En 1917, en la primera fase de la revolución se promulgó la **Constitución de Querétaro**. Allí se introdujeron importantes novedades jurídicas y se extendió considerablemente las funciones del Estado. A él le competía un papel esencial en la educación para "forjar una nación políticamente soberana, socialmente justa y, económicamente independiente". La constituyente deliberó largamente sobre el tema de la tierra y de la propiedad. Finalmente se resolvió reconocer la propiedad privada de la tierra pero limitada y ligada por su función social. A su vez, la Constitución incorporó el derecho al trabajo, a la vida digna, el derecho de huelga, a la sindicalización, la jornada de ocho horas, etcétera.

En el Uruguay del 900 se operaron importantes cambios en su mayoría tributarios de reflexiones y procesos ya iniciados a fines del siglo XIX. En el país, por la vía de las reformas, se iniciaron cambios en materia económica y social y una democratización en lo político. El proyecto modernizador (que tuvo como actor principal —aunque no exclusivo— al batllismo) se proponía una reactivación del papel del Estado mediante la política de nacionalización y estatización que procuraba evitar la fuga de capitales, eliminar los monopolios privados, controlar servicios públicos esenciales y dotar al país de una mayor soberanía económica. En materia social se recogieron las demandas del movimiento obrero quien desde el siglo anterior venía bregando por jornadas de 8 horas, mejores condiciones de trabajo, etcétera. Se legisló sobre la limitación de la jornada laboral, reglamentación del trabajo de mujeres y niños, accidentes de trabajo, etcétera.



En 1919, entraba en vigencia una nueva Constitución que democratizó la vida política del país, estableció el voto universal y secreto (para las mujeres se extendió por ley de 1932), la representación proporcional, la elección directa del Ejecutivo, entre otros aspectos.

Esta Constitución fue modificada sustancialmente en 1934. Esta nació durante la dictadura de Gabriel Terra (y para legitimarla), incorporó normas —inspiradas en las constituciones europeas de post guerra—, con contenidos económicos y sociales. Se reconoció en forma expresa una ampliación de los derechos de reunión y asociación, se consagró la igualdad política entre el hombre y la mujer, se definían obligaciones del Estado frente a la educación, y la salud, se declaró el derecho al trabajo, de huelga, de sindicalización, etcétera. Respecto a la propiedad privada Héctor Gros Espiell señala que la regula "como derecho individual y como una función social".

Por cierto que todas estas innovaciones constitucionales —incorporadas en las siguientes constituciones—, fueron restringidas en la práctica, especialmente durante la dictadura terrista.

Para tomar como referencia hemos optado por señalar algunos de los derechos económicos y sociales incorporados en la Constitución de 1967.



Derechos económicos y sociales incluidos en la Constitución uruguaya de 1967

Enseñanza

Art. 68. Queda garantida la libertad de enseñanza.

La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos.

Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee.

Art. 70. Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial.

El Estado propenderá al desarrollo de la investigación científica y de la enseñanza técnica.

La ley proveerá lo necesario para la efectividad de estas disposiciones.

Art. 71. Declárase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares.

En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos.

Protección a la familia, la infancia y la juventud

Art. 40. La familia es la base de nuestra sociedad. El Estado velará por su estabilidad moral y material, para la mejor formación de los hijos dentro de la sociedad.

Art. 41. El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. Quienes tengan a su cargo numerosa prole tienen derecho a auxilios compensatorios siempre que los necesiten.

La ley dispondrá las medidas necesarias para que la infancia y juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual o moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso.

Art. 42. Los padres tienen para con los hijos habidos fuera del matrimonio los mismos deberes que respecto a los nacidos en él.

La maternidad, cualquiera sea la condición o estado de la mujer, tiene derecho a la protección de la sociedad y a su asistencia en caso de desamparo.

Art. 43. La ley procurará que la delincuencia infantil esté sometida a un régimen especial en que se dará participación a la mujer.

Derecho a la salud

Art. 44. El Estado legislará en todas las cuestiones relacionadas con la salud e higiene públicas, procurando el perfeccionamiento físico, moral y social de todos los habitantes del país.

Todos los habitantes tienen el deber de cuidar su salud, así como el de asistirse en caso de enfermedad. El Estado proporcionará gratuitamente los medios de prevención y de asistencia tan sólo a los indigentes o carentes de recursos suficientes.

Derecho a una vivienda decorosa

Art. 45. Todo habitante de la República tiene derecho a gozar de vivienda decorosa. La ley propenderá a asegurar la vivienda higiénica y económica, facilitando su adquisición y estimulando la inversión de capitales privados para ese fin.

Derecho al trabajo y condiciones laborales

Art. 53. El trabajo está bajo la protección especial de la ley.

Todo habitante de la República, sin perjuicio de su libertad, tiene el deber de aplicar sus energías intelectuales o corporales en forma que redunde en beneficio de la colectividad, la que procurará ofrecer, con preferencia a los ciudadanos, la posibilidad de ganar su sustento mediante el desarrollo de una actividad económica.

Art. 54. La ley ha de reconocer a quien se hallare en una relación de trabajo o servicio, como obrero o empleado, la independencia de su conciencia moral y cívica; la justa remuneración; la limitación de la jornada; el descanso semanal y la higiene física y moral.

El trabajo de las mujeres y de los menores de diez y ocho años será especialmente reglamentado y limitado.

Art. 55. La ley reglamentará la distribución imparcial y equitativa del trabajo.

Art. 56. Toda empresa cuyas características determinen la permanencia del personal en el respectivo establecimiento, estará obligada a proporcionarle alimentación y alojamiento adecuados en las condiciones que la ley establecerá.

Art. 57. La ley promoverá la organización de sindicatos gremiales, acordándoles franquicias y dictando normas para reconocerles personería jurídica.

Promoverá, asimismo, la creación de tribunales de conciliación y arbitraje.

Declárase que la huelga es un derecho gremial. Sobre esta base se reglamentará su ejercicio y efectividad.

Art. 46. El Estado dará asilo a los indigentes o carentes de recursos suficientes que, por su inferioridad física o mental de carácter crónico, estén inhabilitados para el trabajo. ■

La proclamación universal de derechos

El fin de la Segunda Guerra Mundial volvía a poner en el centro del debate la necesidad de alcanzar una paz duradera.

En junio de 1945, 51 Estados firmaron en San Francisco la Carta Fundacional que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas. Este organismo se proponía: **"El respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y a lograr la efectividad de tales derechos"** (Art. 55,c.) Precisamente, para lograr su efectividad se formó una comisión encargada de concretar los derechos mencionados en la Carta de la ONU.

El 10 de diciembre de 1948, en París, se aprobó por 48 votos y 8 abstenciones la **"Declaración de los Derechos Humanos"**. Por primera vez en la historia se llegaba a una declaración de carácter universal nacida de una comunidad de naciones; se reflejaba una nueva conciencia acerca de los valores fundamentales de la humanidad. Por otra parte, es interesante destacar que se llegaba a un consenso en el marco de un orden internacional de post guerra muy conflictuado. En efecto pasada la euforia inicial del bloque aliado (donde coexistían EEUU y la URSS), se estructura un orden internacional bipolar, cada uno de los cuales tenía a una de las dos potencias como centro de poder. El mundo había quedado dividido en el bloque oriental y el occidental, el mundo de la "democracia liberal" liderado por EEUU y el "socialista" liderado por la URSS. Entre ambos sólo existía una tensión permanente, ...una "guerra fría".

En la Declaración Universal, se recogieron los derechos de la primera generación: derecho a la vida, a la libertad, a la participación política, etc. y los econó-

micos, sociales y culturales de la segunda generación: derecho, al trabajo, a un nivel de vida adecuado, a la salud, al bienestar, asistencia médica, educación, etc.

Esta declaración sería un primer paso, en tanto debía completarse mediante pactos, es decir con instrumentos que obligaran a los Estados que los ratificaran a incorporarlos en sus normativas.

La elaboración de estos pactos fue una tarea muy ardua porque se ponían en evidencia concepciones diferentes. Un grupo de países, partidarios de la democracia liberal, concebían a los derechos civiles y políticos como prioritarios, y que éstos progresivamente irían ambientando la consecución de derechos económicos, sociales y culturales. Los países socialistas en cambio, consideraban que los derechos civiles y políticos carecían de legitimidad si previamente no se aseguraba los derechos económicos, sociales y culturales.

También nos hallamos frente a "generaciones de derechos" que reclaman un papel diferente del Estado. La segunda generación exige un "hacer" del Estado en la redistribución del bien social colectivo para que se cumplan los derechos humanos que el orden liberal no satisface.

Reflejo de esta polémica es que recién en 1966 la Asamblea General de la ONU, aprobó el **"Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos"** y el **"Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales"**. Recién entraron en vigencia diez años más tarde cuando cada uno de ellos fue ratificado por 35 Estados. La extrema lentitud en la formulación de los pactos y en su reconocimiento es tributaria de las tensiones latentes en el contexto internacional.

Los últimos cuarenta años, están jalonados por el proceso de descolonización, el desarrollo de los movimientos nacionalistas en Asia y Africa y especialmente por la afirmación de una conciencia tercermundista. Está alumbrando una nueva concepción de derechos, los "derechos de los pueblos".

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

(Aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966. Entró en vigencia en 1976.)

- "Todos los pueblos tienen el **derecho de libre determinación**. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen así mismo a su desarrollo económico, social y cultural" Art. 1º.
- "...los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales" Art. 1º.
- "Los Estados /.../ reconocen el **derecho a trabajar** que comprende el derecho de toda persona de tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y tomarán medidas adecuadas para garantizar este derecho" Art. 6º.
- Derecho a un **salario "equitativo e igual"** por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie; en particular, debe asegurarse a las mujeres condiciones de trabajo no inferiores a las de los hombres, con salario igual por trabajo igual". Este salario

"debe asegurar condiciones dignas para ellos y sus familias" Art. 7º.

- Derecho a los trabajadores a formar **sindicatos** Art. 8º.
- Derecho de **huelga** Art. 8º.
- Derecho a la **seguridad social** Art. 9.
- Protección y asistencia a las familias Art. 10.
- "Toda persona /tiene derecho/ a un **nivel de vida adecuado** para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados" Art. 11.
- Derecho de "toda persona al disfrute del más alto nivel posible de **salud física y mental**" Art. 12.
- Derecho a la **educación** que "debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales" Art. 13.
- Toda persona tiene derecho a participar "en la vida cultural, gozar de los **beneficios del progreso científico** y de sus aplicaciones" Art. 15. ■

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

(Aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966. Entró en vigencia en 1976.)

(Art. 1º en común con el otro pacto.)

- "El derecho a la vida es inherente a la persona humana" Art. 6.
- "Nadie puede ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes" Art. 7º.
- "Nadie estará sometido a esclavitud", ni a servidumbre, ni "a ejecutar un trabajo forzoso u obligatorio" Art. 8.
- "Todo individuo tiene derecho a la libertad y a la seguridad personales. Nadie podrá ser sometido a detención o prisión arbitrarias" Art. 9º.
- Toda persona privada de libertad será tratada humanamente y con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humanos" Art. 10º.
- "El régimen penitenciario consistirá en un tratamiento cuya finalidad esencial será la reforma y la readaptación social de los penados" Art. 10.
- "Toda persona que se halle legalmente en el territo-

rio de un Estado tendrá derecho a circular libremente por él y a escoger libremente en él su residencia" Art. 12.

- "Todas las personas son iguales ante los tribunales y cortes de justicia" Art. 14.
- "Toda persona acusada de un delito tiene derecho a que se presuma su inocencia, mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley" Art. 14.
- "Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueran delictivos según el derecho nacional o internacional" Art. 15.
- "Nadie será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y reputación" Art. 17.
- "Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión" Art. 18.
- "Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley" Art. 20.
- "Se reconoce el derecho de reunión" Art. 21º y a fundar sindicatos Art. 22º.
- "La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y el Estado" Art. 23.
- "Todas las personas son iguales ante la ley" Art. 26. ■

ERRATA:

En el número anterior se deslizó un error de imprenta.

En la página 12, donde dice "Una propuesta más radical:

"Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1973)", debe corregirse la fecha de la Declaración que corresponde a 1793.

TALLER PARA DOCENTES

Entre el 11 y el 13 de julio se llevó a cabo en Montevideo, el **Primer Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos**, convocado por el **Proyecto de Educación Formal del SERPAJ**.

Participaron en el encuentro 27 docentes de Primaria y Secundaria de todo el país.

El objetivo primordial fue iniciar un proceso sistemático de elaboración e implementación de experiencias educativas en derechos humanos.

Básicamente las propuestas de trabajo del seminario-taller fueron: 1. reconocimiento de nuestra práctica educativa; 2. derechos humanos, democracia y educación; 3. elaboración de criterios metodológicos y 4. elaboración de experiencias educativas.

Se contó con la presencia de Luis Pérez Aguirre quien expuso un trabajo sobre **La fidelidad a la vida y Educación para los DDHH** y dialogó con los participantes sobre temas vinculados a la Educación y los derechos humanos.

Fue muy rico el intercambio y conocimiento de realidades muy diversas (Montevideo-Interior, Primaria-Secundaria-Escuela Rural), así como también la planificación de una serie de experiencias que los participantes implementarán y llevarán a cabo en sus lugares de trabajo.

Este fue uno de los acuerdos al que se llegó al finalizar el seminario-taller.

Los días 29 y 30 de octubre se realizará una segunda instancia donde se pondrán en común los trabajos y se evaluarán colectivamente, continuando así el proceso que iniciamos con este grupo de docentes.

Los profesores en una encrucijada

¿CULTO A LA IMPOTENCIA O LA POTENCIA DE LA ESPERANZA?

Marisa Silva

Constituye un gran desafío para los docentes la recuperación de su verdadero rol de educadores, de sentirse actores centrales del quehacer educativo. Es necesario superar "el síndrome de desesperanza" que parece extenderse cada día más, porque educar es precisamente un acto de esperanza y de confianza en el hombre y su futuro como lo dice Marisa Silva en el artículo que compartimos con ustedes a continuación.

La desprofesionalización del rol de educador

La función social de los educadores depende del papel que la educación juegue en cada sociedad. Este papel, a su vez, dependerá del proyecto que esta sociedad se plantee para sí misma.

Resulta evidente, en nuestra práctica cotidiana, que el sistema educativo no es una pieza clave (por lo menos no lo es su aspecto positivo) en el proyecto de quienes conducen los destinos de nuestro país. Marginado en la distribución de los recursos, desvirtuado en sus finalidades, cargando sobre sus debilitados hombros la herencia de más de una década de autoritarismo, atravesado de una realidad social frustrante, el



sistema educativo ha quedado huérfano de un plan general y marcha a merced de improvisaciones aisladas y teorías más o menos desligadas del Uruguay de carne y hueso.

De allí que la tarea docente haya perdido su carácter profesional. O, dicho de otro modo, la sociedad en su conjunto, y el sistema educativo en particular, han descalificado el rol del educador.

Esta descalificación se reconoce en un conjunto de síntomas, una suerte de "síndrome de desesperanza" cuando —precisamente— educar es siempre un acto de esperanza, una apuesta de confianza en el hombre y su futuro.

Algunos de estos síntomas son los siguientes:

—Los bajísimos sueldos que no sólo no permiten al educador vivir de su salario, sino que ha convertido el trabajo del profesor en una "changa". O se trabajan

50 horas semanales (más del doble de lo previsto en el Estatuto del Docente) o se tienen dos o más trabajos. Y todo ello tan sólo para sobrevivir. Y todo ello —por uno u otro camino— en desmedro de la calificación del trabajo realizado. Desmedro que si se pudiera cuantificar y mostrar en cifras asustaría al conjunto de la sociedad uruguaya.

—La marginación de las decisiones. El educador es, meramente, un ejecutor de planes, programas y disposiciones. No se lo consulta, no se le ha permitido, hasta ahora, una instancia de elaboración colectiva, no se lo concibe como un técnico. Y esto no es un problema de demandar participación por la participación misma. Se trata de entender qué es lo que hay detrás de esta instrumentación verticalista del sistema. Y lo que hay detrás es la subestimación de los educadores como un colectivo de seres pensantes. Subestimación o miedo que, como decíamos antes, está en la raíz misma de una concepción educativa y de un modelo de país. (En materia social las casualidades no existen).

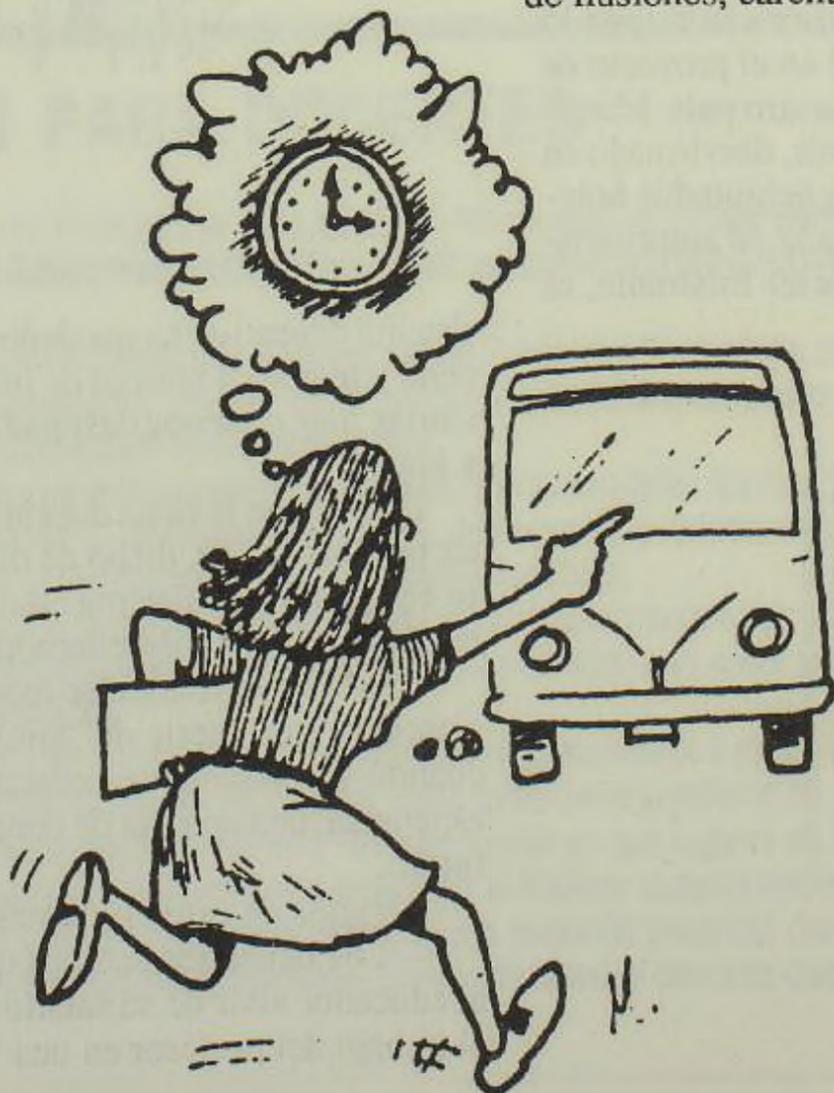
—La concepción de un instituto de preparación de profesores donde a los futuros educadores no se les permite la cogestión en su propio proceso educativo. Un instituto que contiene en sí la paradoja de formar educadores con concepciones pedagógicas contradictorias a aquellas concepciones que —teóricamente— aparecen como los fundamentos renovadores del ciclo básico. (¿Cómo harán —por ejemplo— estos futuros profesores para concebir clases de tipo taller cuando a lo largo de su “carrera” se han dedicado a salvar y salvar exámenes? ¿Cómo harán los profesores de mañana para inscribirse en una renovación metodológica cuando en el instituto se siguen jerarquizando los contenidos informativos para ser, luego, buenos transmisores?)

—La ausencia de planes de reciclaje sistemático que permitan a los docentes calificar técnicamente su labor de manera tal de responder a las exigencias del mundo contemporáneo. Reciclaje que, por otra parte, es condición inecuanime para que el plan del ciclo básico pase del elitista escritorio de dos cerebros a la masiva práctica cotidiana de miles de docentes.

Pero, a su vez, estos síntomas, bajos sueldos, marginación de las decisiones, formación deformada, ausencia de reciclaje, se atraviesa con el contexto del sistema educativo: gravísimos problemas materiales, deserción estudiantil, desorganización, absurdas trabas burocráticas, etcétera.

Por otra parte, esta problemática educativa nacional se inscribe en un mundo sacudido por profundas mutaciones de las que, todavía, seguramente no somos enteramente conscientes. Cambios estos que se revierten a lo interno del sistema educativo, a nivel universal, en forma de permanente cuestionamiento y revisión. Los cimientos mismos de la educación tal cual la concebimos en el siglo XX están temblando. (Nada desligado de este fenómeno están, por ejemplo, los cada vez más graves divorcios generacionales entre profesores y alumnos, entre el lenguaje verbal de los unos y el lenguaje pre ¿y post? verbal de los otros, entre el universo cultural de los educadores y la gestación de un nuevo paradigma cultural en las nuevas generaciones, etcétera).

Y, por fin, esta problemática educativa es atravesada por el Uruguay de 1988. Trabajamos con una generación a la cual le es difícil imaginarse cómo va a hacer para vivir en este país. Y somos, nosotros mismos, una generación que no encuentra, todavía, los caminos para transformar la realidad. Educamos (¿educamos?) en un país descreído de sí mismo, miedoso de ilusiones, carente de proyectos. Cualquier docente





puede contar todos los días variadas anécdotas de cómo aparece, transparente y descarnada, esta tragedia nacional en cada grupo, en cada alumno, en cada liceo.

Esta compleja trama de problemáticas ha generado en el medio docente una especie de culto a la impotencia que opera, a su vez, como un elemento más a favor de la descalificación.

Culto a la impotencia que se expresa en la práctica cotidiana en un desgano generalizado, en una lenta rutina a ritmo, aparentemente, rápido. ¿Qué puedo hacer yo? ¿Para qué sirve en este contexto que yo intente hacer de mis clases una instancia auténticamente educativa? O más grave aún: yo ya no quiero hacer nada.

Ausentismo, actitudes de "funcionario", desmovilización de nuestras energías creativas, caída en estereotipos antipedagógicos, los profesores hemos resbalado por la pendiente del "dejar hacer, dejar pasar".

¿Qué hacer pues? ¿Aceptar y aceptarnos? ¿Justificar nuestra conducta indiferente? ¿Echarle la culpa a los otros? ¿Esperar a que la realidad cambie? ¿Quejarnos, y de paso, salvarnos como siempre a nosotros mismos? ¿Seguir contagiándonos mutuamente frustraciones?

Creo que los profesores uruguayos tenemos que repensar nuestro lugar en la sociedad. O aceptamos el que nos han dado, o inventamos juntos un lugar desde donde cumplir la responsabilidad histórica que implica nuestra profesión. O aceptamos ser un instrumento de la maquinaria que fabrica frustraciones o, en la medida de nuestras pequeñas posibilidades personales, nos entregamos a la tarea educativa con el compromiso humanitario que, al elegir nuestra profesión, asumimos. Es, en definitiva, una cuestión de ética profesional que responde, en cada uno, a una ética de vida.

Tal vez no hagamos grandes cosas. Probablemente no transformemos (sin otro contexto social) profundamente el sistema educativo. Pero sí, seguramente, podremos hacer algo. Pequeño, a la medida de una clase o de un liceo, en pequeños grupos, abriremos brechas que no podemos subestimar. Si a través de nuestra acción educativa somos capaces de transmitirles a los cien o doscientos jóvenes que cada uno de noso-

tros tiene anualmente, un mensaje práctico y concreto de esperanza, entonces, por ellos, habrá valido la pena nuestro esfuerzo.

Porque en el Uruguay de hoy la esperanza es subversiva. Porque la esperanza significa sustituir la queja por la acción, la crítica pasiva por la práctica transformadora, la impotencia frustrante por la pequeña alternativa de la que cada uno es capaz.

Responder a este desafío histórico significa, pues, revalorizar nuestro papel como educadores, calificar, pese a todo, nuestra práctica cotidiana, crear instancias colectivas de reciclaje e intercambio, significa, en definitiva, dignificar nuestra profesión.

Creo que es posible y que, sobre todo, vale la pena intentarlo. ■

ENSEÑANZA Y EDUCACION POPULAR

Taller de análisis de la práctica educativa

Organizado por el Programa de Educación Popular (PEP) y SERPAJ, se desarrolló durante cinco reuniones de dos horas y media en el mes de octubre. Participan docentes de enseñanza primaria y media. Su objetivo es ofrecer un lugar de encuentro e intercambio a los docentes, donde analizar la práctica que tenemos, enriquecida desde las experiencias de educación popular y desde la reflexión sobre el sistema educativo, y avanzar en el desarrollo de prácticas alternativas posibles en el marco de la realidad de nuestra enseñanza.

SUGERENCIAS PARA RECORDAR EN CLASE LOS 40 AÑOS DE LA DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Con motivo de conmemorarse los cuarenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos brindamos a ustedes, como su título lo indica, una dinámica cuyo objetivo básico es recordar ese acontecimiento creyéndola de fácil aplicación en los diferentes niveles.

Dinámica sobre los Derechos Humanos.

A. Elementos necesarios para esta dinámica: sala y sillas en número suficiente. Ambientación de la sala con afiches alusivos al tema. Algunos textos que contengan la Proclamación de los Derechos del Hombre hecha por la O.N.U.

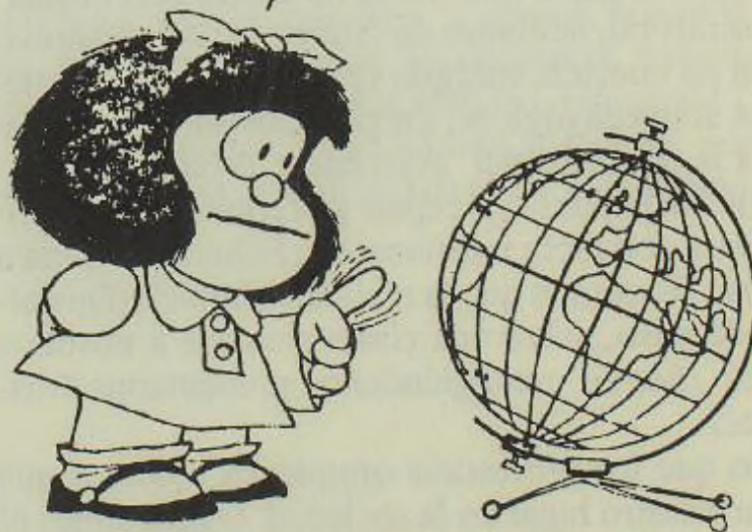
B. Modo de hacer la dinámica:

Primer paso. El docente invita a los alumnos a escribir en un papel los derechos que cada uno cree poseer, distinguiendo cuáles le son reconocidos sin objeción, cuáles no le son reconocidos (o si acaso lo son pero con gran dificultad). A continuación el alumno anotará los derechos de los otros que le cuesta aceptar y reconocer. En tercer lugar, anotará los derechos que en su país no son plenamente reconocidos.

Segundo paso. Hechas las anteriores anotaciones de tipos de derechos, el docente invitará a formar pequeños grupos; en ellos los alumnos intercambiarán impresiones al respecto comunicándose mutuamente las anotaciones hechas. Se les sugiere hacer comentarios espontáneos entre ellos.

A continuación ofrecemos algunas preguntas para facilitar el diálogo: ¿por qué unos derechos son reconocidos y otros no?, ¿por qué aunque la ONU ha proclamado los Derechos Humanos y aunque muchos países suscribieron el tratado, en la práctica no son reconocidos?, ¿por qué somos tan reacios a admitir los derechos del otro, pero tan diligentes para reclamar los propios derechos?, ¿a qué se debe que la conciencia humana vaya descubriendo nuevos derechos de la

Y ESTOS DERECHOS...
A RESPETARLOS, EH?
¡NO VAYA A PASAR COMO
CON LOS DIEZ MANDAMIENTOS!



persona?, ¿qué derechos crees que deberán en un futuro próximo o lejano entrar en la legislación de los pueblos?

Tercer paso. La puesta en común se hará, no en plenario, sino en pequeños grupos, pero distintos de los anteriores. En cada uno de los grupos se comentará sobre las siguientes preguntas: ¿cuáles juzga el grupo que son los derechos fundamentales, los básicos para toda persona? La situación de la escuela o liceo en lo que tiene que ver con el respeto a esos derechos, ¿cómo la juzgas?, ¿con qué fundamento?, ¿cuáles serían las tareas a realizar para lograr un avance significativo en el reconocimiento de esos derechos?

C. Sugerencias. Tratar de lograr algún compromiso a nivel particular o de pequeño grupo para realizar alguna tarea para mejorar la escuela o el liceo. ■

Suplemento

EL FRACASO ESCOLAR



Presentación

Seguramente esta es una realidad, la del fracaso, a la que los docentes nos vemos enfrentados en esta época del año. En nuestro país, según los últimos datos de que disponemos (ver recuadro), el índice de fracaso es cercano al 20%. Si bien no hay investigaciones al respecto en nuestro país, no hace falta ser muy suspicaz para imaginar que la mayor parte de esos fracasos ocurren entre el alumnado perteneciente a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Si a esto agregamos que de los que no fracasan, buena parte "pasa raspando", sin haber logrado un aprendizaje efectivo, lo menos que cabe es preguntarse por la vigencia del derecho a la educación para dichos sectores y por las causas de este problema.

En un artículo anterior habíamos planteado la importancia que el acceso a una enseñanza de calidad tiene para la construcción de una sociedad democrática. En esta oportunidad queremos aportar algunos elementos para la reflexión sobre el problema. Se trata de elementos tomados de trabajos e investigaciones que se realizan en América Latina y que en general tienen escasa o nula difusión en nuestro medio.

En general los docentes rápidamente atribuimos el fracaso a las carencias socioeconómicas del medio, a los problemas familiares de los alumnos, a las carencias materiales de la escuela o el liceo, etc. Pocas veces pensamos a fondo en nuestro propio papel y responsabilidad en el problema. Es por ello que hemos seleccionado una serie de trabajos que busquen indagar en este aspecto. También incluimos algunos relevamientos generales de los enfoques teóricos del tema del fracaso escolar. Esperamos que sea un aporte para repensar y recrear, ojalá colectivamente, nuestras prácticas educativas.

Pedro Ravela

Algunos datos sobre el fracaso escolar en nuestro país

1986	Repetidores	Deserción	Total	Matrícula	Fracaso
E. Primaria	36.110	3.801	39.911	303.232	13,16%
E. Secundaria	25.431	11.868	37.299	141.285	26,40%
E. Técnica	7.542	12.529	20.071	54.727	36,67%
Totales	69.083	28.198	97.281	499.244	19,48%

Fuentes: Los datos de repetición y deserción son del CODICEN
Los datos de matrícula son de la DGEC, (Anuario Estadístico 1987).

(Nota: los datos corresponden al año 1986. Con la progresión de la reforma del Ciclo Básico y su régimen de pasaje de grado probablemente el índice de repetición disminuya sin que eso signifique una mejora en la eficiencia y calidad del sistema).

El fracaso escolar (1)

En términos operacionales el fracaso escolar se ha definido e identificado con los índices de repitencia y deserción del sistema educativo formal. Esto constituye sólo un dato, una proporción, una tasa, pero ¿qué significa realmente el fracaso para el alumno, para sus padres, para los profesores, para la escuela y todo el sistema educacional? Respuestas a estas preguntas se han esbozado en diferentes artículos e investigaciones, los cuales enfocan el problema desde perspectivas sociológicas, psicológicas y educacionales. Las explicaciones que se dan al fenómeno también emanan de estas corrientes.

Es bien sabido que la deserción y la repitencia están asociadas a causa de naturaleza socio-económica, pero es preciso adentrarse a especificar con mayor detalle qué hace que los niños de sectores más desfavorecidos sean los que fracasan.

Diversos autores han señalado que el fracaso escolar se explica por déficit socio-culturales que limitan el desarrollo cognitivo.

A su vez, se ha constatado que existiría mayor frecuencia de problemas en el desarrollo psicológico de los niños que pertenecen a estratos socio-económicos bajos; razón por la cual se les ha denominado "culturalmente privados".

Esta perspectiva traslada el problema hacia las insuficiencias del niño y otorga una connotación negativa de la realidad en la que el niño se encuentra inmerso. La hipótesis de la privación socio-cultural evalúa a los niños en términos de lo que les falta en relación a las exigencias culturales de la escuela.

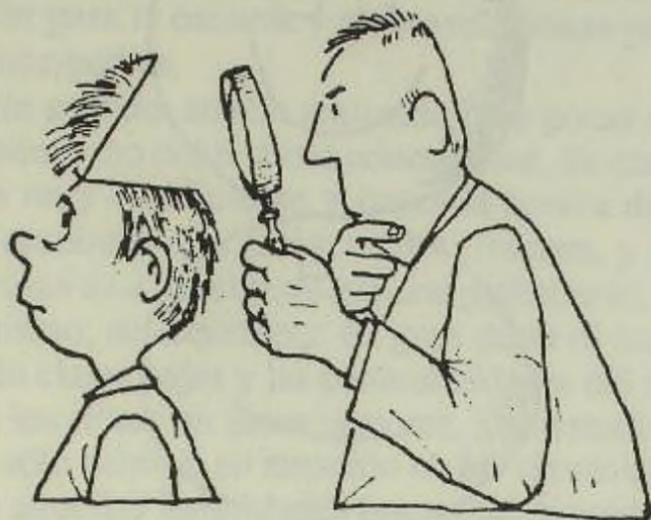
Yarrow y Col han señalado que no es posible hacer caracterizaciones simplistas y globales de ciertos grupos sociales, en el sentido de que expliquen necesariamente ambientes privadores del desarrollo psíquico del niño. No existe aún suficiente evidencia que señale que aquellas variables que parecen tener influencia en el desarrollo psicológico del niño estén presentes o ausentes en determinados estratos. Por otro lado, al parecer, es erróneo señalar que en los estratos bajos habría una mayor prevalencia de retardo

mental por las deficientes condiciones ambientales que rodean al niño en el transcurso de su desarrollo. El concepto de "retardo mental" se encuentra asociado a la noción de "inteligencia" la que constituye un instrumento de adaptación al medio ambiente y, por tanto, sus características variarán de acuerdo a las diversas exigencias que se plantean al individuo en su desarrollo. Diversos investigadores han señalado que las manifestaciones de la inteligencia varían de acuerdo a los distintos grados de desarrollo cultural. Sus estudios indican que cuando los individuos son evaluados de acuerdo a las habilidades que son valorizadas en el medio cultural no se encuentran diferencias significativas de CI.

Asimismo se ha señalado que existiría cierto número de niños que no logra un rendimiento escolar adecuado, debido a dificultades de aprendizaje aunque tengan un nivel intelectual normal, condiciones familiares favorables y metodología de enseñanza adecuada. Aún no se ha logrado establecer cuáles son los factores causales de las dificultades de aprendizaje. El único acuerdo aparente entre los investigadores es el hecho de que ciertos niños, por sus características individuales, manifiestan dificultades en el dominio de los aprendizajes instrumentales. La especificidad de los cuadros psicológicos presentados por los niños (disléxicos, discalculéos, etc.) es tan controvertida como las características de su lectura, ortografía y de su cálculo.

Este problema, si bien afecta a un considerable número de niños, no explica las altas tasas de repitencia y deserción. Por otra parte, muchas veces los profesores tienden a confundir otros problemas (emocionales y propios de la enseñanza) con trastornos del aprendizaje. En este sentido, cabe la pregunta que se hace la doctora Ferreiro en el sentido que existirían trastornos de aprendizaje producidos por la escuela.

Lamentablemente, el modelo patológico de las dificultades de aprendizaje conduce a la segregación de los niños a quienes se les diagnostica con esta insuficiencia. En Chile desde la creación de las Escuelas de Educación Especial y Educación Diferencial, se ha constituido en práctica creciente enviar a los niños que los profesores califican con problemas de rendi-



A lo anterior, se agrega el hecho del verticalismo burocrático del sistema educativo. El profesor es un subordinado que ejecuta órdenes emanadas de sus superiores. ■

La cultura escolar del fracaso (2)

En este capítulo intentaremos aproximarnos a una búsqueda e identificación de aquellos aspectos escolares que conforman lo que hemos denominado "la cultura escolar del fracaso". Esta cultura la hemos definido como la red de significaciones que la sociedad

miento a los centros especializados. En Chile no se conocen aún resultados de investigaciones que evalúen estos procedimientos en cuanto a logros obtenidos. Al respecto, Vellutino, ha señalado que las metodologías de rehabilitación basadas en las dificultades de aprendizaje no han logrado resultados satisfactorios.

En la búsqueda de hipótesis que expliquen acerca de los niños que la escuela margina, es preciso referirse a la relación profesor-alumno. Anteriormente se mencionó el carácter selectivo y discriminatorio de la escuela. El maestro, en la medida que forma parte del sistema escolar, reproduce esta misma selección al interior de la sala de clases. Diversos estudios que analizan la relación profesor-alumno señalan que los maestros tratan en forma diferente a los niños de diferentes estratos socio-culturales y que esperan que los niños de familias de bajos ingresos tengan un bajo rendimiento. Este trato produce las diferencias esperadas.

Por el contrario, expectativas favorables en cuanto al rendimiento del niño tienen un impacto positivo. Incluso, se ha observado que algunas características de comportamiento y de apariencia física inciden en la calificación otorgada por el profesor.

El sistema escolar encubre ciertos patrones de competencia fuertemente aprobados por nuestra cultura. Esto hace que aquellos alumnos que son incapaces de cumplir con estas demandas sean evaluados negativamente.

Las características que adquiere la relación profesor-alumno, antes de ser calificadas en términos despectivos, deben analizarse y explicarse a la luz del funcionamiento del sistema escolar y de la formación que han recibido los docentes para su desempeño. La formación teórica y pragmática de la cual son objeto durante su período de formación no lo capacitan para atender al niño de sectores de bajos ingresos. A esto se suma un número excesivo de alumnos, falta de recursos materiales, recargo de trabajo y bajos sueldos. Esto hace que termine por adaptarse a una práctica pedagógica mecánica como la única viable a sus posibilidades.

Por otra parte, aún impera la convicción de que existe un "método" o "métodos" para enseñar al niño, los cuales adquieren características de "infalibles" para su aplicación a todos los alumnos por igual.

La promoción automática

Un fenómeno que llamó la atención de algunos investigadores, así como de numerosos observadores, consiste en que ciertas modificaciones en las condiciones organizativas de las escuelas, han conducido a esquivar u ocultar el problema del fracaso escolar, en vez de contribuir a superarlo. En este sentido, resultan interesantes las observaciones realizadas respecto de los cambios en el régimen de promoción de las escuelas primarias y en particular, del régimen de promoción automática. Según el sistema de promoción tradicional, el alumno que hubiese adquirido los conocimientos considerados básicos para el año siguiente (es decir, tuvo éxito), pasaba de grado y el que no (el que fracasó), debía repetirlo. En el régimen de promoción automática, el alumno no repite ninguno de los tres primeros años escolares independientemente de sus logros. "Los hechos parecen demostrar que en los países donde se puso en práctica la promoción automática, la acumulación de alumnos a causa de la repetición se trasladó al final del primer ciclo de 4 años, o bien produjo una mayor frecuencia de fracasos en la escuela secundaria. Las consecuencias individuales no se modifican mayormente, ya que los niños promovidos que no llegaron a dominar los conocimientos del grado anterior se sienten naufragos y expresan problemas de conducta similares a los repetentes de primer grado." Es probable también que las consecuencias sociales del fracaso escolar para los sectores populares sigan, por lo tanto, siendo las mismas con o sin régimen de promoción automática. ■

Braslavsky C. y Borsotti C. op. cit.

y los actores que participan en la escuela han construido respecto al fracaso escolar.

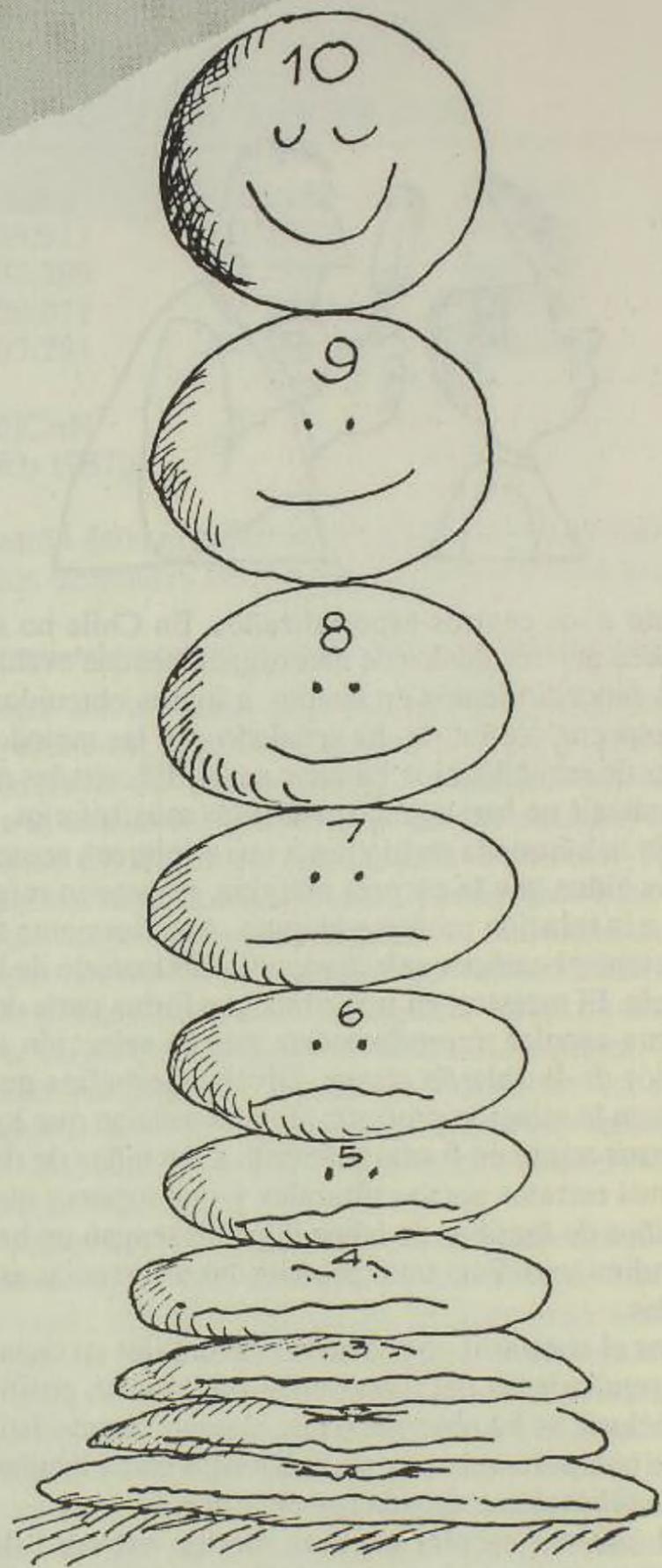
La pregunta que surge es ¿qué características tiene la escuela que "produce" fracasos escolares potenciando aquellos factores sociales y personales de los alumnos que afectan su rendimiento?

Es algo bastante generalizado escuchar que los niños fracasan por déficit personales y socio-culturales. Pocos estudios se han dedicado, sin embargo, a estudiar las prácticas pedagógicas y su relación con el fracaso.

La escuela y dentro de ella sus actores, tienden a depositar las causas del fracaso escolar en elementos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje: problemas de aprendizaje, desnutrición, problemas emocionales por carencia afectiva del hogar, desintegración familiar, falta de concentración, etc.

Si bien sabemos que estos problemas existen en un buen número de niños de los niveles socio-económicos estudiados, nuestro interés reside en poder describir "etnográficamente" cómo la escuela está conformada para potenciar tales déficit o producir otros que a la larga van determinando qué niños pueden permanecer en la escuela, quiénes avanzan a tropiezos como en una carrera de obstáculos y quiénes definitivamente deben abandonarla.

Hablamos así de una escuela "selectiva" que selecciona a sus alumnos en forma discriminada entre buenos, regulares y malos. Sin embargo, esta función no proviene de un plan maquiavélico, sino que deben entenderse desde el punto de vista que la escuela se constituye y concibe desde la cultura dominante. De este modo, el niño de sectores populares debe adaptarse a patrones culturales que le impone la escuela y que en muchos aspectos le es ajena. Esto se observa tanto en el curriculum escolar expresado en la lógica del aprendizaje como en los contenidos y en



Algunos significados del fracaso escolar

Estas dimensiones individuales y grupales del fracaso escolar permiten explorar algunos de sus significados.

En primer término, el fracaso escolar significa la imposibilidad de seguir avanzando en el camino de un mayor acceso al servicio educativo y a ese bien cultural que es la educación. Además, el acceso y la terminación de la escuela primaria están asociados con la posibilidad de elevar o, al menos, mantener las condiciones de vida, aunque se ha señalado que dicha asociación no es lineal. En el caso de los niños de los estratos populares, esta situación se ve agravada por la falta de alternativas disponibles, en particular para la lecto-escritura y el cálculo.

En segundo término, cabe recordar que los estratos populares de la región tienen una valora-

ción muy positiva de la institución escolar y de los aprendizajes que en ella se adquieren. Esto sugeriría que para esos estratos, el fracaso escolar sería considerado como algo negativo, pero legítimo. Dicho fracaso podría operar como una justificación del acceso limitado que tienen los individuos y el estrato, a los bienes y servicios, al ingreso, a la participación política.

En tercer término, la evaluación que hace la escuela del rendimiento escolar aparece como un mecanismo masivo, institucionalizado y legitimado de distribución de sanciones sociales (positivas y negativas) mediante el cual se reproducen las relaciones vinculadas a la diferenciación social en clases y estratos. ■

Braslavsky C. y Borsotti C. op. cit.

el lenguaje. Además, se advierte en las formas de socialización para la escuela y en las relaciones profesor-alumnos-padres.

En este sentido, se han realizado muy pocas críticas al desempeño del sistema educacional. Se conoce en forma muy insuficiente y precaria acerca de los factores escolares que inciden en el fracaso, y si se les menciona es a nivel muy general y abstracto.

Asimismo, se desconoce en gran parte el mundo cultural de clases bajas y las particularidades del desarrollo de los niños en estos sectores. Los estudios al respecto sólo centran su atención en las carencias. Es decir, en aquellas habilidades que están disminuidas en función de los niños de clases medias. No se ha estudiado en profundidad qué habilidades específicas desarrollan los niños de estos sectores y que pudiesen ser aprovechadas por la escuela.

La falta de información al respecto ha imposibilitado el desarrollo de estrategias de enseñanza que se adapten a las características de estos sectores. Por tanto, es bastante comprensible y natural que los profesores se encuentren desvalidos frente a problemas de aprendizaje de estos niños. ■

Situaciones amenazadoras del aprendizaje (3)

Al analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en ambas escuelas estudiadas y que tratamos de reconstruir en el capítulo anterior, encontramos ciertas situaciones que podrían calificarse de apoyadoras del aprendizaje y otras amenazadoras que intimidan al niño inhibiendo el aprendizaje. En este estudio sólo queremos destacar algunas que nos han parecido interesantes.

Entre las situaciones que dan confianza aparecen principalmente aquellas que se desarrollan en un ambiente cálido y de trato personal, donde no se reprime ni se descalifican las intervenciones erróneas o la equivocación. Es así como se destaca que en uno de los cursos observados no se encuentran niños que fracasan. Creemos que en este curso ha sido fundamental el sello personal que imprime la profesora, tal como se describió bajo el tema del éxito escolar.

Entre las situaciones calificadas de amenazadoras, ubicamos el dictado y a ciertas formas de evaluación individual.

El dictado constituye una práctica casi atávica a la escuela. Es cotidiana y de acuerdo a lo observado, similar en su forma en casi todos los cursos, tanto de primero como de cuarto básico. Se le considera como un método para enseñar la escritura y la ortografía y también constituye una forma de evaluación de lo aprendido.

Nos llamó la atención los efectos que el dictado podía generar en ciertos niños. Al parecer, por la forma en que se realiza conlleva cierto grado de tensión y ansiedad. Debe hacerse en forma muy rápida, las equivocaciones son censuradas, se evalúa el aprendi-

zaje de la escritura a través de él. Casi siempre, el dictado se realiza en el pizarrón en forma individual frente a todo el curso. De este modo, el niño es evaluado también por sus compañeros. La tensión aumenta en la medida que ellos deben mostrar frente a otros que son capaces de hacerlo bien. Por otra parte, se tiene una calificación inmediata: "muy bien" o "vaya a sentarse y ponga más atención", "¿cómo?, ¡no me digas que no sabes esa letra de papá!".

Son estas situaciones que acompañan y rodean al dictado las que aparecen como amenazadoras para los niños.

Así, por ejemplo, un alumno interpreta su situación de la siguiente forma:

Ao: "Y los dictados también me salen malos a mí" (tono triste).

E: "Sí...¿Por qué te pasa eso?"

Ao: "Porque...¡Ya te dije!, porque la mano no la tengo muy suelta" (tono casi molesto).

Obs: "¿Te están dando el remedio todavía?"

Jorge: "Sí".

Obs: "Para qué es ese remedio?"

Jorge: "Para que...para que...cómo se llama...para que no me dé mucho la tos... para que no lllore aquí."

Obs: "¿Por qué llorabas?"

Jorge: "Porque no quería venir. Porque me siento aburrido."

Obs: "¿Cómo fue que se te quitó, que no lloraste nunca más?"

"Es un chico que tiene 'problemas'"

La clave para distinguir entre alumnos "normales" y alumnos condenados al fracaso, parece estar en que el patrón de "normalidad" se confunde con adaptación a la rutina escolar, capacidad para mantener una conducta pasiva y para aprender a comportarse según las pautas fijadas por el profesor o esperadas por él; ausente de este patrón es el principio de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferencias individuales. Todo alumno que tiene ritmos diferentes de aprendizaje, o comportamientos excéntricos, que crea fricciones al fácil cumplimiento de la rutina, es identificado como "problemático", pero en vez de ser recuperado para el aprendizaje es alejado del mismo.

A pesar de su discurso "universalista", de ciclo común y obligatorio, la escuela no se juega por impedir el fracaso de los niños negativamente discriminados; no se prioriza la solución del problema de los candidatos al fracaso sino la mantención de la "normalidad"; es decir, la atención a los niños sin problema de aprendizaje. ■

Lopez G., Assael J., Neumann E. op. cit.



Las causas del fracaso escolar (4)

Es conveniente pasar revista a la evolución de la manera como ha sido concebido el fracaso escolar. En una primera etapa, se lo atribuyó a una incapacidad del niño no sólo para cumplir con los objetivos escolares, sino como individuo. A comienzos del siglo pasado, este enfoque originó la noción de retardo mental pedagógico que se emparentó con la categoría patológica de debilidad mental. De acuerdo con este marco interpretativo, se sostenía que el alumno que repetía dos o más veces el primer grado escolar padecía de una incurable enfermedad clínica (la debilidad mental), de origen neurofisiológico. En una segunda etapa, la visión clínica fue complementada o remplazada (según los países y los ámbitos de trabajo), por otra de cuño sociopsicologista. De acuerdo con esta corriente, los niños que fracasaban en la escuela, que provenían de sectores populares y que no estaban afectados por daño neurofisiológico alguno, eran considerados enfermos psicológicos. La enfermedad que padecían consistía en un "retardo mental socioambiental", para muchos tan irreversible como la debilidad mental. En un tercer momento, se crearon categorías específicas para los escolares que fracasaban en el aprendizaje de la lecto-escritura o el cálculo. Se produjo entonces una literatura profusa sobre la dislexia y otra más reducida sobre la discalculia. Se intentaba explicar las dificultades del aprendizaje por medio de múltiples hipótesis: genéticas, neurológicas, psicofisiológicas, psicoanalíticas, etc. Este enfoque tuvo auge en América Latina en el decenio de los sesenta y continúa constituyendo una corriente importante entre los investigadores de las causas del fracaso escolar.

En el decenio de los sesenta, el abordaje del fracaso escolar como consecuencia de la incapacidad del alumno dejó de ser el único utilizado. A partir de entonces, los investigadores enfocaron el fracaso escolar partiendo de la hipótesis de que está condicionado por una multiplicidad de fenómenos externos al niño.

El conjunto de estudios disponibles como resultado de este enfoque, es un conglomerado de resultados parciales, fruto del análisis de variables estudiadas en forma aislada. De acuerdo con un reciente informe sobre el "estado del arte" las variables consideradas pueden agruparse en exógenas (correspondientes

Jorge: "Porque me dieron un jarabe."

Obs: "¿Te daba pena, por eso llorabas?"

Jorge: "No, tenía susto."

Obs: "¿Susto de qué?"

Jorge: "Por los dictados, pero después se me pasó."

"—Mamá, ¿me toca Castellano?"

—Sí.

—¡Chitas!, me van a hacer dictado.

Le tiene terror al dictado, no sé por qué.

—Mamá ¿qué me toca?"

Yo no me acordaba bien, le dije: Castellano, Matemáticas y Ciencias Naturales. Después vi el horario. ¡Ah, no! te toca matemáticas, música y ciencias naturales.

—¡Ay qué rico! no me toca Castellano.

Se fue feliz porque no le tocaba Castellano."

"La profesora cuando me toma la lección, me reta."

Obs: "¿Qué pasa cuando ella te reta?"

Aa: "Me da miedo."

Obs: "Sigues leyendo?"

Aa: "No."

Obs: "¿Te gusta leer?"

Ao: "Algunas veces...muy pocas veces. Es muy aburrido."

Obs: "Dices que no te gusta estudiar, que es aburrido..."

Ao: Porque las palabras que digo allá no me salen muy bien.

De este modo, en la medida que estos procesos se estructuran y consolidan es cada vez más difícil lograr que el niño desarrolle interés por aprender y confíe en sí mismo. Por otra parte, cada vez está más retrasado respecto de su curso. Al respecto nos preguntamos ¿qué sucede con aquellos niños que no logran expresar este temor que les causa el dictado en forma abierta como Jorge? ¿Este temor se traduce también en otros eventos similares?, ¿por qué la enseñanza de la escritura adquiere formas tan amenazadoras para los niños? ¿Por qué el proceso de enseñanza está cargado de elementos que podrían calificarse de sádicos? ¿Por qué tiene que ser tan poco atractivo para los niños? ■

al medio socio-económico y familiar del niño) y endógenas (correspondientes al medio escolar en que se produce el fracaso), por un lado y, por el otro, en variables materiales o culturales. Combinando estos tipos de variables, las investigaciones existentes pueden agruparse en cuatro conjuntos no excluyentes, a saber:

1. las investigaciones que se abocaron al estudio de la relación entre el fracaso escolar y variables exógenas de tipo material;
2. las investigaciones que se refirieron a variables exógenas de tipo cultural;
3. las que tomaron variables endógenas de tipo material (físico u organizativo);
4. las que se refirieron a variables endógenas de tipo cultural.

Las investigaciones del primer grupo analizaron la relación existente entre la condición socio-económica, la vivienda, el tamaño de la familia, el trabajo infantil y el fracaso escolar.

Las investigaciones del segundo conjunto, estudiaron la relación entre variables tales como la definición del rol infantil, los patrones lingüísticos, la valoración de la escuela y de los aprendizajes escolares que se realiza o utiliza en el medio en que se mueve el niño, y sus logros escolares.

El tercer conjunto de investigaciones estudia la relación existente entre variables endógenas materiales, que a su vez pueden ser de tipo físico o administrativo. Entre las variables endógenas de tipo físico, se cuentan los recursos materiales disponibles, por ejemplo el equipamiento de las escuelas, su material de construcción y limpieza, etc. Dentro de las variables endógenas materiales de tipo organizativo, las investigaciones consideraron la organización del régimen docente, el sistema de promoción, etc.

Los investigadores que estudiaron las variables de tipo endógeno-culturales, analizaron la relación entre el logro escolar y la formación y experiencia docente, las actitudes, los contenidos de la enseñanza, etc.

En las investigaciones de los dos últimos agrupamientos señalados, parecería que lo escolar hubiese sido aislado de lo familiar, que el circuito de satisfacción de las necesidades educativas hubiera sido separado de las demandas de las unidades domésticas en cuanto responsables de la reproducción generacional y cotidiana de los agentes sociales.

Es necesario (y posible) avanzar más allá de las explicaciones individualistas y factoriales de las causas del fracaso escolar. Del mismo modo, es posible (y necesario), que en el estudio del fracaso escolar se integren tanto sus causas como los procesos por los cuales dichas causas se ponen en operación, las organizaciones primarias y secundarias en que se produce y las consecuencias que tiene. ■

Bernstein

Código restringido y código elaborado: Una teoría de la educabilidad (5)

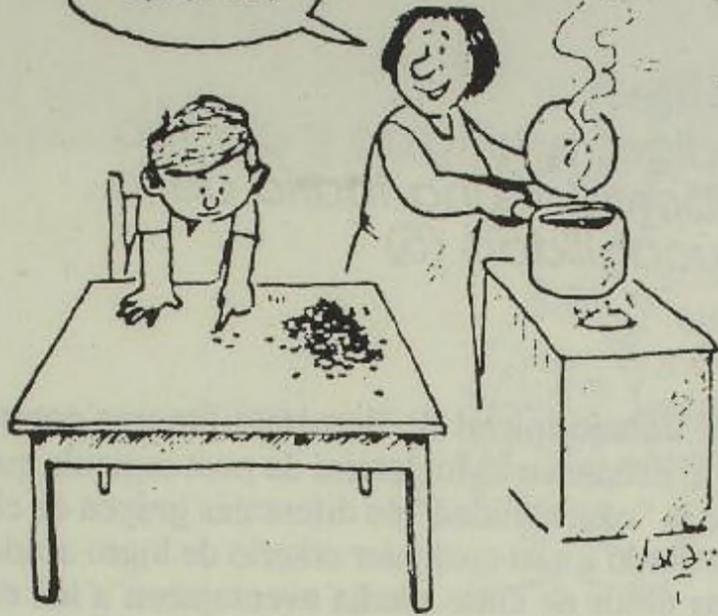
El trabajo inicial de Bernstein fue una contribución al debate en la Inglaterra de post segunda guerra sobre la "educabilidad" de diferentes grupos de clase. De acuerdo a casi cualquier criterio de logro académico los niños de clase media aventajaban a los niños de la clase obrera en un sistema educacional estatal que, como el británico de la época, era relativamente homogéneo en términos de su provisión material y enseñanza. Más aún, las diferencias en logro se mantenían incluso si diferencias materiales (antes de la escuela) y de inteligencia se hacían constantes. Bernstein propuso como teoría explicativa de las relaciones empíricas entre clase y logro académico, así como de las diferencias entre el logro académico potencial de los niños de clase obrera (dado por la inteligencia) y su logro académico real, la existencia de dos lenguajes, que sostuvo eran típicos de la clase obrera y la clase media. Inicialmente fueron llamados lenguajes "público y formal" (de la clase obrera y la

Aprender que no podrán aprender

Cargados de tantos males, esos niños terminan por aprender que no podrán aprender. Hemos encontrado reiteradamente, a lo largo de más de diez años de investigación sobre los procesos de comprensión de la escritura en los niños, que al inicio del año escolar estos niños están en general confiados en que la maestra va de veras a enseñar y ellos van de veras a aprender. Pero bastan 3 o 4 meses de experiencia escolar para que esos mismos niños cambien de actitud: ahora saben que ellos son "los burros", que la maestra enseña pero que a ellos "no les sale" o "no les entra". La escuela, generalmente ineficaz para introducirlos al mundo de la lengua escrita, es sin embargo extremadamente eficaz en lograr que estos niños asuman la culpa por su propio fracaso. No quiero contribuir al mentado discurso de la satanización de la escuela tradicional, sino continuar denunciando lo que hace más de diez años vengo denunciando: uno de los mayores daños que se le puede hacer a un niño es hacerle perder confianza en su propia capacidad de pensar. ■

Ferreiro E. "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región" En *Punto 21* N° 44 CIEP. Montevideo 1988.

CUENTA LAS
LENTEJAS,
CRISTIAN



clase media, respectivamente), pero luego la teoría los definió como **códigos restringidos y elaborados**.

En sus comienzos la investigación sobre los dos tipos de lenguaje produjo un listado aparentemente desconectado de características: la comunicación regulada por códigos restringidos presentaba típicamente, frases cortas, gramática simple, uso limitado de adjetivos y extensivo de frases idiomáticas, simbolismo de baja generalidad y, fundamentalmente, una estructura de organización de los intercambios lingüísticos fundada en medida importante en significados compartidos y por tanto no verbalizados, implícitos. A la inversa, la comunicación regulada por códigos elaborados presentaba frases y gramática más complejas, selección de adjetivos más que de frases idiomáticas, simbolismo de mayor generalidad, y una estructura de organización fundada en el "hacer explícito". La posición de clase de la familia es la determinante fundamental del código lingüístico. La participación en la familia y comunidad de clase obrera, en que las relaciones sociales están basadas en identificaciones, expectativas y supuestos comunes, que redundan en fuertes lazos comunales, tiende a generar un "código restringido", porque el hablante que está seguro que el oyente puede tomar sus intenciones por conocidas tiene poco incentivo para elaborar los significados que quiere comunicar, y hacerlos explícitos. La cultura y relaciones familiares de clase media, en cambio, tienden a poner el "yo" antes que el "nosotros" y a producir un uso del lenguaje centrado en la comunicación de la experiencia individual, supuestamente única. En tal cuadro, el hablante podrá suponer como conocido por el oyente sólo una fracción

del significado, y se verá obligado a hacer explícito mucho más que en el caso de la comunicación regulada por el código restringido. El camino hacia la explicitación implicará diferenciación del vocabulario, complejización de las opciones sintácticas y, fundamentalmente, una tendencia a comunicar significados en forma más abstracta —independiente del contexto— que en el caso del código restringido.

La teoría de los códigos socio-lingüísticos no supone **déficit** psicológicos o lingüísticos sino **diferencias** en principios de selección e integración de significados, contextos y realizaciones (textos). Estos principios, a su vez, remiten a relaciones sociales y tipos de prácticas y no a capacidades intelectuales. Esta distinción crucial, apoyada por más evidencia experimental que la bosquejada aquí, ha sido ignorada por gran parte de la crítica a la teoría, que la considera como otra teoría del **déficit** cognitivo o lingüístico de determinados grupos pobres.

El acceso institucional a códigos elaborados depende hoy en día fundamentalmente del sistema educacional, como dependió previamente del control que sobre la educación ejercía la Iglesia. La transmisión escolar en su conjunto está predicada sobre los principios del código elaborado. En este sentido, los hijos de clase media tienen una clara ventaja en términos de "educabilidad" sobre los hijos de la clase obrera. Una ventaja que no tiene relación con inteligencia ni con diferencias materiales, sino con la lengua y su base en procesos de interacción en la familia y, más allá, en el tipo de relación entre agentes y su base material. Para el niño socializado en los principios de organización simbólica de la experiencia propios al código restringido, la experiencia escolar es equivalente a la del aprendizaje de un nuevo lenguaje en su sentido más profundo, esto es, equivale a un cambio en su sistema básico de percibir, organizar y comunicar la experiencia. Un cambio que implica subvalorar el código aprendido en su familia y propio de su cultura y aceptar como superior o dominante, el de la escuela. Para los hijos de la clase media, hay continuidad entre los códigos absorbidos imperceptiblemente en la familia y los de la escuela. ■

Fracaso escolar y democracia

En América Latina existe una clara conciencia de la imposibilidad de alcanzar una democracia efectiva mientras una gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita. A medida que pasan los años, el abismo de las desigualdades sociales es cada vez más grande. Gran parte de la humanidad entra en la era de la informática mientras otra gran parte no entró aún en la era de Gutenberg. ■
(Ferreiro E. op. cit.)

Las actitudes y la situación del docente en áreas marginales (6)

El estudio sobre el efecto que tienen las actitudes y las expectativas del maestro en el rendimiento escolar de los alumnos tiene una larga y rica tradición en el marco de enfoques descriptivo-experimentales de la psicología social norteamericana. Los ya clásicos trabajos de Rosenthal y Jacobson probaron que

cuando un maestro tiene una expectativa de alto rendimiento en el aprendizaje de sus alumnos obtiene resultados mucho más favorables que los obtenidos cuando la expectativa es de fracaso.

En este tipo de estudios también pudo comprobarse que las expectativas docentes estaban estrechamente asociadas al origen social de los alumnos y actuaban en términos de "profecía autocumplida": en tanto se espera el fracaso y esa expectativa determina el fracaso, los resultados confirman la validez de la expectativa y la refuerzan. De acuerdo a esta interpretación, las expectativas de los docentes responden fundamentalmente a prejuicios culturales o sociales y se traducen —en el caso de las expectativas de fracaso— en una concepción fatalista donde la consecuencia más clara consiste en sostener que no es posible hacer nada para superar la situación.

Si bien no existen estudios de amplia cobertura sobre este tema, los trabajos parciales llevados a cabo en algunos lugares de la región coinciden en señalar que un porcentaje considerable de los docentes que se desempeñan en áreas marginales participan de esta concepción fatalista acerca de las escasas posibilidades de aprendizaje por parte de los alumnos.

(...) En tercer lugar es preciso señalar que los aspectos mencionados hasta aquí se ubican en un marco más global de pérdida de importancia de la formación técnico-metodológica de los docentes. Este problema puede ser analizado desde diferentes perspectivas, pero en el marco de la problemática planteada por este documento interesa destacar un elemento fundamental.

La difusión en América Latina de las teorías pedagógicas que desde el espiritualismo de principios de siglo evolucionaron en la línea de los métodos no-directivos pusieron el centro de la atención en el problema del autoritarismo en la relación maestro-alumno. Sobre esta base se produjo una desvalorización creciente de la metodología didáctica clásica y adquirieron importancia las variables relativas a la personalidad del docente, en particular la afectividad. No es posible efectuar aquí un análisis detallado de este proceso, pero lo cierto es que uno de sus resultados más visibles fue desestimar el desarrollo de respuestas técnicas apropiadas para resolver los problemas y dificultades de aprendizaje que planteaba la incorporación a la escuela de un nuevo público (formado por los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la acción escolar), que carecía del capital cultural básico para desempeñarse en la escuela.

Obviamente, esto no implica negar el papel de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es posible retomar todo lo dicho acerca del efecto que tienen las actitudes y expectativas del docente sobre el aprendizaje del alumno. Pero es preciso tener en cuenta que la afectividad no puede resolver por sí sola los problemas de aprendizaje y que la falta de respuestas técnicas —en tanto actúan como

factor de fracaso— desestimulan la posibilidad de alimentar positivamente las actitudes docentes. El trabajo del docente (como el de cualquier profesional) tiene una relación directa con las gratificaciones derivadas de un buen desempeño en la tarea. El fracaso sistemático de los alumnos no sólo actúa en favor de las concepciones que tienden a derivar las causas hacia los factores externos al docente sino que deterioran su propia autoestima profesional y estimulan su burocratización, las tendencias al abandono de la tarea, etc.

Por último, otro de los aspectos importantes en el análisis de los docentes en contextos sociales marginales se refiere a la dinámica del mercado de empleo de los educadores. Tradicionalmente, el tratamiento de este tema enfatizó los aspectos referidos a las condiciones materiales de trabajo (bajos salarios, carencia de materiales didácticos, etc.). Estos aspectos son, sin ninguna duda, muy significativos y se agravan, además, en los casos de escuelas ubicadas en áreas marginales. Pero además de estos factores es preciso tener en cuenta que la dinámica del mercado de trabajo docente revela que los puestos en escuelas de áreas marginales actúan como **puestos de entrada** a la carrera del magisterio. Al respecto, ha sido posible apreciar que frecuentemente los nuevos docentes ingresan al sistema a través de los puestos vacantes en las escuelas ubicadas en áreas marginales (tanto rurales como urbanas) y que, desde allí presionan y buscan sistemáticamente su traslado a escuelas mejor localizadas. Además, en el interior de la escuela también resulta frecuente ubicar al recién ingresado en los puestos clave, particularmente el primer grado. El resultado de esta dinámica particular del empleo docente consiste en que los sectores más críticos de la población escolar quedan a cargo de los docentes menos experimentados y más inestables. ■

(1) Tomado de: López, G.; Assael, J. y Neumann, E. *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?* PIIE, Santiago, 1984.)

(2) Idem

(3) Idem

(4) Tomado de: Braslavsky C. y Borsotti C. "Hacia una teoría del fracaso escolar en familias de estratos populares". En: Namo De Mello G. y Reicher Madeira F. *Educação na América Latina*. Cortez Editora, San Pablo, 1985.

(5) Tomado de: Cox C. *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*. CIDE, Santiago 1987.

(6) Tomado de: Tedesco, J.C. "Capacitación de educadores para áreas marginales" en *Revista Argentina de Educación*, Año III, N° 4. Bs. As. 1984.

CONFLICTOS GENERACIONALES

Dinorah Motta de Souza

Tal como informamos en otro lugar de este número, del 10 al 13 de julio se realizó el Primer Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos. Fruto de dicho encuentro es la experiencia que a continuación les ofrecemos.

Objetivos

a) Que el alumno reflexione acerca de las causas de la problemática generacional. b) Sensibilizar a los alumnos en cuanto a la problemática del anciano en el mundo de hoy.

Desarrollo

Esta experiencia que implementada en el curso de Sociología de quinto año humanístico (Unidad II, punto b. Bases bióticas).

Módulo de 70 minutos. Se realiza una lluvia de ideas en torno a tres términos en forma simultánea: el pizarrón se divide en tres partes y se pone en la primera la palabra adulto, en la segunda la palabra adolescente y en la tercera la palabra anciano. Cada alumno que desea expresar alguna idea acerca de cualquiera de los tres términos levanta la mano y pasa al pizarrón a escribirla. Una vez completo el pizarrón los alumnos comienzan a trabajar en equipos intentando señalar las tres palabras o frases más representativas de cada uno de los términos, de entre las que se escribieron en el pizarrón. Se les pide que anoten en un papel esas frases elegidas, las causas de la elección, y

en caso de considerar que falta alguna palabra más representativa, que la agreguen. Se realiza la puesta en común de los equipos y se inicia el debate dirigido por el docente. Durante los últimos diez minutos de clase los alumnos anotan en una hoja las conclusiones a las que arribaron y las interrogantes que quedaron planteadas.

Módulo de 70 minutos. Se inicia la clase presentando un audiovisual relativo a la problemática de la ancianidad, el cual lleva aproximadamente diez minutos. Luego se anotan en el pizarrón unas preguntas que los alumnos deben responder en forma individual:

- 1) ¿Qué impresión te causó el material que acabas de ver y escuchar?
- 2) ¿Ha cambiado tu opinión respecto al tema del anciano o se corrobora tu opinión anterior?
- 3) ¿Cuáles pueden ser las causas del problema en tu opinión?

Se les fijan diez minutos para contestar las preguntas en forma individual, luego deben comentarlas en los equipos, anotando las conclusiones en un papel. El tiempo de trabajo en los equipos es de quince minutos, luego cada uno de los equipos expone sus

conclusiones y éstas se van escribiendo en el pizarrón integrando los aportes de cada equipo.

Evaluación

Se les pide a los alumnos que trabajando en equipos en sus hogares contesten las siguientes interrogantes:

1) Imagina que ocupas un puesto público importante, ¿qué medidas tomarías para intentar solucionar el problema del anciano?

2) En el momento actual, siendo quien eres, ¿crees que puedes contribuir de alguna forma en la solución del problema, o por lo menos ayudar en algo? ¿Cómo?

3) Imagina por unos segundos el año 2015, con todos sus cambios y adelantos cada vez más sofisticados y acelerados, con normas y valores que también han variado, y tú eres un padre o madre de familia con un hijo de la edad que tienes tú ahora, ¿crees que podrás adaptarte totalmente? ¿Cuáles serán los inconvenientes de esa resocialización? ¿Podrás evitar los choques con tu hijo?

Comentario de la experiencia

En la primera clase solamente se mostraron interesados por la problemática entre el adulto y el adolescente, por la incompreensión de parte de sus padres, porque era el problema que les tocaba directamente, no percibían como un problema la situación del anciano. Se intentó hacerles ver los cambios cada vez más acelerados que se dan actualmente y lo difícil que es asimilarlos por parte de las personas mayores, pero

eso no lo percibieron hasta llegado el momento de la evaluación. Así que tuvimos que dedicar otra clase para comentar las respuestas. Además hicieron encuestas relativas al tema y no podía negarme a escucharlas. En definitiva tuvimos una clase más tratando el tema porque les interesó muchísimo.

Es de destacar el cambio producido en la opinión de los muchachos en relación al tema del anciano luego que se presentó el audiovisual. Un tema que no les interesó en un principio, y que luego fue percibido como un verdadero problema.

Fue positivo verlos discutir y reflexionar intentando buscar soluciones. Pero considero que la experiencia fue un poco larga si tenemos en cuenta que este tema es solamente un punto en una unidad temática sumamente extensa. Llevó dos módulos de setenta minutos y una clase simple de cuarenta para realizar la evaluación. Creo que la última instancia donde se propone a los alumnos colocarse en el lugar de los padres debería formar parte de la experiencia pues fue sumamente enriquecedor, y no colocarlo como forma de evaluación, pues se necesitó una clase más para comentarlo debido al impacto que les causó. También sería importante explotar ese gusto de los muchachos por encuestar, que también en esta experiencia aparece después como aporte de los muchachos, las personas encuestadas, sobre todo las muy mayores les relataron situaciones de otros tiempos que contrastan con las actuales que a los muchachos les gustó mucho, y los sensibilizó mucho también.

Material utilizado: Audiovisual "Los problemas del hombre" de la Central Catequística Salesiana (Madrid), N° 35 "Ser viejo no es ningún pecado", (4' 52") y N° 36 "Un sitio para los ancianos", (4' 13"). (Paulinas) ■

Salió

Paracalle

Revista uruguaya de Educación Popular

Publicación del equipo interinstitucional de Educación Popular, que SERPAJ integra junto a Emaús, Aportes, C.I.D.C., Foro Juvenil y NOTAS.

Destinada a ofrecer aportes teóricos y prácticos, desde la concepción y la metodología de la educación popular, a militantes de organizaciones populares, dirigentes, animadores, educadores.

Bajo el lema "Aprendiendo juntos a cambiar la realidad" este número 0 salió en setiembre y aborda, desde la perspectiva de la educación popular y de la práctica concreta de nuestras instituciones, temas como:

- la violencia — en el cantegril
- en los medios masivos de comunicación
- hacia los jóvenes (razzias)
- sindicalismo - la formación / la mujer: dos temas viejos, dos desafíos nuevos.
- dos enfoques sobre la ley de educación
- qué es un taller - el rol del coordinador
- la educación popular, un concepto que se define en la praxis

Paracalle aspira a salir trimestralmente a partir de 1989.

En venta en: Papacito - América Latina - Ideas - Quiosco Salvador
CIDC - Colonia 1636
SERPAJ - Joaquín Requena 1642

¿COMO PIENSAN NUESTROS ADOLESCENTES?

Esta experiencia se realizó como parte de los microproyectos experimentales que se están llevando adelante en 10 colegios católicos de Montevideo, en coordinación con el Servicio de Diseño Curricular de la Universidad Católica. En ese marco, desde comienzos de este año trabaja semanalmente en el colegio Pedro Poveda un Taller Docente. El tema central sobre el que hemos trabajado es el de la disciplina. En relación con ese tema, desde julio tenemos la inquietud de conocer más de cerca en qué están los adolescentes con los que diariamente trabajamos.

Con ese propósito, el de conocer más de cerca a nuestros adolescentes, dedicamos una serie de reuniones a reelaborar una técnica propuesta en los Cuadernos de Educación del CIDE. La técnica consiste en una serie de tarjetas con afirmaciones sobre los jóvenes (en nuestro caso sobre los adolescentes) para que estos discutan si están de acuerdo o no con su contenido. Deben clasificarlas en tres grupos: 1. las tarjetas con cuyo contenido **todo** el grupo está de acuerdo; 2. las tarjetas con cuyo contenido **todo** el grupo está en desacuerdo; 3. aquellas acerca de las cuáles el grupo no logra ponerse de acuerdo (hay parte del grupo a favor y parte en contra de lo que en la tarjeta se afirma).

En primer lugar definimos cinco áreas acerca de las cuales nos interesaba conocer la opinión de las chicas y muchachos: 1. la relación con los adultos; 2. su sentir acerca del estudio; 3. su percepción del liceo; 4. la relación con sus pares; 5. su percepción de la sociedad y del futuro. Para cada una de estas áreas elaboramos cuatro o cinco afirmaciones que pudieran resultar polémicas, 24 en total (ver anexo 1). Confeccionamos las tarjetas y decidimos trabajar con los grupos de tercero de liceo. Para ello tomamos un módulo de 80' (10' para explicar el trabajo y trasladar a los subgrupos, 60' para la discusión de las tarjetas, 10' para la evaluación de la dinámica) con cada uno de los terceros por separado. Dividimos a la clase en cuatro subgrupos de diez estudiantes cada uno. En cada subgrupo trabajamos dos adultos, uno dedicado principalmente a coordinar el desarrollo de la dinámica, y el otro a registrar por escrito las discusiones y comentarios de los

muchachos. El objetivo del trabajo era fundamentalmente posibilitar la expresión y el diálogo por parte de los muchachos. Nosotros no interveníamos en la discusión de ningún modo, simplemente ordenábamos las intervenciones y hacíamos el registro.

El procedimiento en los subgrupos fue el siguiente. Con todas las tarjetas ubicadas en el centro, uno de los integrantes tomaba una, leía en voz alta su contenido, decía si estaba de acuerdo o no con lo que allí se afirmaba y explicaba por qué. Luego el resto del grupo expresaba su opinión. Si no había acuerdo se discutía durante cierto tiempo y si era necesario se votaba. Salvo excepciones, se decidía por consenso. Luego se ubicaba la tarjeta en el grupo correspondiente y tocaba el turno al siguiente integrante. Así hasta agotar todas las tarjetas. En general el tiempo fue ajustado al final pero suficiente como para hacer una rápida evaluación.

El resultado del trabajo fue muy bueno. Los muchachos, que al principio estaban un poco tensos y a la expectativa, se fueron "soltando" y terminaron muy contentos y entusiasmados. Evaluaron muy positivamente la dinámica, valoraron haber podido expresarse y ser escuchados, tanto por los adultos que estuvimos con ellos como por sus propios compañeros. Destacaron que son cosas que generalmente no conversan. Incluso se quedaron en el recreo para poder terminar y pidieron conocer qué se había hablado en los demás subgrupos. Los ecos del trabajo duraron varios días e incluso algunos de los docentes que participaron de la experiencia notan cierto cambio en el clima de la clase.

A partir de aquí se abren dos líneas de trabajo. Una de carácter "investigativo": hemos sistematizado las opiniones de los estudiantes registradas durante la dinámica (ver anexo 2) y ahora nos proponemos estudiarlas e interpretarlas en el Taller. La pregunta central es ¿qué nos aporta esto a nuestra tarea docente con adolescentes? La otra línea de trabajo es la de continuar el proceso de diálogo iniciado con los estudiantes. Hemos abierto una instancia de expresión que ahora debe ser asumida y profundizada, cosa que no es fácil. El próximo paso para esto será el siguiente. Trabajando con el adscripto del curso cada subgrupo elaborará un

papelógrafo mediante el cual expresar al resto de la clase lo más importante del intercambio generado por la dinámica. Algunos de estos trabajos serán presentados también en una reunión de padres. Posteriormente lo que ha surgido a partir de todo esto podrá ser materia de trabajo en la hora de coordinación semanal que cada adscripto tiene con sus grupos.

(El taller está integrado por: Adriana Cuadrado, Rosario Liard, Cristina Martínez, Isabel Revetria, Isabel Achard, Gladys Cruz, Raquel Varela, Raquel Bergeret, Felisa Gómez, Sebastián Bello y Pedro Ravela.)

ANEXO 1

1. A los adolescentes nos interesa formarnos para el futuro.	2. Los adolescentes no necesitamos nada de los adultos.	3. A los adolescentes lo único que nos interesa es pasarla bien.	4. En este liceo los profesores son más unos amigos que una autoridad.
5. En este grupo hay dos o tres compañeros que siempre deciden por los demás.	6. A este liceo para mejorar le falta...	7. Las relaciones afectivas (de pareja) entre adolescentes son inmaduras.	8. Los adolescentes necesitamos comprensión, cariño y límites de los adultos.
9. En esta clase no estamos muy interesados en conocernos.	10. En este liceo los adolescentes podemos participar en la toma de decisiones.	11. En este liceo la disciplina es excesivamente rígida.	12. Los adolescentes no le vemos ninguna utilidad a las materias que se dictan en el liceo.
13. A los adolescentes nos interesa mucho lo que sucede en el país.	14. En este liceo los profesores son muy exigentes en el estudio.	15. Los adolescentes estamos desanimados con el estudio.	16. En este liceo las normas de disciplina nunca están claras.
17. Los adultos no confían en los adolescentes.	18. Por lo general los adolescentes no sabemos qué hacer con nuestro tiempo libre.	19. Los adolescentes estamos dispuestos a comprometernos en la construcción de una sociedad más justa.	20. Los adolescentes sólo tratamos de pasar el año con el mínimo esfuerzo.
21. Los adolescentes buscamos una experiencia nueva en la droga.	22. A nosotros los adultos nunca nos escuchan.	23. Los adolescentes somos agresivos y violentos.	24. La mayoría de los profesores siempre tratan de encontrar un tiempo para hablar con nosotros.

(Nota: Las tarjetas respondían a los siguientes aspectos sobre los que nos interesaba indagar:

- a. Los adolescentes en relación con los adultos: tarjetas N° 2, 8, 17, 22.
- b. Los adolescentes en relación al estudio: tarjetas N° 12, 14, 15, 20.
- c. Los adolescentes en relación al liceo: tarjetas N° 4, 6, 10, 11, 16, 24.
- d. Los adolescentes en relación con sus pares: tarjetas N° 3, 5, 7, 9, 18.
- e. Los adolescentes en relación a la sociedad: tarjetas N° 1, 13, 19, 21, 23.)



ANEXO II

(Por razones de espacio ofrecemos sólo una síntesis de las expresiones de los estudiantes registradas durante la experiencia.)

En forma casi unánime, y muy rápidamente, los estudiantes desecharon la idea de no necesitar nada de los adultos. Destacaron la necesidad que tienen de la "experiencia" del adulto y de sus "consejos", "aunque a veces no estemos de acuerdo y no les hagamos caso". Necesitan también "que nos hagan ver cuando estamos equivocados" y que nos ayuden "para organizarnos porque solos no lo hacemos". Fue unánime el acuerdo respecto a la necesidad de comprensión, cariño y límites. La discusión se centró en esa tarjeta en torno al "tipo" de límites. Algunos cuestionaron que necesitaran límites, pero mayoritariamente lo aceptan. "Si no nos dan límites terminamos en cualquier cosa." "Te tienen que formar un poco." "Algunos límites necesitamos, para no meter la pata." "Si no, hacemos lo que nos da la gana." Destacaron que deben ser límites "que te sirvan", que no sean "excesivos" o por "caprichos" de los adultos. Algunos destacaron que ellos mismos pueden "autolimitarse".

En relación a la confianza de los adultos en los adolescentes las opiniones estuvieron más divididas, en función de las experiencias personales. Muchos se refieren a los temores de los padres y sus excesivos controles. "¿Adónde vas? ¿Con quién vas? ¿A qué hora volvés?" "Los padres confían pero tienen miedo."

"Tampoco estaría bien que no se preocuparan nada." Otros manifestaron que ellos experimentan la confianza de los adultos. "Yo sé que me tienen confianza."

Estudiar les resulta "aburrido". En general se manifiestan desanimados con el estudio, se les hace una carga. "Sabés que debés estudiar pero sentís que no tenés ganas." Los motivos para estudiar son la nota ("si no te ponen nota no estudiás nada", "estudiamos sólo por la nota") y el futuro ("tenés ganas de dejar de estudiar pero no lo hacés porque es necesario para el futuro", "si no estudiás no vas a ser nadie"). No manifiestan otro tipo de incentivos. Son interesantes algunas de las relaciones que establecen entre el estudio y el trabajo: "Te dan de todo y no te especializás en nada. Después salís y no conseguís ningún trabajo". "Si pudiésemos conseguir trabajo sin ir al liceo la mayoría de los uruguayos no estudiaría."

En estrecha relación con lo anterior están mayoritariamente de acuerdo con que sólo les interesa pasar de año con el mínimo esfuerzo. "Con tener 3 me conformo." "Si estás arriba tratás de tener más nota. Pero si estás abajo te desanimás y no te esforzás... en vez de darte ánimo los profesores te presionan, te obligan." Algunos matizan diciendo que el interés depende de la materia.

En general los estudiantes expresaron que sólo una minoría de los profesores se hacen tiempo para con-

versar y pueden ser considerados como amigos. "Pocos se abren totalmente." "La mayoría sólo viene a dar clase... algunos sólo quieren cobrar y jubilarse." Valoraron al docente que se sale del libretto de profesor y comparte algunas cosas más cotidianas o personales, por ejemplo comentarios "de fútbol" o sobre "sus hijos". Los sorprende conocer al profesor en otra faceta distinta de la que ven en clase. Al mismo tiempo destacaban que ser amigo es tenerse confianza, "que le pases por arriba no es ser amigo". Algunos estudiantes defendieron la situación del profesor: "Algunos quieren ser amigos pero por nuestra mala conducta se ponen autoritarios", o "a veces algunos docentes se quedan en el recreo pero nosotros nos vamos". Destacaron que otros docentes "huyen cuando toca el timbre".

Con respecto a la participación en las decisiones en general sienten que no pueden hacerlo. "A veces nos consultan pero después hacen lo que quieren"; "las cosas grandes las cocinan entre ellos, en las cosas importantes no nos consultan". Ponen como ejemplos la acumulación de escritos en un mismo día o no poder decidir sobre la permanencia o cambio de un profesor.

No estuvieron de acuerdo con que sólo les interese pasarla bien. "También nos interesan otras cosas"; "nos interesa (pasarla bien) pero no es lo único". Destacaron que hay algunos que "tratan de evadirse de esa manera" y "no enfrentar la realidad" y que eso "depende de la educación" de cada uno. También hicieron referencia a la edad: los adolescentes son "más responsables a partir de los 15 años".

Discutieron bastante sobre el tema del tiempo libre. Mayoritariamente destacaron que no es que no sepan qué hacer sino que no se les brindan posibilidades. "No hay lugares para ir", "no hay cosas para hacer", "no te enseñan qué hacer", "cuántas veces querés hacer un curso de computación pero no podés", "no tenés dinero". "La mayor parte del tiempo libre la usás mirando televisión o escuchando música." "¿Qué podés leer?"

El acuerdo fue unánime con respecto al interés por formarse para el futuro, y prácticamente sin discusión, salvo la observación de que "algunos viven más el presente". Sobre el interés por lo que sucede en el país la reacción fue de cierto desconcierto. Reconocieron no estar demasiado informados. "Nos interesa algo, pero no mucho." "A veces cazamos algún tema en el aire." "No te bancás todo el informativo." "No te lees todo el diario." "A veces tenés un problema en tu casa y no te preocupás de lo otro." Son interesantes algunas de sus referencias a los informativos: "A nadie le interesa informarse, por eso están todos los informativos a la misma hora". "Si ponen a la misma hora un programa de entretenimientos y un informativo todo el mundo elige el programa de entretenimientos." "Hace falta que te eduquen para que te informes." "Los informativos lo que dicen no es lo más importante, te dicen

que hay un pozo en la vereda de doña Clara y no que hay problemas en los cantegriles."

Atribuyen la adicción a la droga más que a la búsqueda de una experiencia nueva, a "problemas graves", a "estar marginado", a "problemas con la familia", a "no quedar mal con los amigos, hacerse el macho", "es una forma de escapar a algo", de "evadirse de algún problema". Varios manifiestan conocer directamente casos de drogadicción. "Vas a un baile y nunca falta alguno."

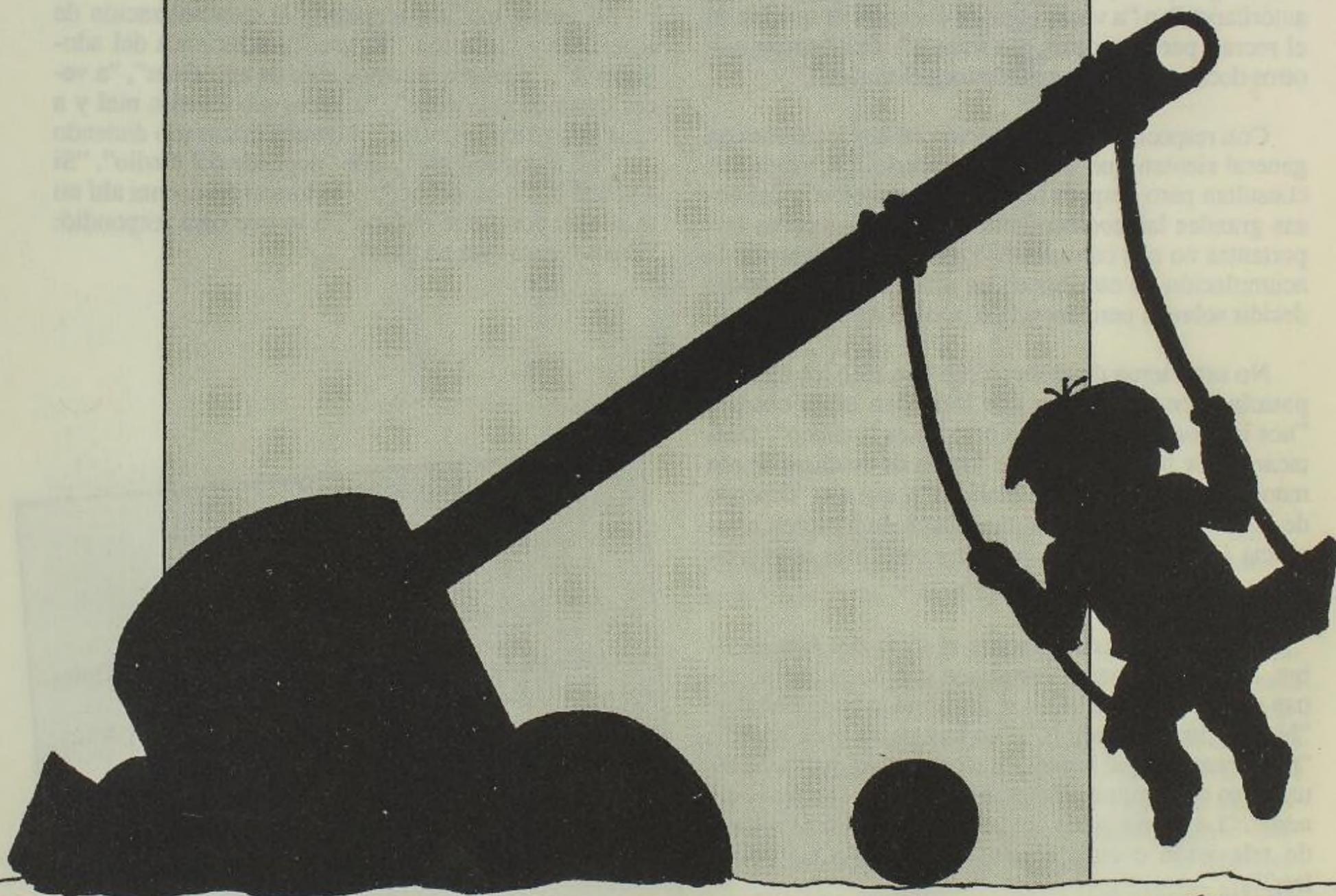
En buena medida aceptaron la caracterización de agresivos y violentos. "Es una característica del adolescente", "siempre tenemos algo de agresivos", "a veces estamos nerviosos", "a veces me levanto mal y a cada rato pateo la puerta". Algunos matizaron diciendo que "no todos son así" y que "depende del medio". "Si a vos te están escuchando y te toman en cuenta ahí no te enojás porque te oyeron", a lo que otro respondió: "Bueno, pero esto no pasa".

CARICATURA

Una profesora se dirige a su clase:
"¡Niños! Ya son muchachos grandes, ya son adolescentes, ¡por favor!
¿Se puede saber qué están esperando para comportarse como adultos?"

(Tomado del Boletín estudiantil Ventana Liceal, de los alumnos de 2º 4/3 del liceo de Libertad.)

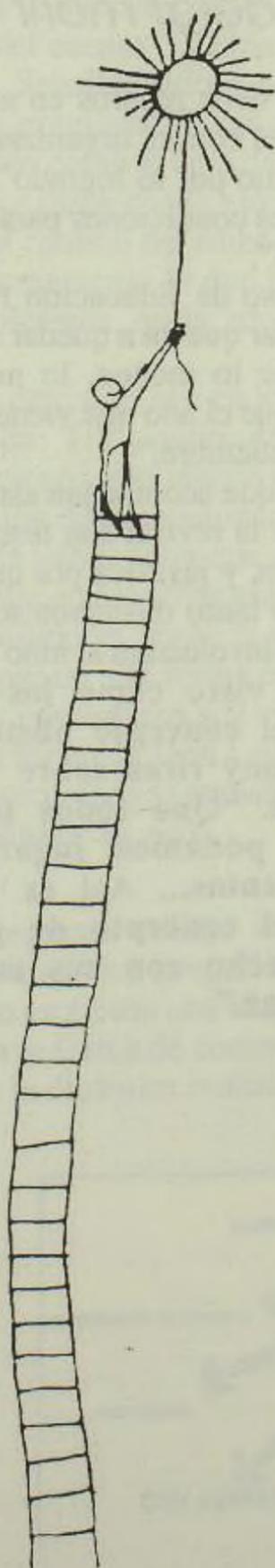
CAMPAÑA MUNDIAL "ENSEÑAME LA PAZ"



Entre el 7 y el 20 de setiembre se llevó adelante esta campaña promovida a nivel internacional por la Asociación Mundial para Huérfanos y Niños Abandonados. En el marco de la misma se realizaron en escuelas y liceos de nuestro país múltiples experiencias. Hemos recogido algunas de ellas para ofrecerlas a nuestros lectores.

Campaña mundial "Enséñame la paz"

AMPLIA REPERCUSION DE LA CAMPAÑA EN NUESTRO PAIS



Los alumnos del Jardín de Infantes Enriqueta Compte y Riqué asistieron durante un par de semanas a un espectáculo que recordarán por mucho tiempo. El viejo inmueble de Arroyo Seco donde tiene su sede el centro docente, dependiente de Educación Primaria, albergó una exposición de juguetes contruidos por miles de escolares uruguayos, en el marco de la campaña "Enséñame la Paz".

Los amplios salones y corredores del Jardín parecían decorados como para una kermese. Trencitos, animales, aviones, casas, ciudades, herramientas, globos, muñecas y hasta un revólver con la boca del caño sugestivamente taponeada con un pedazo de espuma-plast, fueron el fruto de un día de labor en todas las aulas del país bajo el lema "nuestras manos jugando construyen la paz".

Para Mario Costa, coordinador nacional de la campaña, el impacto logrado deja un balance "absolutamente positivo".

"Ese impacto se puede medir de varias maneras, pero debemos decir que la campaña afectó a todo el sistema educativo del país. Pensemos no más en las dos mil trescientas escuelas públicas, que el miércoles 7 de setiembre pararon el trabajo curricular para dar espacio a todo un día de expresión, en una actividad que fue preparada desde un mes antes por los maestros."

En efecto, parece cierto lo que señala Gustavo Malek, director de UNESCO en Uruguay y miembro del comité organizador, cuando señala que "Uruguay es uno de los países que más actividades está haciendo con miras a esta campaña".

Así, mientras en la mañana del sábado 10 de setiembre cientos de niños se reunieron en la Rambla y José Batlle y Ordóñez para remontar cometas con motivos alusivos a la paz, por la tarde se procedió a realizar una suelta de palomas por parte de los niños que participan en la actividad de la Comisión Nacional de Baby Fútbol, que tiene lugar en todas las ciudades del país.

Entre tanto, en los centros de estudios dependientes de Educación Secundaria, se cumplió con una jornada de libre expresión plástica durante todo el viernes 16, mientras que los estudiantes de la Universidad del Trabajo, habían contribuido con el diseño y la impresión del afiche de la campaña.

Con respecto a la respuesta de los medios de comunicación Costa asegura "que fue buena, aunque pudieron aspirar a más".

"Los canales se comprometieron a difundir el afiche, cosa que hicieron. En general, todos los canales difundieron entrevistas en sus noticieros durante la campaña, especialmente los canales 5 y 10, aunque Julia Moller en Canal 4 dedicó por lo menos tres programas a la campaña. Canal 5 alteró su programación para hacer algo relativo a la campaña durante toda la semana del 14 al 20 de setiembre."

Mario Costa afirma que el eco de "Enseñame la Paz" va a durar hasta fin de año y seguramente se continúe en el futuro.

"Ya sabemos de varias escuelas que van a basar la fiesta de fin de año en el tema de la paz, o sea que van a seguir trabajando en talleres de construcción de juguetes, con cometas, cantos, bailes y toda la práctica de enseñanza de la paz integrada a las materias", señaló el coordinador nacional.

Objetivos

Para el director de Enseñanza Primaria, Juan Pedro Bertrán, "el objetivo es ir generando en el espíritu de los niños y de los jóvenes, un sentimiento de paz, de tal modo que, mediante un trabajo continuado, cuando esos niños y esos jóvenes sean adultos en situación de decidir, puedan con conocimiento y mediante la debida formación, inclinarse por la protección, la defensa de la paz y la realización de acciones tendientes a preservar la paz en el mundo".

Gustavo Malek, por su parte, señaló que la campaña era una "acción catalítica" que pretendía, "a todos los niveles y especialmente a través de la labor de los medios de comunicación, lograr un interés masivo de toda la población".

Para Mario Costa, la campaña intentó "contrapezar la enorme presencia de lo bélico, de la incitación a la violencia y los enfrentamientos entre los seres humanos, que aparece en especial en los medios de

comunicación".

"Haciendo la propuesta de una postura activa en favor de la paz, se invitó a promover -la primera semana de las aulas y la segunda en los medios de comunicación- una sensibilización en todo el mundo sobre el tema, que dé el marco para que se instaure el 'Día Internacional de Educación para la Paz en los Niños' que se celebraría cada 10 de setiembre en todo el mundo."

El viaje de Mario Costa a Nueva York el pasado 17 de setiembre estuvo relacionado con este propósito de la Organización de Naciones Unidas. En su sede se dieron cita los coordinadores de los ciento treinta países que trabajaron en la campaña para intercambiar experiencias y, simultáneamente, estar presentes cuando se declare ese nuevo "día internacional" promovido por la ONU.

No dejar morir el tema

Costa no tiene reparos en afirmar que entre los integrantes del comité organizador quedó "un sentimiento de éxito por lo logrado", por lo que estarían en las mejores condiciones para conseguir "no dejar morir el tema".

"En el caso de Educación Primaria, señala, me atrevo a pensar que va a quedar algo integrado al currículum. Por lo menos, lo menos que podemos imaginar es que el año que viene se haga algo en torno al 10 de setiembre."

Las fotos que acompañan esta nota y que ilustran la carátula de la revista son testimonio de los frutos de la campaña, y justifica por qué los organizadores buscaron "no tanto discursos sobre la paz sino una actividad que involucrara al niño".

"Hemos visto cómo los niños, que poco entienden el concepto abstracto de paz, dicen cosas muy ricas sobre la paz", concluye Mario Costa. "Que todos tengamos comida, que todos podamos jugar, que todos estemos contentos... Así es como tradujeron los niños el concepto de paz, y paz es lo que han hecho con sus manos. Han construido la paz."

Campaña mundial "Enseñame la paz"

LOS NIÑOS Y LA PAZ

Laura Alsina

Enmarcado en el tema de "Educar para la Paz", y dentro de un sinnúmero de posibilidades, el trabajo realizado en un grupo de escolares de sexto año tuvo como objetivo, y tiene, el crear una conciencia de que la paz no se obtiene de un momento para el otro, sino que es algo que vamos construyendo paso a paso, en cada momento, con nuestra actitud solidaria, con nuestra permanente disposición a cambiar de posición aceptando el diálogo como forma de poner en común todas nuestras opiniones.

Por eso, nuestra propuesta de trabajo realizada a lo largo de una semana comienza con una motivación particular: la lectura del cuento "El niño y la bomba", editado por SERPAJ. Sensibilizado el grupo de la temática por medio de preguntas llegaron a descubrir que era necesario actuar como el niño del cuento, ayudando a descubrir a los otros que la violencia no conduce al hombre por el camino del entendimiento, que el hombre gasta en armamento lo que podría aplicar en la curación de enfermos, en la educación de un pueblo.

Pudieron también descubrir que en los medios masivos de comunicación: T.V., radio, diarios, se presentan muchas situaciones que incentivan la violencia: por ejemplo en los dibujos animados, películas de guerra, propaganda publicitaria que utiliza formas atractivas para despertar en los niños esa actitud.

Después de esa reflexión, surge la propuesta por parte del docente de pensar una forma propia, de grupo, de cómo expresar ese rechazo a la violencia, e incentivar actitudes que los conduzcan a crecer en paz.

Surge así el tema central de la actividad: alguno de los niños dijo: **enseñame la paz**

Entonces en un segundo trabajo se propone en forma colectiva, una dinámica grupal: una lluvia de ideas, donde cada niño escribiría una idea, una palabra sugestiva que indicara la forma de construir la paz.

Esta es en síntesis la dinámica realizada colectivamente en el pizarrón:

Cada niño escribía su idea, alguno que quería acentuar la idea de otro compañero podía pasar y subrayarla.

Una tercera actividad fue crear juguetes, que luego serían expuestos con los creados por otros compañeros de la escuela.

Cada juguete debía cumplir con la condición de "no estimular en el niño la violencia", por lo tanto buscamos que fueran contruidos con un material noble, un material que estuviera al alcance de todos y que nos lo hubiera proporcionado la naturaleza. Por lo tanto se eligió construir juguetes en madera: tallas, barcos, muñecos, aviones, carritos, casas, construcciones sin una representación real o concreta, simplemente una recreación de formas en el espacio.

La construcción se realizó en binas, o sea cada dos niños un juguete, modo de continuar con la incentivación del trabajo compartido, de que juntos construímos algo para los demás.

Por último, como una entrega más personal, de modo que se cultivara un sentido individual para el bien común, se propone a los niños jugar con sus manos, moverlas, hacerlas volar, imaginar que ellas nos están dando, que representan algo concreto y que ese juego se puede plasmar en un dibujo para ser ofrecido a otros niños.

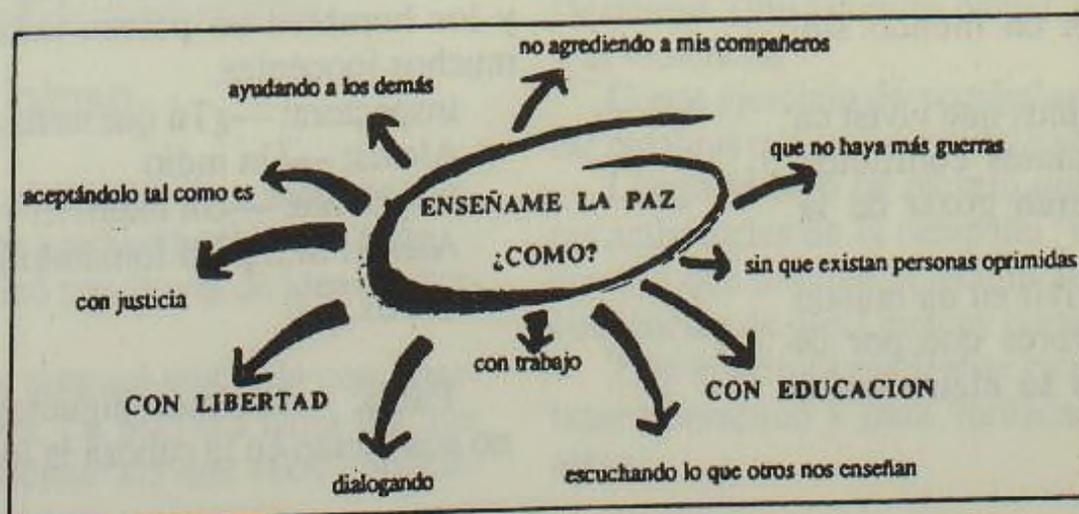
Así es que realizan en hojas de garbanzo ese juego con las manos de la siguiente forma:

—con una mano apoyada sobre la hoja, la bordeaban con un color, luego veían que ella podía ser una paloma, o un pájaro, o un castillo, o un perro, o cualquier otra imagen;

—luego la coloreaban con diversos colores;



—fueron recortadas y puestas en una cartelera.



Campaña mundial "Enseñame la paz"

CON LOS PEQUEÑOS, GRANDES PASOS HACIA LA PAZ

Ana Albomoz

I) Encuadre y objetivos del trabajo

Frente a la propuesta de la campaña mundial sobre el tema "Enseñame la paz" varios sectores de la enseñanza pública y privada desarrollaron diversas actividades.

Las clases de Enseñanza Primaria construyeron juguetes no bélicos. El trabajo que aquí se presenta fue realizado con alumnos del primer nivel (primer y segundo grado).

Se tomaron como objetivos los siguientes:

a) Contactar al niño con la temática de la paz mundial mediante láminas y diálogos.

b) Reconocer los efectos que causan las guerras sobre los más indefensos.

c) Desarrollar una forma de trabajo totalmente creativa.

II) Desarrollo del trabajo

Se comenzó presentando al niño láminas donde aparecieran escenas pacíficas y violentas. Se analizaron las mismas y sucesos que día tras día observan en la televisión. A través de ello se estudió el vocablo paz.

Se efectuó la grabación de una conversación sobre el tema planteando algunas interrogantes:

— Si alguien quería decir algo sobre la paz.

— Si conocen algún lugar del mundo donde haya guerra.

— Cómo imaginan un mundo sin guerras.

— Qué harían los niños que viven en países en constantes conflictos bélicos si pudieran gozar de la paz.

— Qué opinan de vivir en un mundo donde hay hombres que por diversos intereses se matan entre sí.

— Cuál sería la solución.

— Si existen otras formas violentas que afecten la convivencia humana.

Luego se solicitó que acercaran al aula un juguete. Se descubrió que muchos de ellos los llevaban a tomar actitudes violentas al jugar y que otros no. Se hicieron representaciones de diferentes juegos.

Se efectuó la propuesta de construir un juguete que creara en el ánimo de los niños sentimientos de confraternidad y amor.

Se procedió a una orientación sobre el material a utilizar (que incluso podía ser desechos de algún juguete bélico en desuso) y se fijó la fecha de la construcción en forma de taller dentro del aula.

Se efectuó un dibujo (proyecto) del juguete a construir.

Luego de efectuado se llevó a cabo una exposición colectiva con las demás clases.

III) Algunos diálogos interesantes

Inspectora: —Buenos días niños, ¿qué están construyendo?

A coro: —Un juguete para la paz.

Inspectora: —¡Qué lindo! ¡Qué bien!

Maestra: —¿Por qué no explican qué significa para ustedes y para el mundo esta campaña?

Inspectora (bajito a la maestra): Es una pregunta muy difícil, son pequeños.

Alexis: —Hacemos un juguete para que haya paz y los hombres no peleen más porque sino mueren muchos inocentes.

Inspectora: —¿Tú qué estás construyendo?

Alexis: —Un indio

Inspectora: —Un indio?!!!

Alexis: Sí... pero fumando la pipa de la paz.

Otros...

Paola: —Hicimos juguetes para la paz pero que no nos metan en la cabeza la idea de la guerra.

Alexis: —Si nos meten cosas feas en la cabeza vamos a salir peleadores y envidiosos y todas esas cosas. Está muriendo mucha gente y eso porque los malos le ponen bombas a los aviones.

William: —Que en vez de vivir en plena guerra hay que vivir en plena paz. El corazón cuando ve la tele, ve la guerra y se va a entristecer, se va a entristecer, se va a entristecer, se va a entristecer.

Alexis: —Está mal que haya guerra, cuando vengan los otros niños van a salir más peleadores y más matones.

David: —Otro problema es el fútbol...

IV) Evaluación

Obviamente todo lo que ponga al niño frente a los auténticos valores de la vida es positivo. Es muy difícil plantear los resultados en una materia que es sedimentaria. Es importante que se haya trasladado el interés a los hogares, la idea sería que no fuera un día ni una hora sino que en cada minuto se pusiera en contacto al niño con lo que ya dice el principio X de la Declaración de los Derechos del Niño: "El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un 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".

Campaña mundial "Enséñame la paz"

TRABAJO DE COMPRENSION LECTORA SOBRE: "DIA INTERNACIONAL DE LA PAZ PARA LOS NIÑOS"

Ana Szephegyi

*Inglés - 4to. año - Módulo de
70 minutos*

Encuadre y objetivos: El programa de inglés sugiere el repaso de tiempos verbales básicos como el "futuro continuo". Se aprovechó, pues, dar la clase en agosto con referencia a la campaña "Enséñame la paz" a realizarse en setiembre. El tiempo verbal ya había sido presentado antes, en esta etapa se realizó la práctica.

El objetivo era difundir dicha campaña y despertar en los muchachos la reflexión sobre el tema.

Desarrollo de la clase

Los ejercicios fueron planeados de manera de ir introduciendo a los alumnos gradualmente en el tema.

Primeramente se realizó una lluvia de ideas en torno a la palabra "niño".

A continuación se les entregó una hoja con material de lectura y ejercicios. La primera tarea fue leer una lista de juguetes y señalar los que ellos conside-

raran relacionados con la violencia.

Con respecto a los difundidos "thundercats", no todos vieron claramente su carácter violento. Hubo un breve intercambio de ideas al respecto.

Luego se les formuló la pregunta: ¿por qué crees que los niños gustan de los juguetes bélicos?

Esta pregunta fue discutida en español.

Las causas sugeridas fueron la influencia de la televisión, el deseo de poseer los mismos juguetes que los amigos y climas de violencia en casa. El tema fue discutido con entusiasmo.

El próximo paso fue la lectura de declaraciones de Desmond Tutu (Premio Nobel 1986) sobre los niños y la violencia.

Como ejercicio de vocabulario debieron indentificar palabras que sugirieran felicidad y desdicha.

Luego se leyó un párrafo que describía las distintas actividades de la campaña "enséñame la paz". Es curioso que durante la lectura algunos alumnos no se convencían de que Uruguay participara.

Tras la lectura realizaron ejercicios de práctica del futuro continuo y para verificar la comprensión del texto.

De la vida cotidiana

Desde el interior del país recibimos esta carta que compartimos con ustedes como un testimonio de una compañera maestra y, además, como para crear un espacio de intercambio, de acercamiento donde ustedes no se sientan lectores pasivos, sino que puedan hacernos llegar sus sugerencias y opiniones.

Estimados compañeros:

Mucho más que ustedes, lamenté yo, el no haber podido participar en el seminario-taller de julio. Pienso que en mi apresuramiento al llenar el formulario, no mencioné que soy docente en una escuela donde se está aplicando un plan piloto sobre Enseñanza de los Derechos Humanos.

Ya hace dos años que se está haciendo, y yo diría que "nada" se ha hecho, pues salvo algunas compañeras que han cambiado su actitud, en algo, todo se resume a enseñar artículos y decretos, hacer afiches y algún trabajo en los cuadernos.

Yo parto de la base de que no se puede enseñar Derechos Humanos en un ámbito autoritario y verticalista como es nuestra escuela, donde los maestros son técnicos dedicados a buscar la forma de dar conocimientos de la manera más efectiva, sin respetar los sentimientos y necesidades de sus alumnos, los cuales no tienen ni la posibilidad de elegir o dar su opinión sobre lo que reciben.

Acá comienza, lo que yo llamaría, mi experiencia educativa. Me he dedicado, en los últimos años, a cambiar mis métodos de trabajo, pero sobre todo a cambiar "mi manera de ver el hacer educativo". Todo comenzó, cuando tuve que trabajar, después de 18 años de maestra, con una clase jardinera y una clase común, haciendo doble turno. Pude ver así, el enorme abismo que hay entre un niño preescolar y el otro de clase común. Me cuestioné, en qué parte del camino, perdían los niños su espontaneidad, su creatividad, su desinhibición, su comunicación fluida con compañeros y con el mismo maestro. Llegué a la conclusión, de que somos los maestros, los que levantamos las barreras, los que cortamos la comunicación, fomentando el individualismo, comparando a nuestros

alumnos, calificándolos a unos más que a otros, encasillándolos con rótulos de insuficientes o sobresalientes. Empecé a eliminar algunas cosas, empecé a enseñarles cosas que ellos tenían interés de aprender, junto con las que exigía el programa. Lentamente fui dando mayor importancia a las actividades libres, como las conversaciones entre ellos, los juegos, las canciones, las representaciones libres, la lectura de cuentos, etcétera. Los resultados que fui obteniendo fueron asombrosos, y me sirvió para sentirme estimulada, y afirmarme en mi teoría de que ese camino era el acertado. Existen muchas limitaciones, las faltas que significan el ambiente adecuado, los materiales necesarios, las propias limitaciones, pues trabajando en doble turno no dispongo de todo el tiempo que quisiera para buscar nuevos materiales. Las exigencias en este tipo de trabajo son muchas, pues el maestro tiene que ser muy creativo y estar muy alerta para saber aprovechar todos los momentos propicios para el trabajo con los alumnos.

Tendría mil experiencias en el salón de clase para contarles y demostrar a algún colega las cosas lindas que podemos lograr los maestros, siempre que cambiemos de actitud, de mentalidad. Esta es, desde mi punto de vista, la dificultad más grande. Yo he tenido que soportar duras críticas, pero son mayores los logros que he obtenido con los alumnos. Eso me da fuerzas para seguir con mi trabajo. No sé si es de vuestro interés, lo poco que quiero resumir en estas líneas, pero quiero hacerles llegar mis enormes deseos de comunicarme con otros compañeros que ven las cosas desde el mismo ángulo, e intercambiar experiencias.

Esperando pronta respuesta, les hago llegar mi saludo y palabra de apoyo a todo el trabajo que ustedes realizan. ■



El derecho de ser hombre
Antología de documentos
preparada bajo la
dirección de Jeanne Hersch.
TECNOS-UNESCO. Madrid
1984 (600 páginas)

Antología de textos provenientes de diversas épocas y tradiciones, que ilustran "la universalidad en el tiempo y en el espacio de la afirmación y de la reivindicación del derecho de ser hombre".

Los testimonios recogidos en esta obra son anteriores a la Declaración Universal de 1948. Integran parte de la historia de los derechos humanos, en lo que puede considerarse la "filosofía implícita" precursora de esa declaración.

Por consiguiente, proporcionan una rica perspectiva de la creación y enriquecimiento progresivo y permanente del concepto de hombre, a partir de la explicación y reclamo de sus derechos.

Contiene dos índices bibliográficos:

a) De los autores o, en su defecto, de los títulos de las obras de que se han tomado los textos.

b) Lista de textos que no tienen autor ni título.

Junto con el índice temático, facilitan la ubicación de textos que pueden ser leídos según el orden que el interés del lector defina.

No es necesario destacar el formidable valor didáctico de esta obra, que vale para docentes que deseen incluir en sus clases trabajos de reflexión sobre los derechos humanos. En especial, materias como historia, literatura, geografía, sociología e idiomas, pueden servirse ampliamente de estas lecturas.

Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos
Varios autores de diversas nacionalidades
UNESCO. Ediciones Serbal, Barcelona 1985. (376 páginas)

Conjunto de ensayos de autores que responden a tradiciones y culturas diferentes, lo que "representa la contribución de la UNESCO a la convicción de que, subyacentes en las relaciones entre la 'práctica' de los derechos humanos y las oportunidades disponibles para la 'promoción' de esos derechos en las diferentes comunidades, existen unos fundamentos filosóficos que merecen estudiarse en detalle".

Esta obra proporciona una visión del estado actual del pensamiento sobre los derechos humanos, en notable evolución desde 1948.

El presidente honorario del Instituto Internacional de Filosofía, Paul Ricoeur, inicia el volumen con una síntesis de los distintos trabajos que forman parte de la obra. Proporciona así una valiosa guía de lectura que permite una apreciación comparada entre los fundamentos del pensamiento occidental y el del resto del mundo. En este caso, se incluyen pensadores de Australia, Japón, del mundo árabe, de la India, de América Latina y de Africa. En la línea del pensamiento occidental, con sus diferencias, los autores son de origen europeo, norteamericano, canadiense y soviético.

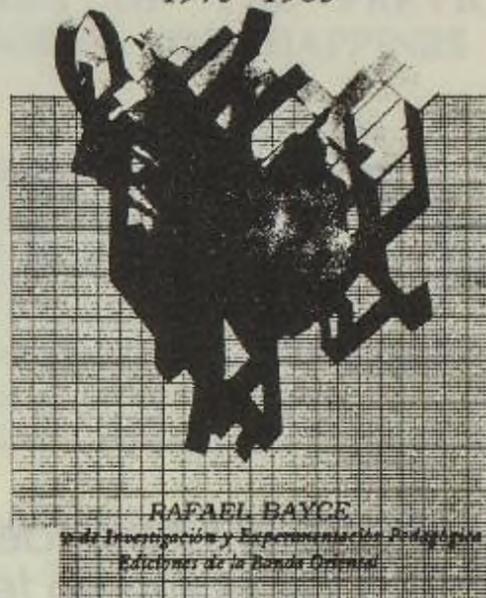
De esa diversidad de aportes se infiere que el dinamismo vigente en la formulación de los derechos humanos se nutre del aporte de culturas y tradiciones poco conocidas hasta hace poco en el mundo occidental.

Los fundamentos
filosóficos
de los derechos humanos

A. Diemer / J. Hersch
P. Hountondji / J. Humphrey
R. Inagaki / E. Kamenska / P. Kirpal
V.N. Kudryatsev / M. Markovic
V. Mathieu / A.A. Martin
E. Miró Quesada / P. Ricoeur
A. Ehr-Sönn Tay / Ch. Taylor
R. Tuck / M.A. Sinaceur / F. Zakaria

2

**EL SISTEMA
EDUCATIVO URUGUAYO**
1973-1985



El sistema educativo uruguayo 2 (1973-1985)

Rafael Bayce

Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP)

Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, 1988 (201 págs.)

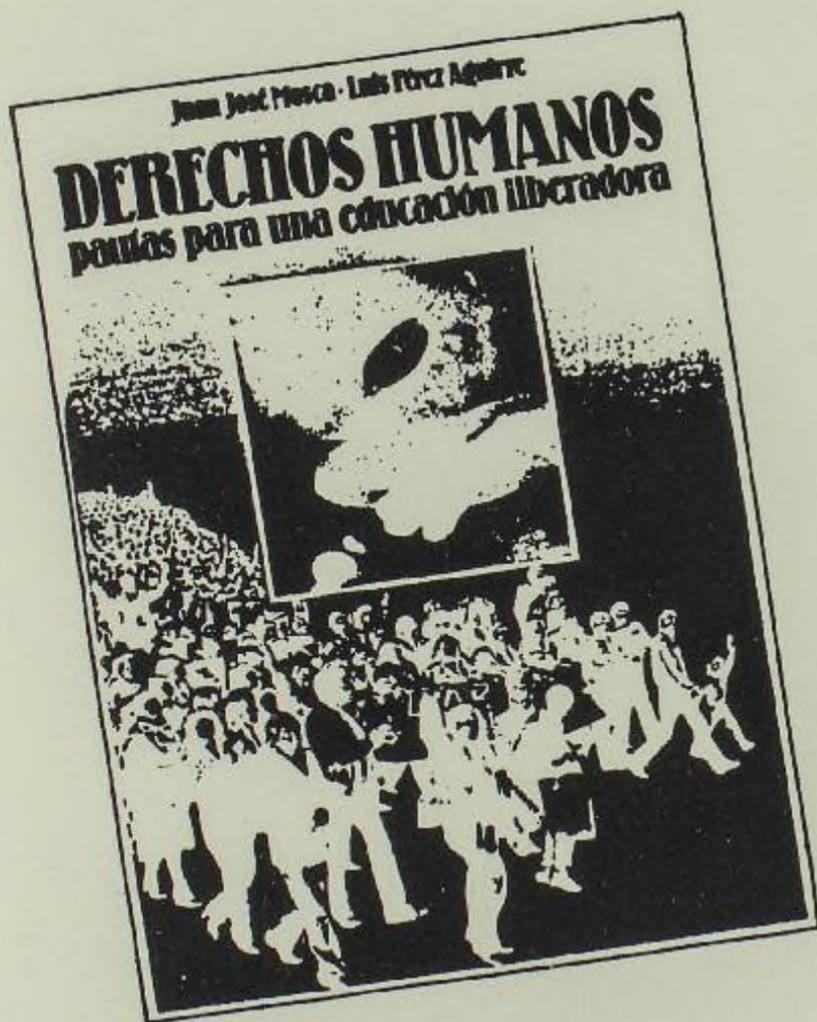
Valiéndose de datos provenientes de la Dirección General de Estadística y Censos y del CIEP (en este caso, para la Universidad), el autor formula un diagnóstico del sistema educativo uruguayo centrado en el análisis de la estructura de la demanda y la oferta en materia de instrucción.

El modelo interpretativo utilizado muestra las interrelaciones entre alumnado, docentes y establecimientos de enseñanza, referidas al contexto social en que se producen.

El volumen 3 (en preparación) agregará una visión global del sistema educativo, que la amplia cobertura estadística y los análisis contenidos en éste, permiten vislumbrar.

En suma, se trata de un instrumento de análisis que reúne los elementos esenciales para estudiar la necesaria e impostergable transformación del sistema educativo de nuestro país. ■

**Derechos humanos
Pautas para una
educación liberadora**



Juan José Mosca - Luis Pérez Aguirre



**Educación y derechos humanos
Nos. 3 y 4**

Cuadernos para docentes

Edita SERPAJ



SUSCRIPCIONES

Suscripción anual (3 números)

URUGUAY	
Montevideo	N\$ 1000
Interior	N\$ 1200
AMERICA LATINA	US\$ 8
OTROS PAISES	US\$ 10

**EL CENTRO DE DOCUMENTACION DEL SERVICIO PAZ Y JUSTICIA:
UN MEDIO A DISPOSICION DE LOS EDUCADORES**

Creado hace unos tres años, el Centro de Documentación tiene como finalidad contribuir a la protección y fomento de los Derechos Humanos mediante la difusión de los principios que los constituyen y de las normas legales internacionales y nacionales que los consagran. La búsqueda y acopio de información sobre las circunstancias en que los Derechos Humanos son conculcados, así como la compilación de materiales que permitan estudiar las causas de las transgresiones y las acciones de defensa, son también parte de la tarea que desarrolla el Centro.

Para servicio de investigadores, docentes y estudiantes, el Centro cuenta con una biblioteca especializada que dispone de materiales didácticos sobre la teoría, la filosofía y la historia de los Derechos Humanos.

El Centro de Documentación puede ser consultado los días lunes y jueves, en horario de 9.30 a 14.00, o concertando previamente una visita.



Servicio Paz y Justicia