

AÑO V MARZO 1991

EDUCACION

Y

DERECHOS

HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

URUGUAY NS 2.500

LA PROFESION DOCENTE EN CRISIS

Propuestas para
trabajar con los padres

*Las perspectivas
de la educación
en América Latina*
J.C. Tedesco



Redactor Responsable:
Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:
Alicia Alborno
Francisco Bustamante
Jorge Conde
Mónica Maronna
Luis Pérez Aguirre
Pedro Ravela
Gerardo Sotelo

Educación y Derecho
Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO IV - Nº 12 -
MARZO 1991
Publicación del Servicio
Paz y Justicia (Uruguay)
N\$ 2.500

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

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

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio de Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642.
Montevideo - Uruguay
Teléfono: 48 57 01
ISSN 0797 - 4353

Corrección:
Elizabeth Ortega

Realización gráfica:
La Galera SRL
Br. Artigas 1439 / 410126

Impresión: GRAPHIS LTDA.
Depósito Legal: 249.773/91
Edición amparada por el Art.
79 de la ley 13.349 (Comisión
del Papel).

SUMARIO

EDITORIAL

La profesión docente
en crisis 1

REFLEXIONES

Carta a un grupo de audaces que quiere educar en
derechos humanos
Luis Pérez Aguirre 2

"Saldré de aquí
en pocos días más...
Alicia Alborno" 5

JUAN DOCENTE.
Lunes de mañana...
Carmen Vancheret, Enrique Morrone, Elisa Bosi 7

LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION
EN AMERICA LATINA
Juan Carlos Tedesco 10

ALTERNATIVAS

Aportes para trabajar con los padres 15

SUPLEMENTO

Problemas y perspectivas de la función docente . 21

EXPERIENCIAS

¿De qué están hablando...?
*Una estrategia para plantear el tema toxicomanías
en 3º CBU*
Patricia Luna 32

Evaluaciones
Javier Calle 34

Una historia sencilla
Eva García 36

"Hasta cuando estaremos esperando lo que no se
nos debe..."
Silvia Grattarola 38

CARTELERA 41

PARA LEER 44

LA PROFESION DOCENTE EN CRISIS

En los últimos años el ejercicio de la profesión docente en nuestro país se ha ido deteriorando constantemente. La docencia se ha vuelto cada vez más una actividad frustrante, por los bajísimos salarios que se perciben, por las condiciones locativas en que se desarrollan las tareas, por la carencia de materiales y por la falta de apoyo y capacitación técnica para el adecuado y eficaz desempeño de la función. Nos consta que cada vez es menor el ánimo para emprender actividades y cada vez son más los maestros y profesores que piensan seriamente en cambiar de ocupación y los que efectivamente así lo hacen. Y cada vez son más los que, quedándose, se refugian en la resignación y el cumplimiento burocrático de sus tareas.

El problema debería ser considerado como prioridad nacional. En la actual situación del cuerpo docente difícilmente sea viable cualquier proyecto que quiera implementar las reformas y mejoras sustanciales en la educación que el país reclama con urgencia. El deterioro progresivo de la función docente pone en tela de juicio el efectivo cumplimiento de las funciones del sistema educativo en relación al desarrollo y democratización de nuestra sociedad: elevar el nivel cultural de toda la población, capacitar para el desempeño productivo más eficaz, formar en convicciones, actitudes y valores vinculados con la democracia y los derechos humanos.

Pero además, como institución que trabaja por los dere-

chos humanos, nos preocupa fundamentalmente la eventual incapacidad para educar, para formar seres humanos, que se deriva de esta situación. Educar para los derechos humanos va mucho más allá de la enseñanza y la transmisión de conocimientos. Ser educador va mucho más allá del ejercicio de la docencia. Pero en las actuales circunstancias no es posible hacer adecuadamente ni una cosa ni la otra. Porque creemos que mucho del destino de nuestro país se juega en torno a este problema es que dedicamos los aportes principales de este número a analizar el tema.

En el contexto de estas preocupaciones saludamos calurosamente la próxima elección y constitución de las Asambleas Nacionales de Docentes. Aunque tardíamente —hace ya seis años que la Ley de Emergencia para la Educación las instituyó—, las Asambleas Nacionales significarán un espacio privilegiado para la participación, el debate y la elaboración de aportes técnico-pedagógicos. No se nos escapan las dificultades que existirán para su efectivo funcionamiento dada la realidad y la desmotivación del cuerpo docente a las que aludimos anteriormente. No se nos escapan tampoco las limitaciones y defectos de la actual normativa que rige la elección de delegados. Creemos, sin embargo, que las Asambleas pueden ser un instrumento adecuado para dar un primer paso hacia la rejerarquización de la profesión docente. ■



SUMARIO

CARTA A UN GRUPO DE AUDACES QUE QUIERE EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS

Luis Pérez Aguirre

En relación al tema central de este número le pedimos a nuestro compañero Luis Pérez Aguirre un artículo sobre las condiciones y características del educador en derechos humanos. En respuesta a este pedido nos ha hecho llegar una carta entrañable y sustanciosa que a continuación compartimos con ustedes.

Las Piedras, 28 de enero de 1991.

Queridos compañeros del equipo de Educación:

Una vez me pidieron para sus colegas una conferencia sobre la educación para los derechos humanos y las características que debe tener quien se propone esa tarea. Ahora me piden un artículo para la revista de Educación. La verdad es que tanto en aquel momento como en este, he sentido cierto malestar y perplejidad ante el requerimiento. Por eso la conferencia pedida se convirtió en una charla de amigos y el artículo, que se supone concienzudo, meditado y erudito, se convierte en una carta personal. Es que la cosa sólo da para un tono coloquial y modesto. No puedo enfrentar la temeridad de encarar el tema que me proponen de otra manera. Por eso, ante todo, mis disculpas más sinceras.

Y empiezo por justificarme. Lo que sucede es que el tema de las características que tiene que tener el educador en derechos humanos y la educación para ese fin es imposible encerrarlos en una reflexión. Menos aún en un cuerpo doctrinal o de principios. La perplejidad de cada uno de nosotros, al menos la mía (y supongo que la de ustedes también por haberme pedido esto) se antepone aun a la proposición de "*educar para los derechos humanos*". Si esto aparece casi como una "misión imposible", el componente "*educar*" nos complica aún más las cosas. Creo que

fue Freud quien dijo en una ocasión a Teodor Reik que "*hay tres tareas imposibles: gobernar, educar y curar*". Supongo que Freud estaba convencido que se necesitaba una buena dosis de insensatez para encarar cualquiera de esas tareas. En cuanto a gobernar, no se precisa mucha agudeza para darse cuenta del destino de quienes se lo han propuesto (y de sus gobernados...). Respecto del educar, me imagino que tienen tantos argumentos como yo. Y en cuanto al curar, salvo que se sea un médico muy joven e inexperto... especialmente frente a los pacientes psíquicos, la vida (o la muerte) les habrá ya despojado de esa primera sensación de omnipotencia cuando ponen el título de "Doctor" ante el dintel del consultorio.

Y educar siempre es, si cabe, mucho más difícil que gobernar a seres humanos y curarlos de sus enfermedades. Es infinitamente más fácil recibirse de doctor en ciencias aplicadas que de "doctor en humanidad". Entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién educa en derechos humanos al educador? Estamos ante el meollo de aquella insensatez que me impedía responder a su pedido. Porque educar, simplemente, es estar educado de tal manera que por el hecho de estar uno ante alguien, ese otro pueda sentirse afectado y modificado en el plano de la persona en el que el educador se había situado. En sencillo esto quiere decir aquello del sabio Paulo Freire de que "nadie se educa solo", y más aún que "nadie educa a nadie"..., que

"los seres humanos se educan en comunión". Menudo problema este, que se agranda infinitamente cuando al "educar" lo adjetivamos con el "en derechos humanos".

Se habrán dado cuenta que estamos mucho más allá del tema de la mera información y de la "instrucción" sobre los derechos humanos. Quizás sea más accesible, aunque nunca fácil, transmitir información sobre ellos, su historia, el contenido de la Declaración Universal, las Convenciones... Pero educar es otra cosa. Educar es modificar las actitudes y las conductas. Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones. Y es evidente que esto no puede hacerse sino en el sentido de las actitudes del propio educador (en el entendido de la "comunión" que les decía recién de educador-educando). No podemos concebir el proceso educativo más que como una especie de empatía, de mimesis de actitudes entre ambos sujetos del proceso educativo.

Y esto me lleva a sospechar que la educación siempre será una tarea de carácter ético o no será. Y no me estoy refiriendo ahora a una ética de la educación, que habla sólo de la cuestión de no simular lo que se educa, ni siquiera de la autenticidad de las actitudes que se pretende transmitir; sino que estoy pensando en que no puede haber otra educación más que la educación ética. Por la sencilla razón de que lo que se pretende es insuflar en el corazón de los otros las actitudes que refleja mi estructuración personal sobre la columna vertebral de los derechos humanos. Se darán cuenta de que esto no es racional. Entender la educación-ética de esta manera es absolutamente *arracional*. La prueba de esto es que la transgresión ética nunca podrá considerarse como un fallo de la razón, o como un error (si fuera así sería casi un consuelo para el educador), sino que nos suscita culpabilidad porque aparece como un alejarnos del valor defendido; aparece como una verdadera traición a sí mismo y a los demás.

Educar para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden intelectual. Pertenecerá eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué insensatez pretender educar para los derechos humanos en un aula, durante algunas horas por semana! Lo saben mejor que yo. No alcanza la mejor labia magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al *hacer*. No olviden que se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que el que transmite sea aceptado o rechazado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y *ejemplaridad* en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que no educamos con lo que sabemos sino con lo que *somos*.

Educar en los derechos humanos será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad a



través de una figura humana que los encarna de alguna manera, de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a *ser más*. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano. De aquí que los sentimientos de culpa y los autorreproches en este campo no estén ligados primariamente a las transgresiones morales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos mutilamos y nos disminuimos como seres humanos, a que fracasamos como seres humanos.

Si vamos estando de acuerdo hasta aquí, entonces convendrán conmigo que educar es otra cosa; que tenemos que cambiar el concepto de educación. Educar vendría a ser como el intento, y eventualmente el logro, de transmitir y adquirir actitudes que encarnan la utopía de los derechos humanos. Será la modificación de las actitudes viejas, gracias a lo cual se vive más humanamente. Convendrán conmigo también que en esto inevitablemente habrá un poco de "manipulación". No en el sentido de una mala fe, o en el sentido de hacer algo por intereses espúreos, o de comunicar algo en que no creemos. Lo digo en el sentido de que si *nos proponemos* educar para los derechos humanos, lo que nos diferencia de los que se proponen educar para el consumo, la competencia, el lucro, el interés personal... no es que ellos mani-

pulen y nosotros no, que ellos sean algo así como la encarnación de Satanás y nosotros de Francisco de Asís, sino sencillamente que ambas "manipulaciones" tienen una dirección y un sentido absolutamente contrapuestos. Lo que importa es que asumimos el proceso educativo con la buena fe de que creemos en los derechos humanos como el referente esencial y primario. Lo que nos salva es que será siempre inútil predicar el valor de los derechos humanos siendo desleales a ellos: predicar la tolerancia siendo intolerantes, por ejemplo... Sólo esa buena fe nos salva de convertirnos en verdaderos mercenarios de la educación. Porque en este plano de la eficacia ninguna simulación, ninguna representación, por más profesional que sea, si es imperfecta, logrará su objetivo.

No es concebible un acto comunicativo, por más neutro que lo podamos presentar, que no implique la expresión profunda de nuestras actitudes y valores. La idea de justicia que tengamos ha de ser coherente con la que tengamos de delito, de ley, de varón y de mujer, etcétera. Les quiero decir que insuflar una actitud en el otro es algo más que añadirle al sujeto nuestra propia opinión valorativa acerca de algo o de alguien. Hacer asumir a otro una actitud es conmoverlo amplia y profundamente mediante la asunción en simpatía de todos los presupuestos y las implicancias de ellos que pertenecen al todo.

Pretender que se asuma una nueva actitud en el educando (o en el interlocutor) supone implicarse de tal manera y tiene tal montón de consecuencias para ambos que de alguna manera supone hacer una seria y profunda mutación en nuestra y en su concepción de la realidad. Es como un proceso de conversión porque conlleva la encarnación en el otro de mi axiología o jerarquía de valores. Y eso siempre conllevará una buena dosis de violencia porque supone desalojar la axiología preexistente que generalmente está profundamente enraizada en el corazón del otro. Por eso sólo se logra desde un fenomenal acto de amor. De lo contrario es como chocar con el muro...

Educación es eso, hacernos y convertir a los demás en *vulnerables al amor*. Transmitir actitudes sólo se puede hacer desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será

inútil decir que no miento; habrá simplemente que decir la verdad, *ser veraz*; lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino *ser* simplemente tolerante.

Como ven, he intentado decirles cuál es mi actual y parcial captación de la cuestión. Y esto después de tanta lucha y tanto polvo del largo camino del que estamos de vuelta de muchas cosas. Perdónenme que no les escriba el artículo que me pidieron ni les pueda hacer una reflexión más formal sobre su pregunta. No quiero caer otra vez en las tonterías que antes decía con facilidad o inconciencia, porque eran imposibles de practicar, eran pura retórica irénica. Me era fácil decir "ámense los unos a los otros". Pero ¿cómo se podrá amar como resultado de un mandato o de una ley? Sería todo muy lindo y muy fácil si eso fuere practicable. Pero como la experiencia me dice que no lo es, entonces lo que diga es como una fenomenal cursilería. Y como son amigos, me evito caer en algo irritante por lo que tendría de hipocresía, de mascarada y de autoengaño.

Lo que creo les quedará claro es que educar para los derechos humanos parece que nos obliga a reconocer que la cuestión no es simple, que es en sí misma un problemón y que tenemos que seguir buscándole la vuelta. No cuento (ni lo puedo pretender) con la posibilidad de encerrar todo este asunto en un programa pedagógico, ni mucho menos en un conjunto de recetas. Tengo, es verdad, una imagen del *hombre nuevo* y de la *mujer nueva*, que expresé en un escrito que ustedes conocen. Trato de aproximar a esas convicciones la abollada imagen que ustedes y tantos amigos pueden y deben tener de mí. Quizás sea ese escrito lo que les puede servir mejor para la revista y lo que me dispensa de alargarme y que concluya aquí mi carta. Ojalá cada cual se meta en este noble baile con coraje, entusiasmo y seriedad, de acuerdo con su buen entender y su mejor corazón y buena fe.

Chau amigos, quizás la próxima me pidan algo más simple y tengan mejor suerte. Mientras tanto no se den por vencidos en intentar esto tan lindo; un abrazo.

Luis Pérez Aguirre

"SALDRE DE AQUI EN POCOS DIAS MAS..."

Prof. Alicia Albornoz Arévalo ()*

Esta frase, perteneciente a una canción popular, apareció la última semana de clases, en una de las paredes de un salón donde trabajo. La había escrito un alumno de segundo año, que estaba a punto de egresar del curso técnico de Comunicación Social de la Universidad del Trabajo.

Lo que para ellos significó una burla a lo institucionalizado o un pequeño —pero cuestionador— juego **graffitero**, para mí fue un alerta, una señal más; me hizo reflexionar acerca de un problema que me venía dando vueltas desde hacía tiempo.

Esa frase, hecha poesía oral, era más que una mancha que modificaba el aspecto de nuestras grises aulas. Era, aunque nos cueste reconocerlo, un llamado de atención al sistema educativo en general y además una demanda a nuestras prácticas educativas. Jóvenes que optan vocacionalmente por una carrera y se ven frustrados por lo que se les da, por el

horizonte oscuro que le brinda el país y le demostramos los docentes con nuestras actitudes y prejuicios.

Sobre esto quisiera detenerme. No profundizaremos aquí sobre la situación frustrante en la que estamos insertos los docentes —tanto en lo presupuestal, como en la falta de canales de participación, espacios donde perfeccionarnos, etcétera—, el desánimo y el descreimiento que también nos frustra; ya hemos tratado desde estas páginas, de aproximarnos al tema.

(*) Egresada del I.P.A. en el área Literatura. Es la actual responsable del Equipo de Educación Formal del SERPAJ.

Me interesa hoy, ponerme del otro lado del escritorio; vernos con los ojos de nuestros educandos. Si bien estoy de acuerdo con no darles imágenes distorsionadas de la realidad, me preocupa contagiar tanto pesimismo y derrota a los jóvenes que ya cargan sobre sus hombros la marginación con que los trata la sociedad por el simple hecho de ser eso: *jóvenes*.

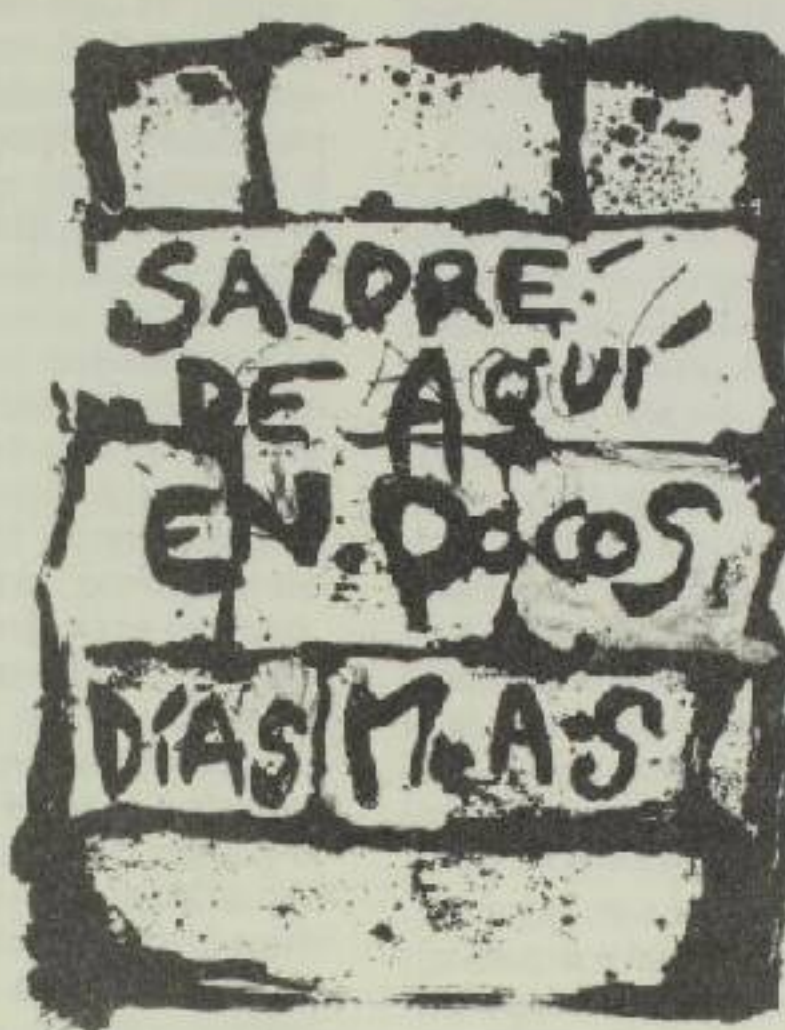
Sabemos que esta realidad no es privativa de la U.T.U.; también la vive Secundaria de un modo similar y Primaria, con los niños que "se duermen", les "duele la cabeza", se aburren y no van a la escuela demostrando la desmotivación a que el sistema los lleva.

En este número dedicado al *educador en derechos humanos* me permito hacer estas reflexiones un poco en borrador. Quizás quede en esto, en un conjunto de preguntas sin respuesta, por lo menos en lo inmediato; pero creo que los docentes por una clara razón ética, nos las debemos hacer.

Recordaba una charla que compartió nuestro compañero Luis Pérez Aguirre con un grupo de docentes, donde reflexionaba acerca de la mística del *educador en derechos humanos*. Intentó —y lo logró ampliamente— cuestionarnos sobre nuestro rol e hizo una enumeración de cuáles serían las características o cualidades de este educador especial, que él las asoció a las del *Hombre Nuevo*.

Entre los aspectos interesantes de la charla, me interesaba destacar alguna de ellas:

- El educador de los derechos humanos debe ser, como *el hombre nuevo*, alguien que se revela y resiste ante las actitudes deshumanizadoras como la mentira, la injusticia, la pobreza, la falta de libertad para trabajar, jugar, comunicar y amar porque su corazón debe estar hecho de materiales fraternos, justos, participativos, solidarios.
- *Es alguien capaz de entusiasmar a otros, de motivar en ellos una esperanza creadora, imaginativa, frente a las inercias y las resistencias propias y ajenas, para hacer un mundo nuevo.*
- Gastan sus vidas en la construcción de una sociedad que destine sus recursos a la satisfac-



ción de las necesidades de todos sus miembros. Una sociedad en la que todos, al ser conscientes de su propia situación y de los mecanismos de cambio, se constituyan en agentes de su propio destino.

- *Son seres matinales, que festejan cada día, que celebran la vida y las criaturas, porque tienen una confianza radical en la bondad de la vida.*

Para él no hay ritmo monótono, sabe hacer un alto en el camino cotidiano para respirar y gozar del sentido de estar juntos en la amistad, en la intimidad y en la *alegría de compartir*.

Desde la radical confianza en la vida es un

ser con buen humor. *Porque tener sentido del humor es tener la capacidad de ver la discrepancia, la incongruencia y relativizarlas a las dimensiones sin medida de la vida; incluso es capaz de relativizar la propia tragedia, de reírse de sí mismo.*

No es sólo *idea y decisión* (verdad y eficacia), sino que también es *belleza*. Sabe que no sólo tiene una dimensión *ética*, sino además una dimensión *estética*.

- Son seres en permanente creación de *utopías* y testigos de la desenfrenada esperanza de los seres humanos.

Quizás el lector esté sorprendido ante tanta virtud, ante la exigencia del planteo, que puede sonar muy utópico. El objetivo de compartir esta reflexión con ustedes no es dejarlos inmovilizados ante esta enumeración de las cualidades ideales a las que debe apuntar un educador en derechos humanos, sino más bien que las piensen y si las aceptan, las tomen como una meta que se construye día a día.

Seamos utópicos. Apostemos a la creatividad en lo cotidiano, en la chiquita de todos los días. Practiquemos la tolerancia, la solidaridad en nuestras relaciones con los educandos, con nuestros colegas. Abramos un espacio a la esperanza e intentemos contagiarla.

¿No crees que éste puede ser un buen camino? ■

JUAN DOCENTE. Lunes de mañana...

Carmen Vancheret
Enrique Morrone
Elisa Bosi

"Empezó otra semana, ¡y la hora que es! No tengo tiempo de leer ese artículo antes de irme para el liceo y tampoco pude terminar de corregir los escritos. Si anoche no hubiera mirado esa película... Capaz que en la hora puente..."

Y así comienza Juan Docente su jornada de trabajo, mientras toma una taza de café y piensa si esos muchachos con los que va a trabajar en el Cerro tomarán algo caliente antes de ir a clase. Se acuerda que todavía no puso el borrador y las tizas en el portafolios. Quisiera llevar aquella cassette para trabajar con 5º año pero su pasacassettes no tiene pilas y los enchufes del liceo... También podría llevar ese artículo para comentar con ellos. Lástima que no puede hacer fotocopias para todos. Bueno... lo leerá en voz alta.

Se abriga antes de salir "porque en el salón de 4º no hay vidrios y con el frío que hace...". Corre a tomar el ómnibus. Llega al liceo. "Buenos días". Entra a clase...

En los diez minutos de recreo se encuentra con esos apuntes "Perfil del docente de la década del '90". Habla de un docente sobresaliente. Es aquel que:

- 1) Simultáneamente es experto en su materia y sabe sobre distintos métodos.
- 2) Consistentemente enseña en versión de los intereses de sus alumnos.
- 3) Quiere que su grupo se integre.
- 4) Tiene una buena relación con ellos.
- 5) Es consciente de sus propias necesidades y sabe que ellas afectan su enseñanza y su relación.
- 6) Tiene siempre presente que lo que sus alumnos producen surge en distintos momentos en cada uno de ellos y por lo tanto respeta el ritmo personal individual, permitiendo que participen sólo voluntariamente.

- 7) No ataca los errores, sino que trabaja con ellos utilizando mecanismos como el parafraseo, para evitar poner en evidencia a quien los ha cometido.

Termina el recreo. Juan tiene otra clase. Camina lentamente hacia el otro salón. Piensa en lo que acaba de leer. "Nada nuevo. Es lo que trato de hacer a diario." Pero se da cuenta que su continuo correr de un lado para otro a veces no le deja tiempo para recordárselo, replanteárselo, evaluarlo... Antes de entrar nuevamente a clase recuerda otro de sus postulados:

—Es aquel docente que irradia entusiasmo y comienza su clase emitiendo "buenas ondas".

Al tocar el timbre corre hacia la parada porque tiene clase en el privado. Toma el ómnibus. Tiene un buen rato de viaje desde el Cerro al Centro. Hoy lunes podrá comer algo en la cantina en la hora puente y de tarde tiene clases en el otro público, en Malvín. Consigue un asiento. Vuelve a los apuntes para seguir leyendo el perfil del docente de la década del '90. Es aquel que:

- 1) Sale del camino y permite que los alumnos y los grupos interactúen.
- 2) Recuerda que esos alumnos son "clientes" o "pacientes" que esperan que el docente haga lo que debe hacer.
- 3) Nunca se sienta (mientras trabaja).
- 4) Va fuera y más allá del texto utilizándolo como primera marcha para después "acelerar" y dejar interactuar al grupo.

- 5) Enfoca y se acerca a sus alumnos como personas íntegras, permitiéndoles tomar sus propios riesgos.
- 6) No utiliza el conocimiento como simple contenido de su materia para ejercitar sino para establecer una verdadera y significativa comunicación.

Medita acerca de lo que acaba de leer y piensa en cómo poner todo esto en práctica mientras se encuentra con tantas frustraciones: locales inadecuados (vidrios rotos, salones sucios, falta de luz), carencia de materiales (tizas, borradores, grabadores, fotocopias), excesivo número de alumnos en cada grupo (tiene 46 muchachos en el 5º H), excesivas tareas

alejadas de su docencia directa (juicios sobre muchachos que no conoce, reuniones que no sabe para qué son, largas listas de firmas que debe poner cuando enmienda una llegada tarde, evaluaciones y corrección de trabajos), excesiva preocupación por los contenidos del programa (presiones de autoridades), falta de tiempo (trabaja 22 horas en el público y 27 en el privado), y su tan escaso salario.

Recuerda aquel curso para docentes donde se habló de todo esto y cómo afectan estas frustraciones al docente en tres aspectos fundamentales:

- 1) Como persona y ser individual que trabaja mucho y gana muy poco.
- 2) En la relación con sus colegas haciendo que por

Ahora...

Suscripciones por teléfono

A partir de ahora puedes suscribirte o renovar tu suscripción a "Educación y Derechos Humanos" llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10.00 y las 18.00, por los números 48 57 01 o 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el interior, envío contra reembolso).

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



Suscripciones por un año:

Montevideo	N\$ 7.000
Interior	N\$ 8.000
Exterior	US\$ 10

(envío incluido)

su mal salario pierda conciencia profesional y entre en una competencia agresiva con sus pares en pos de cargos más rentables (en la lucha por el "papelito").

- 3) A nivel de su propia familia porque es una persona cansada y sin tiempo para estar en su hogar.

¿Cómo puede luchar contra esas frustraciones? Juan recuerda las palabras de su docente y algo que ha leído: 1) desarrollando la autoconciencia (para conocerse a sí mismo); 2) buscando nuevas posibilidades en la enseñanza (todas esas oportunidades en las que las propias autoridades obstaculizan el trabajo docente); 3) evaluando las insatisfacciones para solucionar lo solucionable; 4) procurando ayuda en cuestiones específicas; 5) intentando nuevas experiencias extra-clase; 6) conversando con amigos; 7) estimulando la discusión de grupo; 8) buscando liberación de tensiones; 9) evitando descargar las frustraciones sobre los alumnos; y Juan recuerda una de las sugerencias que le causó gracia cuando se comentó en aquel curso: en último caso, retirarse de la enseñanza.

Ya está en el Centro. Se baja y acelera el paso porque llega tarde. ¿Es que acaso tendrá que plantearse eso? ¿Retirarse y buscar otro empleo? ¿Irse del país?

Antes de entrar al liceo, Juan toma conciencia nuevamente de las diferencias que hay entre las exigencias reales de este Uruguay en 1991 y lo que aprendió en su preparación profesional y ve qué necesario es hoy y siempre reformularse y adaptarse continuamente a la realidad educacional. Entra a su clase pensando en su lectura y sus recuerdos de aquel curso. Pensando en su hora puente y en cómo amalgamar ese perfil con sus frustraciones.

Luego de disfrutar sus clases, ya pasado el mediodía se va a la cantina del liceo, en su hora puente. Mientras almuerza un cortado y un pan negro vuelve a esos apuntes que le prestaron y lee algo sobre "El poder del docente":

- 1) Es el poder de influir sobre los otros.
- 2) Hace a las personas más equilibradas.
- 3) Es potencia de acción con conciencia de innovación y cambio.
- 4) Es la alegría de ver al otro poderoso.
- 5) Es eliminar el sentimiento de envidia y mediocridad.
- 6) Es creer en el valor de sus ideas.

- 7) Es considerar la obediencia como valor sólo cuando es consciente y crítica.

- 8) Es no considerar la educación como proceso para la sumisión y la obediencia pasiva.

- 9) Es relacionar estrechamente ese poder con la libertad de sus alumnos.

Juan Docente, antes de seguir con su jornada, descubre una chispa. Hay mucho que puede hacer. Lo sacude el profundo significado y la verdadera dimensión de este concepto de *poder*. Palabra por temor resistida, que suena demasiado fuerte y es tan comúnmente asociada con connotaciones negativas.

Decide retomar sus actividades, luego de estas reflexiones, con un renovado entusiasmo. Va a entrar a clase en la tarde, rompiendo esas barreras que lo separan de sus alumnos. Va a compartir todo esto que acaba de leer contigo para encaminarnos a una verdadera comunicación, porque cree que junto a tí y a los demás docentes lograremos salir de este pozo, transformándonos así en docentes realmente competentes: con una actitud atenta y precisa del comportamiento y con la capacidad de aceptar nuevos valores y maneras de actuar conjugados con valores en los cuales hoy nosotros creemos y consideramos suficientemente sólidos para convertirlos en objetivo del proceso educacional. Para que asumamos nuestro rol como facilitadores del conocimiento (como maestros en primaria) o como mediadores entre el conocimiento y el estudiante (como los profesores en secundaria) o como agentes que asesoran al estudiante acerca de cómo manejar ese conocimiento (como sucede a nivel de estudios superiores).

Juan lo comparte contigo, amigo docente, para que juntos podamos hacer algo para mejorar nuestra propia autoestima y autoimagen y la de nuestros alumnos, y así junto a ellos disfrutar la alegría de compartir una clase. ■

Bibliografía

MOSQUERA, Juan. *O professor como pessoa*. Ed. Sulina; Porto Alegre, 1978.

MOSQUERA, Juan. *Psicodinâmica do aprender*. Ed. Sulina; Porto Alegre, 1984.

NOTHAM, Leland. *Language acquisition in the Nineties*. Conferencia en el Seminario para Docentes de Inglés de la Alianza Cultural Uruguay-Estados Unidos; Montevideo, julio de 1989.

LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA^o

Juan Carlos Tedesco ^(**)

El análisis de la actual situación educativa y de sus perspectivas futuras no puede efectuarse al margen de las dos principales características del actual proceso de desarrollo social que afectan a los países de América Latina: la democratización de los sistemas políticos y la crisis económica asociada al alto endeudamiento externo.

Estas dos características explican, además, los desafíos más serios que enfrentan las políticas educacionales: la crisis económica obliga a incrementar sustancialmente la eficacia y la eficiencia, mientras que la democratización exige atender el objetivo de la equidad. Pero, ¿es posible compatibilizar eficiencia y equidad en un contexto de escasez de recursos?

La respuesta a este interrogante no es un mero ejercicio académico. Se trata, al contrario, de un ejercicio político-social donde —sin exagerar— se juega una parte importante del destino de los países de América Latina. La historia reciente demuestra que una de las características más notables de nuestra región ha sido su escasa capacidad para compatibilizar el crecimiento económico con la equidad social. La experiencia de otras regiones, en cambio, confirma que esta articulación no sólo es posible sino necesaria. El crecimiento sin equidad o las políticas de justicia social sin crecimiento, no logran consolidarse y sus frutos no superan la coyuntura y el corto plazo. La crisis aumenta aún más las dificultades para

enfrentar este doble desafío, pero —al mismo tiempo— crea condiciones donde los esfuerzos y las transformaciones profundas son demandadas por todos los sectores. Analizados en un contexto de este tipo, los problemas y las perspectivas futuras de la educación adquieren un significado concreto. Para mayor claridad, en este texto trataremos de responder a dos interrogantes centrales: (I) ¿cuál ha sido el impacto de la crisis y de las políticas de ajuste sobre el sector educativo? y (II) ¿cuáles son las principales opciones que se presentan para el futuro?

El impacto de la crisis sobre la educación

Ya es un dato de sobra conocido que una de las principales consecuencias de la crisis ha sido la disminución del gasto público en general y del gasto educativo en particular. Este deterioro está acompañado, además, por una sensible disminución de la capacidad de las familias para garantizar condiciones

(*) Este texto fue presentado en el seminario de la UNESCO, «Organizaciones docentes y proyecto principal», celebrado el 4, 5 y 6 de setiembre de 1989 en Santiago, y publicado posteriormente en *Cuadernos de Educación* n° 192; CIDE, Santiago, abril 1990.

(**) Director de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC). Las opiniones vertidas en este artículo son de responsabilidad exclusiva del autor y no comprometen a la UNESCO.

materiales de vida que permitan aprovechar la oferta educativa existente. El aumento del desempleo y el subempleo y el deterioro del salario explican la persistencia y/o el aumento de la proporción de familias que viven en condiciones de pobreza. Como resultado de este conjunto de factores, *cinco fenómenos principales* pueden ser identificados como los principales efectos de la crisis en el sector educativo:

1. *El incremento de los índices de repetición y fracaso escolar, especialmente en la escuela básica.* De acuerdo a estimaciones de la UNESCO, entre 1975 y 1983 el número de repitentes en las escuelas primarias de América Latina había ascendido de 5.7 millones a 8.5 millones de niños. Estudios más recientes, con metodologías más rigurosas, señalan que las cifras reales podrían ser el doble de las estimaciones oficiales. En términos porcentuales, América Latina tiene las tasas de repetición más altas en el mundo, y todos los estudios indican que el fenómeno del fracaso escolar en la escuela primaria no es un fenómeno meramente pedagógico sino el producto de la acumulación de carencias tanto en las condiciones de vida de la población como en la oferta escolar disponible.

2. *La interrupción del proceso de incorporación de los hijos de familias de sectores populares al sistema educativo.* Desde este punto de vista, los datos estadísticos muestran un visible estancamiento en el proceso de expansión de la enseñanza media y superior. Desde 1980 en adelante, las tasas de crecimiento de los niveles medio y superior son cada vez más bajas en un número creciente de países. Dicho estancamiento muestra que, por un lado, se agotó el proceso de expansión "fácil" del sistema vigente entre 1950 y 1980 y, por el otro, que para permitir el acceso de nuevos sectores sociales a la enseñanza media y superior serán necesarios cambios profundos en las condiciones sociales —empleo e ingresos— de dichos sectores. Pero lo más grave actualmente es que, dado el impacto de la crisis, comienza a ser difícil no sólo expandir el sistema sino mantener a los que ya lograron el acceso.

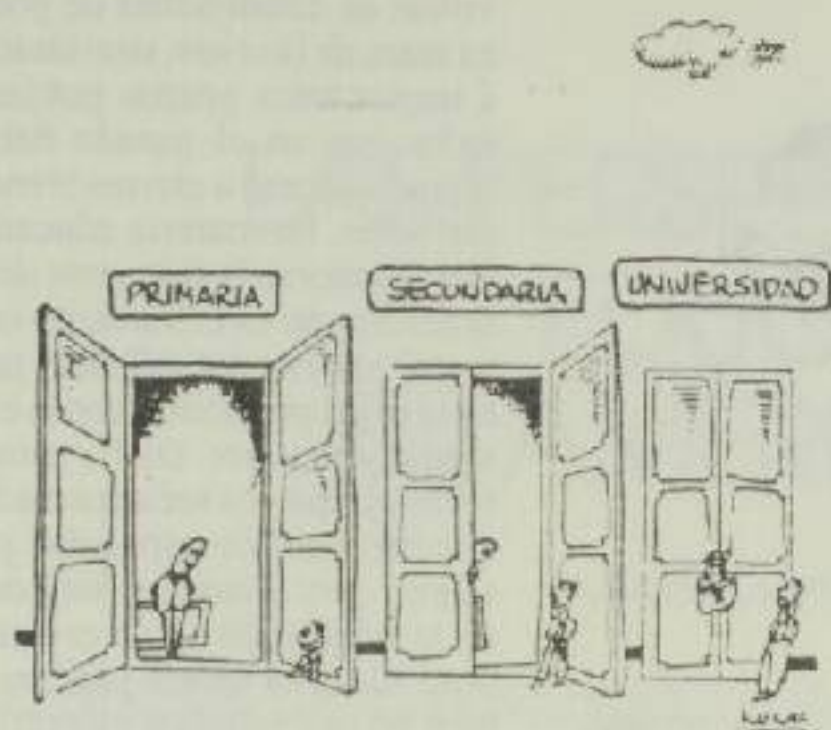
3. *Aumento de la responsabilidad del Estado y de la segmentación interna del sistema educativo.* La



crisis económica, como se sabe, no sólo afectó a los sectores que vivían en condiciones de pobreza antes de la crisis, sino también a importantes grupos poblacionales que en el pasado habían logrado acceso a ciertos bienes y servicios. En materia educativa, el indicador más elocuente de este fenómeno es el aumento en la matrícula escolar pública, tanto en el nivel preescolar como en el medio y superior. Dicho aumento refleja que los sectores medios que han perdido capacidad para asumir privadamente los costos de la educación están orientándose hacia el sector público. Si bien no hay estudios específicos sobre este proceso, los datos existentes permiten postular que se estaría produciendo una mayor diferenciación interna en el sistema educativo, donde el sector público adopta características cada vez más masivas y el sector privado características cada vez más elitistas.

4. *Deterioro de la calidad de la educación.* Los efectos cuantitativos señalados en los puntos anteriores son concomitantes con un visible deterioro de la calidad del servicio educativo. El tema de la calidad de la educación es ambiguo y complejo. Sin embargo, es evidente que más allá de cualquier discusión teórica sobre el concepto de calidad y sobre las metodologías de medición de resultados, hay dos datos que avalan la hipótesis del impacto de la crisis sobre esta variable: el salario docente y la proporción del presupuesto educativo destinado a equipamiento, capacitación, inversiones, libros de textos, etcétera.

La reducción del poder adquisitivo del salario docente es un fenómeno generalizado en América Latina. Sus efectos más visibles son el abandono de la profesión por parte de los docentes más calificados, el ausentismo y la desmoralización creciente del personal de la educación. Entre otras consecuencias, estos fenómenos han provocado una sensible disminución en el tiempo de exposición al aprendizaje al cual tienen acceso los alumnos, que suele ser inferior al teóricamente establecido en los calendarios escolares. Por otra parte, también es sabido que prácticamente en todos los países de la región el porcentaje del presupuesto destinado a salarios alcanza el 90%, impidiendo cualquier tentativa de mejorar la infraestructura, los equipos, el perfeccionamiento docente, etcétera. El impacto de esta limitación es aún más



grave en momentos de intenso cambio científico-técnico, donde el simple estancamiento implica retroceder.

5. *Concentración de energías y recursos en la coyuntura y abandono de las acciones de mediano plazo.* Un efecto menos visible pero no por ello menos importante es el impacto de la crisis sobre la dinámica del proceso de toma de decisiones. Las situaciones de emergencia que viven los países de la región son de tal envergadura que obligan a concentrar todas las energías y los recursos en solucionar los problemas inmediatos. Esto impide no sólo la reflexión sino las *decisiones* sobre aspectos cuyas consecuencias se apreciarán en el futuro pero que resulta urgente adoptar. La educación, por su naturaleza, es un sector donde esta dinámica tiene obvios efectos negativos.

Desde este punto de vista y como marco general de la discusión de alternativas que se efectúa en el punto siguiente, nos parece necesario postular la *urgencia del mediano-largo plazo* como requisito previo a cualquier análisis del papel de la educación en las estrategias de desarrollo.

¿Qué perspectivas existen para el futuro?

Reducir las opciones para el futuro a un número determinado y fijo de alternativas es válido sólo en la medida que contribuye a una mayor claridad en los análisis. La realidad se ocupará de demostrar que siempre existen opciones más complejas que las presentadas por los análisis teóricos. Sin embargo, nos parece útil presentar, al menos, dos ejes de discusión sobre alternativas de políticas educacionales. La pri-

mera de ellas se refiere a la opción entre la prioridad a la base del sistema educativo o a la cúpula. La segunda se refiere a la organización interna, donde se presenta la opción entre un sistema homogéneo y centralmente administrado o un sistema diferenciado y descentralizado.

a) ¿Prioridad a la base o a la cúpula?

Los diagnósticos existentes sobre la estructura de los sistemas educativos en América Latina han coincidido en señalar que la peculiaridad de la región consiste en el relativamente alto grado de polarización en la distribución de la matrícula. A diferencia de los países avanzados (donde la cúpula se expandió después de haber cumplido el proceso de incorporación del conjunto de la población al ciclo básico universal) y a diferencia de los países de mayor atraso (donde existe una gran masa de excluidos, pero la cúpula mantiene su carácter elitista), en América Latina coexisten grandes masas de excluidos con grandes masas de individuos que llegan al nivel superior de la enseñanza.

La dificultad para romper esta dinámica radica en el hecho de que la lógica de las demandas sociales fortalece la polarización ya que los sectores medios y altos están en mejores condiciones para expresar y canalizar sus demandas y se ven sometidos al proceso de devaluación de las credenciales educativas, que estimula la posesión de cada vez más cantidad de años de estudio para mantenerse en la competencia por los puestos de cúpula del mercado.

Sin embargo, además de la lógica de las demandas sociales, existen argumentos en favor de cada una de estas opciones que deben ser considerados.

La opción de continuar expandiendo la cúpula del sistema se apoya fundamentalmente en argumentos derivados de las consecuencias del actual proceso acelerado de cambio científico y tecnológico. De acuerdo a este planteo, los países de América Latina deben fortalecer su capacidad científica endógena a través del fortalecimiento de las instituciones de enseñanza superior y de posgrado, si quieren ser algo más que meros consumidores acríticos de los frutos del conocimiento científico-técnico generado en los países centrales. La visión alternativa —frenar la expansión de la cúpula hasta cumplir con los objetivos de universalización de la escuela básica— se apoya en consideraciones distintas. En primer lugar, resulta imposible pensar en la equidad social, mientras subsistan porcentajes tan significativos de población que no manejan los códigos culturales básicos. En segundo lugar, cualquier proceso de desarrollo científico-técnico que pretenda tener características dinámicas y permanentes deberá asentarse en una población masivamente socializada en los marcos del método científico. No existen ejemplos históricos de sociedades que hayan producido procesos significa-

tivos y durables de creatividad tecnológica y científica asociados a altos niveles de marginalidad y exclusión social.

El desafío de enfrentar simultáneamente los problemas de la base y de la cúpula obliga, en consecuencia, a definir criterios globales. Dicho en otros términos, la legitimidad de una determinada política con respecto a un sector del sistema sólo puede ser apreciada por sus efectos sobre el conjunto. En este sentido, es posible sostener que la legitimidad de políticas selectivas en el acceso a la cúpula del sistema está en función de la existencia de sistemáticas y eficientes políticas de expansión en la base.

No se trata, entonces, de optar en forma excluyente por alguna de las opciones. Resolver los problemas de la base del sistema es vital para garantizar el carácter democrático del desarrollo social. Fortalecer la capacidad científica, promoviendo la formación de recursos altamente calificados y la producción de conocimientos que permitan resolver los problemas sociales y productivos, es vital para garantizar el crecimiento y la disponibilidad de recursos. Esto implica aceptar que mientras el criterio para definir políticas dirigidas a la base del sistema es su impacto en la cobertura (eliminación del fracaso escolar, la deserción, etcétera.), el criterio para definir políticas dirigidas a la cúpula es su impacto en la excelencia de sus productos (sean conocimientos o recursos humanos).

En este esquema, es necesario considerar el rol de cada uno de los actores sociales y del Estado. Es obvio que si la dinámica de la expansión sigue sujeta a las reglas del mercado, cada grupo obtendrá beneficios de acuerdo a su poder relativo en la sociedad. Sobre esta base, la polarización continuará desarrollándose y no habrá posibilidades para pensar en su superación. La alternativa para romper esta lógica de reproducción social radica en el papel del Estado. Su rol compensador resulta decisivo, particularmente desde el punto de vista de la transferencia de recursos hacia los sectores postergados. Esto implica ubicarse en el marco de *mecanismos de concertación*, a través de los cuales sea posible que los criterios de asignación de recursos públicos contemplen los intereses del conjunto de los sectores sociales.

b) ¿Homogeneidad o diferenciación?

El segundo eje de discusión de las políticas educativas en el futuro gira alrededor de la estructura organizativa del sistema. En este sentido, los modelos extremos son el de un sistema homogéneo y centralmente administrado para toda la población, o un sistema diferenciado, sujeto a administraciones locales o privadas.

El paradigma de los sistemas diferenciados es, como se sabe, el modelo norteamericano. Sus defensores sostienen que garantiza el dinamismo a través

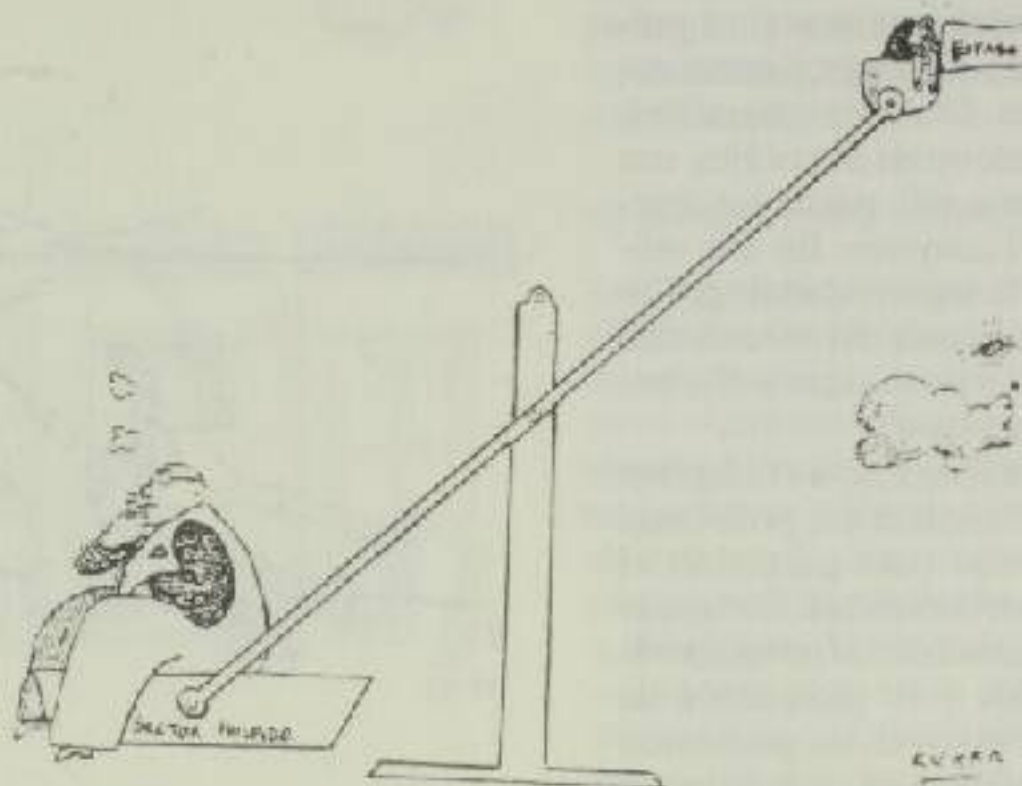


de la competencia por captar recursos, genera altos índices de identificación institucional y favorece la vigencia de pautas internas de evaluación y renovación constantes. En definitiva, este modelo aseguraría un *alto nivel de responsabilidad institucional por los resultados*.

Los sistemas homogéneos, cuyo paradigma es el modelo de los países socialistas con economías centralmente planificadas, permiten planificar racionalmente la oferta educativa de acuerdo a los requerimientos del aparato productivo y alcanzar altos niveles de democratización, ya que la distribución educativa no está sujeta a la capacidad de cada sector social por acceder a instituciones de prestigio y calidad.

En el caso de los países de América Latina, la situación es paradójica. En la medida que la estructura social se caracteriza por fuertes desequilibrios, los sistemas diferenciados no generan competencia ni alto nivel de dinamismo ya que cada "segmento" se dirige a públicos o mercados diferentes. Los sistemas únicos, por su parte, ofrecen una oferta sólo formalmente homogénea ya que discriminan a todos los que no se ajustan al patrón cultural dominante. Exagerando los términos, podría sostenerse que América Latina muestra los defectos de ambos sistemas pero ninguna de sus virtudes. El centralismo anula la competencia y la creatividad pero no genera democracia. La diferenciación legitima la discriminación pero no estimula el dinamismo y la creatividad.

Los países de América Latina parecen haber asumido, a pesar de sus diferencias, la necesidad de introducir reformas profundas en la administración educativa. Todas esas reformas giran alrededor de la descentralización y la regionalización. Si bien no hay evaluaciones exhaustivas de sus resultados, las



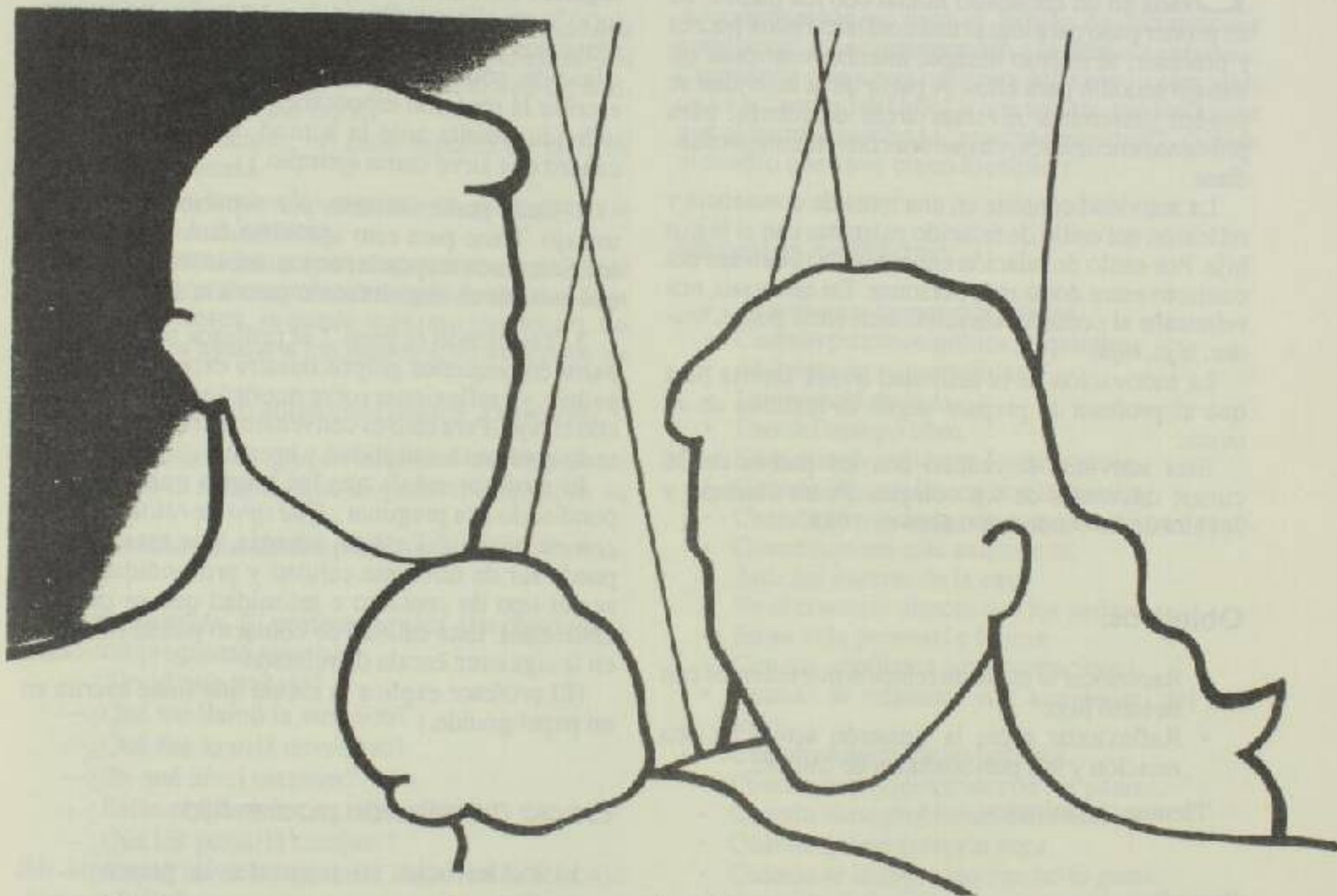
experiencias parecen confirmar la idea según la cual para lograr que la descentralización cumpla con sus objetivos democráticos y dinamizadores es necesario una administración central fuerte. Obviamente, el fortalecimiento de la administración central no debería estar vinculado a las mismas funciones que en el modelo tradicional sino a dos áreas principales: la *evaluación de resultados* y la *compensación de diferencias*.

La idea básica de esta orientación es que en un sistema descentralizado y con altos niveles de autonomía institucional para las decisiones, los puntos de partida pueden diferenciarse todo lo que sea necesario. Asimismo, los métodos y recursos utilizados para alcanzar los objetivos también pueden alcanzar altos niveles de diversidad. El rol de la administración central, en cambio, debería concentrarse en garantizar determinados niveles de homogeneidad en los puntos de llegada. Para ello, deberá disponer de una fuerte capacidad de evaluar los resultados de las acciones ejecutadas por instancias locales y —asociado a dicha evaluación— una igualmente fuerte capacidad compensatoria para apoyar a las unidades locales que carezcan de recursos propios para alcanzar los objetivos definidos como metas nacionales. Estas actividades (evaluación de resultados y compensación de diferencias) suponen la existencia a nivel administrativo, de una estructura ágil de *medición de calidad* por un lado y de un *fondo de compensaciones*

que permita tomar decisiones frente a los resultados de medición por el otro. La definición precisa de estos mecanismos está sujeta a las peculiaridades nacionales; lo que aquí interesa destacar es la necesidad de establecer estas *funciones*, como tarea prioritaria de la administración educativa central. El eficaz cumplimiento de estas funciones supone dotar al Estado de un componente fundamental: la capacidad de *información*. Sólo a través de una fuerte capacidad de producir información adecuada, las decisiones en términos de identificación de problemas, definición de políticas prioritarias, control de gestión, asignación de recursos, etcétera, podrán ser adoptadas en forma oportuna. El valor de la información no se reduce, sin embargo, a estas funciones internas al aparato estatal. La información constituye, además, un elemento básico para una política de fortalecimiento de la participación ciudadana en la toma de decisiones educativas y en el control de su ejecución.

Estas alternativas no agotan, por supuesto, el debate sobre las perspectivas de la educación en América Latina. Constituyen solamente un punto de partida necesario para abrir la discusión sobre estrategias de políticas educativas destinadas a satisfacer el doble objetivo de la eficiencia y la equidad. El desafío está planteado y la experiencia muestra que su logro es posible. El tiempo disponible para ello, sin embargo, no es infinito. ■

APORTES PARA TRABAJAR CON LOS PADRES



Si bien es un aspecto trascendente de la tarea docente, el trabajo con las familias de los alumnos es un desafío difícil de encarar. Suelen existir fuertes limitaciones de tiempo para esta tarea, pero además cuando se la encara y se logra reunir a los padres no es nada fácil lograr una actividad realmente enriquecedora. A continuación les ofrecemos dos originales propuestas que pueden resultar inspiradoras para la elaboración de otras adaptadas a la realidad de cada lector.

1. Ambos trabajos fueron publicados en la revista Cuadernos de Educación que edita el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Santiago de Chile.

La relación que tengo con mi hijo^o

Juan Carlos Valenzuela A.

La presente actividad está diseñada para ser realizada en un encuentro inicial con los padres. Es un primer paso para lograr una confianza entre padres y profesor; al mismo tiempo, intenta desarrollar un trabajo sencillo para ellos. A partir de la actividad se pueden determinar diversas áreas de interés, para próximos encuentros, en que sea conveniente profundizar.

La actividad consiste en una toma de conciencia y reflexión del estilo de relación existente con el hijo o hija. Por estilo de relación entendemos la calidad del contacto entre dos o más personas. En este caso, nos referimos al contacto característico entre padre, madre, hijo, hija.

La motivación de la actividad queda abierta para que el profesor la prepare según la realidad de su curso.

Esta actividad se realizó con los padres de 36 cursos diferentes de los colegios Padre Hurtado y Juanita de los Andes en marzo de 1988.

Objetivos:

- Reconocer el estilo de relación que tenemos con nuestro hijo.
- Reflexionar sobre la situación actual de esta relación y sus posibilidades de cambio.

Tiempo: 60 minutos.

Pasos:

1. Se le entrega a cada padre una ficha de trabajo para completar individualmente según las instrucciones. Esta ficha tiene 3 columnas verticales; la primera, presenta un conjunto de "situaciones cotidianas" que ocurren en la convivencia familiar y a partir de

las cuales se produce un contacto padre-hijo. La segunda columna tiene por nombre "actitud del hijo(a)": en ella escribirán las actitudes más representativas de cómo el hijo se comporta ante cada situación cotidiana. Y la tercera columna es para escribir la reacción espontánea que tiene cada padre individualmente ante la actitud del hijo. (Véase el cuadro que sirve como ejemplo.)

2. Cada padre contesta por separado la ficha de trabajo. Tiene para esto aproximadamente 10 minutos. Se trata de responder espontáneamente, si no sabe qué escribir en una situación pasa a la siguiente.

3. Terminado el paso 2 el profesor invita a compartir en pequeños grupos nuestra experiencia como padres, y a reflexionar sobre nuestro estilo de relación con el hijo. Para esto es conveniente crear un ambiente de confianza, intimidad y apertura.

El profesor señala que los grupos trabajarán respondiendo a la pregunta *¿Qué tipo de relación tengo con mi hijo(a)?* Explica, además, que esta relación puede ser de diferente calidad y profundidad según sea el tipo de contacto e intimidad que se produce entre ellos. Esta calidad de contacto puede ilustrarse en la siguiente escala de relación:

(El profesor explica la escala que tiene escrita en un papel grande.)

Escala de relación padre-hijo

1. Indiferencia: no reconocer la presencia del otro.
2. Rechazo: evitar la presencia del otro.
3. Atención: Primer paso en la relación, implica un reconocer la presencia del otro considerándolo positivamente.
4. Interés: implica interesarse por el otro y sus cosas.

Situación cotidiana	Actitud del hijo	Reacción personal
Al levantarse tarde y apurado.	No entiende que estamos apurados y atrasados, hace lo contrario de lo que se le pide.	Para que no se ponga nervioso y mantener la armonía termino viéndolo yo.

(*) Tomado de Cuadernos de Educación n° 174. CIDE, Santiago, junio de 1988.

5. Acoger: recibir comprensivamente al otro y sus cosas.
6. Aceptar al otro como es (no como quisiera que fuera).
7. Abrirse afectivamente al otro: dejarse querer.
8. Darse y entregar la vida por el otro.

Para responder a la pregunta los padres identifican a partir de cada reacción personal el tipo de contacto que tienen con su hijo. ¿Somos indiferentes ante sus preguntas? ¿Lo rechazo cuando tiene una actitud que me molesta? ¿Acepto sus gustos, intereses?

4. Cuando todos entienden la escala, se les pide que se junten en grupos de unas seis a ocho personas (sin la pareja), y que evalúen, en general, el tipo de relación que tienen con sus hijos.

Tratan de ubicarse, en cada aspecto de la ficha respecto a la escala.

Entre todos buscan los aspectos en que la mayoría está en nivel 1, 2, etcétera.

De esta forma los grupos responden a la pregunta inicial clasificando su relación según los puntos de la escala. Si se desea, se puede usar otro parámetro. Lo importante es ayudar a los padres a ser concretos en su respuesta.

Tienen para esto aproximadamente 20 minutos.

5. Plenario. Los grupos exponen sus respuestas explicando la relación que en general tienen con su hijo.

El plenario debe durar aproximadamente 15 minutos.

6. Evaluación. El profesor evalúa el trabajo realizado con preguntas abiertas:

- ¿Sirvió este trabajo?
- ¿Qué me llamó la atención?
- ¿Qué fue lo más novedoso?
- ¿En qué nivel estamos?
- ¿Están conformes con esta relación?
- ¿Qué les gustaría cambiar?
- ¿A qué nivel les gustaría llegar en la relación con sus hijos?

—¿Encuentran dificultades en esta relación?
¿Cuáles?

—¿Como profesor jefe, en qué les puedo ayudar?

7. El profesor recoge inquietudes respecto a los aspectos que sean necesarios y de interés para trabajar en el futuro con los padres.

Ficha de trabajo para padres de 1º Medio a 4º Medio

A continuación se hará el listado de "situaciones cotidianas", que corresponden a la primera columna. Considerar que a esta columna debe seguir otra relativa a la "actitud del hijo" y una tercera que sirva para que el padre describa la "reacción personal". (Véase el cuadro que sirve como ejemplo.)

Situación cotidiana

- Al enfrentar responsabilidades.
- Cuando percibe cambios corporales.
- Al despertar su sexualidad.
- La vivencia de la fe.
- Uso del tiempo libre.
- En la convivencia con los hermanos.
- Cuando hay conflictos con la familia.
- Cuando se relaciona con personas del otro sexo.
- Cuando quiere más autonomía.
- Ante las normas de la casa.
- En el contacto directo con los padres.
- En su vida personal e íntima.
- Con sus conflictos y preocupaciones.
- Cuando se relaciona con amigos(as) del otro sexo.
- Cuando debe respetar horarios.
- Cuando hay diferencias con los padres.
- Cuando tiene problemas en el colegio.
- Cuando quiere comprar ropa.
- Cuando se le dice algo que no le gusta.

Comunicación: Juego para padres y alumnos^(*)

*Irma Castillo/Lastenia Aguilera
María Cristina Díaz/Catalina Muñoz
Julio Quiroz/Adrián Moreno*

En la vida familiar debiera existir una permanente relación entre padres e hijos.

Los padres le enseñan al niño la visión que ellos tienen del mundo.

El niño en la constante búsqueda del aprender requiere plantear la visión que él se está forjando de éste. Esta necesidad no siempre es satisfecha por los padres.

El juego "Comunicación" es una oportunidad para compartir la experiencia de padres o hijos de las dificultades a las que se ven enfrentados en el ejercicio de la vida familiar en uno de estos roles.

Este juego fue elaborado y puesto en práctica conjuntamente con otras acciones que permitieran crear un clima propicio para el diálogo y una buena motivación para tratar el tema de la comunicación.

Estas acciones fueron:

- Un cuestionario para trabajar con los alumnos.
- Un cuestionario para trabajar con los padres.
- La elaboración de un dibujo por parte de los alumnos.

Es aconsejable aplicar y analizar los resultados de estos cuestionarios y posteriormente trabajar con el set de tarjetas dándoles a éstas un carácter de evaluación y reforzamiento.

Cuestionario sobre relación padre-hijo (para los alumnos)

Este cuestionario es para conocer aspectos de la relación que existe entre tú y tus padres.

Encontrarás 8 situaciones distintas a las que debes responder marcando una X bajo la columna S-AV-N

S=SIEMPRE

AV=A VECES

N=NUNCA

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo interesa tu sincera apreciación de lo que vives.

Ejemplo:

	S	AV	N
1. Te gusta salir con:			
tu madre	X		
tu padre			X
ambos		X	

De este ejemplo se desprende que a este niño no le gusta salir con su padre, le gusta salir siempre con su madre y con ambos sólo a veces.

	S	AV	N
1. Conversas con:			
tu madre			
tu padre			
ambos			
ninguno			
2. Sales de paseo con:			
tu padre			
tu madre			
ambos			
ninguno			
3. Almuerzas en familia			
4. Tiene un trabajo estable:			
tu padre			
tu madre			
ninguno			
5. Juegas habitualmente con:			
tu padre			
tu madre			
ambos			
6. Tus padres conversan entre ellos			
7. Tus padres controlan tus deberes			
8. Conversas con tus padres problemas de la adolescencia			
9. En el siguiente listado enumera del 1 al 3 los temas que le gustaría se conversaran con tus padres:			
Drogadicción			
Alcoholismo			

(*) Tomado de Cuadernos de Educación n° 180, CIDE, Santiago, diciembre de 1988.

Sexo	
Problemas afectivos	
Castigo	
Permisos	
Pololeo	
Prosecución de estudios	
Rendimiento escolar	
Otros (especifica).	

Cuestionario (para los padres)				+
	S	AV	N	
1. Conversa con su hijo:				
el padre				
la madre				
2. Sale de paseo con su hijo:				
el padre				
la madre				
ambos				
3. Almuerzan en familia				
4. Juega habitualmente con su hijo:				
la madre				
el padre				
ambos				
5. Los padres conversan entre ellos				
6. Controla el trabajo escolar de su hijo:				
el padre				
la madre				
ninguno				
7. Conversa con sus hijos problemas de la adolescencia:				
el padre				
la madre				
ninguno				
8. En el siguiente listado enumere del 1 al 3 los temas que le gustaría conversar con su hijo.				
Drogadicción				
Alcoholismo				
Sexo				
Problemas afectivos				
Castigo				
Permisos				
Pololeo				
Prosecución de estudios				
Rendimiento escolar				
Otros (especifique)				

Dibujo (para los alumnos) Relación padre-hijo

Utilizando lápices, de colores representa una escena que ilustre la comunicación que hay entre tú y tus padres.

En el dorso de la hoja escribe lo que tú dibujaste.

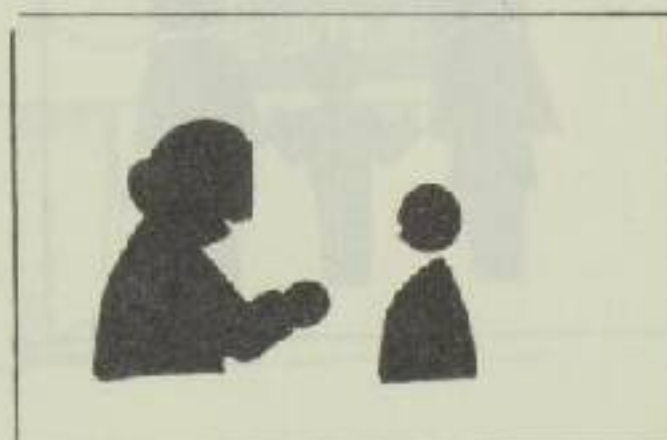
Set de Tarjetas

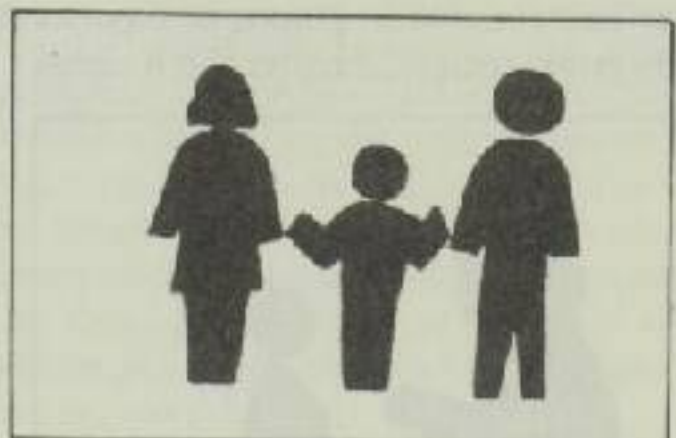
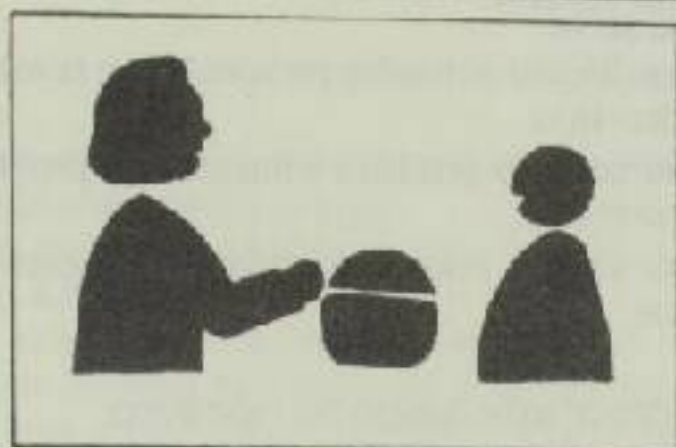
Para qué sirve

- Para discutir actitudes personales en la relación padre-hijo.
- Para conocer posibles soluciones a problemas presentados.
- Para asumir roles específicos de padres o de hijos.

Para realizar este juego se necesita:

- Distribuir el curso en grupos de 6 personas.
- Cada grupo recibe un naípe con 6 cartas.





Para jugar

- El profesor introduce el tema de la comunicación entre padres e hijos.
- Cada persona elige una de las cartas y durante 2 minutos analiza en silencio tratando de asociar la ilustración con una situación de comunicación entre padres e hijos.
- Cada persona comunica al grupo la situación de comunicación observada, pudiendo el grupo estar o no de acuerdo con lo planteado (discusión socializada de la tarjeta).
- Una vez terminada la rueda de tarjetas, el profesor, mostrando una de las tarjetas, solicita a uno de los grupos que comunique lo discutido sobre ella. Esto se repite para cada uno de los grupos.
- El profesor pregunta:
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Qué tarjeta motivó más al grupo?
- Destaque dos tarjetas con problemas de comunicación padre-hijo en orden de importancia. Fundamentalmente ■

Convocatoria al 5º seminario-taller de elaboración de experiencias educativas en derechos humanos

Desde 1988 el Servicio Paz y Justicia viene realizando estos talleres en distintos lugares del país. Se trata de un proceso de tres etapas dirigido a profundizar en la temática de la educación en derechos humanos y al diseño e implementación de experiencias educativas concretas en el aula.

El 5º Seminario-Taller se desarrollará entre los meses de mayo y junio (primera etapa), setiembre y octubre (segunda etapa) y principios de 1992 (tercera etapa).

Funcionará los días miércoles entre las 18.00 y las 20.30 horas en un local céntrico (a confirmar). La primera etapa se desarrollará semanalmente a partir del miércoles 8 de mayo y hasta el 3 de julio.

Quienes deseen mayor información e inscribirse para participar pueden hacerlo a partir del 1º de abril en la sede de nuestra institución en Requena 1642 (casi Colonia) o por los teléfonos 48-57-01 y 48-53-01. El plazo para inscribirse vence el martes 30 de abril. Dadas las características de la experiencia el número de participantes necesariamente será limitado.

Problemas y perspectivas de la función docente



Presentación

El desempeño de la función docente se ha vuelto cada vez más problemático, y hasta insalubre no sólo en nuestros países sino aun en los países desarrollados, como lo testimonia el material que les ofrecemos en este Suplemento. Es por ello que la revalorización de la profesión docente debe estar en el centro de cualquier política de reforma y mejoramiento de una educación que pretenda ser eficaz.

En el año 1987 se desarrolló en España, en el País Vasco, un Congreso de Educación en el que participaron especialistas de to-

do el mundo. Uno de los temas centrales del evento fue el de la problemática relacionada con el ejercicio de la profesión docente en la sociedad de fines del siglo XX. Los trabajos presentados en el Congreso fueron publicados como libro bajo el título **Problemas y perspectivas de la función docente**.⁽¹⁾

El texto que a continuación les ofrecemos fue extractado de uno de los trabajos publicados titulado "El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control"⁽²⁾ de José Manuel Esteve Zaragoza. En este trabajo el autor analiza los cambios que se han producido en las últimas dé-

cadass en la sociedad contemporánea y la forma en que éstos afectan al sector docente produciendo un fenómeno que el autor denomina genéricamente "malestar docente". El artículo propone además algunas estrategias para enfrentar el problema.

Más allá de las salvedades que sea necesario hacer en función de la distancia entre la realidad europea y la nuestra, el artículo es útil para enriquecer la comprensión de las dificultades que afectan a los docentes en nuestro medio.

1. VILLA, A., 1988 (Coord.). **Problemas y perspectivas de la función docente**. Ed. Narcea, Madrid.

2. ESTEVE, J.M., 1988. *El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control*. En VILLA, A., op. cit.

El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control

José Manuel Esteve Zaragaza

Imaginemos un grupo de actores, en trajes de época, representando una pieza de teatro clásico. Supongamos ahora que, sin previo aviso, un nuevo telón cubre el fondo de la escena. Un telón rosa, fluorescente, decorado con grandes figuras del pato Donald y sus tres sobrinos. Las reacciones serían de sorpresa, agresividad, tensión y desconcierto. ¿Qué hacer? ¿Seguir recitando versos en rima consonante, arrastrando largos ropajes y señalar hacia el pato Donald para decir pomposamente: "Se acercan mil jinetes en tropel"? ¿Parar la escena y abandonar la obra? ¿Pedir al público que deje de reírse para que se oigan los versos? El problema radica en que, con independencia de quién haya provocado el incidente, son los actores los que están dando la cara ante el público. Son ellos, por tanto, los que tendrán que buscar una salida airosa, aunque no sean los responsables. Las reacciones ante esta situación serían muy variadas, pero en cualquier caso, la palabra *malestar* resultaría adecuada como un término inclusivo, capaz de resumir los sentimientos de este grupo de actores ante una serie de circunstancias imprevistas que les llevan a hacer el ridículo en su trabajo.

Al igual que los actores que he descrito, los profesores en nuestra sociedad contemporánea, se enfrentan a unas circunstancias cambiantes que les obligan a hacer mal su trabajo, enfrentándose además —como en el ejemplo descrito— a una crítica generalizada, que sin analizar esas circunstancias, considera a los profesores como los responsables inmediatos de los fallos del sistema de enseñanza. La expresión *malestar docente* aparece entonces como un tópico en la literatura pedagógica con el que se quiere resumir el conjunto de las reacciones —absolutistas, pasotas, agresivas, derrotistas, ansiosas o neuróticas— de los profesores, como un grupo profesional desconcertado.

El análisis del malestar docente no debe entenderse como un ejercicio de autocomplacencia en los males de la enseñanza. Tiene tres funciones bien precisas:

1. En primer lugar, la de ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto. Si las circunstancias han cambiado obligándonos a replantear nuestro papel, un análisis preciso de la situación en que nos encontramos y de las dificultades a las que hemos de hacer frente, nos ayudará, sin duda, a encontrar una respuesta más adecuada a los nuevos interrogantes. Probablemente muchas cuestiones sean de difícil solución, fuera del alcance de la actuación individual de un profesor aislado, pero incluso en este plano individual, el conocer más exactamente el problema evita el desconcierto, pues nos permite pensar en cómo solucionarlo.
2. En segundo lugar, el estudio del malestar docente tiene la función de hacer una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y, sobre todo, a las administraciones educativas estatales y autonómicas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores. Como luego veremos, un elemento importante en el desarrollo del malestar docente lo constituye la falta de apoyo, las críticas y el dimisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando constituir al profesor en el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando éstos en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales.
3. En tercer lugar, sólo a partir

del estudio de las causas que generan este malestar docente, es posible diseñar unas pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias, sustituyéndolas por un plan de acción coherente, fundamentado en el análisis científico propuesto, y capaz de mejorar las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo. Para ello es preciso actuar simultáneamente en varios frentes: formación inicial, formación continua, dotaciones de material, reconsideración de la relación: responsabilidades —tiempo de dedicación—, salario.

Diversos indicadores nos hablan de un descenso en la calidad de la enseñanza. Un reciente informe de la OCDE, de la baja moral de los cuerpos de profesores. Mientras no se ataje el desarrollo del malestar docente es improbable que mejore la calidad de la enseñanza. Es un problema de personal. Nunca ganó una batalla un ejército desanimado y desmoralizado. Por eso mismo, en las actuales circunstancias, allí donde hay una enseñanza de calidad, ésta es fundamentalmente el producto del voluntarismo de un profesorado que, frente a la tentación del abandono y el dimisionismo, derrocha energías y entusiasmo supliendo con su actividad la falta de medios existente.

El continuo avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos de enseñanza impondrán una dinámica de renovación permanente, en la que los profesores tendrán que aceptar profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión. Si no se evita el desconcierto ante los cambios acelerados crecerá el malestar docente y aun descenderá la calidad de nuestra enseñanza por el aumento en la desmoralización del personal

"Esta expresión, malestar docente, se emplea para descubrir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia."

que la atiende. Y una enseñanza de calidad va a ser cada día más imprescindible para responder a las exigencias de formación y especialización que impone el progreso social.

El tópico *malestar docente* viene utilizándose desde hace años, si bien hasta principios de la década de los 80 no llega a convertirse en un enfoque reiteradamente estudiado por las principales revistas internacionales de Ciencias de la Educación. Sin embargo, en los últimos seis o siete años hemos visto crecer la preocupación por este tema hasta producir más de 500 referencias bibliográficas en las principales bases de datos sobre educación. Esta expresión: *malestar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*), se emplea como la más inclusiva de las utilizadas en la bibliografía actual, para describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

Indicadores del malestar docente

En las investigaciones realizadas suelen distinguirse dos grupos de factores como desencadenantes del malestar docente:

1. Se llama *factores de primer orden* a aquellos que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas.
2. Los *factores de segundo orden* se refieren a las condiciones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. La acción de este segundo grupo de factores es indirecta, afectando a la eficacia docente al promover una disminución de la motivación del pro-

fesor en el trabajo, de su implicación y de su esfuerzo.

Sin embargo, conviene anticipar que las investigaciones realizadas coinciden en señalar la importancia de estos factores contextuales, ya que los problemas existentes en el aula de clase son percibidos como normales, como una responsabilidad que compete al profesor, mientras que los factores contextuales generan un sentimiento de desconcierto e impotencia en tanto que están fuera del alcance de la actuación individual. Se constituyen en fenómenos sociales. Aislados, apenas si tienen significación, pero cuando se acumulan influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo.

Al ser de carácter contextual y, por tanto, más generales, los trataremos en primer lugar, pasando luego a considerar los factores de primer orden, más concretos y referidos a la acción docente.

Factores contextuales

Una idea general podría sintetizar el papel funcional que están jugando estos factores contextuales con respecto al malestar docente: el cambio acelerado del contexto social ha influido fuertemente sobre el papel a desempeñar por el profesor en el proceso de enseñanza, sin que muchos profesores hayan sabido adaptarse a estos cambios, ni las administraciones educativas hayan diseñado ninguna estrategia de adaptación, sobre todo en los programas de formación del profesorado que no se han aplicado sistemáticamente para responder a las exigencias planteadas por dichos cambios. El resultado más patente es el desconcierto de los profesores sobre el sentido y el al-

cance del trabajo que realizan. Veamos los indicadores más evidentes:

Modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización

En los últimos quince o veinte años ha venido produciéndose un auténtico proceso histórico en el que, incesantemente, se han ido aumentando las exigencias para que los profesores acepten nuevas responsabilidades, conforme iba produciéndose un proceso paralelo de inhibición en las responsabilidades educadoras de la comunidad social en general y de la familia muy particularmente. Este aumento de responsabilidades sobre los profesores no ha ido acompañado de los cambios necesarios en la formación inicial para enseñar a los profesores a hacer frente a estas nuevas exigencias. Tampoco se han aumentado los medios de que se les dota, ni las administraciones educativas han emprendido los necesarios cambios estructurales para adaptarse a las nuevas circunstancias. El resultado ha sido, como señalaban Goble y Porter en 1980, un aumento de la confusión respecto a la capacitación que el profesor necesita y respecto a la compleja y extensa función que se le encomienda.

En esta línea, Claude Merazzi, en su trabajo de 1983, ha defendido la tesis de que, en las actuales circunstancias, uno de los aspectos más importantes de la competencia social de los enseñantes es, ciertamente, la capacidad para asumir las situaciones conflictivas. Planteándose, como una nueva exigencia de la formación de profesores el prepararlos para vivir los conflictos.

La tesis de Merazzi, director de una importante escuela suiza de formación de profesorado, se basa en tres hechos fundamentales:

1. El primero es la evolución o transformación de los agentes

"A partir de la incorporación masiva de la mujer al trabajo los profesores han de hacerse cargo de la existencia de notables lagunas en el campo de la socialización primaria que han quedado desatendidas."

tradicionales de socialización; fundamentalmente, la familia. A partir de la incorporación masiva de la mujer al trabajo —con la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia con los hijos— y de la reducción en el número de sus miembros —con la consiguiente supresión de las labores educativas que antes desarrollaban hermanos mayores, tíos y abuelos—, los profesores han de hacerse cargo de la existencia de notables lagunas en el campo de la socialización primaria que han quedado desatendidas.

2. El segundo es la modificación del papel del profesor como trasmisor de conocimientos, fundamentalmente, a partir de la aparición de potentes fuentes de información alternativas como son la televisión y otros medios de comunicación de masas. El profesor se enfrenta ahora a la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de estas nuevas fuentes, modificando su papel tradicional.
3. El tercero es la necesidad de redefinir valores y objetivos en la educación. En efecto, el actual momento se caracteriza por la ruptura del consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar. En la actual sociedad pluralista muy diversos grupos sociales, apoyados por potentes medios de comunicación, defienden opciones distintas sobre el modelo de escuela, de educación y de sociedad que consideran deseable alcanzar. El profesor, elija el modelo de educación o el con-

junto de valores que elija, va a verse siempre contestado y puesto en cuestión. El problema se agudiza, además, cuando el profesor no ha hecho una elección clara y consciente del tipo de educación que desea producir, y pretende ejercer su profesión sin definir explícitamente qué le parece educativo, qué valores va a fomentar y cuáles otros, por el contrario, desea inhibir o combatir abiertamente.

Al menos, el profesor que ha perfilado una línea clara de educación, aunque sea contestado, tiene el consuelo de saber lo que busca y lo que pretende; y, habitualmente, en el esfuerzo de explicitación y objetivación de sus modelos educativos suele elaborar un armazón suficientemente coherente, desde sus opciones, como para defender su actuación ante las críticas externas.

En verdad, el momento actual exige del profesor pensar y explicitar valores y objetivos educativos. En primer lugar, porque a un proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sucedido un proceso de socialización netamente divergente que obliga a una diversificación en la actuación del profesor. Echar un vistazo a una clase de enseñanza media en una escuela pública equivale a observar punkies, rockeros, nuevos románticos, atuendos Madonna y otros. La diferencia entre los *mods* y los *heavies* se torna importante, porque debajo de cada una de estas modernas tribus no sólo hay una forma peculiar de vestir, hay también una concepción de la vida orientada desde la perspectiva de un conjunto de valores específicos. Sin embargo, no es nada fácil. Ya que esas subculturas y tribus nacen, florecen y desaparecen, cada vez a un ritmo más rápido.

Algunos profesores añoran los buenos y felices tiempos en los que sólo se veían en nuestras aulas "chicos educaditos". El hecho de que, por primera vez en nuestra historia, la escolarización sea una realidad para el 100% de la población, ha borrado la ventaja de la uniformidad que suponía el acceso restringido a los niños de clase media y alta. El profesor necesita hacer el esfuerzo de criticar su propia mentalidad de clase media, para no sentirse a disgusto ante la presencia de estas formas de socialización divergente. En otros casos, hay que asumir labores educativas inexistentes en el medio social al que el alumno pertenece, sea éste el que sea. En definitiva, ante la diversidad, es cada vez más importante definir lo que se pretende.

Pero, aún hay más. Cada vez con mayor frecuencia, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos en lo que se ha dado en llamar la sociedad multicultural y multilingüe.

Ser profesor en el extrarradio de cualquiera de las grandes ciudades europeas equivale a dar clase a un conglomerado de alumnos, unidos sólo por la emigración, y que han recibido su socialización primaria en diferentes culturas, e incluso en diferentes lenguas maternas. ¿Debe el profesor catalán desarraigar de su cultura original a los niños andaluces que asisten a sus clases? ¿Debe el profesor parisino renunciar a la lección de las industrias cármicas de ganado porcino, en atención a la presencia en clase de cinco marroquíes, cuatro argelinos, dos tunecinos y un turco? El profesor en la sociedad multicultural y multilingüe debe resolver nuevos problemas cuyas soluciones corren siempre el riesgo de ser contestadas. Los interrogantes de la socialización divergente plantean al profesor situaciones difíciles de resolver. Como señala Merazzi, es

"Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero si van mal, piensan que sus profesores son malos enseñantes."

importante capacitarles para asumir situaciones conflictivas. Entre tanto, como afirma el informe de la OIT de 1981, es injusto reprocharles socialmente que no estén a la altura de los desafíos que plantea un mundo en rápida transformación, especialmente si no disponen de los medios que ellos querían para afrontarlos.

El aumento de la contestación y las contradicciones en la función docente

Las transformaciones apuntadas suponen un profundo y exigente reto personal para los profesores, que se plantean responder a las nuevas expectativas que sobre ellos se proyectan.

Esta situación se agrava por el hecho de que el profesor se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios, que le exigen mantener un equilibrio muy inestable en varios terrenos. Así, nos encontramos con la exigencia social de que el profesor desempeñe un papel de amigo, de compañero, de ayuda al desarrollo del alumno que es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se le encomiendan. El desarrollo de la autonomía de cada alumno, puede ser incompatible con la exigencia de integración social, cuando ésta implica el predominio de las reglas del grupo, o cuando la institución escolar funciona al dictado de las exigencias sociales, políticas o económicas del momento. Otra contradicción frecuente desarrolla el malestar de los profesores, cuando éstos enseñan en una institución con la que personalmente discrepan por la forma en que funciona o por los valores que promueve, ya que ante alumnos y padres el profesor sigue siendo considerado como un representante de dicha institución.

Se trata de viejas contradiccio-

nes, inscritas quizás en la entraña misma del quehacer docente; pero, en el momento actual, el cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones del sistema de enseñanza. Como señala Faure, por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe.

Cuando nuestro entorno es estable, la mayor parte de nosotros podemos enfrentarlo. Sin embargo, cuando cambia rápidamente, hasta el más saludable encuentra difícil evitar el estrés. Ya nos prevenía Toffler, en *El shock del futuro*, sobre las tensiones y desorientaciones que provocamos en los individuos cuando les obligamos a cambios continuos en un lapso de tiempo demasiado breve. Su descripción del desconcierto que invade a un individuo cuando le sacamos del marco cultural conocido, en el que ha desarrollado hasta entonces su existencia, y lo colocamos en un medio completamente distinto del suyo, sin esperanza de volver al antiguo paisaje social que ahora, podría aplicarse, sin esfuerzo, al caso de cientos de profesores. No sólo se trata de los viejos profesores que añoran los felices tiempos de apoyo social a la indiscutible escuela de la socialización convergente. También hay muchos profesores jóvenes, que ven a sus colegas de latín y griego lejos del puesto preeminente que hace pocos años ocupaban; y otros que se preguntan si, en breve, no estarán ellos mismos deambulando, sin alumnos, como los profesores de francés, que hace muy poco tiempo acaparaban la demanda de los idiomas modernos. ¿Quiénes serán los siguientes? ¿Los de filosofía?

Modificación del apoyo del contexto social

Patrice Ranjard resume el contenido de su interesante ensayo: *Les enseignants persécutés*, afirmando que los enseñantes, cuando se habla de su trabajo, se sienten agredidos y viven, colectivamente, bajo el imperio de un verdadero sentimiento de persecución. Este sentimiento, según Ranjard, no carece de fundamentos objetivos, ya que "los enseñantes son perseguidos por la evolución de una sociedad que impone profundos cambios en su profesión". En efecto, pero no sólo ha cambiado el papel del profesor, también en el contexto social en el que ejercen la docencia se han modificado las expectativas, el apoyo y el juicio de ese contexto social sobre los enseñantes.

Martin Cole nos habla de lo que él llama el juicio social contra el profesor, en un trabajo que lleva el significativo título de: *Una crisis de identidad: los profesores en una época de cambios políticos y económicos*. Como ejemplo, relata las alusiones explícitas de Margaret Thatcher, ante la televisión británica, inculcando a los profesores y al sistema de enseñanza tras la actitud vandálica de los hinchas ingleses en el estadio Heysel de Bruselas.

En la misma línea, el informe de la OIT de 1981, titulado *Empleo y condiciones de trabajo de los enseñantes* constata la debilitación del apoyo social a los profesores, considerando injusto reprocharles socialmente que no estén a la altura de los desafíos que plantea un mundo en rápida transformación, especialmente, si no disponen de los medios que ellos quisieran para afrontarlos.

Sin embargo, el juicio social contra el profesor se ha generalizado. Desde los políticos con responsabilidad en materia de enseñanza y los medios de comunicación, a los mismos padres de los alumnos, todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias y del general desconcierto de un siste-

"... ¿quién podría estar seguro de que lo que enseña no podría ser sustituido por otros conocimientos más útiles para esos alumnos, a los que estamos intentando preparar para una sociedad que aún no existe?"

ma de enseñanza del que los enseñantes son las primeras víctimas.

Se ha borrado ya aquella escena en la que el padre acompañaba a su hijo en los primeros días de clase, y, en su presencia, manifestaba su apoyo incondicional al profesor ante el proceso de educación que comenzaba. En el momento actual, un accidente en una excursión, la publicación de las inscripciones que hacen sus hijos tras las puertas de los lavabos o la recomendación de lecturas consideradas sospechosas por los padres puede colocar al profesor ante los tribunales.

De hecho la valoración del trabajo efectivo del profesor en su puesto de trabajo sólo se hace en sentido negativo. Si un profesor hace un trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas extras de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora expresamente este esfuerzo supletorio; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente haciéndole responsable directo con todas las consecuencias. Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero si van mal, piensan que sus profesores son malos enseñantes.

Igualmente, se ha modificado la consideración social del profesor. Aún no hace muchos años se reconocía tanto al maestro y mucho más al profesor de bachillerato con titulación universitaria, un estatus social y cultural elevado. Se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación. Sin embargo, en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en base al nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picado en la valoración social. Para muchos padres, el que alguien haya elegido ser profesor, no se asocia con el sentido de una voca-

ción, más que como una coartada de su incapacidad para hacer "algo mejor"; es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero. Por cierto que el salario de los profesores se constituye en un elemento más de la crisis de identidad que afecta a los mismos. En todos los países del occidente europeo, los profesionales de la enseñanza, en todos los grados, tienen unos niveles de retribución sensiblemente inferiores a los de otros profesionales de su misma titulación.

La incertidumbre ante los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos

La evolución del contexto social ha hecho cambiar el sentido mismo de las instituciones escolares, con la consiguiente necesidad de adaptación al cambio por parte de alumnos, profesores y padres.

Como señala Ranjard: *"Es absurdo mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite"*.

En efecto, hace unos años, el tener una carrera universitaria o simplemente estudios secundarios, aseguraba a los alumnos un estatus social con las consiguientes retribuciones económicas.

En el momento actual, la masificación del sistema de enseñanza no permite asegurar a todos los alumnos un trabajo acorde con su nivel de titulación. Ahora bien, si la selección social ya no depende del nivel de estudios, ¿no es una contradicción seguir manteniendo un sistema de enseñanza selectivo, basado en la competitividad?

El cambio afecta incluso a la motivación que los profesores podemos utilizar con nuestros alumnos. Hace quince años un profesor universitario podía animar a sus alumnos asegurando que, de su trabajo como es-

tudiantes, dependería luego su nivel de colocación. Actualmente, el paro haría ridículo utilizar este tipo de argumentos.

Muchos enseñantes se enfrentan al malestar de constatar que, efectivamente, las circunstancias han cambiado, haciendo inútiles sus deseos de mantener unos objetivos que ya no se corresponden con las circunstancias del contexto social.

Por último, entre los elementos que contribuyen al malestar docente, mediante la modificación del rol del profesor, quisiera referirme al problema del continuo avance del saber.

No se trata sólo de que necesite poner al día lo que explica para no reproducir unos contenidos desfasados que podrían exponerle al ridículo; sino que, más allá, el dominio de cualquier materia se hace extraordinariamente difícil, hasta el punto de afectar a la seguridad del profesor en sí mismo. ¿Quién podría estar seguro de enseñar, en el momento actual, los últimos conocimientos existentes en su campo? O peor aún, ¿quién podría estar seguro de que lo que enseña no podría ser sustituido por otros conocimientos más útiles para esos alumnos, a los que —como decía el informe Faure— estamos intentando preparar para una sociedad que aún no existe?

El deseo de incorporar nuevos contenidos que se apuntan como imprescindibles para la sociedad futura, tiene como límite la necesidad de seleccionar y de abandonar algunos de los contenidos tradicionales transmitidos por las instituciones escolares. Muchos profesores van a tener que renunciar a contenidos que han venido explicando durante años y van a tener que incorporar otros de los que ni siquiera se hablaba cuando ellos comenzaron a ser profesores.

La ruptura de la imagen del profesor

En mi trabajo de 1984: *La imagen de*

"Se recurre a un enfoque normativo de la formación del profesorado, destacando lo que le profesor debe hacer sin que, al mismo tiempo se le enseñe a enfrentarse con la práctica cotidiana de la enseñanza."

los profesores en los medios de comunicación social, estudiaba la presencia de dos estereotipos contradictorios en el tratamiento de los medios de comunicación sobre la imagen del profesor. Por una parte, un estereotipo idílico en el que se presenta al profesor como amigo y consejero, entregado a una actividad relacional, de ayuda personal a los alumnos, que se prolonga fuera de clase en una permanente actitud de servicio. Es el enfoque que presentan series de televisión o filmes tan conocidos como *Fama*, *Lucas Tanner*, *Adiós Mr. Chips*, *Rebelión en las aulas*, etcétera.

Por otra parte, y fundamentalmente la prensa diaria, nos presenta una imagen del profesor altamente conflictiva, relacionada con situaciones de violencia física en las aulas, con los despidos o situaciones de conflicto provocados por enfrentamientos ideológicos, y con las bajas retribuciones de los profesores y la falta de material escolar, instalaciones, calefacción, etcétera.

Como se defendía en aquel trabajo, la presencia simultánea de estos dos estereotipos tan contradictorios no es casual: refleja los dos polos entre los que evoluciona el autoconcepto profesional de los enseñantes.

Los trabajos realizados por Honeyford en Inglaterra, Gruwez en Francia, Vonk y Veenman en Holanda, Bayer en Suiza y Martínez en España, coinciden en señalar que la formación inicial de los profesores tiende a fomentar el estereotipo ideal que representaría el polo positivo de la imagen del profesor.

Esto ocurre en todas aquellas circunstancias en que se recurre a un enfoque normativo de la formación del profesorado, destacando lo que le profesor *debe* hacer o lo que el profesor *debe* ser; sin que, al mismo tiempo se le enseñe a enfrentarse con la práctica cotidiana de la enseñanza.

El profesor debutante va a quedar

desarmado y desconcertado al encontrar que la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales con los que se le ha formado; sobre todo contando con que sus colegas, por riguroso orden de antigüedad les van a obsequiar con los peores grupos, los peores alumnos, los peores horarios y las peores condiciones de trabajo.

Veenman utiliza el concepto de "shock de la realidad" para describir esta ruptura de la imagen idílica y lo que él llama "el colapso de las ideas misioneras forjadas durante la formación de profesores a causa de la áspera y dura realidad de la vida cotidiana en clase".

En el primer año, según el estudio de Walter, el 91% necesita hacer una seria revisión de la imagen idealizada de la enseñanza que se le ha inculcado. A los cinco o seis años de ejercicio profesional, según los trabajos de Amiel y Stern, la imagen ideal que el profesor mantenía de su propio trabajo va a entrar en crisis, una auténtica crisis de identidad definida —como señalara Ada Abraham— por la contradicción entre su *yo real* (lo que él ve que está haciendo cotidianamente en clase) y su *yo ideal* (lo que quería hacer o lo que él piensa que debería hacer).

El enfrentamiento de esta "crisis de identidad", como la llama León o **praxis shock**, en la terminología de Veenman, va a llevar a los profesores a distintas reacciones que Abraham clasifica en cuatro grandes grupos:

1. El predominio de sentimientos contradictorios, sin lograr unos esquemas de actuación práctica que resuelvan el conflicto entre ideales y realidad. El profesor va a adoptar una conducta fluctuante en su práctica docente y en su valoración de sí mismo.
2. La negación de la realidad debida a la incapacidad para soportar la ansiedad. El profe-

sor va a recurrir a distintos mecanismos de evasión, entre ellos, a los de inhibición y rutinización de su práctica docente como medio de cortar su implicación personal con la docencia.

3. El predominio de la ansiedad, al darse cuenta el profesor de que carece de los recursos adecuados para llevar a la práctica sus ideales y, al mismo tiempo, mantener el deseo de no renunciar a ellos y de no cortar su implicación personal con la enseñanza. La continua comparación entre su pobre práctica cotidiana y los ideales que desearía alcanzar, le llevarán a esquemas de ansiedad cuando el profesor reacciona de forma hiperactiva, queriendo compensar con su esfuerzo individual males endémicos de la enseñanza. Las manifestaciones depresivas aparecen en este mismo esquema, cuando, en la comparación, el profesor llega al autodesprecio, culpabilizándose personalmente por su incapacidad para llevar a la práctica los ideales pedagógicos asimilados.
4. Otro grupo de profesores reacciona con la aceptación del conflicto como una realidad objetiva, sin mayor importancia que la de buscar respuestas adecuadas dentro del marco de una conducta integrada.

Factores de primer orden

Pasemos ahora al estudio de los que antes llamé *factores de primer orden*, incluyendo en este apartado aquellos factores que inciden directamente sobre la acción docente, limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana. Veamos también en este

"... me atrevería a afirmar que la enseñanza de calidad actualmente existente, allí donde se da, es fundamentalmente, el producto del voluntarismo de un profesorado que, derrocha energías y entusiasmo supliendo con su actividad la falta de medios existentes."

apartado los indicadores más evidentes que generan malestar docente.

Recursos materiales y condiciones de trabajo

La generalizada falta de recursos aparece como uno de los factores de malestar referidos en diversos trabajos de investigación. En efecto, profesores que enfrentan con ilusión una renovación pedagógica de su actuación en las aulas, se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta de material didáctico necesario y por la falta de recursos para adquirirlo.

Muchos de estos profesores se quejan explícitamente de la contradicción que supone el que, por una parte, la sociedad y las instancias rectoras del sistema educativo exijan y promuevan una renovación metodológica, sin dotar al mismo tiempo a los profesores de los recursos necesarios para llevarla a cabo. Esta situación, a medio o largo plazo fomenta la inhibición del profesor.

En otras ocasiones, como señalan los trabajos de la OIT y Breuse, la falta de recursos no se refiere al material didáctico, sino a problemas de espacio y conservación de los edificios, penuria de mobiliario, falta de calefacción, insuficiencia de locales adecuados, etcétera.

Al margen de la falta de recursos, cabe citar en este apartado, la presencia de limitaciones institucionales que interfieren a menudo en la actuación práctica de los profesores. Tanto Goble y Porter como Bayer destacan la idea de que la actuación práctica del profesor tiene una fuerte dependencia del marco institucional en el que enseñan, sin que, individualmente, sean capaces de modificar esas limitaciones: problemas de horarios, normas internas, prescripciones marcadas por la institución o la inspección, la necesidad de reservar tiempo para reuniones, claustros,

evaluaciones, visitas de padres y otras actividades del centro, limitan en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad.

En estas circunstancias me atrevería a afirmar que la enseñanza de calidad actualmente existente, allí donde se da, es fundamentalmente, el producto del voluntarismo de un profesorado que, frente a la tentación del abandono y el dimisionismo, derrocha energías y entusiasmo supliendo con su actividad la falta de medios existentes. Cualquier mejora que el profesor intente necesita de un esfuerzo supletorio para conseguir medios y mover el lastre de la institución.

El aumento de la violencia en las instituciones escolares

El aumento de la violencia en las instituciones escolares tiene sus datos más precisos en las estadísticas elaboradas en Estados Unidos por la NEA.

Según éstos, durante el curso 1979-80, se registraron 113.000 agresiones a profesores, número que corresponde al 5% del total de profesores de la enseñanza pública de ese país, y que supone un incremento de 43.000 casos sobre los contabilizados dos años antes, el curso 1977-78.

Ahora bien, además de estos casos de agresiones físicas consumadas, en torno al 25% de los profesores —según el mismo informe NEA— declaraban haber sentido miedo a ser agredidos por un alumno.

El informe de la OIT de 1981, se refiere igualmente a otros estudios en los que se constata el aumento de la violencia en las aulas en Israel, Reino Unido, Francia y Suecia. Con respecto a España, no se dispone de más datos que las informaciones fragmentarias ofrecidas por la pre-

sa cuando se hacen eco de estas agresiones.

Si anteriormente definía el *malestar docente* como el efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia, el tema de la violencia en las instituciones escolares constituye un claro ejemplo del mecanismo con que se forma y actúa. En la realidad, el problema de la violencia es minoritario, aislado y esporádico. Psicológicamente, el efecto del problema se multiplica por cinco, llevando a numerosos profesores que nunca han sido agredidos y que probablemente no lo sean nunca, hacia un sentimiento de intranquilidad, de malestar más o menos difuso que afecta a la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos.

Según el informe de la OIT las agresiones a los profesores se dan con mayor frecuencia en la enseñanza secundaria que en la primaria en una proporción de 5 a 1; están generalmente protagonizadas por alumnos varones y con más frecuencia dirigidas contra profesores varones. Sociológicamente se distribuyen de forma desigual según el emplazamiento de las instituciones escolares, alcanzando al 15% de las escuelas situadas en grandes aglomeraciones urbanas, al 6% de las situadas en zonas urbanas no masificadas, y sólo el 4% de las ubicadas en zonas rurales. Igualmente hay una diferencia significativa respecto a la aparición de la violencia en instituciones grandes o con un número excesivo de alumnos. El carácter impersonal de las relaciones humanas en estos centros favorece el aumento cuantitativo y cualitativo de las actuaciones violentas.

El estudio de Kallen y Colton relaciona el aumento de la violencia con el de la escolaridad obligatoria. Según su estudio, realizado para la UNESCO, los jóvenes en edad de trabajar que se ven obligados a se-

"Las investigaciones nos muestran al profesor como un profesional sobrepasado, al que, por la acumulación de responsabilidades y expectativas, desproporcionadas por el tiempo y los medios de que dispone se le obliga a hacer mal su propio trabajo."

guir en las instituciones escolares en contra de su voluntad, acaban exteriorizando la imposición a que se les somete, de forma agresiva, contra los representantes de la institución en la que se ven confinados.

Por último, cabe relacionar el aumento de la violencia con los contextos de violencia social y con el descrédito del concepto de disciplina, que tras ser criticado como una imposición arbitraria, impuesta desde el exterior a alumnos y profesores, no ha sabido sustituirse, en muchos casos, por un orden más justo con participación de todos.

El agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor

En la bibliografía anglosajona aparece el término *burnout*, en muchos casos asociado al concepto de estrés, constituyéndose en un tópico que ha centrado la atención de numerosos investigadores en el inicio de la década de los 80. Aunque lo he visto traducido por "agotamiento" tiene un sentido más próximo al original traduciéndolo muy literalmente por "salir quemado", y, como adjetivo referido al profesor "que sale quemado".

Al menos siete diferentes trabajos de investigación coinciden en señalar la *falta de tiempo* para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor, como la causa fundamental de su *agotamiento*, del que, posteriormente, pueden derivarse otras consecuencias. Klugman ha sabido expresar concisamente el problema, titulando a su trabajo: "Demasiadas piezas: Un estudio de la fragmentación del profesor en la escuela elemental".

La idea que se repite en todos estos autores es la de que el profesor está sobrecargado de trabajo, obligándosele a realizar una actividad fragmentaria, en la que, simultánea-

mente debe batirse en distintos frentes: mantener la disciplina, pero ser simpático y afectuoso; atender individualmente a los alumnos más listos que querían ir más de prisa y también a los más torpes que tienen que ir más despacio; cuidar el ambiente de la clase; programar; evaluar; orientar; recibir a los padres y mantenerlos al corriente de los progresos de sus hijos; organizar actividades extraescolares y otros actos públicos en el centro; clausuras; reuniones de coordinación; frecuentemente atender problemas burocráticos; vigilancia de recreos y comedores, a veces, rutas de autobuses...

Las investigaciones sobre el tópico *teacher burnout* nos muestran al profesor como un profesional sobrepasado, al que, por la acumulación de responsabilidades y expectativas, desproporcionadas por el tiempo y los medios de que dispone se le obliga a hacer mal su propio trabajo.

Estrategias para evitar el malestar docente

Al diseñar o valorar estrategias de acción con el fin de atajar o reducir los efectos negativos del malestar docente, es preciso distinguir dos planteamientos diferentes.

1. En primer lugar, es preciso hacer un planteamiento preventivo que rectifique enfoques e incorpore nuevos modelos en el período de formación inicial, evitando que aumente, con cada nueva generación, el número de profesores desconcertados. Si, como hemos visto, ha cambiado el papel del profesor y se han constatado profundas modificaciones en el contexto social y en las relaciones interpersonales que se establecen en la enseñanza, debemos replantear el período de formación inicial, buscando una mayor

adecuación a los problemas prácticos de la realidad de la enseñanza.

2. En segundo lugar, conviene articular estructuras de ayuda para el profesor en ejercicio. Para ese profesorado que aún no ha logrado una vía de actuación práctica lo suficientemente coherente como para evitar fluctuaciones y contradicciones en su estilo docente. Para esos profesores que, reconociendo su falta de recursos para dominar las situaciones de enseñanza, están utilizando la inhibición y la rutina como medios para atenuar su implicación personal ante problemas que se les escapan. Para esos profesores, por último, que viven su trabajo cotidiano dominados por la ansiedad. También los profesores en ejercicio deben asimilar las profundas transformaciones que se han producido en la enseñanza, en el aula y en el contexto social que la rodea, adaptando consecuentemente sus estilos docentes y el papel que van a desempeñar.

En la formación inicial

En el proceso de formación inicial se dibujan tres grandes líneas de actuación:

1. *El establecimiento de mecanismos selectivos adecuados, en el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual.*

Este tema, planteado ya en el informe Wall redactado para la UNESCO en 1959, ha concitado el acuerdo, posteriormente, de numerosos investigadores, recogiendo también en el informe de Peretti. La propuesta que hacen estos autores es la de

"Diversos trabajos coinciden en destacar la falta de preparación de los futuros profesores en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos cognoscitivos."

que se establezca algún tipo de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión docente de personas poco equilibradas, cuya fragilidad les expone tanto a un fracaso cierto en la relación educativa, como a la posibilidad de multiplicar sus problemas, produciendo efectos psicológicos negativos sobre sus alumnos.

Como fundamento científico de esta propuesta de selección inicial, cabe citar los trabajos de Amiel-Lebigre, con profesores sometidos a tratamiento médico por problemas de salud mental, observando que: "El 60% de un grupo de 75 enseñantes neuróticos hacen remontar sus primeros trastornos psíquicos a una época anterior a sus inicios en la profesión, y que la casi totalidad de ellas (95%) consultaron entonces a un médico".

2. La sustitución de los enfoques normativos por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado.

Genéricamente, llamo enfoques normativos a los programas de formación del profesorado orientados por un modelo de profesor "eficaz" o "bueno". Sobre la base de este modelo constituido en *norma*, se definen las actividades y los enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al futuro profesor lo que *debe* hacer, lo que *debe* pensar y lo que *debe* evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto.

Estos enfoques de la formación inicial son, en sí mismos, ansiógenos, ya que implican una constante comparación con el modelo de profesor ideal, basándose en el supuesto de que el profesor es el único responsable de la eficacia docente, al establecer una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia.

En los enfoques descriptivos, al considerar que el éxito en la docencia depende de una actuación correcta del profesor que responda al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor-alumno, cuando los profesores debutantes se enfrentan a sus primeros fracasos ponen en cuestión su actuación, revisan los posibles errores en su forma de enfrentar una situación dada, pero no comienzan desde el principio a ponerse en cuestión a sí mismos.

3. La adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza.

Para ello se propone partir de los estudios realizados sobre los problemas que más afectan a los profesores debutantes, cuando, tras abandonar las instituciones de formación inicial, se enfrentan a los problemas reales de la enseñanza. Diversos trabajos de investigación, entre los que destacan los de Honeyford, Vonk y Veenman, coinciden en destacar la falta de preparación de los futuros profesores en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos cognoscitivos. Nuestros futuros profesores no están mal preparados en el dominio de los contenidos de enseñanza, pero nadie les ha advertido que el profesor juega un papel esencial en una dinámica de la clase, que tampoco saben interpretar, ni mucho menos organizar. Dominan los contenidos a transmitir pero no tienen una gran idea de cómo organizarlos para hacerlos asequibles a los alumnos de diferentes niveles educativos.

La formación práctica incluida en el período inicial debería permitir al futuro profesor:

- Identificarse a sí mismo como profesor y a los estilos de enseñanza que cada uno es capaz de utilizar, estudiando el clima

de clase y las reacciones que dichos estilos producen en los alumnos.

- Hacerle capaz de solventar los problemas derivados de la organización del trabajo en clase, estableciendo un orden productivo. Los trabajos previamente citados sobre los problemas de los profesores debutantes, coinciden en señalar los problemas de disciplina como los más acuciantes entre los que se encuentran en el primer año de ejercicio profesional.
- Hacerse capaz de resolver los problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje, profundizando en los problemas prácticos que plantea la psicología del aprendizaje y la didáctica, y que se concretan en las dificultades que manifiestan los profesores debutantes para hacer asequibles a cada uno de sus alumnos los contenidos de la enseñanza.

Con respecto a las técnicas concretas de actuación que se han venido empleando, tanto en la formación inicial como continua, para reafirmar la seguridad del profesor en sí mismo y evitar la acumulación de estrés, se ha otorgado un gran valor a las técnicas cognitivas. Entre ellas las técnicas de *desensibilización sistemática* y las de *inoculación de estrés* cuentan ya con desarrollos específicos y cierta experiencia en su aplicación a la formación de profesorado.

Formación permanente

Comparativamente, el proceso de formación permanente tiene una menor importancia que los planteamientos preventivos del proceso de

"La innovación educativa va siempre unida a la presencia de equipos de trabajo; a profesores que ponen en común con otros colegas sus éxitos y sus dificultades"

formación inicial, de cara a evitar el malestar docente.

En efecto, una vez que el profesor debutante supera "el choque con la realidad", aunque sea con el método costoso y perjudicial del aprendizaje por ensayo y error, las tensiones iniciales se reducen, conforme el profesor se siente a sí mismo aceptado por los alumnos, los padres y los colegas. Comienza entonces la posibilidad de autorrealización en el trabajo profesional de la enseñanza, planteándose el profesor el ensayo de innovaciones que le permitan una expresión más personal del papel que desempeña en la institución escolar.

La comunicación aparece, al mismo tiempo, como el camino y el obstáculo en el proceso que conduce a esa autorrealización en la enseñanza. La comunicación es el vehículo de la autorrealización del profesor, compartiendo sus problemas para no acumularlos, expresando sus dificultades y limitaciones para intercambiar experiencias, ideas y consejos con sus colegas y con los demás agentes de la comunidad escolar. El

aislamiento aparece en los trabajos de investigación como la característica común más sobresaliente de los profesores seriamente afectados por el malestar docente.

Si el principal problema al que se enfrentan los profesores en el momento actual es la necesidad de renovar su enseñanza para adaptarse a los profundos cambios del entorno social; si el peligro de la inhibición y la rutina acecha al profesor, llevándolo al inmovilismo, frente a un entorno social y unos contenidos científicos en constante cambio, la formación permanente del profesorado debe suponer la constante disponibilidad de una red de comunicación. Esta no debe reducirse al ámbito de los contenidos académicos, sino, además, incluir también los problemas metodológicos, personales y sociales que, continuamente, se entremezclan con las situaciones de enseñanza. La innovación educativa va siempre unida a la presencia de equipos de trabajo; a profesores que ponen en común con otros colegas sus éxitos y sus dificultades, adaptando y mejorando continuamente, en esta

comunicación, métodos, objetivos y contenidos. Tiene una gran fuerza para modificar la práctica de la enseñanza el tomar contacto con otros profesores que ya la están innovando, y comprobar por uno mismo que la renovación pedagógica existe y que produce materiales de enseñanza y nuevas relaciones entre profesores y alumnos.

Ciertamente, se pueden conseguir algunas mejoras importantes mediante los programas y técnicas de formación de profesorado que se han ido señalando. Sin embargo, no se pondrá fin al malestar docente mientras nuestra sociedad no aumente el apoyo y el pobre reconocimiento de su trabajo que, en todos los aspectos, damos a nuestros profesores. Las claves del malestar docente están en la desvalorización del trabajo del profesor, presente en nuestro contexto social; y en las pobres condiciones de trabajo de los profesores en el aula, que les obliga a una actuación mediocre, de la que, luego, paradójicamente, se les hace responsables. ■

¿DE QUE ESTAN HABLANDO...?

Una estrategia para plantear el tema toxicomanías en 3º CBU

Patricia Luna (*)

Desde la ciudad de Rocha nos ha llegado esta experiencia, que encara en forma creativa un tema de difícil abordaje pero de crucial importancia: las toxicomanías.

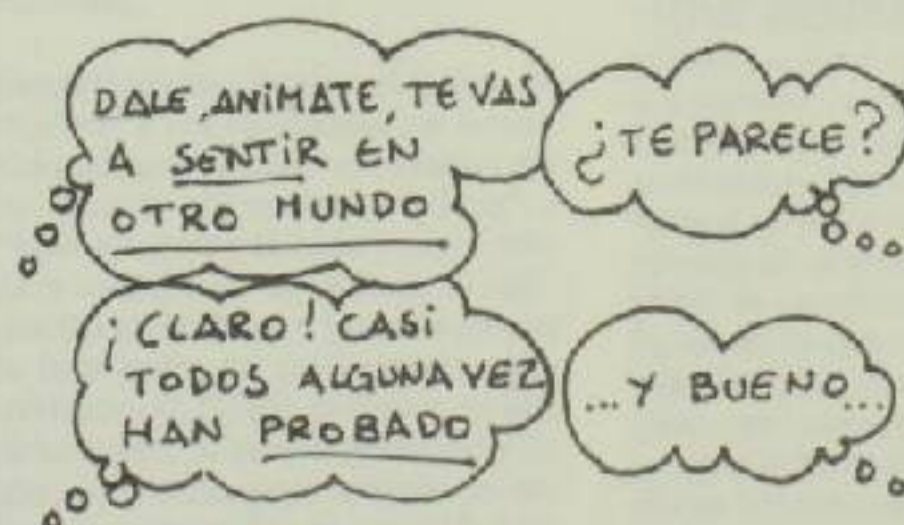
Me planteé este trabajo convencida de que:

- La Educación para la Salud es útil en la medida que esté relacionada en forma directa con la vida diaria de los adolescentes y que sirva como motivo para acercarse realmente a ellos.
- Un tema tan delicado como las toxicomanías requiere un cuidadoso tratamiento.
- Resulta muy importante saber qué necesidad de información tienen los alumnos, así como saber

de qué modo han obtenido la información que ya poseen.

El trabajo fue previsto y realizado en un módulo de 70 minutos. Se realizó en 6 grupos de tercer año del CBU y lo completaron 125 alumnos. Se le entregó a cada alumno una hoja con el diálogo y las preguntas impresas. El trabajo se podía hacer anónimo o firmado. El tiempo fue suficiente para responder por escrito y comenzar a sacar las primeras conclusiones, así como comenzar a dar las primeras respuestas.

LEE Y RESPONDE...



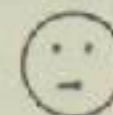
Lee los globitos, piensa y contesta por escrito:

1. ¿Quiénes piensas que son los protagonistas del diálogo?

2. ¿A qué se refieren?
3. ¿Cómo imaginas a los protagonistas?
4. Plantea el diálogo como te gustaría que fuera.
5. ¿Alguna vez presenciaste, viste u oíste diálogos como el del comienzo?
6. ¿Hablas con tus padres u otros adultos sobre este tema?
7. Discute unos minutos tu trabajo con tu compañero de banco.
8. Formulen las preguntas que quieran sobre este tema.

¿COMO TRABAJASTE?

Quiero agregar:



(*) Profesora de Biología en la ciudad de Rocha, participante en el 3º Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos.

En la clase siguiente llevé una evaluación sobre el trabajo y se respondieron las preguntas pendientes. En esta segunda clase nos sentamos en círculo y trabajamos en régimen de debate. En varias ocasiones las respuestas se brindaron entre alumnos sin necesidad de mi intervención.

Respuestas obtenidas

RESP. 1: Tal como lo supuse *a priori* la mayoría de los alumnos (87) identifica a los protagonistas del diálogo con dos jóvenes.

RESP. 2: La mayoría piensa que el tema del cual hablan los protagonistas es la invitación a la droga (116). Surgen en muy menor escala temas como: iniciación sexual, alcoholismo y tabaquismo. Tres jóvenes no imaginan ningún contenido para el diálogo.

RESP. 3: Al preguntárseles cómo ven a los personajes se afirma:

- uno inseguro y el otro indeciso (53);
- uno maduro y otro inmaduro (19);
- con problemas familiares (7);
- uno bueno y otro malo (3).

Muchos alumnos (43) no responden este ítem.

RESP. 4: Dividiré las respuestas en dos grandes grupos:

a) los que no varían el desenlace;



b) los que lo varían.



Vencidas las barreras aceptan la invitación.

RESP. 5:

Identificaron el diálogo con la TV (64);

No escucharon ni vieron nunca (31);

Presenciaron o saben de alguien que consumía (24)

No contestan (6).

RESP. 6:

Conversan con sus padres (61);

No conversan este tema (24);

Adultos no padres (23);

Conversan a veces (23).

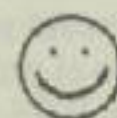
Abundan en este ítem las afirmaciones de que los padres advierten sobre los peligros (aparentemente ese es el tenor del diálogo).

RESP. 8: Preguntas formuladas por los alumnos:

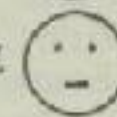
- Los alumnos preguntaron más sobre las causas que llevan a un joven a drogarse que por los métodos o sustancias para hacerlo.
- Todos sienten curiosidad ante el problema y la pregunta de si probando una vez ya no se puede salir es igualmente frecuente.
- Muchos se preguntan cómo ayudar a otros a evitarla.

EVALUACION PERSONAL:

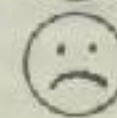
82 ALEGRE



15 INDIFERENTE



6 A DISGUSTO



FIRMARON SU TRABAJO: 82.

Reflexiones finales

- La metodología me resultó útil para el tratamiento del tema.
- La mayoría de los alumnos trabajó a gusto. Cuando recibieron la hoja se oían risas ahogadas y se notaba asombro ante lo que leían.
- Los resultados me permitieron realizar un primer diagnóstico de la realidad de los jóvenes que cursaban 3º año CBU en Rocha.
- Las preguntas podrían variarse adaptándolas a otras necesidades.
- Surgen a mi juicio muchos elementos para trabajos posteriores:
 - Influencia de los medios de comunicación en el pensamiento y necesidades de los jóvenes.
 - Características del "diálogo" padres-hijos.
 - ¿Por qué se le dio este contenido al diálogo?
 - ¿Habrá otros contenidos subyacentes y no formulados?

Finalmente agregaré un comentario hecho por Pablo (15 años): "Estas clases son un poco raras, porque nos sirven para la vida" ■

EVALUACIONES

Javier Calle

Antecedentes

Una de las preocupaciones de los alumnos y particularmente de los profesores correspondientes es la inteligibilidad de los cursos de Física. Es muy común escuchar: "Física es difícil", "nadie entiende nada", "sólo el traga entiende algo".

Esta situación es particularmente preocupante cuando la asignatura y su contenido aparentemente no está relacionada con la futura profesionalización y/o el proyecto de vida de los alumnos. En concreto, en 1985 teníamos a nuestro cargo un grupo de 3er. año de Ciclo Básico, orientación Corte y Costura, en la Escuela Técnica Unión (U.T.U.). Debido a la buena relación que teníamos con el grupo, comenzamos a llevar adelante propuestas que les permitieran encontrarse con la asignatura para mejorar su desempeño.

Dado el éxito de una de las propuestas en particular, la aplicamos en años sucesivos en 4º, 5º y 6º año de Enseñanza Secundaria (inclusive en el nocturno) y en 1º, 2º y 3º del Ciclo Técnico de U.T.U., obteniendo similares resultados.

Uno de los aspectos de la experiencia que más nos gustó fue que luego que salimos de la clase los alumnos seguían enganchados y, en forma poco usual, en el recreo continuaban discutiendo de Física.

Objetivos

Inicialmente el objetivo que nos propusimos era probar a los alumnos que Física no era imposible de aprender, que todos podían tener un buen desempeño en la asignatura. A medida que la fuimos aplicando comenzaron a surgir otros resultados que luego incluímos como objetivos.

- a) Motivar.
- b) Asumir la responsabilidad frente al conocimiento.
- c) Aumentar la interacción entre los alumnos.
- d) Discutir los valores.

Desarrollo

- 1) La clase anterior se entrega una hoja de escrito a cada uno. Como encabezamiento de la misma deben escribir "Propuesto por:..." "Resuelto por:...".

"Propuesto por:..." debe ser llenado con el nombre del alumno.

"Resuelto por:..." debe quedar en blanco.

Cada uno debe traer para la clase siguiente una propuesta de escrito para evaluar el tema elegido. Habitualmente decimos que como mínimo debe tener tres ítems, que pueden ser preguntas, ejercicios, pruebas de tipo falso-verdadero, o una mezcla de ellas. Se advierte que el escrito que ellos propongan lo tendrán que corregir, y que esa nota se pondrá en la libreta como escrito del mes correspondiente.

- 2) Comenzada la siguiente clase, recogemos las propuestas y las repartimos al azar, procurando no entregar a un alumno su propia evaluación.
- 3) A partir de ese momento cuentan con 25 minutos para realizar el escrito (esto debe ser advertido previamente). Deben llenar con su nombre el espacio "Resuelto por:...".
- 4) Finalizado el tiempo indicado recogemos los escritos y entregamos cada uno al alumno que lo propuso para que lo corrija y le ponga nota (15 minutos).
- 5) Se entrega el escrito corregido al alumno que lo realizó.
- 6) Hacemos circular los escritos para que observen las propuestas, las respuestas y las correcciones.

Comentarios

Frente a la propuesta algunos grupos ofrecen resistencias, particularmente en la corrección. Se les plantean algunas dudas y resquemores referidos a la veracidad de la misma. Una aclaración importante es



decirles que no vamos a recorregir, ni aún en el caso que estuviera mal corregido.

Esto, que implica un cambio de rol, obliga a asumir la responsabilidad de la corrección y, de alguna manera, es la clave que les hace estudiar mucho más que para los escritos habituales. Cabe destacar que es muy infrecuente encontrar casos de alumnos que hayan formulado preguntas sin saber las respuestas correspondientes.

Este momento permite hacer una buena discusión y reflexión sobre los valores, particularmente el valor de la justicia. Por ejemplo:

- ¿Qué es ser justo con un compañero: ponerle más nota de la que merece o ponerle la nota que le corresponde aunque lo perjudique?
- ¿Y si todos se ponen de acuerdo y se dan la nota máxima?
- ¿Y si el que corrige no "traga" al otro y le pone nota baja?
- ¿Y si hacemos preguntas muy difíciles?
- ¿Y si nos equivocamos al corregir?

La diferencia entre el alumno y el profesor frente a la corrección es que supuestamente el profesor es un técnico con determinados recursos para realizarlo con un mínimo de error. Aquí surge muy claro que la transparencia en los criterios y la verificación de la corrección por el alumno cuando es el profesor el que corrige, es una forma de disminuir los posibles errores de corrección, internalizar el criterio científico, y además hacer de la clase una situación realmente participativa y de compromiso. Esta sugerencia de

contralor del docente no debe confundirse con un cambio de rol sino que constituye una forma más activa de participación.

La posterior lectura de las respuestas, y principalmente las preguntas que formulan como escrito, nos ofrecen un buen espejo para vernos. Esto nos permite un distanciamiento con nuestra modalidad docente en la cual la autocritica es más rigurosa. Sin duda que los alumnos toman como referencia y copian parte de nuestras propias propuestas de evaluación, así como de nuestros "tics" y nuestro lenguaje, reflejando de alguna manera cómo nos ven.

Por supuesto que en forma inmediata uno puede evaluar el rendimiento del grupo viendo los aspectos del tema y/o los contenidos que privilegian. De la misma manera la jerarquización de los mismos nos da pautas muy claras del grado de aprendizaje.

Es de destacar que surgen significaciones y relaciones que nos permiten apreciar con mayor rigor la etapa cognoscitiva y las operaciones mentales correspondientes, así como las improntas sociales de cada grupo. También uno puede sacar provecho de tantas propuestas de evaluación, más que nada por las sugerencias que llevan implícitas.

Finalmente es de destacar también la expectativa y el entusiasmo que generó esta evaluación.

De más está decir que ésta es una de las tantas estrategias que se pueden usar en clase, que sólo es conveniente usarla puntualmente, y que al fin y al cabo el docente es el responsable de la evaluación de sus alumnos. ■

UNA HISTORIA SENCILLA

Desde Maldonado Eva García¹ nos ha hecho llegar esta experiencia, un guión de una obra de títeres elaborado por niños de 3er. año de escuela. El trabajo fue realizado en el marco de una serie de actividades sobre Ecología, y este es el tema en la obra.

Personajes: Mamá, Niño 1, Niño 2, Niña 3, Brujo.

PUBLICO CONTESTA

APARECE LA MAMA CAMINANDO CON LOS TRES NIÑOS QUE VAN CANTANDO Y SILBANDO.

Mamá: *¡Miren niños, qué escuela tan linda! ¿Les gustaría venir a ella?*

Niños: *(En coro) Sí, sí, sí...*

Mamá: *Asomémonos a este muro para ver este patio tan grande. Acá debe ser donde juegan los niños a la hora del recreo.*

TODOS SE ASOMAN.

Mamá: *(Asombrada se toma la cabeza) ¡Ay! ¡Cuántos papeles de alfajores hay en el suelo!*

Niño 1: *¡Y cuántas bolsitas de nylon!*

Niño 2: *¡Cuántos papeles!*

Niña 3: *¡Y cáscaras de frutas!*

LA MAMA SE DIRIGE AL PUBLICO

Mamá: *Niños, levanten la mano los que comen alfajores a la hora del recreo...*

PUBLICO CONTESTA

Niño 1: *¿Y qué hacen con los papeles?*

PUBLICO CONTESTA

Mamá: *¿Están seguros?*

Niño 2: *Entonces, ¿quién tira los papeles al suelo?*

Niña 3: *¡Yo sé! ¡Yo sé!*

Mamá: *¿Quién?*

Niños: *(En coro) El niño NADIE.*

Mamá: *A mí me parece que acá hay muchos niños NADIE.*

SE OYE UNA RISA GRUESA Y APARECE EL BRUJO...

Brujo: *Ja, ja, ja... ¿Quién habló del niño NADIE?*

LOS TRES NIÑOS GRITAN ASUSTADOS Y CORREN DETRAS DE SU MADRE A ESCONDERSE.

Mamá: *¿Y usted quién es?*

Brujo: *Soy el brujo Rezongón, el brujo más brujo de Brujolandia.*

Mamá: *¿Y qué anda haciendo por aquí?*

Brujo: *Ando buscando al niño NADIE, que ha ensuciado el patio de todas las escuelas de Maldonado y ahora parece que se vino para ésa.*

Niño: *(Se asoma por detrás de la mamá y tarta-mudea) ¿Y...y... cu... cuan...cuando lo encuentre...qué...qué...qué le va...a...a hacer?*

1. Eva García es maestra en la Escuela N° 2 de Maldonado y participó en el 1º Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos.



está... se convertirá en tacho de basura... ¡No se lo digan a NADIE! Chau... Me voy a esconder.

Niño 1: *(Se dirige al público) Chicos, chicos, tengo una idea para ayudar al niño NADIE.*

Niño 2: *¿Qué idea?*

Niño 1: *Mañana, a la hora del recreo, vamos a buscar al niño que tira los papeles al suelo, y vamos a avisarle que no lo haga más, pues el Brujo Rezoncón está cuidándolo. (Dirigiéndose al público) Ustedes, ¿me ayudarán?*

PUBLICO CONTESTA

Mamá: *Estoy segura que lo vamos a encontrar y le diremos que tenemos que mantener el patio limpio.*

Niño 1: *Y también el salón.*

Niña 3: *Y las calles, y la plaza, y el barrio...*

Mamá: *Claro, claro... porque todo eso es nuestro MEDIO AMBIENTE, el lugar donde vivimos y tiene que estar limpio, pues no es nuestro solamente, no nos pertenece. Es de todos los niños de hoy... y de los que vendrán después cuando ustedes ya sean grandes.*

Niño 1: *¿Ustedes nos ayudarán?*

SE DESPIDEN

TODOS: *Chau... Nos vemos mañana en el recreo...*

Niña 3: *Chicos... si ven al Brujo Rezoncón por ahí, no le hagan caso, ni lo miren. Cuando él vea el patio tan limpio, se va a aburrir y se marchará nuevamente para Brujolandia.*

Todos: *Chau... Chau...*

FIN.

*Niños de 3º año C
Escuela Nº 2. Maldonado.*

Brujo: *Ja, ja, ja, ¡lo voy a convertir en un Tacho de Basura!*

Niño 2: *¡Ay! Pobrecito... No... No... ¡Qué aburrido va a pasar!*

Niña 3: *¡No podrá saltar a la cuerda con los niños de tercero!*

Niño 2: *Ni jugar a la agarrada con los niños de segundo...*

Mamá: *Señor brujo, ¿y cómo hará para encontrarlo?*

Brujo: *A la hora del recreo me voy a esconder en el patio y cuando lo vea tirando papeles, ¡zás!, le tiro un polvito mágico y ya*

"HASTA CUANDO ESTAREMOS ESPERANDO LO QUE NO SE NOS DEBE..."

Silvia Grattarola (*)

El trabajo está enfocado desde la perspectiva de los Derechos Civiles y Políticos del Hombre. De la unidad "Vanguardias Hispanoamericanas", tomé dos autores: César Vallejo y Pablo Neruda. Llevamos a cabo un trabajo comparativo entre los poemas "La cena miserable" de **Los Heraldos Negros** (1918) y "El Barco" de **Navegaciones y Regresos** (1959) (véase anexo I). Esta experiencia fue realizada en tres grupos de bachillerato (sexto año, Orientación Humanística, Opción Derecho) de aproximadamente 30 alumnos cada uno y se le dedicaron tres módulos.

Objetivos

1. Introducir a los alumnos en una concepción más amplia de los derechos humanos.
2. Posibilitar que descubran que estos no se reducen "al mero plano de los derechos civiles y políticos de los individuos que conforman una comunidad", sino que, junto a estos, el hombre tiene derechos sociales, económicos y culturales y que ellos "les ofrecen los medios de lograr una plena realización individual y colectiva".

Actividades

a. Dividí al grupo en subgrupos de 5 o 6 alumnos cada uno.

b. A continuación, les planteé una serie de puntos a partir de los cuales deseaba realizaran el trabajo comparativo:

- el tema en ambos poemas;
- el planteo del tema en uno y otro autor;
- la relación del tema con el título, el sentido del mismo;

- la posible circunstancia generadora de esos poemas;
- el lenguaje poético en Vallejo y en Neruda;
- el final en uno y otro poema;
- reflexión acerca de si nos sentimos interpelados por estos textos, si compartimos estos planteos y por qué.

c. Posteriormente se llevó a cabo un plenario o puesta en común, del cual recojo algunas de las conclusiones de los alumnos.

"El tema que ambos autores tratan es coincidente: la injusticia social, las diferencias sociales sin razón de ser, puesto que por el hecho de ser todos seres humanos deberíamos gozar de los mismos derechos. Este planteo es el que concentra evidentemente Neruda: hace hincapié en las diferencias sociales. Pero Vallejo, si bien maneja el mismo tema, lo hace centrándose en la resultante directa de dicha situación; puede decirse que su planteo concreto es la pobreza, la situación miserable del hombre indigente y desamparado que vive al margen de la sociedad burguesa; la miseria de las clases inferiores que lleva a la pérdida de valores morales y espirituales, a la castración de los sueños, a la imposibilidad de concebir ilusiones..."

"Injusticia de que debiendo haber lugar para todos, unos lo tengan asegurado y otros tengan que pelearlo tanto para no conseguirlo nunca, probablemente..."

(*) Silvia Grattarola es profesora de Literatura en la ciudad de Paysandú y participante del 2º Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos.

"Lo justo, lo que debiera ser ('... lo que no se nos debe...') se ve como una *utopía* ('...y cuándo nos veremos con los demás, al borde/de una mañana eterna, desayunados todos...'). Todo parece muy lejano, muy inalcanzable y nos sumimos en el quietismo."

Opinaron que "en la elección de un tema se evidencia el grado de compromiso de un autor con la realidad en la que le tocó vivir" y por eso dijeron, de Vallejo y Neruda: "seres humanos sensibles, solidarios, comprometidos con su tiempo y con su entorno, con la América Latina empobrecida. Portavoces de los 'sin voz', de los que no pueden expresarse porque no están preparados para defender sus derechos más elementales".

Descubrieron que "en ambos autores se plantea la concepción de la vida como un viaje" y vieron en "el barco", la realidad de la vida. En el mar, las fuerzas de la naturaleza, potencialidad de vida. Reflexionamos sobre "la doble lucha del hombre, la que libra hacia afuera y la que libra dentro del barco". Muchas veces —acotaron— "se pierde de vista la lucha hacia afuera, la lucha con las fuerzas de la naturaleza, la lucha por *trascender* en la vida, por *trascender la muerte*, en aras de la lucha mezquina, egoísta, que se da dentro del barco, lucha por el dinero, por el estatus, etcétera, en la que se deja de lado al ser humano que tenemos al lado; se pisotean sus derechos; lucha que lleva a unos pocos a ejercer una violencia (la del hambre, la de la miseria) sobre muchos".

"Podríamos hacer los hombres (los pasajeros) un hermoso viaje, pero en el barco todo está mal distribuido."

Captaron la diferencia entre un Vallejo deprimido anímicamente ("...de codos/todo bañado en llanto, repito cabizbajo/y vencido...") que no hace sino repetir "...hasta cuándo", y un Neruda indignado, enérgico, impotente ante la realidad de la injusticia y de la miseria ("No puede ser, pensamos/no pueden convencernos...") "...¿por qué tantas ventajas para ustedes? ¿quién les dio la cuchara cuando no habían nacido?...") y que eso, inclusive, los lleva a plantear el tema de diferente manera: lo de Vallejo es una queja, la de un ser exiliado en un mundo que no ha escogido. Neruda, en cambio, es más enérgico, busca culpables, interpela.

Llegaron a plantear, incluso, "que Vallejo encarna el pesimismo del indio, una suerte de aceptación resignada de lo inevitable" y yo aproveché para leerles lo que opina José Carlos Mariátegui en ese sentido.

Asimismo, en lo que tiene que ver con el lenguaje

poético de uno y otro, hablaron de un Vallejo "que lucha con el lenguaje", que se queda a veces sin palabras, que su poema es "emoción pura, desnudez, calidez humana", en oposición a un Neruda "pródigo en imágenes, de continuo poder metaforizador, de lenguaje torrencial". Opinaron que el poema de Neruda "es emoción, pero también intelecto, discurso racional".

Yo les leí fragmentos de "Vallejo y Neruda: Dos modos de influir" (Letras del continente mestizo, Mario Benedetti) y se sorprendieron gratamente de que ellos hubieran podido llegar por sí solos a las mismas conclusiones que el crítico, aunque no las expresaran tan adecuadamente.

Les impresionó el final del poema de Neruda ("...y llueve sangre") y reflexionamos acerca de cómo muchas veces vemos los hechos de sangre despojados de todo contexto y de cómo los medios de comunicación contribuyen a ello.

La gran mayoría de los alumnos se sintió interpelada por el planteo de estos poemas y manifestaron compartirlo ampliamente. Profundizamos el concepto de derechos humanos y vimos cómo en la práctica, en el Uruguay de hoy, una inmensa mayoría de la población no puede ejercer su derecho al alimento, al vestido, al trabajo, a la salud, a la educación, en suma, a condiciones de vida dignas.

Evaluación

Yendo finalmente a la evaluación de la experiencia, diré que me resultó sumamente enriquecedora. Los muchachos me aportaron mucho más de lo que yo misma pude aportarles a ellos.

Lamentablemente no pude apreciar en todos el mismo grado de sensibilidad ante el tema, así como tampoco el mismo grado de conciencia, de esclarecimiento y de conocimiento de la realidad en que vivimos. Pero creo que eso era de prever. Así y todo, en la balanza pesan mucho más los logros que los obstáculos que se presentaron.

De repetirla, cosa que seguramente haré en años venideros, la aplicaría tal cual la hice ahora.

Después de este trabajo, en los tres grupos trabajamos con el poema "Masa", de César Vallejo, que es una exhortación a la unidad, a la fraternidad y a la solidaridad de todos los hombres para lograr el "milagro". (Véase Anexo II). ■

Anexo I: LA CENA MISERABLE

*Hasta cuándo estaremos esperando lo que
no se nos debe... Y en qué recodo estiraremos
nuestra pobre rodilla para siempre! Hasta cuándo
la cruz que nos alienta no detendrá sus remos.*

*Hasta cuándo la Duda nos brindará blasones
por haber padecido...
Ya nos hemos sentado
mucho a la mesa, con la amargura de un niño
que a media noche, llora de hambre, desvelado...*

*Y cuándo nos veremos con los demás, al borde
de una mañana eterna, desayunados todos.
Hasta cuándo este valle de lágrimas, adonde
yo nunca dije que me traieran.*

*De codos
todo bañado en llanto, repito cabizbajo
y vencido hasta cuándo la cena durará.*

*Hay alguien que ha bebido mucho y se burla,
y acerca y aleja de nosotros, como negra cuchara
de amarga esencia humana, la tumba...
Y menos sabe
ese oscuro hasta cuándo la cena durará!*

De LOS HERALDOS NEGROS de César Vallejo.

El barco

*Pero si ya pagamos nuestros pasajes en este mun-
do
por qué, por qué no nos dejan sentarnos y comer?
Queremos mirar las nubes,
queremos tomar el sol y oler la sal,
francamente no se trata de molestar a nadie,
es tan sencillo: somos pasajeros.*

*Todos vamos pasando y el tiempo con nosotros:
pasa el mar, se despide la rosa,
pasa la tierra por la sombra y por la luz,
y ustedes y nosotros pasamos, pasajeros.*

*Entonces, qué les pasa?
Por qué andan tan furiosos?
A quién andan buscando con revólver?*

*Nosotros no sabíamos
que todo lo tenían ocupado,
las copas, los asientos,
las camas, los espejos,
el mar, el vino, el cielo.*

*Ahora resulta
que no tenemos mesa.
No puede ser, pensamos.
No pueden convencernos.
Estaba oscuro cuando llegamos al barco.
Estábamos desnudos.*

*Todos llegábamos del mismo sitio.
Todos veníamos de mujer y de hombre.
Todos tuvimos hambre y pronto dientes.
A todos nos crecieron las manos y los ojos
para trabajar y desear lo que existe.
Y ahora nos salen con que no podemos,
que no hay sitio en el barco,
no quieren saludarnos,
no quieren jugar con nosotros.*

*Por qué tantas ventajas para ustedes?
Quién les dio la cuchara cuando no habían nacido?*

*Aquí no están contentos,
así no andan las cosas.*

*No me gusta en el viaje
hallar, en los rincones, la tristeza,
los ojos sin amor o la boca con hambre.*

*No hay ropa para este creciente otoño
y menos, menos, menos para el próximo invierno.
Y sin zapatos cómo vamos a dar la vuelta
al mundo, a tanta piedra en los caminos?
Sin mesa dónde vamos a comer,
dónde nos sentaremos si no tenemos silla?
Si es una broma triste, decídanse, señores,
a terminarla pronto,
a hablar en serio ahora.*

Después el mar es duro.

Y llueve sangre.

Navegaciones y regresos, Pablo Neruda.

Anexo II: MASA

*Al fin de la batalla,
y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre
y le dijo: "¡No mueras; te amo tanto!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.*

*Se le acercaron dos y repitiéronle:
"¡No nos dejes! ¡Valor! ¡Vuelve a la vida!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.*

*Acudieron a él veinte, cien, mil, quinientos mil,
clamando: "¡Tanto amor y no poder nada contra la
muerte!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.*

*Le rodearon millones de individuos,
con un ruego común: "¡Quédate hermano!"
Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo.*

*Entonces todos los hombres de la tierra
le rodearon: les vio el cadáver triste, emocionado;
incorporóse lentamente,
abrazó al primer hombre; echóse a andar...*

De España, aparta de mí este cáliz, de César Vallejo.

Fortalecimiento mediante Educación

UNA DÉCADA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS 1991-2001

Una iniciativa internacional no-gubernamental

En el pasado mes de noviembre de 1990 se realizó en Nueva Delhi un Congreso Mundial de Organismos No-Gubernamentales de Derechos Humanos con la participación de personalidades y organismos de todo el mundo. Al cabo de dicho evento se lanzó la convocatoria a la realización de una Década de Educación en Derechos Humanos a la que el SERPAJ adhiere entusiastamente. A continuación resumimos para ustedes el texto de la Convocatoria.

En diciembre de 1988 el mundo celebró con justificado orgullo el 40º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Posteriormente se creó una Carta Internacional de Derechos Humanos que incluye la Declaración Universal y los dos Pactos sobre derechos civiles y políticos y derechos económicos, sociales y culturales. La Declaración también ha fomentado la formación de instrumentos y organismos de derechos humanos, inspirando en muchos casos la incorporación de previsiones de derechos humanos en constituciones nacionales y legislaciones, y engendró un movimiento mundial para poner de manifiesto, frenar y prevenir las violaciones.

Gracias a los esfuerzos del movimiento de derechos humanos, la Declaración ha alcanzado autoridad universal, legal, política y moral. Pero lamentablemente aún es grande la brecha entre su reconocimiento y su cumplimiento.

Para mucha gente en todo el planeta aún es vago el concepto que se tiene de los derechos humanos y es considerado del dominio de especialistas. Otros pueden entender que tienen derechos pero se sienten sin poder para reclamarlos o sin esperanzas de tener éxito en sus reclamos.

Para poder avanzar del reconocimiento universal de los derechos humanos hacia una realización universal, debe agregarse una nueva dimensión a la agenda del movimiento. La comprensión del significado de los derechos humanos y sus implicancias es vital para su afirmación y esencial para dar poder a la gente para luchar contra toda forma de degradación humana y opresión.

En muchos países, bajo diversos sistemas sociales, hay ejemplos dramáticos de lo que se puede lograr cuando gente común decide actuar sabiendo que existe consenso universal, normas y leyes que les conceden derecho a un

trato mejor del que reciben. Así, *para muchos, la educación en derechos humanos es la llave para el efectivo ejercicio de los derechos.*

El 7 de marzo de 1989 la Comisión de Derechos Humanos de la ONU reconoció esto adoptando una resolución en forma unánime (nº 1989/53) haciendo un llamado al "... desarrollo de actividades de información pública en el campo de los derechos humanos, incluyendo una Campaña de Información Pública Mundial por los Derechos Humanos".

El propósito de la Década

La Década de Educación en Derechos Humanos *incrementará el conocimiento y profundizará la comprensión de los derechos humanos*, con la visión puesta en el fortalecimiento de la gente para realizar acciones efectivas que logren la plena vigencia de esos derechos. Para lograr sus propósitos

la Década movilizará una amplia gama de esfuerzos de educación en derechos humanos que procurarán como fin último establecer los derechos humanos como contenido en los foros educativos formales, no-formales e informales de todo el mundo.

La Década promoverá los derechos humanos en el plano personal y en el comunitario, aplicable tanto a la relación entre las personas como así también con el Estado y otras entidades. Idealmente la Década facilitará, aun a las personas más aisladas, sin educación o analfabetas, la comprensión y por cierto la asunción de las normas universales enunciadas en la Carta Internacional de los Derechos Humanos. Si la Década cumple con cualquiera de estos objetivos habrá contribuido de manera significativa en la disminución de violaciones a los derechos humanos.

La misión de la Década

El anhelado proceso de provocar un cambio de actitud y de autofortalecimiento requiere de un iniciador que reúna a la gente para luego lanzarse en esta empresa común de educación en derechos humanos. La Década hace las veces de este "animador", uniendo esfuerzos en educación en derechos humanos y promoviendo estrategias preventivas en el trabajo de organizaciones de derechos humanos y de justicia social.

Como agente facilitador, la Década perseguirá los siguientes cuatro objetivos:

- 1) Hacer conocer y fortalecer los actuales esfuerzos educativos en derechos humanos;
- 2) Servir como catalizador de nuevos esfuerzos;
- 3) Promover el prestigio, visibilidad y legitimidad de la educación en derechos humanos en el mundo;
- 4) Fomentar los proyectos de educación en derechos humanos que respondan a

cuestiones de justicia social.

La Década hará realidad los objetivos arriba mencionados de la siguiente manera:

- Ensanchando las oportunidades para los educadores en derechos humanos y activistas mediante la publicación de la información existente, distribuyéndola a través de redes de intercambio.
- Fomentando la creación de proyectos, métodos y materiales.
- Alimentando la solidaridad entre promotores de derechos humanos, activistas y educadores a escala mundial. Activistas y educadores de base en derechos humanos a menudo trabajan aislados desconociendo otros trabajos similares aun en sus propios países. El simple conocimiento de experiencias similares puede alentar a los educadores a sostener e incrementar sus esfuerzos.
- Proveyendo un manto de protección a todas las personas relacionadas con la educación en derechos humanos que puedan resultar vulnerables debido a que su trabajo es considerado opuesto a los intereses del Estado. Los miembros más reconocidos de la Década podrán ser llamados a visitar aquellos países donde los educadores son perseguidos o sus actividades son amenazadas o restringidas.
- Incrementando continuamente el número y variedad de grupos participantes en la educación en derechos humanos, persuadiendo a la gente del crítico papel que la educación en derechos humanos juega en la prevención de las violaciones.
- Afirmando la necesidad de un mayor esfuerzo promocional que apoye la difusión de la educación en derechos

humanos una vez que la infraestructura de los esfuerzos educativos ha sido fortalecida. Hasta la fecha más de trescientos activistas y educadores en todo el mundo han respondido de manera entusiasta a la propuesta de la Década ofreciendo su apoyo individual y los servicios de sus organizaciones.

Consulta internacional sobre educación en derechos humanos

La Década será oficialmente lanzada en una Consulta Internacional sobre educación en derechos humanos convocada para el otoño boreal de 1991, con participantes de todo el mundo.

La Consulta estará proyectada para asegurar que los participantes adquieran un compromiso a largo plazo con la Década y desarrollen estrategias para su implementación. Serán invitados cuatro participantes por cada una de las 25 regiones del mundo, definidas como áreas geográficas con afinidad de lengua y cultura. El total de cien participantes provendrá de comunidades de derechos humanos, educativas y de base. Se tendrá especial cuidado en asegurar igualdad respecto al sexo de los participantes y una representación significativa de la juventud.

Los participantes llegarán a la Consulta preparados para discutir sobre las actividades educativas en derechos humanos que se desarrollen en sus regiones, y estarán seleccionados sobre la base de su compromiso para activar grupos de planificación regionales y nacionales inmediatamente después de la Consulta.

A la Consulta asistirán líderes de derechos humanos de todo el mundo. Expresaron su apoyo y/o interés en participar de la misma el ex presidente Carter, Mme. Daniëlle Mitterrand, el ex jefe de Justicia de la India, P. N. Baghwati, y los Premios Nobel Adolfo Pérez Esquivel, el Dalai Lama, el profe-

sor Yuri Orlov y el profesor Fang Li Zhi.

Además las personas e instituciones galardonadas con los Premios UNESCO de la Enseñanza y de la Educación para la Paz serán invitados a sugerir ideas sobre cómo puede ser transmitido de manera efectiva el significado de los derechos humanos y su relación con las cuestiones relevantes de justicia social.

Se recurrirá también a los representantes de los medios de comunicación para que informen a sus colegas sobre la Década y difundan su mensaje en los programas locales que generen.

La Consulta fijará líneas generales y un cronograma preliminar para la Década, incluyendo un detallado plan para la primera fase —tres años— de la Década.

Un resultado pretendido por la Consulta es la activación de grupos de planificación regional para comenzar con la implementación de estrategias y que sirvan de ac-

tivadores de redes y programas locales, nacionales y regionales.

Se espera que para el 2001 dos tipos de aislamiento se hayan superado:

- Aquel experimentado por educadores y activistas de derechos humanos que trabajan de manera valiente pero solitaria, quienes, al estar ligados a una década internacional de actividades, lograrán protección, solidaridad y fortaleza.
- Aquel de los intelectuales en el campo de los derechos humanos y de la educación, con los que se promoverá un mayor acercamiento a los problemas y prioridades de la base.

Aún sabiendo que demandará más de 10 años cultivar en cada rincón del planeta un conocimiento más profundo sobre qué son los derechos humanos y el por qué de su importancia, miramos hacia

adelante, al día en que la gente de todo el mundo sepa que:

- Existen normas universales de derechos humanos que son directamente aplicables a ellos.
- Estas normas son aplicables para toda la gente.
- Los gobiernos que no apoyen estas normas deberán responder ante su pueblo y ante la comunidad mundial.
- Existe una gama de organizaciones e individuos capaces y dispuestos a defender los derechos humanos.
- Sus derechos son tan fuertes como su buena voluntad de reconocer y defender los derechos de los demás.
- *Los derechos humanos no son propiedad de grupos especiales. Ellos pertenecen a cada mujer, hombre y niño. Su defensa y desarrollo dependen de las acciones de la gente.* ■

Demos una mano a la paz

Como es de público conocimiento desde el mes de enero el SERPAJ está llevando adelante una campaña contra la guerra y por la paz en el Golfo Pérsico. Como uruguayos no queremos resignarnos a ver otra vez a la paz derrotada por la guerra con toda la barbarie que ello significa. La guerra nos atañe como seres humanos que somos, ya sea por nuestra acción o por nuestra omisión.

Como una forma de expresar el compromiso de todos los uruguayos de trabajar por la vida y por la paz, se realizó el pasado 6 de febrero un encuentro bajo la consigna "DEMOS UNA MANO A LA PAZ". Miles de personas acompañaron el llamado a manifestar contra la guerra y se unieron personalidades sociales y políticas, así como representantes de la cultura, el deporte y las iglesias.

El acto se inició con la lectura e innumerables adhesiones. Seguidamente se leyó una proclama, finalizando el encuentro con la suelta de globos por parte de un grupo de niños y el gesto de todos los presentes de entonar tomados de la mano la canción "Caminando y cantando", cuyo texto llama a decir "no a la guerra, a las armas, a la ley del cañón".

Desde estas páginas exhortamos a todos los educadores a poner este año especial énfasis en la educación para una Cultura de la Paz.



ENSEÑANZA PRIMARIA Y CICLO BASICO DE EDUCACION MEDIA EN EL URUGUAY. Consejo Directivo Central de la ANEP - CEPAL (Oficina de Montevideo). Montevideo: Instituto Nacional del Libro, 1990. 125 páginas.

La investigación presentada en este libro forma parte de un Diagnóstico de la Educación Básica en el Uruguay que la CEPAL está realizando para el CODICEN. Se trata de un Primer Informe (de una serie de tres) en el que se estudia la incidencia de la estratificación social de la población uruguaya (analizada a partir de la información censal y de la Encuesta Nacional de Hogares que la DGECE realiza anualmente) en los logros y desempeños del sistema educativo (analizados a partir de información estadística de las escuelas y liceos públicos y privados de Montevideo, Canelones, Maldonado y Tacuarembó).

Este Primer Informe está dividido en tres partes. En la primera, titulada Sociedad y Educación, se estudia el perfil educativo de la sociedad uruguaya, la distribución de los ingresos según niveles educativos, los cambios en el perfil educativo de la población joven y las repercusiones en la estratificación sociocultural en el sistema educativo básico. En la segunda parte, titulada La Evolución de los Procesos Educativos, se analiza la evolución de los desempeños y de las políticas educativas en los diferentes subsistemas que componen la educación básica —privados, preescolar, primaria y ciclo básico de educación media.

La tercera parte, La Educación Según Contexto Social, vincula los enfoques contenidos en las partes ante-

riores contrastando los indicadores de eficiencia de cada escuela con los de satisfacción de necesidades básicas de la población. Se fija el foco de análisis en el muy grave problema de la inasistencia escolar que compromete severamente la labor pedagógica y se ubica en el estrato socioeconómico más bajo de Montevideo: numerosas escuelas que apenas logran que la mitad de los niños de primer año tengan una asistencia mínimamente normal. Se demuestra, además, cómo la repetición está intrínsecamente vinculada a la inasistencia y cómo son las escuelas de los barrios con mayor porcentaje de familias con necesidades básicas insatisfechas las que aportan la mayoría de los repetidores del sistema. El texto desagrega y comprueba información formulando hipótesis sobre la reproducción social de la marginalidad sociocultural en una sociedad en principio tan integrada.

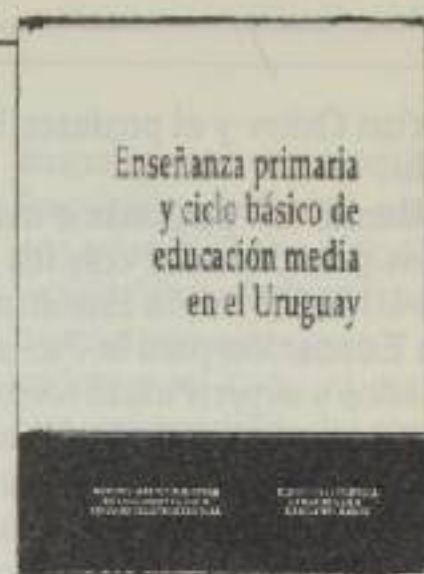
Se trata sin duda de un trabajo sin precedentes en nuestro país que aporta información de enorme relevancia para el análisis de nuestro sistema educativo y para la formulación de políticas educativas. ■

ESCUELAS Y MAESTROS. Condiciones del trabajo docente en Argentina. Justa Ezpeleta. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1989. 195 páginas.

Este trabajo forma parte de un estudio comparativo sobre el trabajo de los maestros que se realizó en Argentina, Bolivia y Perú propiciado por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

El propósito del estudio es indagar sobre los factores que inciden en el desempeño docente en escuelas que atienden a poblaciones marginadas. A partir de un abordaje de tipo cualitativo se investiga acerca de las condiciones en las que trabajan los maestros, la doble calidad de asalariado y profesional que implica, las condiciones generales de empleo de los maestros y las condiciones más concretas del contexto cotidiano en el que desarrollan su labor.

Además de identificar teóricamente algunos núcleos críticos el objetivo del trabajo es aportar elementos para



los diversos actores sociales comprometidos con las decisiones en el ámbito de la escuela pública. De estos trabajos se desprenden líneas de acción para innovar o cambiar algunas de las dinámicas escolares existentes. ■

DERECHOS HUMANOS. Propuesta de Educación para la Paz basada en los Derechos Humanos y del Niño. José Tuvilla Rayo. Junta de Andalucía, 1990. 307 páginas con ilustraciones.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía firmó a mediados de 1989 un convenio de colaboración con Amnistía Internacional, uno de cuyos frutos es la presente publicación.

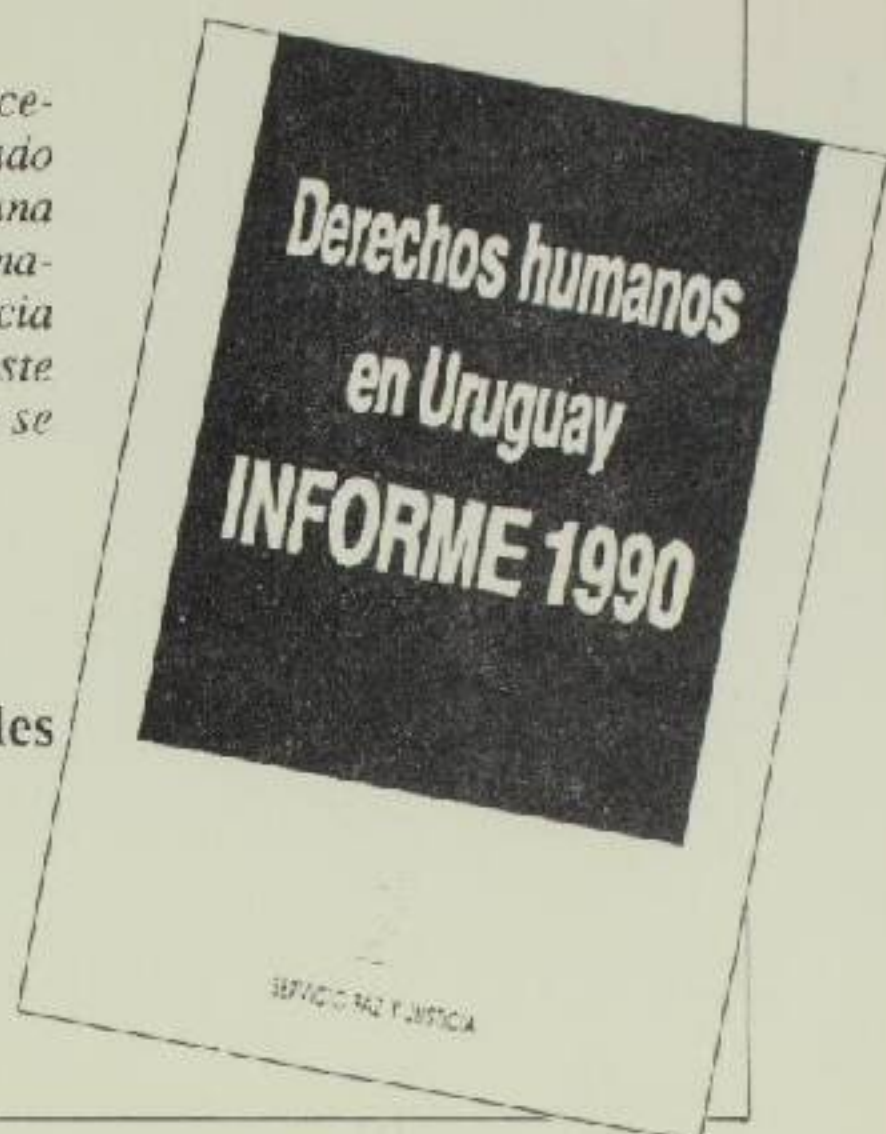
La necesidad de la educación para la paz y sobre los derechos humanos en la escuela es apremiante fundamentalmente por dos razones: la dimensión actual de las continuas violaciones de los derechos más elementales de la persona y el carácter mismo de los principios contenidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que constituyen la piedra angular de cualquier sistema democrático.

La propuesta que presenta este texto desea facilitar algunas sugerencias teóricas y didácticas para crear la conciencia de la urgente necesidad de defender y respetar los derechos propios y de los demás como medio para construir una paz basada en la justicia.

Este libro es para usarlo mucho, consultándolo, utilizándolo como manual y sacando de él pistas y sugerencias fecundas para el trabajo en el aula. ■

Desde su fundación, SERPAJ-URUGUAY siente la necesidad de registrar y difundir información sobre el estado de los derechos humanos en el país. Entiende que es una vía para ponderar cuál es el respeto a la dignidad humana que practica esta sociedad, y así percibir la distancia recorrida y los desafíos que restan. Anhelamos que este informe contribuya a impulsar el trabajo de los que se sienten comprometidos en esta causa.

- ♦ Derechos civiles y políticos
- ♦ Derechos económicos, sociales y culturales
- ♦ Derechos de la mujer
- ♦ Derechos de los niños y los jóvenes (Minoridad)



Ahora...

Suscripciones por teléfono

A partir de ahora puedes suscribirte o renovar tu suscripción a "Educación y Derechos Humanos" llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10.00 y las 18.00, por los números 48 57 01 o 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el interior, envío contra reembolso).

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



Suscripciones por un año:

Montevideo	N\$ 7.000
Interior	N\$ 8.000
Exterior	US\$ 10

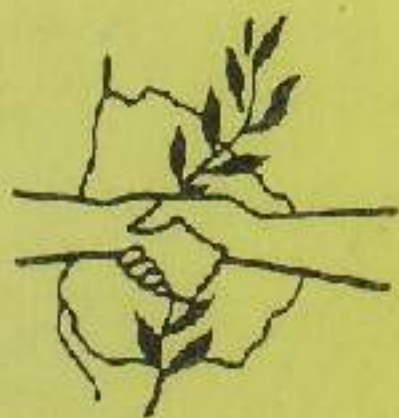
(envío incluido)



Educar en los derechos humanos será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad a través de una figura humana que los encarna de alguna manera, de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a *ser más*. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano.

SERVICIO

PAZ Y JUSTICIA



URUGUAY

