

Educación y derechos humanos

CUADERNOS PARA DOCENTES

Año 2, N° 4 julio de 1988 Publicación del Senado Paz y Justicia (Uruguay)

N° 350

FIDELIDAD A LA VIDA Y EDUCACION PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Escribe: Luis Pérez Aguirre

EXPERIENCIAS:

Centro de Estudiantes
Docentes trabajando en equipo

TECNICAS Y JUEGOS GRUPALES

suplemento:
DISCIPLINA

Redactor Responsable

Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:

Pedro Ravela
Fernando Sorondo
Mónica Maronna
Alicia Alborno

Colaboradores:

Graciela García
María Luisa González
Ana Piedra Cueva

Educación y Derechos Humanos.
Cuadernos para Docentes.

Año I - Nº 4 Julio de 1988
Precio de venta N° 350.

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

Las ilustraciones de este número
son de Miguel Marfán. **(Detrás del
Pizarón. Guía para la revisión de la
práctica docente)**, publicación del
Centro de Investigación y Desarrollo
de la Educación (CIDE) de Santiago
de Chile; y de Marcelo Scott **(Los
Derechos Humanos... A LO CLARO)**.
Editorial Popular, Madrid 198 pp.)

Diagramación, armado y correc-
ción: Taller El Papelón
Composición, fotomecánica e im-
presión: Láser Composición S.R.L.
Dec. Legal-234018/88
Edición amparada por el art. 79 de
la ley 13.349 (Comisión del Papel)

SUMARIO

EDITORIAL 3

REFLEXIONES

Fidelidad a la Vida y Educación para los Derechos Humanos	
Luis Pérez Aguirre	5
Los Derechos Humanos a través de la Historia (I)	
Mónica Maronna.....	9

ALTERNATIVAS

Técnicas y juegos grupales.....	17
Proyecto Piloto sobre Enseñanza de Derechos Humanos en Educación Primaria.....	20

EXPERIENCIAS

Centro de Estudiantes:	
"... que los estudiantes participen en forma organizada en la vida del liceo..."	
Entrevista de Alicia Alborno.....	23
Docentes trabajando... en equipo	
Liceo Monseñor Lucuense.....	25
El prejuicio como sustentador de diferencias sociales	
María Luisa González.....	28
Corrigiendo escritos	
Mónica Maronna.....	30

DE LA VIDA COTIDIANA

"Para que los profesores no sean máquinas..."	31
---	----

PARA LEER.....	32
----------------	----

SUPLEMENTO: Disciplina.....	páginas centrales
-----------------------------	-------------------

A PROPOSITO DE LA LAICIDAD...

En estos últimos meses nuestra enseñanza media ha sido la figura central de un debate sobre el respeto al principio de laicidad, debate que desbordó los límites del nivel medio de nuestro sistema educativo.

Todo comenzó con las observaciones que el CODICEN hizo a los programas de Historia e Idioma Español y Literatura de tercer año del ciclo básico. A raíz de esto estuvo en juego el cargo de la directora general de Secundaria que debió concurrir a dar explicaciones ante la bancada parlamentaria del partido de gobierno. Posteriormente el Consejo de Educación Secundaria, a partir de una denuncia periodística del vice presidente de la República, separó de su cargo e inició sumario a una profesora de Historia. Ahora exige que todo material impreso que un profesor entrega a sus alumnos sea previamente fiscalizado por la dirección del liceo. Entretanto, el programa de Geografía de tercer año también fue observado por el CODICEN. En todos los casos se pretende proteger el principio de laicidad.

Creemos que ese no es de ningún modo el problema más serio que afronta nuestro sistema educativo. El problema es responder al desafío que representa hoy, en las postrimerías del siglo XX, educar ciudadanos para el siglo que viene.

La "Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales" (Unesco, noviembre de 1974) contiene una serie de principios rectores de una educación para la sociedad y el mundo del siglo XXI. Extraemos algunos de sus artículos por entender que constituyen un aporte a ser tenido en cuenta en momentos de sospecha e intolerancia como los que afectan hoy al sistema educativo.

Estudio de los problemas de la humanidad; los Derechos de los Pueblos

La educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, así como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial.

La educación debería enfatizar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopólicos de poder económico y político que practican la explotación y fomentan la guerra.

(...) La educación debería tender a la vez hacia la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad—desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza—y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución. La educación que en ese sentido tendrá que ser necesariamente de carácter interdisciplinario, debería versar sobre problemas como los siguientes:

— el mantenimiento de la paz, los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos; el desarme; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización con fines de paz y progreso; la indole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas y la importancia del derecho internacional para estas relaciones, sobre todo para el mantenimiento de la paz;

— el desarrollo económico y social y su relación con la justicia social; el colonialismo y la descolonización; las modalidades de la ayuda a los países en vías de desarrollo; la lucha contra el analfabetismo; la lucha contra las enfermedades y el hambre; la lucha por una mejor calidad de vida y el más alto nivel de salud posible; el crecimiento de la población y cuestiones conexas.

Desarrollo intelectual y afectivo

Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a atender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en

grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes.

Educación cívica por la participación

La participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y un elemento principal de la educación para la comprensión internacional.

Objetividad y comprensión entre los pueblos

Los Estados Miembros deberían estimular un mayor intercambio de libros de texto, especialmente de historia y geografía, y deberían tomar las medidas adecuadas para el examen y la revisión recíprocos de los libros de texto y otros materiales de enseñanza a fin de lograr que sean fieles y equilibrados, actualizados e imparciales y que fomenten el conocimiento y la comprensión mutuos entre pueblos diferentes.

Preparación de los educadores

Los Estados Miembros deberían mejorar constantemente sus medios y procedimientos para preparar y habilitar a los educadores y a otras categorías de personal de educación a desempeñar su papel en el logro de los objetivos de la presente Recomendación y deberían, con ese fin:

a) inculcar a los educadores las motivaciones de su acción ulterior: adhesión a la ética de los Derechos Humanos y al objetivo de cambiar la sociedad a fin de lograr la aplicación práctica de los Derechos Humanos; comprensión de la unidad fundamental de la humanidad; capacidad para inculcar el aprecio de las riquezas que la diversidad de las culturas puede brindar a cada persona, grupo o nación;

b) ofrecer un conocimiento interdisciplinario básico de los problemas mundiales y de los problemas de la cooperación internacional gracias, entre otros medios, a un trabajo dedicado a la solución de esos problemas;

c) preparar a los educadores para que participen activamente en la elaboración de programas de educación para la comprensión internacional y de material y equipo de enseñanza, teniendo en cuenta las aspiraciones de los educandos y en estrecha colaboración con ellos.

Los fragmentos que hemos elegido tocan temas que, o han estado presentes en el gran debate sobre el principio de laicidad, o han estado significativamente ausentes.

Habría que agregar toda una gama de exigencias que se le plantean a la educación por el impacto de los avances científicos y tecnológicos. El sistema educativo tendrá que asumir la integración del conocimiento científico-técnico con la formación humanística. He aquí otro tema para el cual parecería que nuestro sistema de enseñanza no está suficientemente preparado, entre otras cosas porque carece de los recursos necesarios para ello.

El próximo siglo está demasiado cerca. Cuando entremos en él es probable que los ecos de nuestras actuales disputas se hayan apagado. Pero los efectos de nuestros errores seguirán marcando la existencia de quienes hoy son nuestros alumnos. ■

Reflexiones

FIDELIDAD A LA VIDA Y EDUCACION PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Luis Pérez Aguirre

Articular una metodología en DDHH supone desentrañar cuáles son los principios o convicciones que es necesario tener en cuenta.

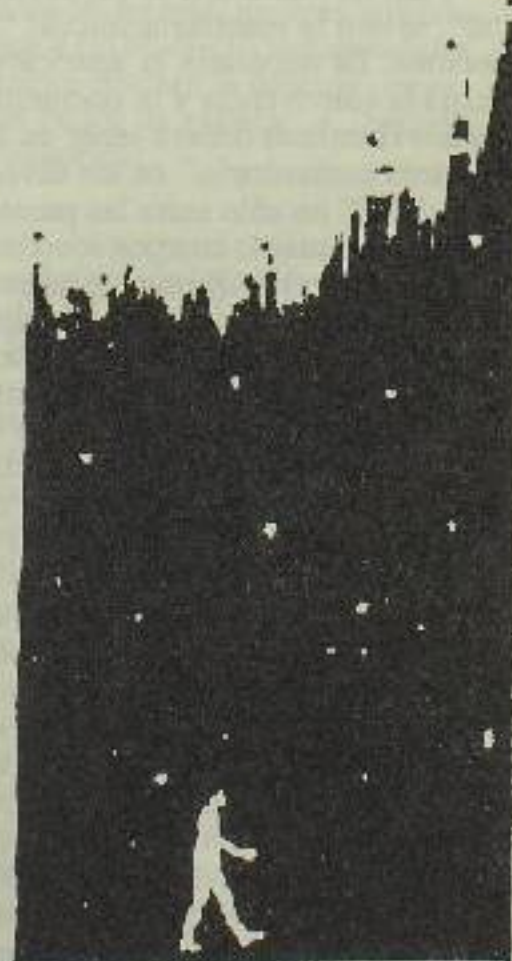
Luis Pérez Aguirre partiendo de la noción de "integridad de la vida" reflexiona sobre las dimensiones que deberían orientar la tarea educativa.

Hace ya varios siglos Francisco de Vitoria señalaba con dolor que "los indios mueren antes de tiempo", y Bartolomé de las Casas afirmaba con fuerza indignada que "más vale un indio infiel pero vivo, que un indio cristiano muerto". Ambos clamaban por el derecho a la vida. La defensa de los Derechos Humanos se hace ante todo por fidelidad a la vida, porque todos los seres humanos están llamados a la vida en plenitud. Es por ello que el militante de los Derechos Humanos luchará sin claudicaciones porque no existan más dos clases de seres humanos, aquellos cuya vida tiene valor y los otros, cuya vida no vale nada... La defensa de la vida humana es la tarea cotidiana y permanente para quien se precie de humano.

Quien pretende articular una metodología educativa en los Derechos Humanos y establecer los correspondientes planes de trabajo, inevitablemente cae en una interrogante cuya respuesta orientará sus pasos hacia el éxito o el fracaso de su empresa. Esa interrogante se puede formular de varias maneras, pero en síntesis se reduce a saber cuáles son los ejes, las referencias, los indicadores del caminar educativo en los Derechos Humanos. ¿Qué principios o convicciones debo tener en cuenta para la tarea educativa en Derechos Humanos?

Para responder a esta interrogante, debemos afinar la mira y apuntar a lo más central, lo primario y axial de la experiencia humana: la vida misma. Al revisar la acción de los militantes comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos, vemos cómo se va produciendo una experiencia pedagógica al servicio de la vida. Denunciar la violación de los Derechos Humanos, defender las víctimas de esas violaciones, lleva implícita y explícitamente el germen de la negación de una actitud humana y de un sistema que suscita y provoca esas violaciones, y al mismo tiempo es la afirmación de la vida violada en su integridad y de una nueva sociedad más justa, en la que se garantiza la integridad de la vida.

En última instancia, la práctica de la defensa y promoción de los Derechos Humanos es una manifestación genuina de la fidelidad a la vida. Ella se va concretando en una verdadera pedagogía de vida que se desarrolla en la acción por la defensa de los Derechos Humanos. Así el militante de los Derechos Humanos se convierte en un educador, en un



creador de espacios de vida, y el educador en Derechos Humanos se transforma en un verdadero militante de los mismos.

Queda patente que el gran referente de la tarea educativa en el campo de los Derechos Humanos es la **integridad de la vida**. Por razones de claridad podemos desplegar ese eje conductor en tres grandes dimensiones:

a) integridad de la vida del ser humano como persona corporeizada.

b) integridad de la vida del ser humano en cuanto ser social.

c) integridad de la vida del ser humano en cuanto inmerso en la creación.

No podemos pretender aquí un estudio de los contenidos abarcados por estas tres grandes dimensiones. Nuestra misión en este momento es meramente la del "cartógrafo" que está facilitando una ubicación en la realidad educativa de los Derechos Humanos. Brevemente pasaremos a describir en esbozos pincelados lo que se despliega detrás de cada una de esas ventanas por las que miramos a la integridad de la vida.

a) Integridad de la vida del ser humano como persona corporeizada

El núcleo de la conciencia ética de la humanidad se asienta en el respeto a la vida de la persona, la propia y la del semejante. De mil maneras, con expresiones racionales o tabuísticas, sacrales o seculares, todos los grupos humanos han coincidido en el valor ético de la vida humana. Podemos decir que en torno a la vida humana se ha desarrollado la conciencia ética de la humanidad. En la tradición judeo-cristiana, el imperativo "¡no matarás!" expresa de manera apodictica y sintética ese valor absoluto de la vida del ser humano.

Debemos entender y formular el valor de la vida en clave de "humanización". La exigencia de "humanizar" al máximo toda vida humana está en la base del principio de integridad e inviolabilidad de ésta. A partir de esta opción global se articularán los derechos inalienables de la persona.

Defender y salvaguardar la integridad de la vida humana implica comprobar y aceptar que el ser humano es una síntesis integral compleja, que requiere una explicación múltiple. Sería insuficiente recurrir y quedarse en una explicación de mero automatismo bioquímico dissociado de la nervadura neuropsicológica y ésta a su vez es insuficiente para explicar la realidad separada de la estructura cerebral y ésta, a su vez, independiente de la influencia social, del medio ambiente, de la historia, la cultura, etc. y viceversa.

Tanto la hominización como la humanización han sacado al ser humano de la pura animalidad. Existe como cuerpo, "es cuerpo" desde que es inconcebible en su vivir y en su despliegue existencial sin cuerpo, a-corporal. La integridad de su constitución somática es una categoría esencial que configura e impregna todo lo que es, hace y experimenta la persona humana. Lo corporeidad es como una impregnación íntima, de la que no se puede enajenar nada humano jamás. La concreción viviente de ese cuerpo, esa euforia o merma, esa perfección es la condición de ser humano. El cuerpo se vuelve así condición para experimentar la concreción personal.

De aquí que los Derechos Humanos comienzan proclamando la absolutez de la vida de la persona y la integridad de su ser en cuanto humano. Sin esa integridad no se puede experimentar el mundo porque para ello necesitamos a todo el ser humano concentrado, participando: lo exterior y lo interior, el cuerpo y el espíritu, en una interacción y reciprocidad indispensables.

Y hablar de integridad corporal implica tener en cuenta a la persona como existencia sexuada. La sexualidad es tan esencial que es impensable un ser humano neutro, asexual. El sexo, como todo lo verdaderamente personal, emerge como el descubrimiento de que se vive en medio de otros seres con su configuración propia, masculina o femenina. La diferencia sexual y los derechos inalienables de cada sexo se pre-

sentan como factor de identificación de sí mismos y como base para la reciprocidad más radical. De aquí la humanización del sexo. El derecho a la salud como exigencia ética. La aberración de la tortura y la mutilación. La responsabilidad en el manejo y la experimentación humana, genética, etc. Los problemas relativos a la eutanasia, el aborto, la manipulación bio-genética, el suicidio, etc. El sexismo, el racismo, etc. como mutilaciones de la integridad de la vida. Y así podríamos ir mostrando por segmentos las implicancias de esta dimensión en la concepción que tenemos de los derechos inalienables de la persona. Dejamos abierta esta "ventana", asomados y asombrados de las dimensiones vitales que nos muestra y las consecuencias para la educación en los derechos de la persona a partir de la integridad de su vida como ser corporal.

b) Integridad de la vida de la persona en cuanto ser social

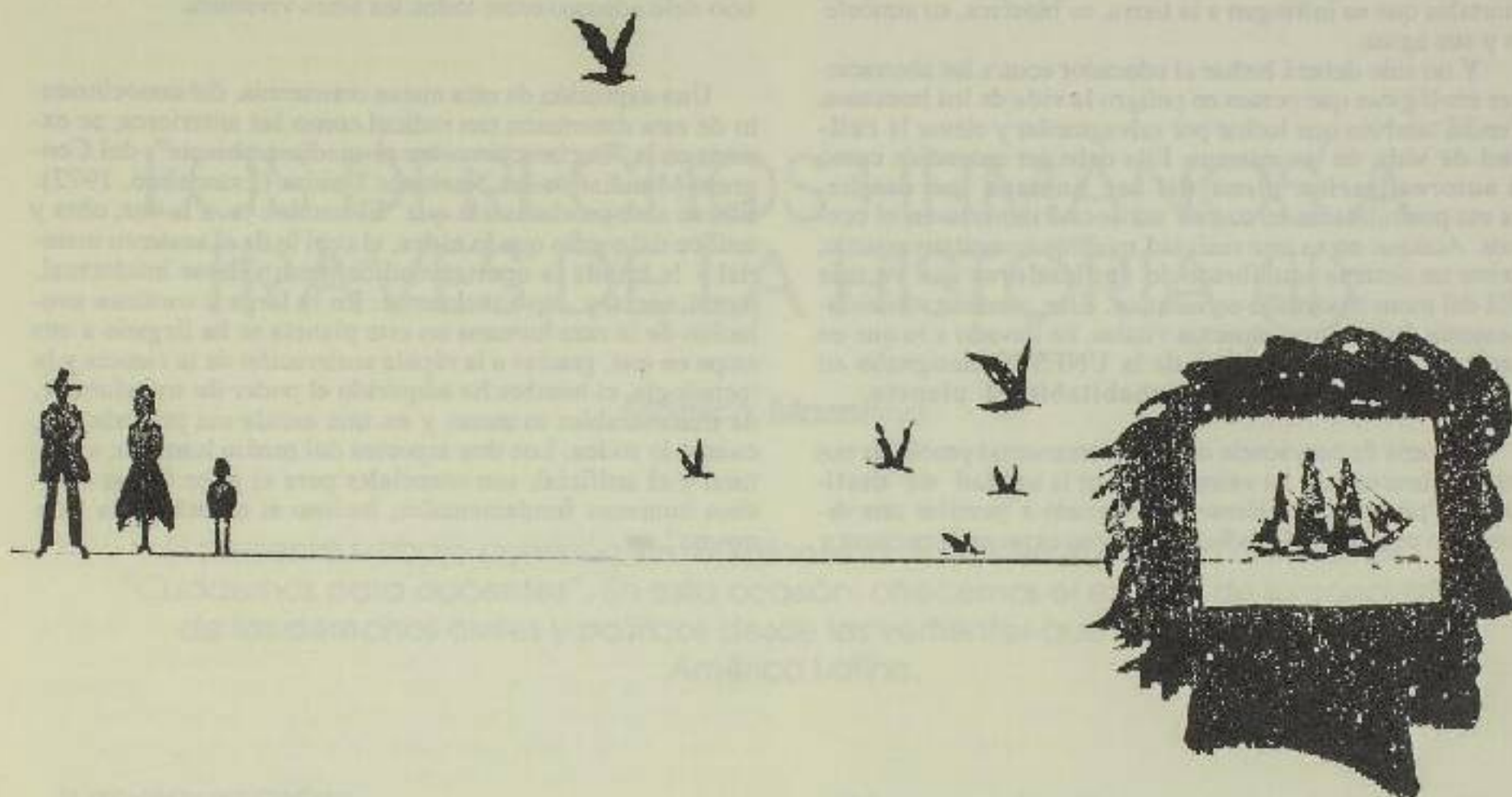
Vivir es convivir. Toda existencia humana es un acto de presencia. Toda persona necesariamente con-vive con sus semejantes. Aun para empezar a vivir necesitamos de los demás. La soledad total, el absoluto aislamiento son dos imposibles para el ser humano. El ser humano es social por definición. La presencia corporal y espiritual de los demás le construye, le configura. Sin sociedad el ser humano no sobrevive.

Las relaciones entre sí para esa sobrevivencia se estructuran en el trabajo para el propio sustento de la vida. Y ese trabajo se articula en convenciones sociales, legales, técnicas, etc. para lograr el éxito de la tarea. La presencia que constituimos al vivir juntos unas personas con otras, y que nos envuelve como una atmósfera, está siempre calificada: es buena o mala, justa o injusta, respetuosa de la integridad de la vida y los derechos de cada uno o violadora de ellos, etc. La relación social puede ser creadora de un ambiente fecundo para la vida o puede envenenar y matar. Se vive respirando, inoculando un contexto social vital. Ese contexto social es como algo vivo: no está nunca estático, sino que tiene su historia, su "biología", su "metabolismo". Por eso vivir es existir en ese contexto social. La verdad humana de las relaciones sociales requiere atención a la justicia o injusticia que expresan. Y esa justicia está siempre referida a la integridad de la vida social, de los derechos y deberes sociales de las personas y de los pueblos en cuanto persona corporativa.

Pero no basta con el descubrimiento del otro como un "tú", ni con la manifestación del "yo" como identidad de mi persona. Es necesaria la aparición del "nosotros" para que exista la convivencia y la comunidad. Toda educación en Derechos Humanos deberá tener en cuenta esa prevalencia del "espíritu comunitario" en los diversos campos de relaciones sociales. Y no sólo entre las personas sino también entre los pueblos en cuanto cuerpos sociales.

Los Derechos Humanos no se sitúan, contra lo que generalmente opina la gente, esencialmente en un nivel ideológico, de leyes, virtudes, etc. Fundamentalmente son una praxis, relaciones reales entre personas, carnales, "infraestructurales" (si por ello se entiende lo económico, lo productivo, lo ligado a la vida, la sensibilidad, la corporalidad). Y en este sentido se debe atender a que las relaciones sociales no sean de dominación entre las personas en los procesos de producción de vida o de mantenimiento de ella. Deben ser de equidad, de justicia y bondad sin que una domine a la otra. Deben ser relaciones comunitarias entre los miembros de la sociedad, es decir, relaciones prácticas en justicia, en igualdad, sin dominación, en tanto asociados como seres libres. Por ello el producto del trabajo comunitario debe ser de todos.

El campo social es el propio de los derechos económicos, políticos, sociales, culturales, etc. vinculados a la justicia exigida por la integridad de la vida de la persona en cuanto ser social. Esa justicia es quien deberá orientar siempre el cambio hacia una sociedad mejor, que integre las posibilida-



des humanizadoras de la vida de cada persona. Para ello se articulará prácticamente con la categoría de bien común, que constituye la configuración ideal de la realidad social. Y ello es así porque se define como el bien de las personas en cuanto que éstas están abiertas entre sí en la realización de un proyecto unificador que beneficia a todos. El bien común integra el bien personal y al mismo tiempo el proyecto social en la medida en que ellos forman una unidad de convergencia: la comunidad. El bien común es el bien de la vida de la comunidad.

Los Derechos Humanos aparecen así como una formulación práctica e histórica progresiva, que recogen las experiencias básicas de la lucha por la integridad de la vida personal y social. Requieren tanto de un reconocimiento político como de una protección jurídica a fin de efectivizar su validez social. Pero en todo caso, siempre tendrán la función importante en la sociedad de ser un factor de crítica y utopía ante las condiciones sociales históricas.

c) Integridad de la vida del ser humano en cuanto inmerso en la creación

Pensar en la persona humana y sus derechos en cuanto vinculadas a la integridad de la vida implica plantearse el problema de sus recursos para la mantención en plenitud de esa vida. Surge el tema del uso de la creación y su integridad para beneficio y despliegue de la vida humana. Estamos ante el tema de la manipulación ecológica.

El ser humano vive inmerso en un contexto ambiental desarrollado durante millones de años que tiene un delicadísimo equilibrio. La vida pende del respeto a ese equilibrio en el necesario uso de los recursos vitales. Nuestro planeta es parte del cosmos y en cuanto tal es algo maravillosamente complicado. Habitado por más de millón y medio de especies de plantas y animales viviendo juntos en un equilibrio más o menos estable en el que usan de manera continua las mismas moléculas del suelo y del aire. Y todo cambio en este meca-

nismo complejo implica cierto riesgo que debe ser emprendido con la mayor responsabilidad previo estudio serio de los elementos en juego.

Desde la antigua pachamama de los incas o la *cuauhtlicue* de los aztecas, y aun la *terra mater* de los romanos, la tierra siempre ha sido considerada por los pueblos como la madre de la vida, del alimento y de la fertilidad. Es el "suelo" donde se vive y "de donde" se vive. La tierra en su fecundidad natural origina materialmente esa riqueza fundamental, el "valor de uso" primordial. Sin esas cosas "naturales" el ser humano no podría sobrevivir ni realizar ningún trabajo para lograrlo. Al fin y al cabo, todo trabajo es transformación (cambiar la forma) de la materia parida por la tierra.

La tierra es no sólo el paisaje de los seres humanos, sino el lugar donde comer, vestir, habitar... Toca nuestra piel y en ella hacemos nuestra cusa (*olk'fa* en griego: ecología).

Es así como se origina la dialéctica persona-cosmos, el surgimiento de la creación como hábitat de la persona individuo-pueblo. De ella tomamos la madera, la que, por el descubrimiento del fuego, es calor, seguridad, luz. La hemos descubierto como caverna, como casa. La piedra como puerta, sus frutos como alimentos, los animales que llegamos un día a pastorear para reponer las proteínas o usar su piel como vestido. Tierra nutricia, acogedora, protectora, materna. Pero también destructible, aniquilable, manipulable...

No es nueva la advertencia ante las catástrofes que el ser humano empieza a provocar en ella. Sus empresas industriales contaminan agua y aire. Los desechos de su producción con afán de lucro matan los peces y los vegetales de los mares, arrastran la atmósfera con gases tóxicos, perforan la capa protectora de Ozono, aniquilan a los productores naturales de oxígeno (como los bosques y las algas marinas...). La extinción de los recursos para la vida no renovables, el aumento incesante de la contaminación ambiental, etc., nos va conduciendo inexorablemente a un colapso ecológico de magnitud incalculable que puede culminar en una venganza cósmica capaz de exterminar la especie humana de la superfi-

cio del planeta llamado Tierra.

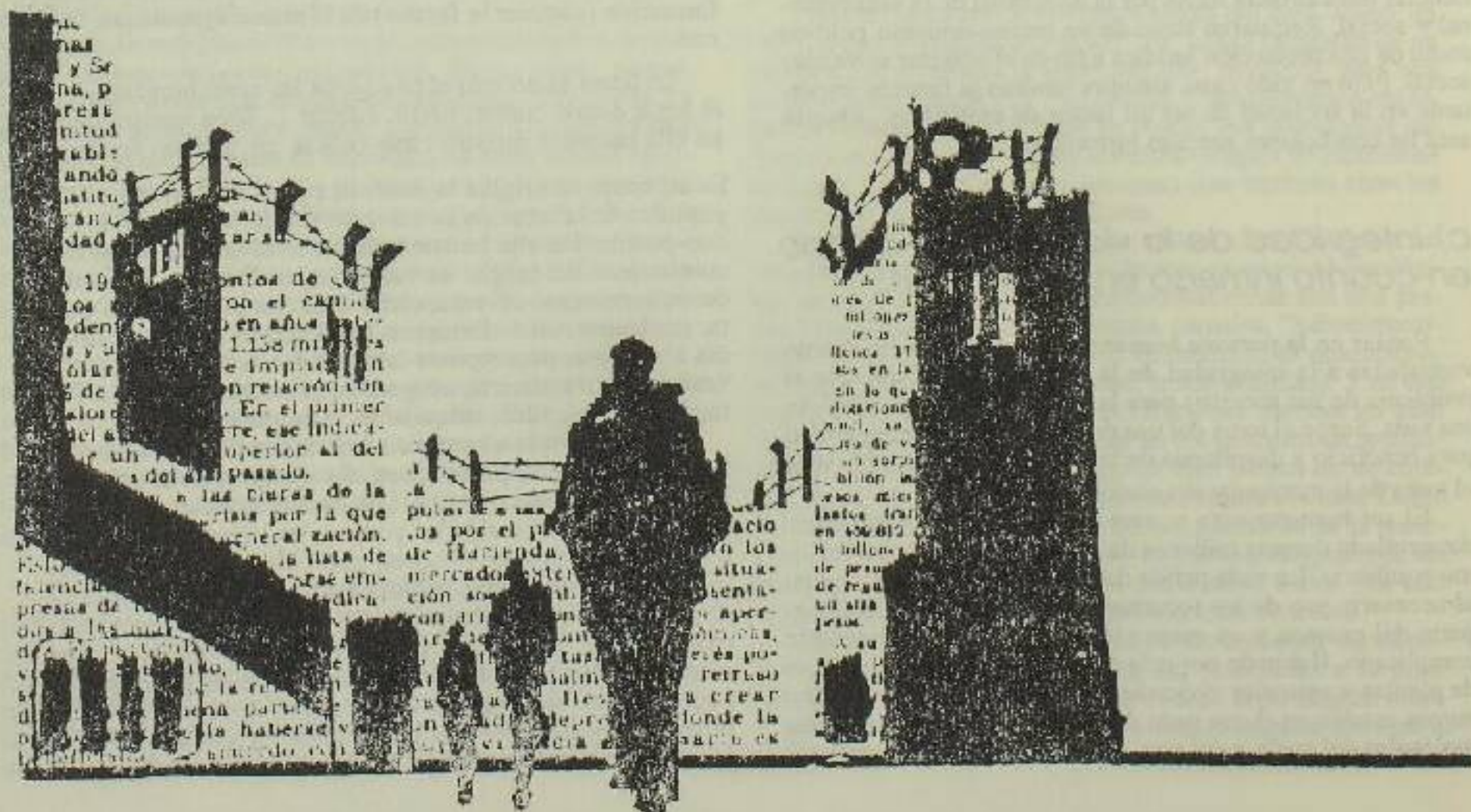
La enseñanza de los Derechos Humanos jamás podrá renunciar, si no quiere autoinvalidarse, a luchar por la integridad de la vida de la creación. Deberá militar contra las heridas mortales que se infringen a la tierra, su biósfera, su atmósfera y sus aguas.

Y no sólo deberá luchar el educador contra las aberraciones ecológicas que ponen en peligro la vida de los humanos. Tendrá también que luchar por salvaguardar y elevar la calidad de vida de los mismos. Ella debe ser entendida como la **autorealización plena del ser humano** que despliega sus posibilidades en cuanto ser social inmerso en el cosmos. Aunque no es una realidad medible cuantitativamente, existe un sistema equilibrado de **indicadores** que va más allá del mero desarrollo económico. Este, considerado aisladamente de los otros aspectos vitales, ha llevado a lo que un expresivo título de un libro de la UNESCO designaba en 1969: **Estamos haciendo inhabitable el planeta.**

La toma de conciencia de este monumental problema nos puso de bruces ante un valor olvidado: la **unidad de destino** del "planeta azul". Hemos comenzado a percibir una dimensión nueva y más radical de la que expresa la persona y

su integridad y la vida de la sociedad y su integridad": la **unidad cósmica** que se asienta en los preciosísimos recursos no renovables, en los tesoros del aire y del agua, imprescindibles para la vida, en la limitada y frágil biósfera y el equilibrio delicadísimo entre todos los seres vivientes.

Una expresión de esta nueva conciencia, del conocimiento de esta dimensión tan radical como las anteriores, se expresa en la "Declaración sobre el medio ambiente", del Congreso Mundial de las Naciones Unidas (Estocolmo, 1972). Ella se abre proclamando que "El hombre es, a la vez, obra y artífice del medio que lo rodea, el cual le da el sustento material y le brinda la oportunidad de desarrollarse intelectual, moral, social y espiritualmente. En la larga y tortuosa evolución de la raza humana en este planeta se ha llegado a una etapa en que, gracias a la rápida aceleración de la ciencia y la tecnología, el hombre ha adquirido el poder de transformar, de innumerables maneras y en una escala sin precedentes, cuanto lo rodea. Los dos aspectos del medio humano, el natural y el artificial, son esenciales para el goce de los derechos humanos fundamentales, incluso el derecho a la vida misma". ■



LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVES DE LA HISTORIA (II)

Mónica Maronna

El presente trabajo continúa las reflexiones iniciadas en el número anterior de "Cuadernos para docentes". En esta ocasión, ofrecemos el estudio de la conquista de los derechos civiles y políticos desde las vertientes que más influyeron en América Latina.

INTRODUCCION

Una rápida observación del camino recorrido por los derechos humanos, indica que los avances en la conciencia de esos derechos han sido continuos, más allá de los retrocesos que algunas circunstancias históricas les han impuesto. Advertimos también que esa evolución pasó por algunos estadios, es decir por cierta secuencia de desarrollo. Una primera, fue la etapa de formación de los valores que cimentaron luego los derechos. En términos cronológicos fue la fase más larga y tal vez la más fermental. Una segunda, fue la lucha por el triunfo de los derechos que los hombres, de acuerdo a las circunstancias históricas, han reconocido como valiosos. Esta lucha derivó luego en su concreción en normas legales y/o constitucionales, es decir se incorporaron al derecho positivo. Por último, se operó la universalización de los principios, se formularon derechos valiosos para toda la humanidad.

Esta es, a nuestro juicio, la secuencia que han seguido (o están siguiendo) las llamadas "generaciones de derechos humanos": la primera —objeto de este trabajo—, fue la lucha por la conquista de derechos civiles y políticos; la segunda consagró los derechos sociales, culturales y económicos; por último, la tercera generación o derechos de los pueblos.

Es esencial reconocer que siempre se han formulado como respuesta a una determinada situación histórica (Por ej. EE.UU. en su lucha por la independencia), pero luego la trasciende y se proyecta más allá de las circunstancias que le dieron origen. También en sus comienzos pueden estar asociados a una clase social, pero no por ello constituyen su patrimonio. Por ejemplo, los derechos civiles y políticos están asociados al emergente poder de la burguesía, pero su conquista posibilitó su evolución y se extendieron muy gradualmente —y como fruto de una larga lucha—, a todos los sectores sociales. Estos derechos, en principio sólo válidos para la burguesía, posibilitaron —en el correr del siglo XIX—, el ingreso de nuevos grupos sociales al sistema político, y sobre todo la demanda de mejores condiciones de vida, bienestar social, acceso a la educación, etc.

Por último, queremos señalar que los derechos han nacido asociados a la lucha por superar aquellas situaciones que

los contemporáneos han reconocido como injustas. Y la necesidad de cambio, no siempre se expresó desde los sectores más poderosos.

HACIA LA CONQUISTA DE LOS DERECHOS DE LIBERTAD

Los principios que primero se han incorporado al derecho positivo, han sido indistintamente designados "derechos de libertad", "derechos civiles y políticos", o primera generación de derechos. Comprender: el derecho a la vida, la libertad de expresión y de cultos, la igualdad ante la ley, las garantías individuales, el respeto a la propiedad, elegir y ser electo para ocupar cargos públicos, etc.

Estos derechos, tuvieron un largo período formativo. Seguir su itinerario seguramente nos remontaría hasta la antigüedad.

Es durante los siglos XVII y XVIII en que se produjo el crecimiento acelerado de la conciencia respecto a los derechos fundamentales del hombre. Este fenómeno está asociado a los cambios económicos y sociales que estaban afectando a Europa Occidental. En la Europa de la Ilustración, la burguesía era la clase en ascenso, lo que sería reforzado aún más con el auge posterior del capitalismo industrial. La vieja sociedad estamental estaba agonizando. En este marco, la burguesía reclamó los derechos políticos. Estos se debatieron profusamente y, sobre todo, se luchó por ellos. Por eso cuando las constituciones de los diferentes Estados los fueron incorporando, no se vivieron como impuestos (ni como concesiones), sino que fueron el fruto de una larga trayectoria, el resultado de las luchas de generaciones que vivieron y murieron por ellos.

En Inglaterra, en el siglo XVII se habían hecho importantes formulaciones doctrinarias; éstas (junto a la Carta Magna del siglo XIII), constituyeron el principal aporte de esa nación a la institucionalización de los derechos humanos.

En 1628, el Parlamento inglés impuso al rey Carlos I una "Petición de Derechos". Se establecían allí importantes frenos al poder real (el rey no podía imponer impuestos sin

el consentimiento del Parlamento), y se expresaba el rechazo a las detenciones y encarcelamientos arbitrarios. Este último aspecto se completó en 1679 cuando se dictó una ley de "Habeas Corpus" que afianzaba las garantías al derecho de libertad.

Pero la máxima expresión de derechos del siglo XVII, se encuentra en la Declaración de 1689 ("Bill of Rights"). Este texto fue elaborado a partir de la "Revolución Gloriosa" de 1688, que puso fin al gobierno de los Estuardo y permitió el ingreso al trono británico de Guillermo de Orange. Inglaterra, a diferencia del resto de Europa, evolucionaba hacia un parlamentarismo y resguardaba ciertos derechos y libertades. Completaba este cuadro, el "Acta de Tolerancia" —también de 1689—, que permitía la libertad de cultos hacia los que no profesaban el anglicanismo.

Teorizando sobre la revolución burguesa en Inglaterra, John Locke desarrolló la teoría contractualista, esto es que el poder del Estado emana del consentimiento del hombre libre. Si los gobiernos —explicaba Locke—, no aseguran a los hombres la conservación de sus derechos naturales (vida, libertad, propiedad, y búsqueda de la felicidad), éstos tienen el derecho de "resistencia a la opresión", es decir de eliminar ese gobierno y sustituirlo por otro. Estas nociones fueron desarrolladas y ampliadas en el siglo XVIII e influyeron notoria y directamente en el proceso de independencia norteamericano.

La Ilustración francesa del siglo XVIII, aportó valiosas consideraciones acerca del origen, naturaleza y proyecciones de los derechos humanos. Se concebía al hombre (en sentido universal) como titular de derechos "sagrados" e "inalienables", allí residía la noción fundamental de igualdad (no en sentido socio-económico). Se cuestionó al monarca absoluto, en tanto éste asumía de hecho y de derecho todos los atributos de la soberanía. La nueva propuesta consistía en afirmar que el gobierno no podía prescindir de la voluntad de los ciudadanos, y que la división de poderes contribuiría a un necesario equilibrio.

Rousseau desarrolló la idea de la igualdad natural existente entre los hombres. A la vez, concebía al gobierno como expresión de la voluntad general. En Voltaire, encontramos el exponente más claro de las ideas de tolerancia religiosa y de libertad de expresión en toda su extensión imaginable.

Declaración de derechos Inglaterra, 1689.

1º Que el pretendido poder de la autoridad real de suspender las leyes o de ejecutar leyes sin el consentimiento del Parlamento es ilegal.

2º Que el pretendido poder de la autoridad real de dispensar de las leyes o de la ejecución de las leyes, como ha sido usurpado y ejercido en el pasado, es ilegal.

3º Que cualquier petición de dinero para la Corona o para su uso, bajo pretexto de prerrogativa, sin el consentimiento del Parlamento, por un tiempo más largo o de una manera que no sería consentida por el Parlamento, es ilegal.

5º Que es un derecho de los individuos el presentar peticiones al Rey, y que todo encarcelamiento o persecución en razón de estas peticiones es ilegal.

8º Que las elecciones de los miembros del Parlamento deben ser libres.

9º Que ni la libertad de palabra, ni la de los debates o procesos en el seno del Parlamento, puede ser coartada o puesta en discusión en ninguna corte ni en ningún otro lugar, sino en el mismo Parlamento.

ESTADOS UNIDOS. INDEPENDENCIA Y CONSAGRACION DE "VERDADES EVIDENTES EN SI MISMAS"

En la Declaración de Independencia de EE.UU (4 de julio de 1776) encontramos una expresión doctrinaria básica y la fundamentación de una filosofía revolucionaria muy influida por el pensamiento del inglés John Locke. Allí en los sustanciales se declaró que "todos los hombres son creados iguales", y que poseen ciertos derechos inalienables e inherentes a su condición humana: "a la vida", "a la libertad" y "a la búsqueda de la felicidad". Para garantizar estos derechos, proseguía el documento, se establecían los gobiernos, y si éstos no cumplían el contrato así establecido: "el pueblo tiene derecho a reformarlo, abolirlo, e instituir un nuevo gobierno que se funde en dichos principios".

En adelante, los Estados que componían la nóvel nación fueron incorporando a sus respectivas constituciones estatales, declaraciones de derechos, que adquirían así el rango de "ley fundamental". Este proceso culminó con la inclusión de estos derechos en la Constitución Federal por la vía de las enmiendas (1789), quedando así definitivamente consagrados con toda la fuerza que suponía su incorporación en la Constitución Nacional.

Tal vez, lo interesante de la experiencia norteamericana esté en el hecho de que este país, en su etapa formativa organizó su vida política partiendo de la conciencia de derechos inalienables que para ellos, son "verdades evidentes en sí mismas" y por tanto no requieren mucho argumento al no tener una tradición adversa muy arraigada contra la cual luchar.

Declaración de Independencia en EEUU (4 de julio 1776)

Sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre éstos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad; que para garantizar estos derechos se instituye entre los hombres los gobiernos, que derivan sus poderes legítimos del consentimiento de los gobernados; que cuando quiera que una forma de gobierno se haga destructora de estos principios, el pueblo tiene el derecho a reformarla o abolirla e instituir un nuevo gobierno que se funde en dichos principios, y a organizar sus poderes en la forma que juzgue ofrecerá las mayores probabilidades de alcanzar su seguridad y felicidad.

FRANCIA: LUCHA, CONQUISTA Y PROYECCION DE LOS DERECHOS

A diferencia de EE.UU, en Francia la revolución se operó contra una rígida estructura política y social: el antiguo régimen. Tuvieron que destruir para poder dar lugar a lo nuevo, y en este proceso, todos los grupos sociales se vieron involu-



crados. Fue una revolución burguesa, pero con intenso protagonismo popular.

Cuando en 1789, la Asamblea Nacional Constituyente proclamó "Los Derechos del Hombre y del Ciudadano", recogió un sentimiento generalizado y no sólo ideas de élites o de "grupos iluminados". Las miles de páginas escritas en los "cuadernos de quejas", daban cuenta de esa corriente favorable. Tal vez lo más fecundo de su legado resida en que fue el fruto de tendencias diversas, de apasionados debates, reflejo de un momento histórico muy denso. Como ha señalado el historiador contemporáneo Michelle Vovelle recibimos "un impresionante testimonio colectivo de las esperanzas de cambio".

La Declaración de 1789, reflejaba la conciencia de los franceses de que ellos eran un caso particular de un fenómeno destinado a darse en toda la humanidad. Por eso la Declaración consagraba derechos universales del hombre destinados al ciudadano francés y al hombre en general. Comenzaba por atacar la desigual ordenación jerárquica de la sociedad del Antiguo Régimen, afirmando la igualdad: "los hombres nacen y permanecen iguales" (Art. 1º). Del mismo modo, consagró la libertad como posibilidad de hacer todo aquello que no dañe a un tercero, y su límite sólo estaría en las leyes (Art. 4º). Se estableció que el objeto y fin de la asociación política es conservar los derechos naturales del hombre. Se estatuyeron garantías básicas que pusieron fin a la arbitrariedad: "nadie puede ser castigado más que en virtud de una ley" (Art. 8), "Ningún hombre puede ser arrestado ni detenido si no es en los casos determinados por la ley..." (Art. 7).

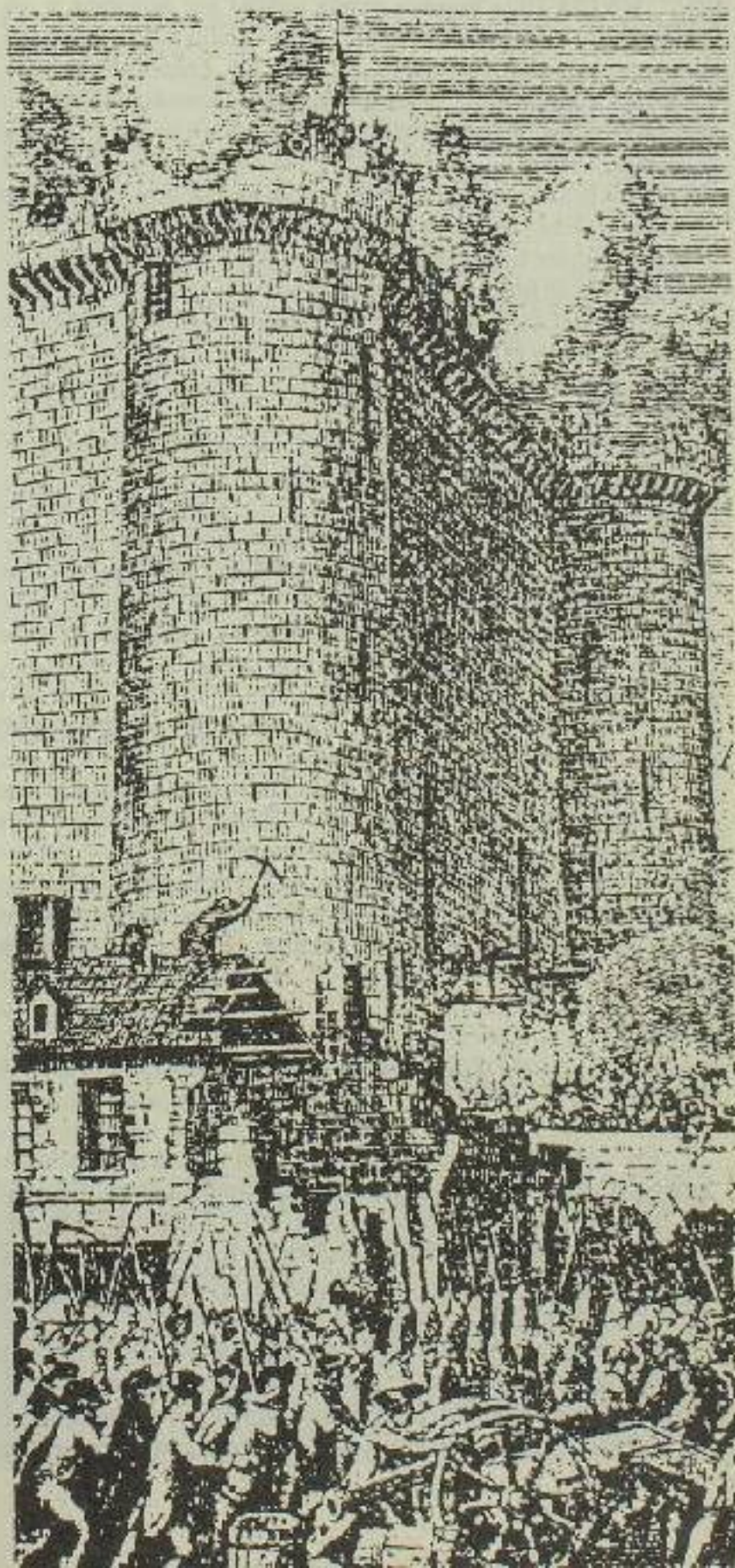
Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (26-8-1789)

Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos NATURALES, INALIENABLES Y SAGRADOS del Hombre y del Ciudadano:

- 1.- Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden fundarse más que sobre la utilidad común.
- 2.- El objeto de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.
- 3.- El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación. Ningún cuerpo ni individuo puede ejercer autoridad que no emane expresamente de ella.
- 6.- La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho a contribuir personalmente, o por medio de sus representantes, a su formación. La ley debe ser idéntica para todos, tanto para proteger como para castigar. Siendo todos los ciudadanos iguales ante sus ojos son igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y talentos.
- 11.- La libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los más preciosos derechos del hombre. Todo ciudadano puede pues, hablar, escribir, imprimir libremente, salvo la obligación de responder del abuso de esa libertad en los casos determinados por la ley.
- 17.- Siendo la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella, sino es en los casos en que la necesidad pública, legalmente comprobada, lo exija evidentemente, y bajo la condición de una indemnización justa y previa."

"todo hombre ha de ser tenido por inocente hasta que haya sido declarado culpable" (Art. 9). Para hacer efectivos los derechos individuales se proclamó también: "la ley es expresión de la voluntad general" (Art. 6), la separación de poderes (Art. 16) igualdad en el acceso a los cargos públicos, etc.

La sola enumeración de los derechos allí expresados, da cuenta de cómo se destruyó un orden largamente asentado y aparentemente inmutable. El acento estaba puesto en la libertad, la igualdad en cambio, aunque proclamada en su primer artículo, ocupó un espacio menor, y en todo caso estaba referida a lo jurídico y no a lo socio-económico. De allí pues que más que un punto final, constituyó un punto de partida. Los propios contemporáneos ya planteaban lo que en adelante sería el tema recurrente: "No basta con que la República francesa esté basada en la igualdad —se expresó en 1793—, es necesario que las leyes y las costumbres tiendan con un feliz acuerdo a hacer desaparecer la desigualdad de los goces, es necesario que se asegure una vida dichosa a todos los franceses". Esta idea inspiró en gran medida la etapa más radical del proceso: la experiencia de 1793-1794 bajo el predominio de los jacobinos y con el apoyo de los sectores



populares. Aunque esta etapa fue de corta vida y no prosperó la aspiración por hacer efectiva la "igualdad de goces", perduró más allá del final del jacobinismo y alentó en el futuro nuevas luchas por conquistar los aspectos socio-económicos de los derechos humanos.

Por todo esto, la Revolución Francesa fue prototipo e inspiradora de las grandes revoluciones del siglo XIX, tanto en lo ideológico como en las prácticas revolucionarias de las masas populares que adquirieron mayor protagonismo. Tal vez, sus efectos para el siglo XIX sean parangonables al impacto de la Revolución Rusa en el siglo XX.

Una propuesta más radical: "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1793)"

I) El fin de la sociedad es el bienestar común. El gobierno es instituido para garantizar al hombre el goce de sus derechos naturales e imprescriptibles.

II) Estos derechos son la igualdad, la libertad, la seguridad y la propiedad.

XVIII) Todo hombre puede vender sus servicios y su tiempo, pero no puede venderse o ser vendido. Su persona no es una propiedad enajenable. La ley no reconoce la domesticidad; no puede haber más que un contrato de cuidados y de reconocimiento entre el hombre que trabaja y el que le emplea.

XXI) Los socorros públicos son una deuda sagrada. La sociedad debe la subsistencia a los ciudadanos desgraciados, sea procurándoles trabajo o sea asegurando los medios de existir a quienes están fuera de estado de trabajar.

XXII) La instrucción es necesidad de todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de la mano de todos los ciudadanos.

XXVII) Que todo individuo que usurpe la soberanía sea al instante muerto por los hombres libres.

XXX) Las funciones públicas son esencialmente temporarias; no pueden ser consideradas como distinciones ni como recompensas, sino como distinciones ni como recompensas, sino como deberes.

XXXII) El derecho de presentar peticiones a los depositarios de la autoridad pública no puede, en ningún caso, ser prohibido, suspendido, ni limitado.

XXXIII) La resistencia a la opresión es consecuencia de los otros derechos del hombre.

XXXIV) Hay opresión contra el cuerpo social cuando uno sólo de sus miembros es oprimido. Hay opresión contra cada miembro cuando el cuerpo social es oprimido.

XXXV) Cuando el gobierno viola los derechos del pueblo, la insurrección es para el pueblo ya para cada porción del pueblo el más sagrado de los derechos y el más indispensable de los deberes.

al miedo que le provocaban las demandas, los "excesos", los "desbordes" de los sectores populares. El radicalismo jacobino estaba aún muy fresco en la memoria de los burgueses. Por eso reclamaban participación política, pero limitada, de allí que el sufragio censitario (basado en la fortuna), fuera su ideal.

Reivindicaron la no intervención del Estado en actividades económicas y sociales, la doctrina del "laissez faire, laissez passer" (dejad hacer, dejad pasar). Esta concepción del Estado "jefe y gendarme" reducía su papel a mantener la libertad individual y el orden interno.

La monarquía constitucional, las elecciones bajo sufragio censitario, la libertad de expresión y de reunión, la igualdad jurídica, fueron los rasgos que caracterizaron a las sociedades políticas del liberalismo europeo.

Si bien los derechos de libertad aparecen asociados al poder de una clase social, la burguesía, no constituyen su patrimonio. Más aún, esos derechos consagrados posibilitaron su evolución. Hemos visto cómo desde los procesos revolucionarios surgieron voces que pugnaban por una ampliación de los derechos, proclamando que era necesario atemperar (o eliminar) la brecha económica y social que separaba a los hombres. Se iniciaba la lucha de nuevos grupos por ingresar al sistema político, y muy especialmente se incrementaba la demanda de los sectores populares por mejores condiciones de vida, bienestar social, acceso a la educación, etc. Empezaba la lucha por la conquista de los derechos sociales, económicos y culturales.

El liberalismo triunfante

"La libertad es el derecho que cada uno tiene a estar sometido sólo a las leyes, de no ser detenido, encarcelado ni condenado a muerte o molesto en cualquier forma que sea, por el capricho de uno o más individuos. Es el derecho que todos tienen a expresar su opinión, a seguir sus inclinaciones a trasladarse de un lugar a otro, a asociarse. Es definitivamente, el derecho a influir sobre la marcha del Estado, bien sea nombrando o destituyendo a los funcionarios, bien aconsejando o preguntando, o mediante las peticiones que la autoridad esté más o menos en la obligación de tomar en consideración."

Benjamín Constant (1767-1830). "De la libertad de los antiguos comparada a la de los modernos."

AMERICA LATINA Y LOS TIEMPOS REVOLUCIONARIOS

En los comienzos del siglo XIX estalló en las colonias españolas el proceso revolucionario que derivó en la independencia política de América. Este movimiento es heredero de diversas vertientes ideológicas, en tanto los aportes doctrinarios provenientes de EE.UU y de Francia se asentaron sobre una rica y profusa tradición hispánica. Al derecho público español, forjado en la Edad Media y en la lucha por la reconquista pertenecían muchas de las expresiones de derechos humanos que habrían de influir notablemente en las formulaciones doctrinarias de los americanos.

En España, la necesidad de defensa frente al invasor moro, hizo que los pueblos disfrutaran de algunos derechos poco comunes en la Europa feudal. Las Cortes, asambleas representativas, con vida propia ya hacia el siglo XII, expresaban la defensa de ciertos derechos fundamentales: tomaban juramento al rey, votaban subsidios, expresaban quejas, etc. En Aragón exigían al rey la confirmación de sus fueros antes de jurarle obediencia: "Nos /.../ os hacemos nuestro Rey y Señor, con tal que guardéis nuestros fueros y libertades y si no, no". Allí residía la raíz de la concepción usufructuaria de la monarquía española. El rey

EL LIBERALISMO TRIUNFANTE

En 1815, derrotado Napoleón, los grandes Estados europeos soñaban con restaurar el Antiguo Régimen. Sin embargo, tales esfuerzos serían inútiles porque habían variado irreversiblemente las bases económico-sociales que lo habían sustentado. Se ratificaba en cambio, el liberalismo, expresión ideológica de la burguesía emergente.

El comportamiento de la burguesía ponía al descubierto su conducta ambivalente. Por un lado era progresista al poner fin al poder arbitrario del monarca reivindicando las libertades individuales. Por otro, era conservadora como respuesta

poseía el usufructo del poder, nunca su propiedad, y tenía el límite que le imponía el contrato por el que recibió la Corona.

La máxima expresión de derecho español estaba formulada en las "Siete Partidas del Rey don Alfonso el Sabio", recopilación en la que trabajaron los más prestigiosos juristas de la época (siglo XIII).

La vertiente hispánica es muy rica en exposiciones que tendían a poner límites al poder real, y que por contraste, permiten definir derechos. Por ejemplo, la "resistencia a la opresión" se efectúa en el siglo XV bajo la conocida fórmula de "acatar pero no cumplir". Si el rey consagraba normas contrarias a los fueros: "no sean cumplidas y que por no serlo no reciba castigo aquel contra quien se designa".

La independencia política americana derivó en el plano ideológico, de la confluencia (más o menos desigual) de vertientes de diferente origen.

Estimulados por los sucesos españoles de 1808, y la posterior lucha de ese pueblo contra el invasor francés, los americanos iniciaron su proceso de independencia. Los tiempos revolucionarios alimentaron expresiones de derechos de diverso signo, que en lo sustancial recogían los derechos de libertad. Muy tempranamente, en julio de 1811, la Junta de Caracas, proclamó la Independencia; consignando la filosofía política que la inspiraba: "Los imprescriptibles derechos que tienen los pueblos para destruir todo pacto, convenio o asociación que no llena los fines para que fueron instituidos los gobiernos".

Dos procesos se apartaron de la corriente revolucionaria más generalizada en América: México en su primera fase, y la Banda Oriental durante el artiguismo. En ambos procesos hubo un intenso protagonismo de los sectores populares y no sólo de la oligarquía criolla.

En México (zona donde España tenía mucho que perder), la sociedad estaba basada en una fuerte desigualdad por origen y por fortuna: "los que nada tienen y los que lo tienen todo —expresó un obispo mexicano—, no hay graduaciones o medianías, son todos ricos o miserables, nobles o infames".



En este contexto, el sacerdote Miguel Hidalgo, llamó en 1810 a la rebelión contra el español, y declaró abolida la esclavitud y prometió tierra al indígena. Fusilado al año siguiente, otro sacerdote, José María Morelos continuó el proyecto radical, corriendo igual suerte que su antecesor. Este proyecto que fue muy rápidamente abortado, introducía la novedad respecto a otros procesos revolucionarios, de incluir un ideal de justicia social que se estrelló contra el sistema dominante. La oligarquía criolla quería la independencia, pero no la igualdad social.

Asimismo, en América del Sur se destacó el pensamiento y la conducción militar de Simón Bolívar. El conductor revolucionario en el norte, concibió la gran utopía integracionista para toda América. A la vez, en lo interno plasmaba sus ideales —entre audaces y conservadores— en sendos proyectos constitucionales.

México: La lucha por la Justicia Social (2)

"Establezcamos un Congreso compuesto de representantes de todas las ciudades y aldeas... que dictará leyes moderadas y benignas adecuadas a las circunstancias en cada comunidad. Esos representantes gobernarán con ternura de padres, nos tratarán a todos como hermanos, desterrarán la pobreza, mitigarán la devastación del país... Se estimularán las cosechas, naccerá a la vida la industria; haremos libre uso de los productos intensamente ricos de nuestra tierra fértil y en pocos años sus habitantes gozarán de los beneficios que el soberano autor de la naturaleza ha derramado sobre este vasto continente".

Miguel Hidalgo, 15/12/1810

URUGUAY: DEL RADICALISMO ARTIGUISTA AL CONSERVADURISMO LIBERAL

En la Banda Oriental, el protagonismo del pueblo, la composición policlasista y el carácter rural, le infundieron rasgos originales al proceso revolucionario. Por otra parte, el proyecto incluía junto a propuestas políticas, otras de carácter económico y social, que superaban las fronteras de la región al plantear un modelo de integración para el área rioplatense.

El proceso, iniciado en 1811 alcanzó bajo el liderazgo de Artigas una fuerte cohesión y capacidad de lucha. El "éxodo" del pueblo oriental selló aún más el papel de Artigas como conductor de un pueblo en armas.

"Todo hombre es igual en presencia de la ley. Sus virtudes o delitos los hacen amigables u odiosos. Olvidemos esta maldita costumbre, que los engrandecimientos nacen de cuna."

Artigas al Gobernador de Corrientes (9 de abril de 1815)

México: La lucha por la justicia social. (1)

"Quítase el odioso impuesto del tributo personal, cese la infamia de derecho con que han marcado unas leyes injustas a las genes de color; declárenseles capaces de ocupar todos los empleos civiles que no exijan un título especial de nobleza; distribúyanse los bienes comunales e indivisos entre los naturales; concédase una porción de las tierras realengas, que por lo común están sin cultivo, a los indios y a las castas, hágase para México una ley agraria semejante a las de Asturias y Galicia, según las cuales puede un pobre labrador, bajo ciertas condiciones, romper las tierras que los grandes propietarios tienen incultas de siglos atrás en daño de la industria nacional; concédase a los indios, a las castas y a los blancos plena libertad para domiciliarse en los pueblos que ahora pertenecen exclusivamente a una clase de estas clases."

Obispo de Michoacán, Antonio de San Miguel.



En 1813, se desarrollaron importantes definiciones de carácter político. Junto a la idea de independencia, emergió (inspirada en el modelo norteamericano) el ideal de confederación y federación, único sistema que hacía compatible "la soberanía particular de los pueblos" con una unión más amplia y que tenía como base económica la igualdad de las provincias y la ruptura con las aspiraciones hegemónicas de Buenos Aires.

En las Instrucciones del año XIII, junto a esas nociones, se expresó el ideal de libertad: el Estado "promoverá la libertad civil y religiosa en toda su extensión imaginable" (Art.3). Se establecía que el fin del gobierno "debe ser conservar la igualdad, libertad y seguridad de los ciudadanos y del pueblo..." (Art.4). Para garantizar el régimen republicano-democrático expresado como ideal, se estableció la separación de poderes y el freno al poder militar.

"No hay que invertir el orden de la justicia. Mirar por los infelices y no desampararlos sin más delitos que su miseria. Es preciso borrar esos excesos del despotismo."

Artigas al Gobernador de Corrientes
(9 de abril de 1815)

"Mi autoridad emana de vosotros, y ella cesa ante vuestra presencia soberana. Vosotros estais en pleno goce de vuestros derechos."

"Es muy valedosa la probidad de los hombres, sólo el freno de la Constitución puede afirmarla."

Artigas en el Congreso de Abril de 1813

"Art. 4º - Como el objeto y fin del gobierno debe ser conservar la igualdad, libertad y seguridad de los ciudadanos y de los pueblos, cada Provincia formará su gobierno bajo esas bases, a más del Gobierno Supremo de la Nación."

Art. 18º - El despotismo militar será precisamente aniquilado con trabas constitucionales que aseguren inviolable la soberanía de los pueblos."

Art. 20º - La Constitución garantizará a las Provincias Unidas una forma de gobierno republicano, y que asegure a cada una de ellas de las violencias domésticas, usurpación de sus derechos, libertad y seguridad de su soberanía, que con la fuerza armada intente alguna de ellas sofocar los principios proclamados. Y asimismo prestará toda su atención, honor, fidelidad y religiosidad, a todo cuanto crea o juzgue necesario para preservar a esta Provincia las ventajas de la libertad, y mantener un gobierno libre, de piedad, justicia, moderación e industria."

Instrucciones del Año XIII

caras de la revolución le supusieron enemigos al artiguismo. De un lado Buenos Aires, que peleó por reconquistar las que consideraba sus provincias; de otro la clase alta rural temerosa porque sus intereses se verían afectados. En efecto, en lo interno el detonante más grave fue el "Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el Fomento de su Campaña y Seguridad de sus Hacendados". Es que allí se formularon principios muy radicales; la tierra confiscada a los "malos europeos y peores americanos" sería repartida "con prevención que los más infelices serán los más privilegiados".

Reglamento de tierras y justicia social

Art.6) Por ahora el Sr. Alcalde Provincial y demás subalternos se dedicarán a fomentar con brazos útiles la población de la campaña. Para ello revisará cada uno en sus respectivas jurisdicciones los terrenos disponibles, y los sujetos dignos de esta gracia: con prevención que los más infelices serán los más privilegiados. En consecuencia los negros libres, los zambos de esta clase, los indios, y los criollos pobres, todos podrán ser agraciados en suertes de estancia si con su trabajo y hombría de bien propenden a su felicidad y a la de la Provincia.

Art.7) Serán igualmente agraciadas las viudas pobres si hubieren hijos o serán igualmente preferidos los casados a los americanos solteros y éstos a cualquiera extranjero.

Setiembre 1815

Asimismo se incluyó un concepto de propiedad nada burgués, en tanto la posesión de la tierra estaba ligada al trabajo. Propiedad sí, pero con los límites marcados por la función social que esta cumplía.



En 1814, terminaba para siempre el poder español en el Río de la Plata. De ahora en más los conflictos fueron entre los revolucionarios. En 1815, la radicalización ganaba espacio: en un plano, se operaban grandes incorporaciones a la causa federal (Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Misiones junto a la Provincia Oriental); en lo interno se avanzaba audazmente en propuestas de justicia social. Ambas

Tierra y trabajo

"A cada individuo que quiera poblar, sin más mérito que presentarse, se le concederá el terreno que pida... Para ello, el alcalde del pueblo le dará gratis un papel de seguridad del terreno donado, sin más obligación que la de poblarlo en el término de cuatro meses, contados desde el día que se expida la gracia, en cuyo tiempo, si no se hubiese poblado el terreno, podrá ser donado a otro cualquiera para que después de aquella fecha lo denuncie. Ninguno de dichos terrenos donados podrá ser vendido, permutado ni afianzado en cobro de alguna deuda, hasta que la provincia no delibere lo conveniente..."

Artigas al Alcalde del Pueblo de las Víboras
(12/2/1816)

En los social, el artiguismo también se despegó de los principios más generalizados. El ejemplo más cabal es el importante espacio que ocupa en Artigas el tema del indio. Esto era toda una novedad en el escenario americano porque se le daba al indio la plenitud de los derechos. Tal vez por ello, quienes despidieron por última vez a Artigas antes de internarse en su largo exilio hayan sido, precisamente, los indios.

Artigas y su preocupación por los indios

"...Es preciso que a los indios se trate con más consideración, pues no es dable, cuando sostenemos nuestros derechos, excluirlos del que justamente les corresponde. Su ignorancia e incivilización no es un delito reprensible; ellos deben ser con dilidos más bien de esta desgracia pues no ignora. V.S. quien ha sido su causante ¿y nosotros habremos de perpetuarla?..."
"...es preciso que los magistrados velen por atraerlos, persuadirlos y convencerlos y que con obras mejor que con palabras acrediten su compasión y amor filial". (...)

"...Reencargo a Ud. que mire y atienda a los infelices pueblos de indios... Yo deseo que los indios en sus pueblos se gobiernen por sí, para que cuiden sus intereses como nosotros los nuestros. Así experimentarán la felicidad práctica y saldrán de aquel estado de aniquilamiento a que los sujeta la desgracia. Recordemos que ellos tienen el principal derecho, y que sería una desgracia vergonzosa para nosotros, mantenerlos en aquella exclusión vergonzosa que hasta hoy han padecido por ser indios".

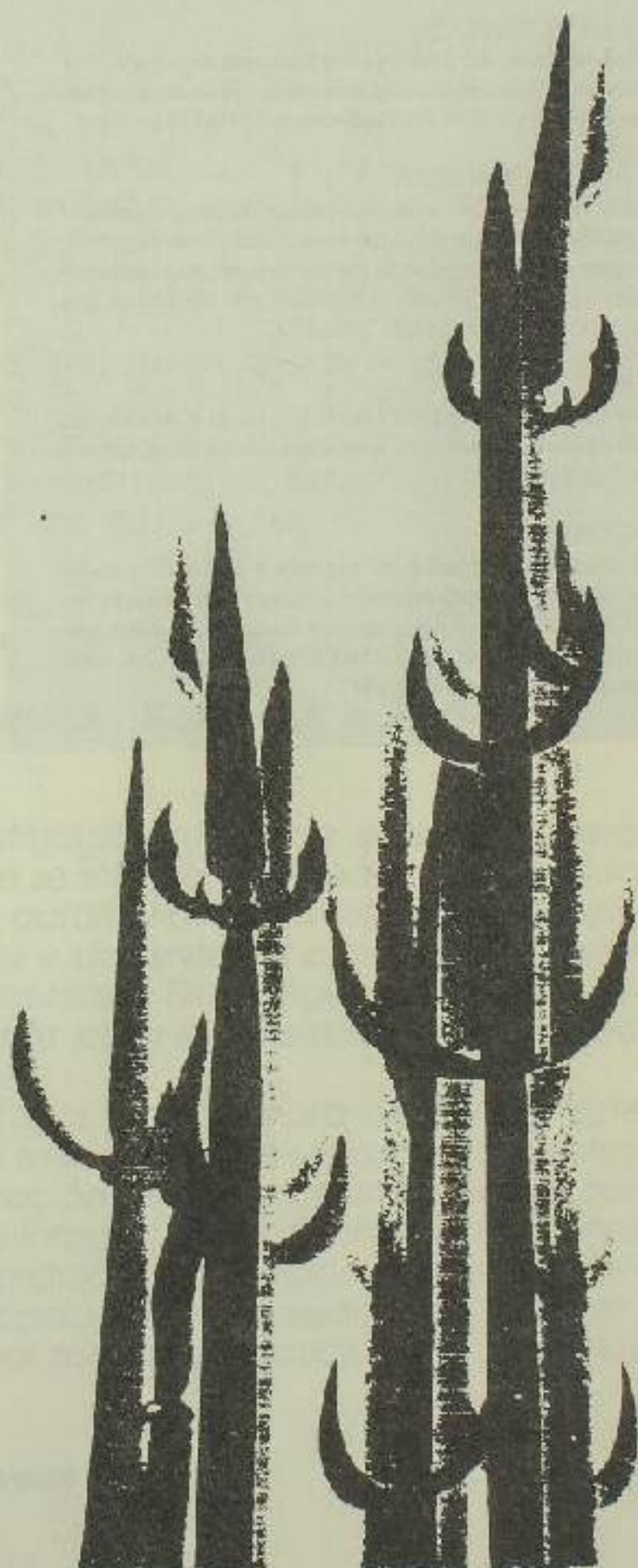
Artigas al Gobernador de Corrientes (marzo de 1815)

El final es conocido. Artigas y su pueblo fueron los grandes derrotados. El asedio porteño, la defecciones e intrigas internas, la invasión portuguesa (reclamada por éstas), provocaron la derrota de todo un proyecto. A partir de 1820, luego de una dura resistencia al invasor portugués, Artigas, sería el gran proscripto, el "anarquizante", "el azote de su patria". Era en verdad más aliviador encontrar un único culpable —Artigas—, que reconocer que la revolución tenía un contenido radical y que fue protagonizada hasta el final por los sectores populares. El miedo de las clases altas locales, perduró durante mucho tiempo, por eso el Uruguay indepen-

diente de 1830 evitó toda referencia al artiguismo.

El orden institucional consagrado en la primera Constitución (1830) expresó el pensamiento político predominante en casi todos lados, esto es receloso de su pueblo y con un énfasis más republicano que democrático. Recogía así las corrientes del pensamiento liberal burgués más extendidas. (Es que en realidad, los contenidos económico-sociales del artiguismo, eran la excepción). Sobre la base republicana, la primera Constitución uruguaya recogía los derechos fundamentales empezando por el derecho a la vida, libertad, igualdad y propiedad. Como era común, el sufragio estaba ampliamente restringido.

Pero más allá de las críticas que se le pueda realizar a la Constitución de 1830, tenía el gran mérito de haber incorporado (al menos) los derechos básicos que se irían encarnando luego en el sentir nacional. La democratización política recién se alcanzó (y como coronación de grandes luchas) en los albores del siglo XX.



Derechos fundamentales consagrados en la Constitución uruguaya de 1830

NOTA: Evolución histórica de los derechos humanos

A LA VIDA:

"Los habitantes del Estado tienen el derecho a ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad y propiedad. Nadie puede ser privado de estos derechos sino conforme a las leyes." (Art. 130)

LIBERTAD:

"Ningún habitante de la República será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe." (Art. 134)

LIBERTAD DE TRABAJO:

"Todo habitante del Estado puede dedicarse al trabajo, cultivo, industria o comercio que le acomode, como no se oponga al bien público, o el de los ciudadanos." (Art. 146)

LIBERTAD DE EXPRESIÓN:

Es enteramente libre la comunicación de los pensamientos por palabras, escritos privados o publicados por la prensa en toda materia, sin necesidad de previa censura; quedando responsable el autor y en su caso el impresor por los abusos que cometieren con arreglo a la ley." (Art. 139)

IGUALDAD:

"Los hombres son iguales ante la ley, penal o civil, no reconociéndose otra distinción entre ellos sino la de talentos o virtudes." (Art. 132)

PROPIEDAD:

"El derecho de propiedad es sagrado e inviolable: nadie podrá privarse de él sino conforme a la ley. En el caso de necesitar la Nación la propiedad particular de algún individuo para destinarla a usos públicos, recibirá éste del Tesoro Nacional una justa compensación." (Art. 144)

LOS DERECHOS CONQUISTADOS FUERON SOLO EL COMIENZO

Los derechos conquistados fueron progresivamente incorporados en las Constituciones de los diferentes Estados. Hacia la segunda mitad del siglo XIX comenzó lentamente a producirse la extensión de los derechos políticos a todos los sectores sociales. El triunfante liberalismo burgués de la primera hora (de corte individualista, con participación política restringida) se transformó a partir de los cambios económicos y sociales. La extensión de nuevas corrientes ideológicas, y la sindicalización de los obreros forzaron una reformulación del orden liberal burgués. El Estado podía (y debía) intervenir en materia económica y social, para proteger a los más débiles en ampliar el acceso a la enseñanza, en amparar a los obreros con una legislación social protectora, etcétera. El Estado se democratizaba a instancias de los reclamos y "empujes" de los sectores populares. Ligado a este pasaje estaba la lucha por los derechos económicos y sociales, llamados también "segunda generación" de derechos. Estos serán objeto de análisis del próximo número de esta revista. ■



Suplemento

DISCIPLINA



PRESENTACION

En nuestro primer número, al reflexionar acerca de las implicancias de una educación en Derechos Humanos en la enseñanza formal, destacábamos la importancia que tiene, en relación con dicha intención, la temática de la disciplina, la autoridad y las relaciones interpersonales. Decíamos entonces que "educar en Derechos Humanos implica buscar formas de relación más humanas con los estudiantes" y que esto supone plantearse seriamente la pregunta acerca de "¿cómo debe ejercer el educador su necesaria autoridad?"

En los últimos tiempos nos hemos encontrado con una serie de trabajos del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Santiago dedicados al tema de la disciplina que nos han resultado sumamente enriquecedores. En ellos el tema es encarado desde la observación directa y sistemática de lo que sucede en la sala de clases. Nos referimos fundamentalmente a dos trabajos:

1. Filp, J., Cardemil C. y Espínola V.: **Disciplina, Control Social y Cambio: Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular**; CIDE, Santiago, 1987.
2. Cardemil C. y Espínola V.: **Detrás del pizarrón. Guía para la revisión de la práctica docente**. CIDE, Santiago, 1987.

En el primer caso se trata de una investigación realizada en una escuela de un barrio popular de Santiago en la que se intenta llevar adelante un estilo de relación y de organización escolar no autoritario. La investigación se desarrolla a través de entrevistas a directivos y docentes, y a través de observaciones de lo que acontece en la sala de clase. En el segundo caso se trata de un material preparado especialmente para la reflexión en grupos de docentes.

De dichos trabajos seleccionamos algunos pasajes para conformar este suplemento que quiere ser un aporte a la reflexión sobre un aspecto central de nuestra práctica educativa. Una educación que se proponga formar para la vida democrática y para el ejercicio integral de los Derechos Humanos debe ofrecer, entre otras cosas, "una formación psicosocial en que las personas puedan percibirse como sujetos capaces de expresarse, de valorizarse, de descubrir sus necesidades y buscar formas solidarias para que ellas puedan ser satisfechas" (*).

(Este suplemento fue preparado por Pedro Ravela)

(*) *Disciplina, Control Social y Cambio...* pp. 12-13.

Suplemento

Julio de 1988

Educación y derechos humanos N° 4

I - LOS OBJETIVOS Y LAS PREOCUPACIONES DE LOS DOCENTES EN LA ESCUELA ESTUDIADA

El tema de la disciplina, y más especialmente de la auto-disciplina, ocupa diversos documentos elaborados tanto por los profesores como por el director. Es concebida como "control interno como organización personal en función de objetivos vitales (individuales o colectivos) que se hacen realidad en una acción cotidiana". La disciplina así concebida "es un proceso interno (psíquico/espiritual) de la persona; que se da simultáneamente en las dimensiones individual y social de la persona; que es una necesidad en la consecuencia de los objetivos tanto personales como sociales" (2).

En su dimensión social, "la disciplina sería una construcción colectiva en donde cada uno de los que participan en ella, está consciente de qué quiere lograr, cómo quiere convivir y a qué quiere (y puede) comprometerse en forma activa y responsable" (3).

Había acuerdo sobre lo que se propicia y lo que se rechaza, pero existían vacíos sobre cómo implementar estas ideas en la práctica escolar.

El que haya silencio sobre el cómo realizan los aspectos señalados nos dice que es posible que allí hayan elementos importantes de conflicto puesto que no pueden o no saben explicitar el camino a seguir en estos ámbitos. Algunos de estos conflictos aparecen en los siguientes dilemas que pudimos detectar.

- **Responsabilidad individual o responsabilidad compartida:** buscar solución a problemas de organización de la escuela por equipo de profesores y sus alumnos, o bien, cada profesor o profesora buscar la solución para su curso atendiendo a los problemas que se presentan en éste.

- **Solución rápida o proceso de formación:** se plantea el conflicto entre la eficiencia o soluciones a un largo plazo. Por ejemplo, frente a los problemas de cuidado de materiales, algunos docentes se plantean como urgidos por llegar a resolver las situaciones: sin más demora, imponiendo control externo; en las palabras de uno de los profesores se trata de: "Yo quiero una solución inmediata, estoy escéptico en esto. No podemos responder de aquí a dos meses".

Otros defienden el proceso que los niños pueden vivir, comprometiéndose en la resolución de los conflictos. Aquí una profesora planteó: "No es cuestión de un año sino de dos o tres. La solución más fácil es cerrar la puerta con llave, pero ¿qué estamos enseñando entonces a los alumnos?"

- **Importancia de las cosas - importancia de la formación de personas:** "El cerrar las puertas es represivo. Pero así duraría más el jabón, el confort, etc."

"Hay que trabajar el nivel de conciencia de los niños, la solución no está en cuidar cosas exteriores, hay que ir a la raíz del problema. Es un problema de enfoque".

- **Propiedad privada - propiedad compartida:** "En segundo medio no hay propiedad de sala y eso hace más difícil el aseo. El diario mural que hicimos, otro grupo lo rompió". "Estamos subestimando a los niños y a nosotros. Démosle oportunidad a los niños incorporándolos al cuidado y al costo del deterioro. Después, evaluemos como resulta".

- **Actividades recreativas: privilegio o derecho:** "La regla dice que son libres de venir todos pero sólo pueden venir los que se portan bien y no tienen problemas con el colegio". "Se tienen que ganar el derecho a jugar fútbol. Basta con mandar las notas al entrenador de fútbol y él verá".

- **Disciplina-Caos:** "Se está formando un grupo de niños que nos sobrepasan. Tal vez tiene que ver con un tipo de disciplina que no quiero y no puedo hacer".

"¿Qué significa ser firme en esta escuela? Me cuesta ser firme de palo. No me gusta mandar a la oficina a un niño cuando se porta mal".

Al mirar estos dilemas vemos que lo que está en discusión se refiere al discurso regulativo ya que se preguntan sobre las formas de estructurar el contexto, de organizar las relaciones entre las personas y con los objetos. Constantemente aparece el conflicto de si el profesor o profesora puede imponer formas y modos de funcionar o si se incorpora a los alumnos en estos procesos.

II - LA NECESIDAD DE REGLAS CLARAS ELABORADAS CON PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS

Una primera visión global de las observaciones, muestra que aproximadamente un 58% del tiempo se distribuye en actividades del discurso instructivo, y un 38% en actividades del discurso regulativo. Es decir, se dedica un poco más de un tercio del tiempo a interacciones relacionadas con control, reglas, interacciones personales.

(...) La explicación de reglas es la categoría que ocupa la menor proporción de tiempo. Sólo en 11 de las 36 clases observadas, los profesores o profesoras explicitan o recuerdan reglas. Interpretando esto a la luz de lo manifestado en la filosofía de la escuela, en el sentido de estar alertas a no reprimir, no encasillar a los alumnos, podemos pensar que existe

DISCURSO INSTRUCTIVO Y DISCURSO REGULATIVO

En el proceso de enseñanza-aprendizaje están involucradas una cantidad enorme de actividades y situaciones: ejercicios de matemática, recolección de cuadernos para corregir, recuento de la plata de la rifa, dictado de castellano, entrega de notas y aseo de la sala, en las que profesores y alumnos interactúan e intercambian mensajes. Todas ellas constituyen instancias de comunicación, y aunque a primera vista pueden aparecer como un conjunto de procesos muy caótico, se pueden ordenar de acuerdo a dos categorías:

- los mensajes que transmiten los conocimientos, habilidades y destrezas especificadas en los objetivos de cada asignatura constituyen lo que llamaremos **Discurso Instructivo (DI)**. Estos mensajes están destinados a lograr que los alumnos identifiquen los elementos que componen el sistema solar, que aprendan a usar adecuadamente una regla, a re-

presentar gráficamente los datos presentados en una tabla, o a expresar en forma escrita situaciones vividas.

- los mensajes que transmiten valores, actitudes, formas de convivencia, se incluyen en el **Discurso Regulativo (DR)**. Los mensajes regulativos comunican un concepto determinado de hombre y de sociedad, a través de los cuales los alumnos y alumnas van aprendiendo formas de inserción en el mundo social, cultural y laboral. El discurso regulativo es el que transmite principios de jerarquía, la forma adecuada de dirigirse al profesor, el lenguaje y los temas que no pueden tocarse en la escuela, y la forma de relacionarse con los compañeros y compañeras. En esta categoría se incluyen los mensajes que transmiten las reglas y los mecanismos que determinan lo que se dice y lo que se hace en la escuela, así como la forma y los lugares adecuados para hacerlo. Mediante mensajes regulativos se organiza el contexto social, espacial y temporal en el cual se dará la transmisión de los contenidos definidos en cada una de las asignaturas, es decir, del DI.

Suplemento

Julio de 1988

Educación y derechos humanos Nº 4

el temor de que las reglas signifiquen un impedimento a la libertad personal.

Considerando la relación existente entre las reglas y los controles que analizamos previamente, es posible explicar en parte la alta proporción de tiempo dedicado a controlar, por la poca importancia dada a las normas explícitas. En la medida en que los alumnos no conocen los límites de lo adecuado, los comprueban realizando distintas conductas y exponiéndolas al control.

(...) La categoría "reglas" tiene sentido desde la perspectiva del cambio a través del desarrollo individual. Parece suponerse, que la presencia de reglas explícitas son una forma de encasillar y reprimir a las personas, que constituyen una limitación del espacio de participación. Sin embargo, si en una sala de clases no existen reglas, o éstas no están claramente explicitadas, la forma que los alumnos tienen de determinar los límites entre lo posible y lo no posible, es implementar diferentes conductas y comprobar si éstas son controladas o no por el profesor o profesora. Es decir, el procedimiento para conocer los límites es el ensayo-error. Esto lleva normalmente a una alta frecuencia de controles, lo que

trae como resultado un deterioro en la relación profesor-alumno y en el clima general de la clase.

El sentido de las conductas de ensayo-error, ya lo decíamos es el de disminuir la ambigüedad, pero ello es el costo de una alta frecuencia de conductas de indisciplina, las que requieren de dedicación de tiempo para ser controladas. En general, las intervenciones de control señalan lo inadecuado a través de prohibiciones, amonestaciones, descalificaciones. Es decir, los límites se señalan en términos negativos, mostrando en muy pocas oportunidades las alternativas posibles y aceptadas, y menos aún, dando la posibilidad de llegar a acuerdos respecto a estos límites. La impresión es que no existe espacio para participar en la toma de decisiones, que sólo hay espacio para la indisciplina. Los controles necesarios, entonces, hacen que se pierda el espacio real de participación y la riqueza que pueda aportar la flexibilización de las relaciones, en términos de intercambios.

Queda claro entonces, que en la sala de clases siempre hay control, el cual, al no ser asumido explícitamente, desdibuja la autoridad. Como consecuencia, esto requiere de un tiempo importante para controlar las conductas de indisciplina.



III - SOLUCION DE CONFLICTOS Y ELABORACION DE REGLAS

Maestras y maestros, niños y niñas, necesitan construir un contexto que les permita funcionar en torno a la información, a la movilización de capacidades y a la resolución de conflictos. Esto implica generar y establecer límites que definan el campo de las relaciones sociales que se establecerán en la sala de clases.

Alumnos y docentes tienen dificultades para funcionar cuando hay ambigüedad en los límites o cuando éstos son muy rígidos. Sin embargo, las reglas son necesarias para asegurar el aprendizaje, facilitar el desarrollo personal y social, y estimular relaciones interpersonales crecedoras.

¿Cómo elaborar con los alumnos reglas que permitan alcanzar metas significativas para el aprendizaje y relaciones sociales democráticas?

Siempre hay reglas que organizan el funcionamiento en la sala de clases, las que pueden ser explícitas o implícitas. Cuando una regla es inadecuada o no es respetada, surgen conflictos en la interacción entre profesores y alumnos, aumenta la indisciplina, las reprimendas, y no se puede trabajar bien.

En el presente capítulo presentamos algunas sugerencias metodológicas para la resolución de conflictos en el aula y en la escuela. En ellas se incorporan las pistas que hemos hallado en nuestras investigaciones. A través de los pasos para la solución de problemas, se sistematiza y organiza una forma de conducir el proceso de generación de reglas de manera útil y sencilla. Pensamos que estas sugerencias pueden abrir puertas para iniciar un camino que ayude a los docentes a asumir su papel de líderes educativos que se hacen cargo de su tarea social.

La actitud democrática del docente facilita la posibilidad de que todos ganen.

La solución de problemas tiene que sustentarse en una actitud honestamente democrática del docente. Esta supone que los docentes reconocen su poder así como el de sus alumnos y que invitan a ponerlos en juego colaborando en la búsqueda de soluciones a los problemas que surgen de los intercambios sociales en el aula.

"Niños, el desorden durante el trabajo con el diccionario hace difícil trabajar. No quiero obligarlos a trabajar individualmente, así es que veamos de qué otra forma pueden hacerlo sin producir tanto ruido."

Se trata de poner en juego la convicción de que necesidades y sentimientos de docentes y alumnos juegan tanto en los conflictos como en los intentos de resolverlos. Importa recoger los desafíos de la vida cotidiana del aula y utilizarlos para desarrollar nuevas respuestas que la hagan entretenida y estimulante.

Los alumnos tienen que sentir que sus necesidades serán comprendidas y aceptadas. Que no se busca culpar, avergonzar o humillar, sino reconocer y alcanzar lo que es importante para la marcha de la clase y el desarrollo de las relaciones sociales allí establecidas. Sólo así los alumnos irán aprendiendo a arriesgarse en un proceso de negociación.

La resolución de conflictos requiere de un espacio explícito dentro de las actividades que subraye la importancia de abordar problemas en forma seria. A los asuntos importantes se les da tiempo para resolverlos y eso los alumnos lo captan. De aquí que el docente debe presentar la situación y la tarea a la que se abocarán.

"Aquí tenemos un problema. Yo apuesto a que podremos encontrar una forma para resolverlo juntos de manera que todos quedemos contentos. Dedicaremos parte de la clase de Naturales para ver qué podemos hacer."

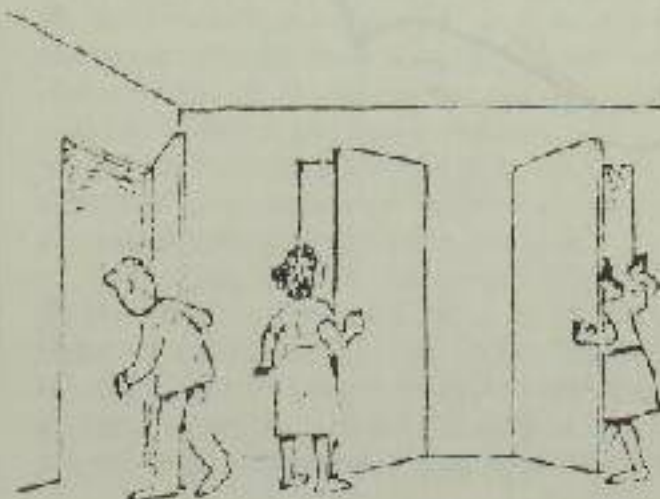
1. Definición del problema

La definición del problema debe expresarse en términos de conflicto de necesidades y no de una competencia en la que unos ganan y otros pierden. Esto es clave para que el clima se centre en la colaboración y no en una lucha de poder que puede echar abajo las mejores intenciones.

Las primeras veces que se pone en práctica este proceso, es importante analizar problemas en los que todos estén involucrados, de manera que los alumnos puedan ver que sus problemas y los del profesor son importantes.

Todos los conflictos o necesidades expresadas por los alumnos tienen cabida aunque parezcan irrelevantes o insignificantes. Si para ellos algo constituye un problema, está indicando las cosas que valoran, cómo sienten y qué esperan de los demás y de la escuela.

El proceso de buscar soluciones da lugar a probar en serio de participación en el aula.



Facilitando la participación.



Valoración de soluciones.



Toma de decisiones.

Las reglas.

Al señalar el conflicto, el profesor puede ensayar buenos mensajes yo, en los que se expresen sentimientos y se aclaren necesidades.

"Yo estoy molesto con las interrupciones al dictado. Tenemos que encontrar la forma en que ustedes me escuchen a la primera."

"Acepto que borro el pizarrón demasiado rápido y ustedes no alcanzan a copiar, veamos cómo podríamos escribir todos los ejercicios en el poco tiempo que tenemos para eso."

"Me molestan las mochilas en el suelo porque no dejan pasar, y ustedes dicen que en el respaldo de las sillas no caben. ¿cómo podemos solucionar este problema?"

2. Posibles soluciones

Una vez que el problema se ha especificado, docentes y alumnos pueden imaginar y proponer soluciones.

El profesor tiene un papel importante en esta actividad, que se puede concretizar en una "lluvia de ideas", en la que se proponen alternativas de solución.

"Veamos cuántas soluciones se nos ocurren."

"Dejemos volar la imaginación y propongamos posibles soluciones."

"Lancemos ideas que nos ayuden a solucionar el problema."

Lo central es aceptar y acoger cualquier idea que a los alumnos se les ocurra sin evaluar ni exigir justificaciones, sólo así la "lluvia de ideas" resultará creativa y productiva. Si el proceso se estanca, se puede estimular la producción de ideas en el grupo, sin dirigirse a alumnos específicos.

"Debe haber más soluciones que aún no hemos propuesto."

"¿En qué alternativas no hemos pensado aún?"

"Imaguemos más posibilidades, no las hemos agotado todavía."

3. Elaboración de reglas

Una vez que se tienen suficientes propuestas para la solución del conflicto en cuestión, se procede a seleccionar la que tanto a los alumnos como al profesor les resulta más satisfactoria.

Preguntas abiertas invitan a señalar preferencias.

"Veamos cuáles soluciones nos gustan más, y cuáles no nos gustan nada."

"Es el momento de indicar preferencias y decidir cuáles son mejores."

En este proceso el profesor actúa como facilitador posibilitando la expresión de las preferencias de los alumnos, y también de sus sentimientos y emociones. Este no debe dudar en expresar también sus gustos y opiniones.

"Defendamos nuestras soluciones favoritas."

"Podemos mostrar la conveniencia de nuestras proposiciones."

"No me siento a gusto con esta proposición porque..."

"Esta solución no me convence porque..."

Frecuentemente ocurre que el curso se entusiasma, los argumentos son convincentes, y quedan dos o tres soluciones a la cabeza de las preferencias. No es conveniente resolver este problema mediante una votación, puesto que produce ganadores y perdedores. Quienes pierden no se sienten representados por la solución escogida, y no se motivan para ponerla en práctica.

La decisión será respetada por todos si se busca el consenso en esta etapa. No se debe adoptar una solución hasta que todos estén de acuerdo al menos en intentarla.

"Si tomamos esta decisión, ¿estarían todos conformes?"

"¿Estaríamos dispuestos a ensayar la solución N° 5?"

"¿Alguien tiene reservas con la proposición escogida?"

"Yo estoy dispuesto a intentarla, ¿y ustedes?"

Se formaliza la solución acordada escribiéndola en el pizarrón y estimulando a los alumnos para que se comprometan a ponerla en práctica y a respetarla.

De esta manera la solución acordada adquiere el carácter de regla que organizará el funcionamiento en la sala de clases, y orientará las interacciones hacia una mayor productividad. Se respetan más fácilmente aquellas reglas que han sido elaboradas con la participación de todos, y el curso entero, incluido el profesor, las han aceptado como válidas.

4. Evaluación de la regla:

La solución acordada ha sido la adecuada cuando resuelve el conflicto inicial



RESUMEN

y éste no se presenta más. Desaparecen la indisciplina, los disgustos y las interacciones negativas que el conflicto producía. En esta evaluación se considera tanto la opinión del profesor como la de los alumnos y alumnas, y esto se puede explicar invitando a discutir acerca del funcionamiento de la regla, y de sus posibilidades de mejora.

Cuando una nueva regla no logra resolver el problema inicial, significa que hubo dificultades que no se consideraron en la solución o en su implementación. Es necesario revisar y evaluar la eficiencia de las reglas para que los alumnos y alumnas aprendan que las negociaciones, las soluciones y las reglas están al servicio del buen funcionamiento del curso, y no al revés.

Si las reglas no dan el resultado esperado, quiere decir que las decisiones fueron inadecuadas, y no que los docentes o los alumnos están fallando.

Los conflictos se presentan inevitablemente a lo largo del proceso pedagógico, sin embargo, lo importante es poner en práctica una disciplina que los resuelva de manera que satisfaga las necesidades tanto del docente como de los alumnos y alumnas. El objetivo final es producir las condiciones apropiadas para que alumnos y alumnas puedan aprender y aprovechar lo que la escuela y el docente les pueden aportar.

La disciplina y el orden no se logran ahogando o suprimiendo las expresiones de los alumnos, sino incorporándolas al proceso disciplinario, y estimulando su participación en el mantenimiento del orden necesario en la sala de clases. La expresión de lo que al docente le parece o lo que siente frente a los conflictos, y la participación conjunta de profesores y alumnos en la búsqueda de soluciones y elaboración de reglas, garantiza el compromiso de todos y el interés compartido en la resolución del problema.

IV - LOS MENSAJES QUE EL DOCENTE EMITE

ASUMIR LA RESPONSABILIDAD DE LO QUE SE PROPONE

En los estudios sobre comunicación en el aula, observamos expresiones de los docentes que lograban rápidamente restablecer la disciplina, a la vez que mantenían un ambiente positivo. Guiaban a sus alumnos en las diversas actividades asumiendo su autoridad y poniéndola al servicio de la dinámica de la clase.

"Cuando todos piden algo a la vez me siento acosado, me irrito porque no puedo atenderlos bien y entonces respondo apurado y de mala gana."

"Necesito que estén en silencio cuando explico la materia. Después pueden comentar y hacer observaciones entre ustedes."

"Escuchemos la pregunta de Ana María. La duda de uno, puede ser la de varios y así podremos aclararla."

"Arturo, Manuel, a menudo los veo darse de codazos, empujones y discutir en clase. Eso me interrumpe y distrae a los compañeros. Me interesa saber qué les pasa y ver con ustedes cuál es el problema. Podemos buscar soluciones." (1)

1. Mensajes yo

Estos mensajes sirven para manifestar una necesidad, un interés o un problema del docente. En ellos, éste se escucha a sí mismo, y asume la responsabilidad de compartir con sus alumnos lo que le pasa. La responsabilidad del comportamiento de los alumnos la deja a éstos, sin críticas descalificadoras. Son mensajes que informan sobre hechos, necesidades y sentimientos. No son juicios o evaluación de las personas.

a) Mensajes yo eficientes

Para que un mensaje yo sea eficiente, debe cumplir con dos requisitos: aclarar y describir la situación a la que el profesor o la profesora alude, y señalar los efectos que la situación tiene para él o ella.

"Me enoja cuando dejan la sala sin llave. Varias veces se nos han perdido materiales, vestuario y aun dinero."

"Ahora me gustaría que planteen preguntas y observaciones. Así sabré qué cosas les son más difíciles y en cuáles debe detenerme."

(1) Ejemplos tomados de observación de clases, escuela subvencionada; Santiago, 1984.



Suplemento

Julio de 1988

Educación y derechos humanos N° 4

"Me siento frustrado cuando vienen a clase sin leer los textos porque no puedo pasar al análisis de contenidos."

Al formular un mensaje yo es importante transmitir con claridad y separadamente los dos elementos que lo componen: la especificación de la situación que al profesor o profesora le resulta conflictiva, y la descripción de las consecuencias emocionales que ésta tiene.

Solo así los alumnos y alumnas no se sentirán culpables ni descalificados por lo que el docente les señala.

Los mensajes yo eficientes invitan a un cambio o modificación de la situación conflictiva. Lo que sigue es la revisión del problema, y la proposición de alternativas para resolverlo. Docentes, alumnas y alumnos participan en este proceso tomando en cuenta sus necesidades y sentimientos respectivos. De este modo, se establecen límites y se definen reglas que comprometen responsablemente a todos los involucrados.

b) Mensajes yo ineficaces

A veces los maestros y maestras se sienten descorazonados porque sus mensajes personales no han dado el resultado esperado.

"Me da rabia cuando se portan como salvajes."

"Me desespero cuando se portan desordenados y dejan la sala como chiquero."

Aun cuando estos mensajes muestran lo que le ocurre al docente no especifican la situación. Además hay juicio sobre los alumnos: los califican y los culpabilizan. Son mensajes de "Mira lo que tú me haces". Difícilmente los alumnos asumirán su responsabilidad, en una situación donde no se ve qué de lo que hacen molesta, y en la que han sido juzgados culpables.

"Yo no quiero que hagan ruido."

"No admito que se rían de sus compañeros."

Estos mensajes no invitan a los niños a la comprensión de la situación y de sus efectos sólo les da a conocer el límite que impone el profesor. Tienen que ver con una postura autoritaria del docente que no lo compromete como persona ni lo sitúa como un guía del grupo para mostrar los obstáculos y las pistas de resolución. Son mensajes que llevan a acatar órdenes o deseos ajenos, sin discusión, sin comprensión de la situación y sin posibilidad de que los alumnos muestren lo que a ellos les pasa. Por ello dificultan asumir la responsabilidad.

Cuando el mensaje yo cumple con las condiciones de eficacia mencionadas, tiene gran posibilidad de ser escuchado porque es coherente con la subjetividad del docente y con la situación. Define límites que tienen en cuenta la persona y al grupo para alcanzar objetivos compatibles y da pistas para lograrlos con eficacia.

RESUMEN



2. Mensajes nosotros

En estos mensajes el docente se implica en la situación reconociéndose como actor de ella junto con sus alumnos y alumnas. El nosotros se refiere a una acción conjunta real, en la que cada cual tiene su parte de responsabilidad y ésta se explicita.

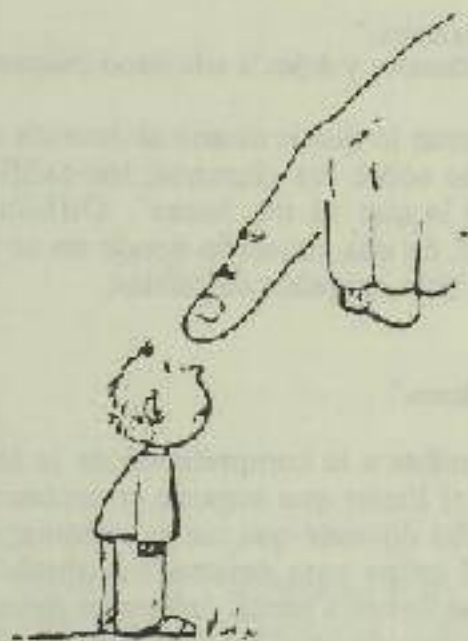
a) Mensajes nosotros eficientes

"Me doy cuenta que estoy hablando a gritos y ustedes también. Hagamos un trato, ustedes hacen un signo y yo me acerco. Estamos corrigiendo el dictado individualmente y así no molestamos a los compañeros que no requieren de ayuda."

"Enrique, Sergio, Eugenia, si permanecen de pie, no vemos el material que se está mostrando."

"Escuchemos lo que exponen Antonia y Felipe sobre el clima. Comparemos lo que sabemos y corriamos errores."

Su efectividad radica en que la responsabilidad compartida es real. El maestro vela porque él y los alumnos consideren a los demás en las consecuencias de sus acciones. Por ello especifica la contribución de cada uno al conflicto y a su reparación. Tiene en cuenta las necesidades y/o sentimientos de sí mismo y del grupo afectado.



b) Mensajes nosotros ineficaces

"Callémonos jovencitos."

"Martínez, Henríquez y los del fondo, vamos a pelear si la bulla continúa."

"Marcela, estamos conversadora hoy día ¿no?"

En éstos, el nosotros es falso, por cuanto el docente no está realmente implicado con su acción. Es una manera de aludir al problema, de ironizar y aun de amenazar a los alumnos, a quienes en verdad, atribuye la responsabilidad total de la acción.

En estos mensajes la responsabilidad del docente y de los niños se hace difusa; no se explicitan los objetivos, las consecuencias de la situación, o las pistas de lo que cada uno puede hacer en cambio. De esta manera, lo que ocurre es que nadie se hace cargo personalmente de su parte. Generalmente estos mensajes suspenden la situación pero no la modifican. Es posible que por un momento los niños se callen entendiendo el "callémonos" como una orden, pero como no está claro quién hace qué cosa y qué es lo que se intenta hacer en conjunto, es probable que la situación de bulla se reitere y ésta concluya con una actuación drástica y autoritaria del docente o con un desorden o batahola por parte de los alumnos.

3. Mensajes tú/ustedes

Lo que más frecuentemente se da en la sala de clases son mensajes que atribuyen el problema al alumno o alumna.

"Ustedes están insoportables."

"González, usted siempre dando problemas."

"Oiga m'hijita, ¿se ubicó en la sala? Estamos en clases, no en recreo."

"Alejandra, Rodrigo se calla."

"Todavía hay algunos niños distraídos."

En estos mensajes hay juicios terminantes sobre los alumnos y órdenes indiscutibles. En ellos se confunde la acción disruptora con la persona de los alumnos. Al intentar calificar esta acción moralmente, se generaliza la calificación a todo el niño. Pueden provocar que los alumnos suspendan sus actitudes y acaten las órdenes, pero esto será momentáneo.

En ellos el docente se constituye como un juez, encargado de señalar lo que es correcto y lo que no lo es y de sancionar al infractor. Por ello no da lugar a que los alumnos se hagan cargo de su parte en las faltas o errores. Ellos siempre son culpables y toda molestia proviene de ellos. Junto con esto, estos mensajes no muestran las consecuencias de la acción que altera el proceso, ni dan la oportunidad para que el niño vea su significado para el grupo y/o el docente.

Por otro lado, el juicio y calificación personal, promueven sentimientos de malestar, rabia o miedo, invitando a la rebeldía o a la sumisión. De esta manera, se establece una lucha de poder en el aula donde alumnos y docentes buscan ganar sobre el otro.

4. Mensajes impersonales

Una forma frecuentemente usada por los docentes en el aula tiene que ver con el uso de formas impersonales para señalar las faltas de disciplina.

"No se puede trabajar con este desorden."

"El que quiere aprender, se queda. El que no, puede irse."

"Hay filas que están en silencio, otras ni qué hablar."

"La gente irrespetuosa no tiene nada que hacer aquí."

En estos mensajes se subraya la máxima distancia entre los interlocutores. El docente aparece como un vigilante que percibe el desajuste en un conjunto de sujetos cuya individualidad no interesa. Son fila, gente, alguien, que provocan y realizan acciones inconvenientes. El control en estos mensajes está centrado en la regla misma, a la que hay que acatar, para que la situación vuelva a ser controlable por el docente. Necesidades, intereses, emociones y la actividad misma no importan, lo que cuenta es la regla que se transforma en un fin en sí mismo y no en un medio para establecer relaciones y trabajar.

En este tipo de comunicaciones, no hay invitación a tomar responsabilidades frente a las acciones, lo único que cabe es aceptar la regla. La tarea es obedecer y permanecer en el aula lo más homogéneamente posible, de modo que el docente no perciba desajustes.

Mediante estos mensajes se obstaculiza seriamente la posibilidad de establecer una relación interpersonal entre docentes y alumnos y construir una disciplina participativa.

RESUMEN

En los intercambios en la sala de clases donde predominan mensajes de atribución de la responsabilidad al otro o mensajes impersonales, se observan altos grados de tensión que los alumnos intentan aliviar mediante conductas distractoras soterradas o abiertas. El trabajo se realiza sin entusiasmo, como obligación, no habiendo compromiso personal en él. Por ello, el tiempo destinado a las actividades instructivas se ve interrumpido por llamadas de atención, amenazas y aun castigos.

Las pizarras señaladas conciben a la profesora o al profesor como un líder que conduce la clase proponiendo y estableciendo límites en función del aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas. Se entiende la sala de clases como un espacio en donde se integran experiencias, sentimientos y emociones. De esta manera, la disciplina es un proceso que se construye con la participación de todos, y que tiene como objetivo el lograr mejores condiciones para el aprendizaje escolar.

V. DISCIPLINA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Al observar las salas de clases, nos dimos cuenta que había distintas formas de controlar y estas diferencias estaban determinadas por el grado de involucración del profesor o profesora al formular los mensajes y por la forma de expresar las emociones. Esto determina distintos niveles de eficiencia en el logro del control. Fue necesario distinguir si las emociones se expresaban verbalmente o sólo a través del gesto y la actitud. En el caso de la expresión verbal, las denominamos directa cuando se verbaliza lo que expresa gesto y actitud. ("Estoy preocupado por lo que pasa", con ceño fruncido y cara seria). Es indirecta cuando lo que se verbaliza como emoción no es lo que se expresa corporalmente. ("Me da mucha pena que se porten así", con una sonrisa y actitud de impaciencia), o cuando se anuncia un sentimiento que ya es evidente en la actitud. ("Me voy a enojar si esto sigue", con actitud de molestia y dando un golpe en la mesa).

La tipología de estilos de relación:

Se definieron dos estilos de relación, como tipos polares y teóricos, que hemos llamado **estilo interactivo** y **estilo paralelo**.

a) Estilo interactivo

En esta forma de relación docentes-alumnos el desarrollo de la clase está preponderantemente determinado por las necesidades y contribuciones cognitivas y afectivas tanto de profesores y profesoras como de alumnos y alumnas. El ritmo de aprendizaje está condicionado en parte por las respuestas de los alumnos y alumnas y en parte por la planificación del profesor o profesora. La clase se desarrolla en una secuencia de interacciones entre docentes y alumnos, en que si bien la conducción está en manos de aquellos, hay una modificación mutua entre ambos. Este intercambio da la posibilidad que los alumnos participen en la toma de decisiones en la clase.

Mirado desde el docente este estilo se caracteriza porque los mensajes verbales y corporales emitidos desde la persona son **directos, claros y coherentes**, en lo que se refiere a contenidos, normas o emociones.

Al mismo tiempo, en la expresión de emociones el gesto que las comunica corresponderá a las palabras que la enuncian, de modo que los mensajes sobre sus estados de ánimo serán coincidentes en su cuerpo y su cara. Así, por ejemplo dirá: "Me irrita tanto movimiento en la sala" con ceño frun-



cido, vos seca y postura alerta, o bien, "Estoy satisfecho con estos resultados" con cara relajada, voz y postura de aprobación.

b) Estilo paralelo

En esta forma de relación docente-alumnos, el desarrollo de la clase está preponderantemente determinado por los intereses y/o necesidades de uno de los interlocutores. El acento estará puesto más en la planificación del profesor o la profesora que en las necesidades y respuestas de los alumnos. Habrá interacción pero no modificación de las conductas de unos en función de los otros. Los mensajes verbales y corporales serán dados desde el rol y buscando afimar el estatus de poder que asuma el docente. En este sentido, los mensajes serán **indirectos** puesto que no se explicitará que la relación se concibe en términos de afirmación de poder, aun cuando todo lo que haga o diga el docente tenderá a confirmarlo. Desde allí utilizará formas verbales imperativas que no traducirán lo que el docente verdaderamente necesita o siente como persona.

Es probable que en este estilo el docente formule preguntas que impliquen amonestaciones o confirmaciones de que hay uno que tiene que tener el poder y otro que tiene que someterse. Por ejemplo preguntará, "¿Y usted qué hace de pie?" y no esperará la respuesta señalizando que el alumno o alum-

Suplemento

Julio de 1988

Educación y derechos humanos N° 4

na debe sentarse, o no está haciendo algo adecuado.

En este sentido la comunicación tenderá a ser **ambigua** ya que el docente no explicita cómo está afectado por la situación. Formalmente no se hablará de los afectos del maestro/a y de los niños, con lo cual este silencio dará el carácter ambiguo a expresiones formalmente claras. Los docentes de este estilo tenderán a no explicitar lo que esperan de sus alumnos y a desplazar la responsabilidad hacia el tú o ustedes, con lo cual éstos estarán más bien a la defensiva y experimentando agresividad, sumisión o temor.



Profesoras y profesores de estilo estarán centrados en el ritmo de su programación, por consiguiente, buscarán la coherencia con ella, pero no con la situación y las necesidades de sus alumnos. Internamente estarán intentando no develar sus frustraciones, sus temores o sus agrados, por consiguiente sus palabras no reflejarán necesariamente concordancia con sus expresiones. Desde este punto de vista, su comunicación será coherente sólo con el rol que tiene **profijadas** actitudes, gestos y expresiones verbales e **incoherente** con la subjetividad del maestro o maestra y la situación que se da en el momento. El docente entonces, se comunicará más en términos de control de sus alumnos y éstos estarán constantemente midiendo la fuerza de sus límites, por lo que no habrá una construcción común en torno a la organización de la clase.

VI - EN SINTESIS...

Hay elementos que nos parecen necesarios de considerar como guías para lograr transformaciones más profundas del orden escolar en escuelas de sectores populares.

En primer lugar, queda claro que es esencial asumir que siempre hay control, y que es el profesor o profesora quien tiene el poder en la sala de clases, y que éste es un vehículo de transmisión social.

En segundo lugar, el tiempo de la interacción personal es el que proporciona a los alumnos el espacio para plantearse con sus necesidades e intereses. Es en este espacio proporcionado conscientemente que las reglas propuestas pueden ser negociadas o reformuladas y, como ya vimos, pareciera ser éste uno de los aspectos que inciden en la mantención del control. También este espacio permitiría a los niños influir sobre el ritmo de aprendizaje habitual, establecido por el do-

cente, logrando tiempos adecuados para aprender el código transmitido en la escuela.

Finalmente, control, tiempo de interacciones, y reglas, deben implementarse a través de la formulación de mensajes claros y directos en sus contenidos, y coherentes con la acción, los que definirán junto con la expresión de emociones, el espacio socio afectivo en que se dará el discurso regulativo. ■

DISCIPLINA, APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN

Resumiendo, para que la escuela cumpla con los objetivos que se propone, para que los niños de los sectores populares efectivamente aprendan, es ineludible trabajar sobre la organización de las comunicaciones e interacciones que se dan entre el docente y sus alumnos y alumnas, organización en la cual deben ser considerados los espacios necesarios de expresión, participación, y decisión para los alumnos y alumnas.

En este punto de nuestras reflexiones estamos en condiciones de proponer lo que nosotras hemos llegado a entender por disciplina.

Queremos mantener el término disciplina, ya que éste es familiar y próximo a todos los docentes, pero queremos desligarlo del sentido de dominación que tradicionalmente se le asigna. Lo entendemos de una manera distinta de aquella que ve la disciplina como una forma de legitimar y fortalecer las relaciones de poder y autoridad, en este caso, la imposición del docente sobre sus alumnos y alumnas. Pensamos que esta forma de implementar la disciplina constituye una manera de trasladar a la práctica escolar, el control social autoritario que existe fuera de ella.

Entendemos que la disciplina tiene como objetivo **posibilitar las condiciones para la adquisición de aprendizajes significativos**, y para la **participación activa** de los alumnos y alumnas tanto en la construcción del conocimiento como en la toma de decisiones respecto a cómo y en qué condiciones aprender. Quedan incluidas todas aquellas interacciones entre el docente y sus alumnos y alumnas destinadas a regular el contexto en que los contenidos escolares se transmiten, y la forma de transmitir estos contenidos.

La disciplina es la que controla, entonces, los límites de las relaciones sociales, del espacio físico, de los intercambios afectivos y de los tiempos en que se dan los aprendizajes en la escuela. Determinar los límites en estos ámbitos significa aludir a lo que es posible y a lo que no lo es en cada uno de ellos.

La negociación de estos límites es lo que otorga un sentido de horizontalidad al proceso; en la medida en que éstos son negociados por todos los participantes, tanto docentes como alumnos y alumnas, y en donde las decisiones son compartidas. Esto implica que el docente tiene que estar dispuesto a que los alumnos y alumnas trabajen grupalmente una actividad para la cual él o ella había considerado trabajo individual; a postergar la planificación de la clase, permitiendo que los alumnos y alumnas comenten acontecimientos que los inquietan; o bien, a cambiar la regla "no se come chicle en mi clase" por "no se hacen globos ruidosos en mi clase".

El docente no entrega el control sobre el proceso, sino que lo mantiene y delega parte de él entregándoles a los alumnos y alumnas un espacio de participación en la toma de decisiones. Como veremos más adelante, es importante que esta autoridad aparezca clara y explícita, y que haga evidente el que es compartida.

TECNICAS Y JUEGOS GRUPALES

*Con el objetivo de aportar instrumentos que ayuden a desarrollar una metodología participativa, iniciamos en este número una serie de entregas sobre técnicas y juegos grupales adecuados al trabajo en el aula. En esta ocasión las dinámicas que ofrecemos están tomadas de CELSO ANTUNES, **Técnicas pedagógicas de la dinámica del grupo**, Editorial Kapelusz, Bs. As. 1975.*

LA TECNICA DE LA DRAMATIZACION Y JUEGO DE LA MIMICA

a) *Bases.* Nos parece innecesario destacar la notable importancia del teatro en el desarrollo psicológico y afectivo del adolescente. Los Psicodramas y los Sociodramas tan difundidos por la dinámica de grupo, en un ámbito terapéutico, revelan la notable fuerza para la tarea educativa de esos recursos humanos, tan inmensos, pero todavía muy pobremente explotados en nuestras escuelas primarias y secundarias.

La dramatización, si bien no puede rodearse de cuidados más profundos al aplicarla en un salón de clase, contribuye a desarrollar formas de comunicación y expresión del alumno, al mismo tiempo que activa esquemas de asimilación y así perfecciona el raciocinio inductivo y deductivo.

El empleo ocasional de la dramatización crea en el adolescente un estado emocional y afectivo que simplifica enormemente su asimilación intelectual, al mismo tiempo que explota y forma aptitudes y hábitos sociales, que facilitan su integración comunitaria.

b) *Condiciones para su aplicación.* Es evidente que escapa a la naturaleza de este trabajo un análisis sobre la implantación del teatro escolar y su validez como norma educativa pionera. Limitémonos aquí a sugerir solamente ciertas prácticas escolares, que realizadas en la misma sala de clase, contribuyen a dar una "atmósfera" de atención e interés altamente productivo.

Hechas estas salvedades, hemos efectuado dramatizaciones en clases comunes, de hasta 50 alumnos, si bien restringimos estas actividades a una o dos presentaciones por año. Además de la explotación de la notable fuerza creadora del alumno y el mobiliario, común en nuestros salones de clase, no se necesita nada más para estas prácticas.

c) *Materia en las cuales se aplica.* Nunca ocultamos nuestra opinión de que la aplicación de esta o aquella materia es mucho más una cuestión de interés y habilidad del profesor que del uso o no de ciertas reglas de dinámica de grupo. Así que no nos sorprendería la aplicación de las Técnicas de Dramatización en cualquier materia escolar, más aún, hasta

hoy, habíamos seguido su empleo en ciencias humanas. La geografía humana, sociología, educación moral y cívica, filosofía y principalmente historia, son materias en las cuales pueden obtenerse óptimos resultados con la aplicación de la dramatización.

d) *Actividades docentes.* Casi siempre la aplicación del Juego de la Mímica constituye una sorpresa para la clase. Por ese motivo el profesor no tiene necesidad de organizar nada previamente. Solamente debe solicitar a sus alumnos que estudien con alguna antelación determinado asunto, respecto del cual se desarrollará el Juego de la Mímica.

e) *Actividades del alumnado.* Al alumno no se le recomienda nada, especialmente con relación a lo ya establecido en otras técnicas. Debe estudiar individualmente el asunto designado, reunirse con el grupo, preparar sus fichas de evaluación y aguardar la clase en la cual se desarrollará el juego.

f) *La sesión del Juego de la Mímica y su evaluación.* Luego de la iniciación de la clase cuando el profesor comprueba las faltas y las no participaciones es aconsejable que siga las siguientes etapas:

1) Dar a todos los alumnos una deliberación de dos o tres minutos para discutir o revisar la materia estudiada.

2) Cerrada la deliberación, pedirá a cada grupo que *procure escribir unas tres o cuatro frases de aproximadamente diez palabras*, revelando una *verdad científica* referente a la materia estudiada. Por ejemplo: *la altitud provoca picos montañosos cubiertos de nieve*.

3) Luego todos los grupos elegirán sus "frases", el profesor deberá comprobarlas y elegir solamente una.

4) Después de esta elección, sorteará un equipo, el cual deberá "comunicar" a los otros equipos de la clase cuál es la verdad contenida en "su" frase. Esta comunicación, sin embargo, se hará únicamente *a través de la mímica*. Los equipos que capten el mensaje recibirán cincuenta puntos y el equipo que "comunicó" recibirá el total de los puntos ganados por los equipos que asistieron.

Luego de este equipo actuará otro, hasta que todos tengan idénticas oportunidades.

5) Para facilitar la comunicación del mensaje se le permite al equipo que anuncie el orden de las palabras que serán



transmitidas, pudiendo suprimir ciertas palabras, lo cual no perjudicará la captación del mensaje. Los grupos que hubiesen estudiado bien la materia fácilmente llegarán a la frase solicitada llenando las omisiones.

Digamos que un equipo desea informar a los demás que: "La Tierra gira alrededor del Sol".

Por ejemplo:

Los alumnos van al frente y uno de ellos dirá bien alto:

—"Segunda" (indicando con ello que no se transmitirá la primera palabra).

Después de anunciar que la palabra presentada será la segunda, uno de los alumnos del grupo procurará transmitir con gestos la idea de nuestro planeta.

Hecho esto se anunciará:

—"Tercera" y el alumno girará sobre sí mismo. Anunciará después:

—"Quinta" (se omite la cuarta palabra) y representará un cuerpo alrededor de otro; con las manos en el rostro. A continuación se anuncia la "séptima" palabra y el alumno simbolizará al Sol.

Para los equipos que observan la representación, será fácil descubrir el contenido de la frase con la omisión de tres palabras. El grupo llegará a montar:

?	TIERRA	GIRA	?	ALREDEDOR	?	SOL
1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.

Fig. 45

Simplificando así la complementación de la frase.

Es innecesario recordar el entusiasmo causado con clases como esas, dado que se dan sólo una o dos veces por año.

g) *La dramatización por el grupo y su evaluación.* La dramatización, como ya se dijo, constituye una de las más antiguas y evolucionadas formas de comunicación humana y uno de los más perfeccionados instrumentos de educación. En

las escuelas donde faltan recursos económicos y escénicos se puede hacer con el grupo dentro del mismo salón de clase.

La dramatización consiste en representar una "escena" ensayada por el mismo grupo, vivida por dos o más personas en una situación hipotética.

Disponiendo el salón como un auditorio tipo arena (figura 46) el grupo puede "crear" una escena (5 o 10 minutos) en

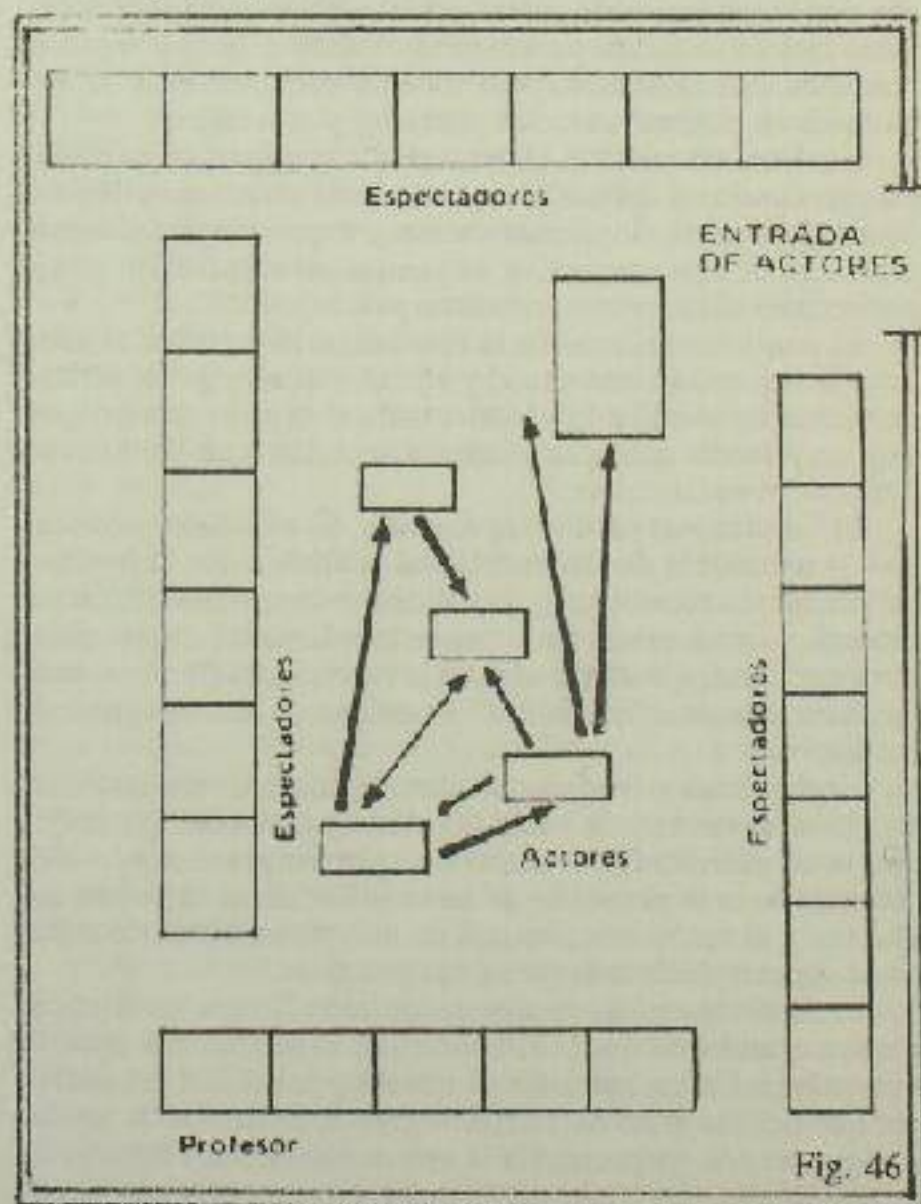


Fig. 46

la cual se enfoca el problema típico.

Después de su representación se hacen algunas preguntas al auditorio que, reunido en grupos, tratará de resolverlas. Esa experiencia hecha en un establecimiento oficial de San Pablo, presentó resultados satisfactorios y quedó así organizada:

1) El profesor llamó a un grupo en particular y pidió a los alumnos (de sexto grado) que creasen y ensayasen una pequeña pieza sobre la historia de un inmigrante y su encuentro con una familia de emigrados del nordeste. El primero, llegado al país y a la región (sudeste) hace más tiempo, acogía a los flagelados haciendo las preguntas y comentando particularidades de la vida local, mezclando con ese comentario la reminiscencia de su tierra y su llegada.

2) Informado sobre el tema, el grupo encargado de la representación preparó su esquema y pasó a ensayarlo en secreto.

3) Después del ensayo, la pieza se anotó y en el día previsto el mismo grupo preparó la sala para la interpretación avisando a los compañeros que del texto se extraerían las preguntas; éstas luego de la representación deberían discutirse y serían respondidas por los grupos, valiendo puntos todo el descubrimiento.

4) La escena fue representada y a continuación se preguntó:

a) ¿En qué época del año debe haber transcurrido la escena representada? ¿Por qué?

b) Por las referencias hechas por el actor X, ¿es posible prever la nacionalidad? ¿Cuál es el país de origen de ese inmigrante?

c) ¿El análisis del texto permite identificar la época en la cual el inmigrante llegó al Brasil? En caso afirmativo, ¿en qué década ocurrió ese hecho? (En la escena el inmigrante hacía alusiones al presidente Vargas y a la crisis del café.)

d) ¿Cuál es la relación entre la escena vivida en este salón y la formación de las "favelas" en las más grandes capitales del país?

En ciertos casos, la representación puede seguirse por un narrador que describe los pasajes más difíciles, o también ser representada sin diálogo.

Se constituyen en elementos indispensables para el éxito de una buena dramatización, los siguientes:

1) Las preguntas del grupo de los que representan la escena al grupo de los asistentes. Con esta medida se activa la participación y se da oportunidad para evaluar la asimilación del tema por toda la clase, si bien es sólo un grupo el que ha representado la escena.

2) Ofrecer a todos los grupos la oportunidad de la representación, destinando así para el empleo de esta técnica dos o tres clases seguidas. Algunos grupos rehusan la participación como actores, sobre todo en la primera clase en la cual se aplica la técnica. En este caso se aconseja no insistir, porque luego de la representación de los temas esos alumnos, ya sintiéndose con más voluntad, solicitarán ellos mismos la oportunidad que les fuera anteriormente ofrecida. La dramatización contribuye para que la espontaneidad se introduzca en nuestras escuelas, facilitando el diálogo y quebrando ciertas barreras que pudieren existir entre los grupos del curso.

EL HIPERARCHIPIELAGO

El Hiperarchipiélago es un juego de fácil aplicación y un excelente recurso para iniciar en dinámica de grupo pedagógica a ciertos grupos de alumnos que solamente están habituados a oír las explicaciones del profesor. Para su empleo basta que el profesor prepare una lección o exposición de 20 minutos de duración y también de cuatro a seis preguntas sobre el tema preparado. Después de la presentación de su "lección", los alumnos, individualmente, deberán responder a las preguntas (preferiblemente cerradas) propuestas por el profesor. Recogidas las respuestas de todos los alumnos de la clase, el profesor los invitará a ubicarse en grupo.



La corrección de las preguntas de un grupo la ejecutará otro grupo de manera que cada alumno tenga una corrección que hacer.

Así, el profesor dictará a la clase sus respuestas y ésta completará su corrección. Luego de la misma, el profesor pedirá al grupo que calcule el promedio de aciertos de los alumnos cuyas respuestas están otorgando. Por ejemplo, si el equipo Herbie otorga respuesta a los alumnos del equipo Pados y tuvo 24 preguntas respondidas correctamente por seis alumnos de ese equipo, el promedio del equipo Pados será 4,0 y así sucesivamente, recibiendo más puntos los equipos que obtuvieron promedios más altos.

El Hiperarchipiélago es un excelente medio para responsabilizar al alumno con respecto a su atención en la clase. Su éxito o fracaso será de gran importancia para el grupo que se sentirá responsable por el mismo.

EL JUEGO DEL TELEFONO

En una conversación particular con el profesor Uyvaio Pegaia, nuestro colega y entusiasta estudioso de la dinámica de grupo, aprendimos el Juego del Teléfono, técnica que estimula notablemente la animación y creatividad del grupo.

Para preparar un Juego del Teléfono basta al profesor redactar un imaginario diálogo telefónico entre dos personas sobre el tema del cual desea que la clase tome conocimiento. Después de su redacción, con diez o doce frases para cada uno de los interlocutores, el profesor anula las palabras imaginariamente proferidas por uno de los personajes. El equipo al recibir sólo uno de los lados del diálogo deberá crear las respuestas del otro interlocutor. Sería más o menos como si tuviese que imaginar un diálogo oyendo solamente uno de los integrantes del mismo.

No creemos necesario destacar el grado de entusiasmo, pero sí, principalmente, de estudio y creatividad que el empleo de esta técnica exige de los grupos.

Cumplido el plazo previamente establecido, el profesor recibirá las respuestas y distribuirá más o menos puntos según el grado de coherencia de las respuestas presentadas.

Alternativas

PROYECTO PILOTO SOBRE ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS EN EDUCACION PRIMARIA

En octubre de 1987 se desarrolló en Montevideo un Seminario Internacional sobre Educación y Derechos Humanos, organizado en forma conjunta por la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). En dicha ocasión se presentó el Proyecto Piloto sobre Enseñanza de los Derechos Humanos que viene implementándose en dicho nivel de nuestro sistema educativo. Por considerarlo de interés publicamos algunos pasajes del mismo.

EL NIÑO Y SU CUERPO

El goce de los derechos humanos permite la integración del hombre en una sociedad que posibilite una vida individual y social plena.

1.- El cuerpo: unidad física y mental.	-Destacar en forma sintética los temas tratados en los niveles anteriores referidos a: - Derecho a la vida: salud, alimentación, vivienda. - Derecho a una vida digna: educación, recreación, trabajo, seguridad social. - Derecho a la vida privada y la honra. - Derecho a la libertad e igualdad. -Comentar la Sección II de la Constitución. -Resaltar a través de toda la dinámica del trabajo escolar, la libertad, igualdad y justicia. -Recordar la obra de organismos que trabajaron en la lucha contra el hambre y la enfermedad (FAO, OMS, por ejemplo).	-Coordinar con los temas de Ciencias Naturales y Sociales, Lenguaje y Expresión Artística, del grado respectivo. -Manejo de la Constitución. -Documentos. -Artículos periodísticos. -Material audiovisual. -Entrevistas, visitas. -Comentarios, diálogos. -Organización de cooperativa escolar, clubes, biblioteca, talleres, etc.
1.1 Interrelaciones con el entorno.	-Señalar la interdependencia individuo-medio ambiente. -Resaltar el derecho a gozar de un medio ambiente sano. -Enumerar formas de contribuir a preservar la ecología.	

EL NIÑO EN LA COMUNIDAD ESCOLAR, LOCAL Y NACIONAL

La sociedad debe posibilitar la canalización de las tendencias naturales que permita el usufructo del derecho y respeto a los deberes de una sociedad de libre convivencia democrática.

2.- Organización social Cooperativismo Vida democrática	-Destacar sistemáticamente que el reconocimiento y goce de los derechos de cada uno, implica reciprocidad. -Incentivar la participación en organizaciones escolares. -Promover la práctica de derechos y deberes a través de asambleas, debates, elecciones. -Impulsar los intercambios escolares. -Resaltar las ventajas del modo de vida democrático. -Destacar en forma sintética el derecho a la propiedad intelectual y la libertad de expresión, trabajo, religión, enseñanza. -Analizar el principio de laicidad ejemplificando su aplicación.	
---	---	--

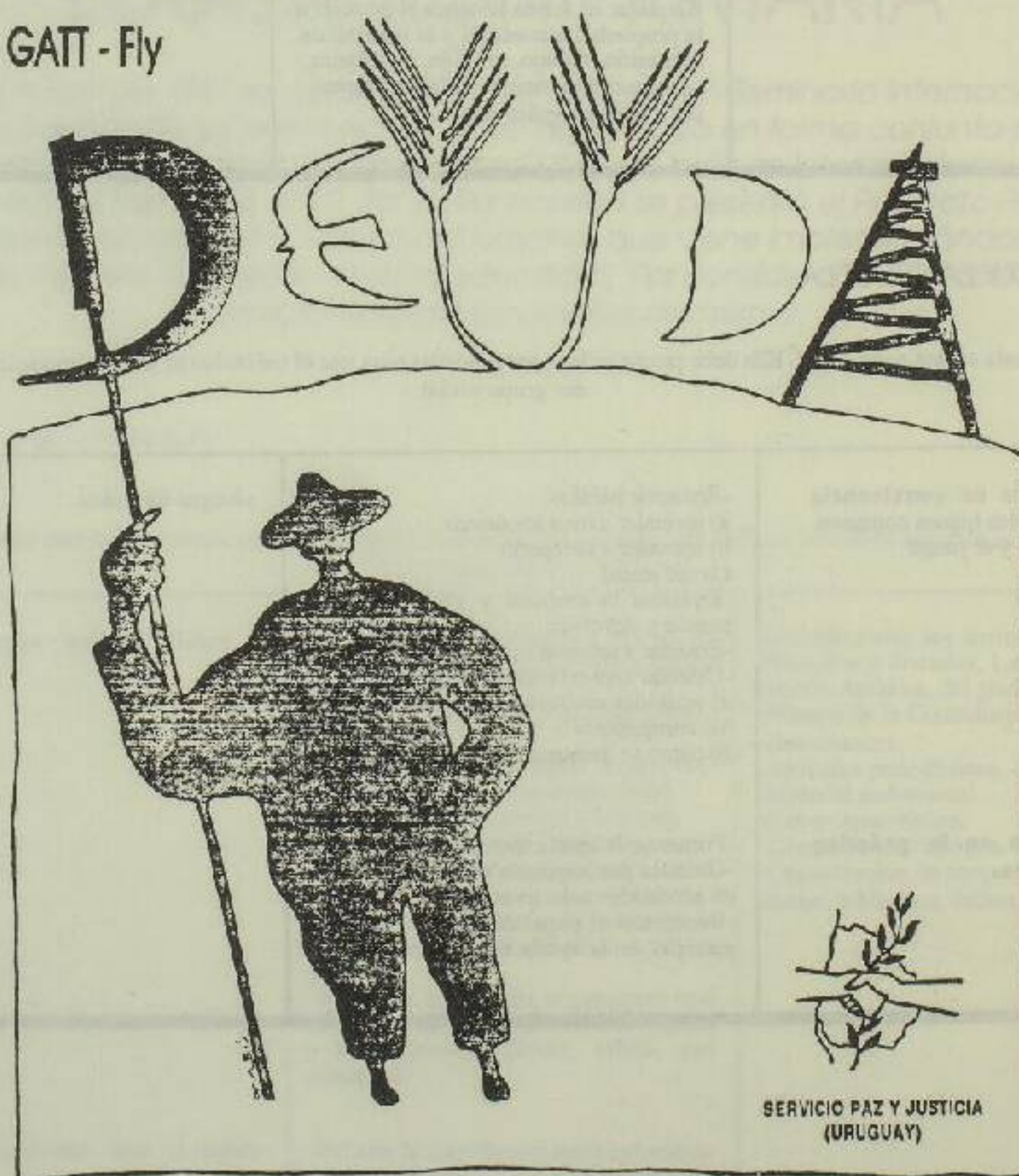
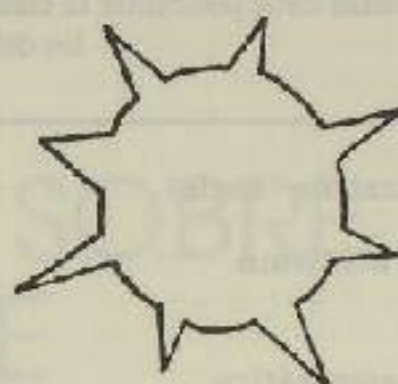
EL NIÑO Y LA ESCUELA

La escuela es una comunidad. Ella debe propiciar las oportunidades para que el individuo se integre armónicamente a ese grupo social.

3.- Hábitos de convivencia Uso de los bienes comunes -El niño y el juego 4.- Iniciación en la práctica cooperativa.	-Encauzar hábitos: a) aprender a oír a los demás b) aprender a compartir c) cordialidad -Destacar la amistad y generosidad: prestar y devolver. -Enseñar a respetar reglas de juegos. -Orientar comentarios referidos a: a) actitudes amistosas observadas entre los compañeros b) cómo se demuestra la amistad. -Fomentar la ayuda mutua y solidaridad. -Guiar la participación de los alumnos en actividades colectivas. -Reconocer el papel de Cruz Roja, por ejemplo, en la ayuda al prójimo.	-Juegos dirigidos.
---	--	---------------------------

PARA ENTENDER LA DEUDA EXTERNA DESDE UNA PERSPECTIVA POPULAR

GATT - Fly



SERVICIO PAZ Y JUSTICIA
(URUGUAY)

Experiencias

CENTRO DE ESTUDIANTES:

"...QUE LOS ESTUDIANTES PARTICIPEN EN FORMA ORGANIZADA EN LA VIDA DEL LICEO..."

ENTREVISTA DE ALICIA ALBORNOZ

En la búsqueda por recoger experiencias que realmente hayan sido o estén siendo realizadas nos trasladamos al liceo Notre Dame (José Belioni 3350).

Recordarán nuestros lectores que en nuestro número dos habíamos compartido con ustedes una experiencia de cooperativismo llevada adelante por maestros, padres y alumnos de primaria de esta institución. En esta oportunidad nos interesa difundir la experiencia del centro de estudiantes integrado por los alumnos de secundaria. Para ello mantuvimos una charla informal con un grupo de estudiantes integrantes de dicho centro. Ibamos con muchas inquietudes y expectativas. Al llegar nos sorprendió gratamente un cartel de "Bienvenido Serpaj" y una muy trabajada cartelera informativa acerca del centro. Caras sonrientes y nerviosas estaban esperándonos. Este es el diálogo que mantuvimos.

¿Cómo surge el Centro de Estudiantes?

La inquietud parte de la dirección del liceo que nos trasmite su interés en que nos organicemos. Los objetivos que se persiguen con la fundación del centro son, entre otros, que los estudiantes participen en forma organizada en la vida del liceo, contribuir al diálogo e integración de todo el liceo, contribuir a la formación de la conciencia crítica de los estudiantes, etc.

¿Cómo explicarían la organización y el funcionamiento del Centro?

Contamos con un estatuto que rige desde el 12 de junio de 1987. Este fue discutido y aprobado por todos los alumnos. En cuanto a la organización, es la siguiente:



Integran el centro la totalidad de los alumnos (306) aunque siendo sinceros, los que participamos activamente somos algo más de 30. Al aprobar el estatuto realizamos elecciones para cubrir los puestos desde los delegados de clase hasta los integrantes de las comisiones y de la Mesa Coordinadora. Para este tipo de actividades contamos con el apoyo de la dirección y los docentes, empleando horas de clase y también haciendo reuniones fuera del horario liceal.

¿Qué tareas llevan a cabo en la actualidad?

Como vimos a la entrada contamos con una cartelera informativa y de creación colectiva. Realizamos exposiciones sobre distintos temas dirigidas a los alumnos, los profesores y la dirección. Con la finalidad de comunicarnos estamos buscando los medios para publicar un diario. Nos preocupamos por la integración entre docentes y alumnos. El centro intenta mejorar las relaciones, mantener un diálogo permanente con los adultos del liceo. Otra de las tareas que el centro tiene es su vinculación con la comunidad barrial. Esto lo hacemos en coordinación con las hermanas. En setiembre del '87 participamos en Córdoba, representando a Uruguay, de un Encuentro de Centros de Estudiantes. Allí los jóvenes asumimos como un objetivo básico la ayuda a la comunidad barrial guiados por la solidaridad y la cooperación.

En este sentido hay dos aportes que colaboran con nuestro trabajo. Uno es la experiencia cooperativa de los alumnos de 1º y 2º año (que traen de primaria). Esto hace que, frente a la poca participación del resto, ellos estén dispuestos a trabajar más activamente. El otro aporte es el dado por los líderes, ex alumnos que siguen vinculados al liceo a través de actividades de recreación, campamentos, la preocupación por el barrio, entre otras cosas.

¿Cuáles son los avances y las dificultades que han tenido?

En cuanto a avances creemos muy importante para el trabajo que nos hemos propuesto la relación que logramos entre nosotros. Costó mucho, pero cada vez sentimos con mayor fuerza que somos un cuerpo compacto. Es decir que lo primero fue la unión; pero queremos lograr algo más profundo. Nos cuesta mucho expresarlo con palabras... Sería buscar la esencia del estudiante, respaldar sus derechos, formar —o ayudar a formar— la personalidad de los integrantes del centro. Todo esto implica compromiso para todos...

También intentamos llegar más rápido con nuestras propuestas y reclamos a la dirección, que nuestra relación sea algo dinámico.

Creemos positivo el proceso que hemos iniciado de integración entre el liceo y la comunidad, aunque debemos mejorarlo.

Entre las dificultades mayores señalaríamos la poca participación. Por ejemplo: estamos próximos a una

nueva elección y cuesta bastante la aparición de listas, la preparación de la campaña, etc. A veces sentimos que no hay conciencia de trabajo. Hay gente que trabaja y otra que viene a pasar el rato. Hay muchos cómodos. Hay algo que todavía no hemos podido equilibrar y es el pedido de colaboración y el deseo de autonomía. Por un lado el querer ser enteramente libres —actuando de acuerdo al estatuto hecho por nosotros— y por otro la dependencia que aún mantenemos, sobre todo con la dirección.

¿Cómo analizan el futuro?

Concretamente en el mes de agosto participaremos de otro encuentro, quizás en Buenos Aires, que nos ayudará para saber en qué están los otros grupos y para crecer en el intercambio. Ya en el encuentro de Córdoba nos dimos cuenta que se creaban espacios de participación que no podíamos desaprovechar.

Tenemos por delante la organización de las próximas elecciones. En cuanto a la comunicación y la difusión queremos mejorarlas a través de jornadas, carteleros y otras actividades. Intentamos preparar el camino para los demás. Queremos salvar los errores, para que no se vuelvan a cometer. Somos conscientes de que todavía tenemos problemas, sobre todo de organización interna, con los profesores y con la disciplina del liceo. Pero también sabemos que sólo llevamos trabajando juntos menos de un año.

Un objetivo que queremos lograr pronto es el de buscar la propia identidad del centro, así como la forma de influir en la sociedad (comunidad). Nos proponemos unirnos con otros grupos de trabajo con características similares a las nuestras.

El Centro debe ayudar a los alumnos a superar el choque que se sufre sobre todo al ingresar en las instituciones públicas. Se siente que la "caja de cristal" se rompe... Tenemos que intentar ser un instrumento para integrarnos a la sociedad con personalidad crítica.

Agradecemos al liceo que nos haya facilitado realizar esta nota, y sobre todo a estos jóvenes que nos han hecho salir esperanzados recordando aquel poema:

"Jóvenes
son aquellos que llevan
un arco de triunfo
en la mirada
todo el espacio azul, mil
horizontes
y un incendio de soles
en el alma"

(Carlos Molina)



Experiencias

DOCENTES TRABAJANDO... EN EQUIPO

En números anteriores expresamos la importancia central que, para que algo cambie en la educación formal, tiene la creación de espacios de trabajo en equipo para los docentes. En ese sentido, les acercamos esta experiencia que se inició en el año '83 en el liceo Monseñor Luquese (Rivera y Comercio) y que continúa hasta hoy.

NUESTRAS REUNIONES

El objetivo de este trabajo es el deseo de transmitir nuestras experiencias respecto a las reuniones que los docentes del Liceo Monseñor Nicolás Luquese hacemos periódicamente desde hace dos años. Lo hacemos en el entendido de que es a través de la comunicación de realidades concretas que podemos conocernos y aportarnos auténticamente. Más allá que interesantes formulaciones teóricas, más que la repetición de frases ya hechas, creemos que podemos crecer mutuamente en el intercambio efectivo de nuestras propias realidades.

Es necesario precisar, sin embargo, que ninguna experiencia puede trasladarse mecánicamente de un liceo a otro. Cada instituto tiene sus características peculiares; cada grupo hace su propio proceso; cada experiencia es esencialmente singular. Sin embargo, si cada uno de los liceos nos convertimos en puntos de referencia de los otros, si otras vivencias nos enriquecen, el proyecto en el cual estamos inmersos será un instrumento del aprendizaje común.

¿COMO LAS PREPARAMOS?

Podemos distinguir dos etapas. Durante el primer año la preparación estuvo a cargo de la dirección. Pero luego, en el segundo año, se produjo un fenómeno interesante: de cada reunión surgía un equipo de profesores que se encargaban de la próxima reunión.

El pasar de una etapa a otra supuso un salto importante pues fue el síntoma de que el grupo ya había recorrido un camino, que ya tenía determinada madurez como para autocoor-dinarse y sobre todo significó que estaba capacitado como para asumir su responsabilidad como parte integrante de la comunidad.

Es importante destacar que la transición de una etapa a otra se dio de forma espontánea. No fue el resultado de una imposición. Por el contrario fue la consecuencia de una necesidad grupal que más que manifestarse verbalmente se suscitó de hecho.

Con respecto a los "preparadores" de cada reunión nos interesa destacar lo siguiente:

- los compañeros se autoseleccionaban de acuerdo a la motivación que el tema a organizar les producía (y por supuesto de acuerdo a sus posibilidades reales).
- los "preparadores" trabajaron siempre en equipo, lo cual además de enriquecer la preparación, significó un acercamiento humano, aportó un mayor conocimiento personal y posibilitó una mayor interrelación individual, siempre necesaria en la formación de un grupo.
- los "preparadores" han sido rotativos. Este fenómeno es muy importante pues:
 - a) durante las reuniones nadie ha tenido de forma estable el rol de conductor.
 - b) se logró un mayor reparto de responsabilidades en el contexto general del funcionamiento del liceo.
 - c) fue un desafío pues debieron estudiar, lograr motivar a los demás, tratar de ser creativos (aunque es un detalle interesante de transmitir que se jugó con el factor sorpresa, que se hicieron invitaciones, etcétera).

¿EN QUE CONSISTE PREPARAR UNA REUNION?

El primer paso que en general hemos dado para organizar una reunión es seleccionar un breve texto que sirve como material de discusión. Este texto en algunos casos fue extraído de un libro, en otros fue de una serie de citas, etcétera.

El segundo paso es definir cómo haremos la reunión. Para que ésta sea efectiva es necesario que el equipo preparador planifique las etapas del diálogo. De acuerdo a esta planificación luego conducirá la reunión.

Respecto a la organización se han utilizado diferentes técnicas que permitieron la motivación de los participantes, la integración de todos, el cuestionamiento y la reflexión.

Algunas de las cosas que hemos hecho son: lluvia de ideas, contestación de preguntas en subgrupos, discusión en subgrupos, puesta en común, sketch para dramatizando demostrar conceptos y luego comentarlos, pequeñas exposiciones a cargo de uno de nosotros, diálogos en rueda, contes-

tación de preguntas de orden vivencial por escrito (muchas de ellas de carácter autoevaluativo), imitación de clases activas, etcétera.

La utilización de estos recursos, las etapas de cada reunión, en definitiva, la planificación de cómo discutir cada tema ha sido responsabilidad del equipo preparador. Según los objetivos a lograr y partiendo del conocimiento de nuestro grupo es que en cada reunión se han elegido unos u otros. Es interesante destacar que esto incentivó nuestra creatividad.

El tercer paso que los equipos preparadores han dado es el de resumir (después de la reunión y por escrito) las conclusiones a las que llegó el grupo. Este repartido se le entrega a la dirección para que se encargue de distribuirlo entre todos los profesores, los que participaron y los que no participaron.

Los objetivos que se buscan al hacer un resumen por escrito son los siguientes:

- informar a todos los compañeros para integrarlos a la coherencia a la que se trata de llegar, al mismo tiempo que es un instrumento de motivación para que concurren en el futuro.
- no perder los aportes de cada reunión y fijar ideas sobre lo conversado.
- tratar de darles una continuidad, pues nuestro trabajo grupal ha tomado forma de escalera, es decir al plantearnos un tema lo hacemos sobre la base de los acuerdos a los que ya llegamos (por ejemplo al hablar de evaluación lo hicimos sobre la base de un acuerdo filosófico sobre el significado de la educación).

¿QUE TEMAS HEMOS TRATADO?

1983

¿Qué es una clase ordenada?

Motivación

Técnicas pedagógicas (dos encuentros)

Evaluación de todas las tareas realizadas en el liceo.

1984

Disciplina y conducta

Evaluación

El qué y el cómo de la evaluación

El espacio del docente en un régimen autoritario

Roles dentro de la clase

Técnicas grupales

Planificación del encuentro del 13/XII/84.

¿QUE DIFICULTADES HEMOS TENIDO?

Las dificultades que hemos tenido las podemos clasificar en dos grupos: las cuantitativas y las cualitativas.

Las cuantitativas se refieren al número de docentes que participamos. Salvo excepciones no se ha logrado que concuerda el número total de docentes. Existe una numerosa población flotante, es decir compañeros que no participan de forma constante. Esto dificulta la necesaria continuidad que nuestros encuentros tienen que tener lo cual retrasa enormemente el acceso a la coherencia grupal que pretendemos; por ejemplo no hemos logrado suficientemente unificar criterios sobre temas concretos como: nota, conducta, clima de clase, sanciones, etcétera. Resumiendo, el promedio de participación es del 55% sobre la totalidad de los profesores.

Desde el punto de vista cualitativo observamos: 1) que las diferencias en el proceso grupal llevaron a dar cosas por obvias que no lo eran. Estamos aprendiendo que nada debe darse por entendido pues partimos de criterios, experiencias e informaciones distintas. 2) Otro hecho a destacar es que existe dificultad en elaborar el informe sobre cada reunión, que como ya dijimos queda a cargo de los conductores de la misma; en varias oportunidades fue la dirección la que reclamó este trabajo en que está sintetizado lo discutido en el encuentro.

¿QUE LOGROS CREEMOS HABER ALCANZADO?

1) Avances conceptuales: Pensamos que nuestros encuentros nos han aportado conocimientos que no teníamos. Nos han hecho reflexionar sobre nuestra tarea docente, han hecho que nos cuestionemos permanentemente, nos han, y esto es lo más importante, nos han hecho cambiar. No somos los mismos que al principio. No seríamos los mismos sin estos encuentros. Sin pretender homo-



geneizar, sin anular las diferencias, hemos logrado empezar a transitar un proceso de unificación de criterios, lo cual implica un acercamiento en valores sustanciales.

Ninguno de nosotros ha dado conferencias. No tenemos recetas. No quisimos esperar sentados a que "alguien" mágicamente nos diera soluciones. Lo fuimos haciendo paso a paso, fuimos subiendo los escalones lentamente y somos conscientes de que nos queda mucho, muchísimo por andar. En particular creemos que nos queda mucho por crecer y compartir juntos en el aspecto práctico, en el volcar en la acción concreta.

II) Avances en la dinámica grupal:

Hace dos años nos reunimos una vez por mes. Esto nos llevó a aprender a conversar en grupo. Nos sacó de nuestro clásico individualismo como docentes. Aprendimos que podíamos aprender de los compañeros.

Entendimos que para funcionar en grupo teníamos que organizarnos. Que las reuniones no podían improvisarse. Que era importante no dispersarnos pues nos alejábamos del objetivo de cada reunión.

Esto nos llevó espontáneamente a utilizar técnicas de trabajo grupal que permitieran la integración efectiva de todos, que dinamizara las discusiones, que organizara la tarea.

Como ninguno de nosotros (incluida la directora) cumplió un rol dirigente fijo, nos vimos obligados a rotar en la conducción de la reunión, pues aprendimos que era necesario que una o varias personas dirigiera la conversación.

En una palabra, aprendimos vivencialmente que un cuerpo docente puede y debe ser un grupo.

III) Ha sido una fuente de motivación:

Los encuentros nos han removido. Esto nos llevó a búsquedas individuales prácticas o teóricas. Nos llevó a experimentar (no siempre de la mejor manera), a modificar hábitos o por lo menos a tender a hacerlo.

IV) Integración afectiva:

Los encuentros han creado y han hecho crecer los lazos afectivos entre nosotros creando un clima de mayor fluidez. Sin embargo no podemos idealizar. Como en todo grupo hay conflictos, diferencias, discrepancias. Hay avances y retrocesos. Pero (y aunque parezca poco profundo nos parece importante decirlo) vemos fuera de los cinco minutos de recreo, pasamos una mañana juntos y entre mate, café, té y bizcochos hablar sobre nosotros mismos, nos ha hecho querernos más. Y esto es importante.

V) Otro logro es que nuestros encuentros se han reflejado en el clima liceal. Por ejemplo: en el clima de la sala de profesores, en cómo perciben los alumnos nuestras relaciones, en las relaciones con las hermanas de la comunidad.

Además de los logros que acabamos de considerar nos importa transmitir que en el contexto de estas reuniones mensuales y a partir de ellas hemos formado una biblioteca pedagógica poniendo en común nuestros libros, nos ha surgido la necesidad de visitarnos en las clases (para aprender y para criticarnos) y nos ha motivado la realización de algunos trabajos de coordinación de materias.

ASPIRACIONES AUN NO CONCRETADAS

I) Creemos que tenemos dificultad en plasmar las cosas a las que hemos llegado juntos. Todavía no hay la suficiente coherencia entre nuestras conclusiones y nuestras clases.

II) No hemos logrado una conciencia global e integral del docente en el conjunto de la vida liceal. Nos cuesta salir de nuestra parcelita de cuarenta minutos y sentirnos responsables del conjunto de la comunidad educativa de la cual somos partes.

III) No hemos logrado ejercer la posibilidad de llevar a cabo iniciativas cuando el contexto lo permite y lo fomenta. Dicho de otro modo, nos cuesta ser gestadores y corresponsables de las tareas.

IV) Consideramos que aún no somos el cuerpo docente al que aspiramos, que estamos en el principio de un proceso. ■

Los docentes



Experiencias

EL PREJUICIO COMO SUSTENTADOR DE DIFERENCIACIONES SOCIALES

María Luisa González

1. INTRODUCCION

¡Cuántas veces los prejuicios han servido como justificación, o si se quiere, como excusa para que pueblos enteros sean dominados, oprimidos y hasta incluso exterminados por otros, que se consideran superiores o "civilizados"!

Son notorios los ejemplos de estas injusticias que a niveles macrosociales nos muestra la historia o que vemos hoy en el presente. Pero no debemos perder de vista que los prejuicios sociales se manifiestan a distintos niveles; algunos tienen dimensiones circunscriptas a situaciones más personales, pero no por ello son menos peligrosos.

El Art. 2 de la Declaración Universal de los DDHH de 1948 establece que todos los seres humanos somos iguales, más allá de diferencias de raza, sexo, situación económica, ideología, etcétera. Pero...

En Brasil dicen "un negro parado es sospechoso, pero si está corriendo es un ladrón". Este dicho ¿es sólo una generalización injusta que se repite inconscientemente sin mayores consecuencias para el funcionamiento de la sociedad? ¿Es acaso una frase que se dice pero que no afecta en lo más mínimo las relaciones sociales entre los integrantes de distintas razas? ¿Es una frase hueca que no atenta contra el principio de igualdad de los hombres?

Creemos que los prejuicios manifestados en dichos o en una infinita variedad de actitudes no son expresiones inocentes que surgen "naturalmente" en el seno de una sociedad; sino que cumplen una clara función mantenedora de diferencias sociales y por consiguiente también justifican una diferente participación de los hombres en las recompensas socialmente aceptadas. En casos extremos pueden llegar a convertirse en una excusa para generar incluso conflictos bélicos.

2. OBJETIVOS

2.1 Lograr que el alumno descubra en sí mismo opiniones prejuiciosas.

2.2 Buscar que el estudiante elabore un concepto de la expresión "prejuicio social".

2.3 Que el alumno descubra que las características que los prejuicios atribuyen a los grupos, son producto de una determinada cultura y sociedad, y por lo tanto que no las entiendan como una cualidad innata y natural de dichos grupos.

2.4 Descubrir cuáles son las funciones que cumple el prejuicio dentro de una sociedad global y los peligros que puede engendrar en ciertas situaciones extremas.

3. METODOLOGIA

3.1 Se plantea a los estudiantes que realizaremos un trabajo puramente fantasioso que consiste en imaginar un largo viaje en tren. El planteo de dicha situación puede ser más o menos el siguiente: "cada uno va a realizar un viaje en tren que durará unas cuantas horas; pero tienen la ventaja de poder elegir a sus acompañantes de una lista de pasajeros que el docente les va a proporcionar. De esa lista van a seleccionar tres personas con las que quisieran viajar, pensando que ellas harían su viaje más ameno. Pero además van a mencionar dos personas con las que no querrían viajar, es decir que de ser posible rechazarían su compañía. De los pasajeros sólo tendrán uno o dos datos y es en base a ellos que deben hacer la elección individualmente".

Luego se escribió la lista de pasajeros en el pizarrón y se dio aproximadamente cinco minutos para que los alumnos realizaran su elección.

La lista fue confeccionada teniendo en cuenta que los prejuicios pueden referirse a distintos aspectos de la vida social de una comunidad: religión, situación económica, nacionalidades, edad, sexo, ideologías políticas, ocupaciones, etcétera. Por ello los personajes elegidos pueden ser cambiados por otros a criterio del docente. La lista presentada fue la siguiente:

- | | |
|------------------|--------------------------|
| - una anciana | - un empresario |
| - un sacerdote | - un estudiante |
| - una prostituta | - un inválido |
| - un hippie | - un adolescente porteño |
| - un obrero | - un lord inglés |
| - un científico | - un indígena boliviano |

Una vez tomada la decisión cada alumno menciona las personas que eligió y se realiza un punteo en el pizarrón descubriendo cuáles serían los pasajeros con los que viajaría el grupo y con cuáles preferiría no hacerlo.

Los alumnos explican oralmente por qué hicieron esa elección lo que provoca opiniones contradictorias ya que, obviamente, hubo casos en que un mismo personaje fue elegido positivamente por algunos estudiantes mientras que otros lo rechazaron.

Al finalizar la clase se deja pendiente la siguiente cuestión: ¿de dónde surgen esas imágenes en nosotros? ¿Por qué nos formamos ciertas opiniones de las personas cuando prácticamente no las conocemos? Tiempo empleado: 70 minutos.

3.2 A partir de los planteos efectuados en la clase anterior se pide a los estudiantes que, trabajando en grupos, realicen una enumeración de los puntos que incluiría un concepto de prejuicio social. Del plenario surgirá el concepto. (Tiempo aproximado: 30 minutos).

Posteriormente pasamos a analizar la función que cumple el prejuicio en una sociedad; es decir cómo colabora al mantenimiento de las estructuras sociales. Señalamos entonces las siguientes funciones: a) la determinación del estatus. b) provocar el conformismo del grupo objeto del prejuicio, por medio del autoconvencimiento por parte de dicho grupo, de que posee las características que el prejuicio define. c) la unidad del endogrupo frente al exogrupo adversario.

Pero como todo fenómeno social también provoca consecuencias disfuncionales al sistema: a) Genera conflictos tanto internos como internacionales. (Tiempo aproximado: 20 minutos).

Para finalizar el tema se realiza un breve repaso de la técnica empleada en sociología para estudiar los prejuicios existentes en una sociedad. Se reparte a cada estudiante el siguiente cuadro:

b) Mencione algunas actitudes que se generan en el endogrupo y en el exogrupo a partir de los prejuicios.

c) Qué función cumple ese prejuicio en la sociedad.

Una alternativa: se pueden sugerir los ejemplos a los estudiantes, como ser, cantegriles, personas del interior del país, sindicatos, gallegos, etcétera.

5. OBSERVACIONES

Esta experiencia se llevó a cabo en clase de Sociología, en un grupo de 5º año humanístico diurno.

En lo que respecta al logro de los objetivos, creo podemos hacer una distinción: por un lado los objetivos señalados en los puntos 2.2 y 2.4 son fácilmente evaluables y podría afirmar que se alcanzaron satisfactoriamente.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos 2.1 y 2.3 podríamos marcar, a su vez, dos aspectos:

¿Qué relaciones aceptaría tener con ellos?	Ingléses	EEUU (blancos)	Canadienses	Escoceses	Irlandeses	Franceses	Alemanes	Españoles	Italianos	Armenios	Japoneses	Turcos	Hindúes
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1) Parentesco estrecho por casamiento	94	90	87	78	70	68	54	28	15	9	2	1	1
2) Compañeros de club	97	92	93	89	83	85	67	50	26	15	12	10	7
3) Vecinos de barrio	97	93	96	91	86	88	78	55	35	28	13	12	13
4) Compañeros de trabajo	95	92	96	93	90	90	83	58	55	46	27	19	21
5) Ciudadanos norteamericanos	96	91	96	93	91	93	87	82	71	58	29	25	23
6) Solo como visitantes en EEUU	2	1	2	2	4	4	7	8	15	18	39	42	47
7) Los excluiría del país	-	-	-	-	1	1	3	2	5	5	3	23	19

El mismo consiste en un estudio de actitudes y distancia social llevado a cabo por el investigador Bogardus en EEUU analizando los prejuicios respecto a ciertas nacionalidades. Se encuestaron 1725 norteamericanos, y el estudio se realizó en el año 1928.(1)

En el cuadro no figuran ni los latinoamericanos ni los uruguayos, por lo que una vez comprendido el significado del mismo se preguntó a los estudiantes qué lugar creen ellos que ocuparíamos en la tabla y porqué.

Por último se plantea la siguiente situación: si este cuestionario se nos hubiese aplicado a nosotros, ¿dónde estarían colocados los africanos? ¿Qué idea tienen de cómo son y cómo viven los africanos?

4. EVALUACION

La evaluación del tema fue domiciliaria. Se pidió a los estudiantes que piensen en un grupo o categoría social y que analicen en él:

a) Qué características prejuiciosas le atribuye la sociedad a dicho grupo.

a) en la exposición de la metodología se señala el empleo de ejemplos concretos en clase para alcanzar los objetivos propuestos. Los mismos se vieron reflejados en el manejo correcto, por parte de los estudiantes, de las situaciones usadas para ejemplificar. El trabajo oral en la clase y la tarea domiciliaria demuestran un buen nivel de análisis.

b) Creo, sin embargo, que no es bueno conformarnos con lo anterior. Pero no puedo afirmar, aunque tampoco negarlo categóricamente, que el alumno sabe trasladar ese análisis a situaciones de su vida cotidiana.

Por ello queda siempre planteada esa duda: ¿hasta qué punto lo trabajado en clase queda de una manera fermental en el estudiante, de modo que le sirva como cuestionamiento de sus actitudes futuras?

6. BIBLIOGRAFIA

- Solari, Aldo: "Sociología", tomo II, págs. 99-104
Young, Kimball: "Psicología social", Cap. XI: "El prejuicio como fenómeno conflictual". Ed. Paidós, Bs. As. 1963.
(1) El cuadro fue extraído de Young, K. ob. cit. pág. 309. ■

CORRIGIENDO ESCRITOS

Mónica Maronna

Diffícilmente para un profesor pase desapercibido el acto de corregir un escrito. Ineludiblemente cuestiona toda la tarea educativa y pone en evidencia, una vez más, la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje. Para los estudiantes supone la mayoría de las veces, confirmar su sumisión a un sistema de evaluación cuyos códigos no conocen porque son patrimonio del docente.

Respondiendo a estas inquietudes se realizó una experiencia de autoevaluación en un grupo de 5º Humanístico. Se procuraba, por un lado, explicitar los criterios de evaluación manejados por el docente, y por otro, promover en los estudiantes la capacidad de autocrítica. Es en función de estos objetivos que no se encaró la corrección de la prueba mensual desde el punto de vista de los contenidos.

El primer paso fue explicitar y comentar con los alumnos los criterios de evaluación manejados. Al respecto se les indicó que el docente había tomado en cuenta:

— Los aspectos conceptuales: se analizó la capacidad de cada estudiante de señalar las nociones básicas, por contraste con la mera exposición fáctica.

— El desarrollo de los contenidos: se procuró identificar qué reflejaba el trabajo en cuanto al estudio realizado.

— La elaboración propia: se estimó el grado de comprensión de los temas y la capacidad de análisis y relación.

— La expresión: se tomó en cuenta la claridad, ordenamiento y expresión de los contenidos.

Luego de este paso, se les entregó el escrito corregido pero sin calificaciones. Como es lógico suponer, esto suele provocar reacciones negativas en los estudiantes, por lo que es necesario prepararlos previamente. Inmediatamente después se les propuso contestar en forma individual, las siguientes respuestas:

- 1) ¿Consideras que estudiaste lo suficiente?
- 2) ¿Qué material empleaste para estudiar?
- 3) ¿Qué dificultades encontraste en el escrito?
- 4) Emite un juicio sobre tu trabajo.

Como estas interrogantes obligaban a los estudiantes a leer cuidadosamente su trabajo, consultaron sus dudas, sea porque no entendieron las correcciones, o porque tenían cuestionamientos sobre los contenidos.

Por último, se les comunicó la calificación obtenida.

Resultó muy interesante comprobar cómo ellos mismos reconocían sus carencias en cuanto al estudio realizado: "Al no haber estudiado, no por no poder, sino por no preocuparme en hacerlo, y al tener que escribir lo que sabía, creo que traté de explicar de la mejor manera posible, cuáles son mis conocimientos reales, y alguna que otra cosita que puse sin saber si estaba bien o mal, tirándome un lance como se dice habitualmente". Otros expresaron que les había faltado desarrollo conceptual: "Estudié todo muy esquematizado", "... lo que pasó fue que para que me diera el tiempo de estudiar todo, esquematicé demasiado y no profundicé mucho, entonces en el escrito luego me sobró tiempo porque no tenía mucho que agregar". O bien: "tiene lo básico pero no está desarrollado", "no sabía cómo explicarme", "tenía todo muy entrecerado". Algunos, manifestaron su disconformidad con los cuatro ejercicios propuestos (dos preguntas y dos comentarios de textos, uno de ellos conocido y otro nuevo), "la dificultad que encontré fue en los textos que me puso, me gustaría que fuera sólo con preguntas y tal vez un tema", "... comentar los textos, yo nunca lo había hecho. Es la primera vez que lo hago en Historia, y la verdad no me gusta".

El trabajo permitió a los estudiantes conocer todos los elementos que el docente tomó en cuenta a la hora de calificar los escritos. Algunos expresaron su sorpresa, otros quisieron saber más respecto a los criterios de evaluación, y unos pocos plantearon alguna sugerencia.

En el transcurso de la dinámica se operó el pasaje de una actitud de resistencia inicial ("eso es difícilísimo", "es imposible"...) a un diálogo bastante fluido y natural. Y muy especialmente es necesario destacar la seriedad y honestidad con que encararon la autoevaluación. ■



De la vida cotidiana

“... para que los profesores no sean máquinas...”

Con el objetivo de realizar una pequeña experiencia, que apunte hacia el logro de un tipo de evaluación más formativa de los alumnos, es que propusimos a un grupo de estudiantes de 4° año de un liceo público de Montevideo reflexionar acerca de los elementos que ellos consideran que deben estar incluidos en su propia evaluación y se les pide que aporten sugerencias para su concreción. La que sigue es una de las propuestas planteadas para la discusión en el grupo por una de las estudiantes.



Para que los estudiantes no nos encerremos únicamente en los libros y nos llenemos de conceptos que quizás ni comprendemos.

Para que los profesores no sean máquinas programadas para repetir las versiones de los libros, sin a veces escuchar si quiera el eco de sus palabras, o para calificarnos sin saber que quizás el 50% de los alumnos allí presentes están muy alejados de la materia y el tema, o simplemente para cumplir un horario que tal vez les incomode.

Luchemos pues estudiantes y profesores juntos, para poder aprender y enseñar en un sistema amplio y democrático, y no únicamente conformarnos con convertirnos en cerebros capacitados para “producir”, sino ayudarnos entre todos para crecer y desarrollarnos como personas capaces de pensar y crear.



Propuestas de trabajo

- a- Formar grupos de trabajo liceal y extraliceal.
- b- Plantear debates en clase acerca de notas e informes traídos por los grupos, por los compañeros o por el profesor.
- c- Programar reuniones mensuales para calificar el trabajo del grupo.

Propuestas para armar un sistema de autocalificación

- a- Respeto por el grupo y al profesor.
- b- Capacidad de entendimiento.
- c- Capacidad de crítica.
- d- Atención a los problemas grupales.
- e- Interés y preocupación personal por la materia.
- f- Que haya en la ficha un lugar libre para que un compañero (no elegido por el calificado) califique una característica, virtud o defecto a su elección. ■



Servicio Paz y Justicia