

**EDUCACION
Y
DERECHOS
HUMANOS**
CUADERNOS PARA DOCENTES

29 JUL 1996



**UNA APUESTA
A LA AUTENTICIDAD**

Año IX • N.º 28 • SU 30 • Julio 1996

Servicio Paz y Justicia • Uruguay

S U M A R I O

EDITORIAL

1

REFLEXIONES

Escuela, sujeto y sociedad

LEONOR PINEYRO

2

LOS DACHILLEFES URUGUAYOS. Quiénes son, qué aprendieron y qué opinan

CEPAL

6

SUPLEMENTO

CHARLES TAYLOR. Modernidad, ética de la autenticidad
y la educación

JOSÉ LUIS REBELATO

13

EXPERIENCIAS

2ª MENCIÓN - EDUCACIÓN PRIMARIA. La que está en casa

28

2ª MENCIÓN - ENSEÑANZA MEDIA. Cultivando el Ser

30

ACTUALIZACIÓN

EL LARGO CAMINO DE LA NO DISCRIMINACIÓN. Aproximación al marco legal
y su influencia en la educación

JOSÉ TUVILLA RAYO

33

CARTELERA

42

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
AÑO IX - Nº 28 - JULIO 1996

Redactora Responsable: Cecilia von Sanden. Joaquín Requena 1642.

Consejo de Redacción: Ma. Luisa González, Ma. del Puerto Natl, Cecilia von Sanden, Mario Costa, Leonor Pineyro.

Diseño y maquetación: Pablo Uribe, Alejandro Sequeira. **Realización Gráfica:** OBRA + GRUPO METRO, Br. Artigas 1439. Tel: 401 466.

Composición: Graciela Valdez. **Impresión:** Graphis Ltda. Depósito Legal: 299502

Revista de aparición cuatrimestral. Servicio Paz y Justicia. Joaquín Requena 1642. Montevideo-Uruguay.
Teléfono: 48 53 01. Correo Electrónico: serpa@chasque.ape.org. ISSN 0797-4353.

SERPAJ en Internet: <http://www.chasque.ape.org/serpa/>

Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de DIKONTA.
Se autoriza la reproducción total y parcial siempre que sea citada la fuente.
Los conceptos vertidos en los diferentes artículos son responsabilidad de sus autores.

29 JUL 1996

En alguna parte hay un hombre
que transpira pensamiento
Sobre su piel se dibujan
los contornos húmedos de una piel más fina
la estela de una navegación sin nave
Ese hombre tiene la porosidad de una tierra más viva
y a veces, cuando sueña, toma aspectos de fuego,
salpicaduras de una llama que se alimenta con llama
retorcimientos de bosque calcinado
A ese hombre se le puede ver el amor
pero eso tan sólo quien lo encuentre y lo ama
y también se podría ver en su carne a dios
tan sólo después de dejar de ver todo el resto.

Roberto Juarroz



INSTALADOS EN tiempos que nos provocan y nos mantienen en un bosque de preguntas; en un Uruguay en el que coexisten diferentes lógicas que se ubican entre la confianza en los resultados de las diferentes reformas que se están llevando a cabo —y no sólo en la enseñanza—, y el descreimiento en los mismos. Sensibilizados aún más ante la violencia, manifestada hoy en forma más desenfadada, en los códigos de relacionamiento personal que van adoptando sobre todo los jóvenes, nos viene a la memoria Binder cuando dice que es indispensable recuperar la capacidad de encuentro, lo que implica la revalorización de los espacios personales para el diálogo, la idea primaria, pero central, de que la vida es impensable e inviable como un acto aislado e individual, lo que nos debe conducir a desarrollar una *pedagogía del encuentro*, que nos permita superar la cultura del naufragio.

Esta pedagogía exige determinados compromisos: como el de reconocer en el otro a alguien "amable"; generar espacios de participación y autenticidad, de proyectos colectivos basados en una ética orientada por valores relacionados con la vida y su dignidad.

Desde este espacio llamamos hoy a todos los que estamos involucrados en los procesos educativos a participar en dar vida a esta pedagogía, para hacet de nuestro país un lugar con verdad y memoria en el que podamos y queramos vivir. ■

Escuela, sujeto y sociedad: una preocupación de nuestros días

LEONOR PIÑEYRO (*)

UNA DE nuestras mayores preocupaciones actuales se centra en la pregunta: ¿Cuál es la real función de la escuela; es posible o no la formación de sujetos¹ dentro del espacio escolar?

El liberalismo otorga a la escuela dicha función, pero no compartimos la noción de sujeto que de su visión se extrae. Pues en la medida que su prioridad es preparar la mano de obra que el mercado necesita, además de contribuir a la formación de ciudadanos, pero con un concepto restringido de democracia, la formación de hombres y mujeres por y para la vida queda limitado. Por su parte, las corrientes críticas tradicionales, prácticamente descartan que haya posibilidad de formación de sujetos dentro del sistema educativo. Ellas consideran que la función esencial del sistema educativo es la reproducción de la sociedad y su modo de producción, por lo que la lógica de la injusticia social legalizada se inculca y pasa a formar parte de los individuos, sin que existan prácticamente capacidad de resistencia. Esta es mi-

nimizada debido a que consideran al sistema educativo tanto ideologizado como ideologizante y al servicio del sector dominante de la sociedad.

Ahora bien, desde nuestra visión², la escuela si no es, debe constituirse "más temprano que tarde", en una institución forjadora de sujetos que, como lo hemos expresado, sean incondicionales defensores de la vida, pues sin ella nada es posible.

Pero para ello, pensamos que los docentes tendríamos primero que ser capaces de echar una mirada al afuera y al adentro de nosotros mismos, ver como está incrustado ese afuera en nuestro adentro, deberíamos posesionarnos así de nuestra propia calidad de sujetos, sintiendo, pensando, discerniendo y actuando, nosotros también, en función de la defensa de la vida. Creemos que ésta es una de las claves para construir el funcionamiento y la función de la escuela en forma diferente.

Por lo mismo creemos que el descubrimiento y el análisis del currículum oculto es una herramienta fundamental; ello nos permite ver hasta qué punto,

1. Entendemos por sujeto a un ser sensible, pensante, discernidor y actuante.

Acerca del pensar, dice Deleuze que "es buscar ese afuera (los mensajes de la vida cotidiana) en el propio adentro, como lo impensado que está incrustado en todo pensamiento". Deleuze, Foucault, Barcelona, Paidós, 1987.

Entendemos por sujeto, entonces, y a efectos de este trabajo, al individuo que logra la capacidad de sentir, pensar, discernir y actuar en función de la reproducción de la vida humana.

2. Hay que tener en cuenta que en Uruguay más del 95% de los niños finalizan el ciclo escolar primario, y el porcentaje de jóvenes que finalizan el ciclo básico de enseñanza secundaria rebasa el 85%.

No estamos adjudicando con esto calidad a nuestro sistema educativo, sólo nos referimos a ello para que se comprenda mejor el hecho de que la escuela y el libro son lugares privilegiados para el trabajo; lo que equivale en este caso a decir, para la formación de hombres y mujeres que sientan vocación por la vida. Si prácticamente toda la población del país pasa por el sistema educativo formal básico, este espacio es de una importancia vital, es un espacio en el que de ninguna manera podemos dejar de pensar y actuar.

(*) Leonor Piñeyro es Profesora de Historia, miembro de SERPAI

y sin darnos cuenta, funcionamos favoreciendo prácticas y significados que llevan en sí mismos la semilla de destrucción, que eliminan identidades, que establece determinado orden que favorece a un sistema, al que nosotros en realidad no queremos favorecer.

A partir de estos descubrimientos, estaríamos en mejores condiciones para forjar en y desde la escuela, un ámbito de resistencia más.

Se trata en cierta forma de una tarea de cuestionamiento y desmitificación. Por ejemplo: desentrañar el por qué de la utilización de libros de texto. Ver cómo ello lleva a limitar y uniformizar la información. Atender los criterios de ingreso que dichos materiales utilizan en la información brindada, y darnos cuenta que ello determina muchos de los resultados o conclusiones. Observar cómo se "cuela" por todas partes un valor negativo acerca de la noción de conflicto, lo que conlleva a un modelo de resolución de los mismos que pone signo positivo en el consenso, descalificando el disenso y al conflicto en sí y comprender que con todo ello, lo que se pretende es la homogeneización, pues ser diferente "no está bien". Darnos cuenta que este propósito es acompañado además, de otras prácticas tan cotidianas como la obligación del manejo de determinado léxico, tan alejado la mayoría de las veces de la vida diaria, o el uso del uniforme, etcétera.

Y si miramos los criterios de evaluación, también nos percatamos que encierran un currículum oculto que busca bajo la pretensión de objetividad, científicidad y verdad del conocimiento, determinados resultados. En fin, observar, para desmascarar cómo y a través de qué, el currículum oculto actúa pretendiendo uniformizar, aunque ello no esté explicitado, es toda una tarea.

Por otra parte, los conceptos son abstractos en la medida que no se relacionan con la práctica. Es frecuente que los discursos en la escuela hablen de solidaridad, fraternidad, compañerismo, etcétera, pero en la práctica se estimula la competencia y la descalificación de unos por otros. Es frecuente que se hable de la defensa de la vida, pero luego se organizan los "saberes" de forma tal, que los resultados no coinciden con estos propósitos; y no es que la pretensión sea la muerte, pero la defensa de determinados intereses o de los intereses de determinados grupos, desemboca en ello. Por ejemplo: si nos detenemos un poco más en los contenidos de los programas y en los discursos cotidianos de la escuela, podemos ver y escuchar cómo se habla de la defensa y promoción de los derechos humanos. Ello es lo explícito, pero se parte de una jerarquización de los mismos, que prioriza la legitimidad de la propiedad privada de los bienes materiales, hasta tal punto que incluyen los que aseguran la existencia misma de la vida humana.

Se dice perseguir la defensa de la vida, pero



cuando los derechos humanos entran en conflicto entre sí, por ejemplo el derecho al trabajo, o el derecho a un ingreso digno, y en general todos los derechos llamados sociales, con la vigencia irrestricta del derecho de propiedad, se hace prevalecer la defensa de este último, desencadenando situaciones, que si bien nos siempre llevan a la exclusión de los individuos, en una sociedad en la que "se es en cuanto se sea productor eficaz y consumidor opulento". Por lo que, en última instancia, se trata de una muerte lenta pero muerte al fin.

Si decimos defender la vida, pero jerarquizamos los derechos humanos a partir de la defensa irrestricta de la propiedad privada, hacemos que la vida humana jamás resulte inviolable. He aquí cómo se explicita una intención, pero a través del currículum oculto se favorece otra.

Y si además nos detenemos en la arquitectura clásica de las escuelas, allí también el currículum oculto está presente. ¿Por qué es tan parecido un edificio escolar a uno de reclusión? Esto lo pone de manifiesto Foucault⁴, y vemos que no es por casualidad. Es el modelo del panóptico el que se instala. Un modelo que busca normalizar, disciplinar a través de la vigilancia, ya no sólo de los cuerpos, sino de las mentes, se busca controlar a través de: "un espacio cerrado, segmentado, observado en cada uno de los puntos, donde los individuos están insertados en un lugar fijo, donde se supervisan los menores movimientos, donde se registran por escrito todos los sucesos (...) todo esto constituiría un modelo compacto del método de disciplinamiento".⁵

Y si observamos la disposición de un salón de clases, con todos los alumnos sentados en filas, y el

3. Helio Gallardo, conferencia en DEI, abril 1995.

4. Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI, 1978.

5. Michel Foucault, *ibid.*, p. 197.

maestro o profesor, con un lugar asignado "naturalmente" adelante, ¿no se busca así internalizar la noción de jerarquía, no se infunde así sensación de vigilancia? En fin, podríamos continuar con este tipo de reflexiones, pero no es nuestro propósito aquí realizar un desenmascaramiento exhaustivo del currículum oculto y sus consecuencias en una realidad concreta.

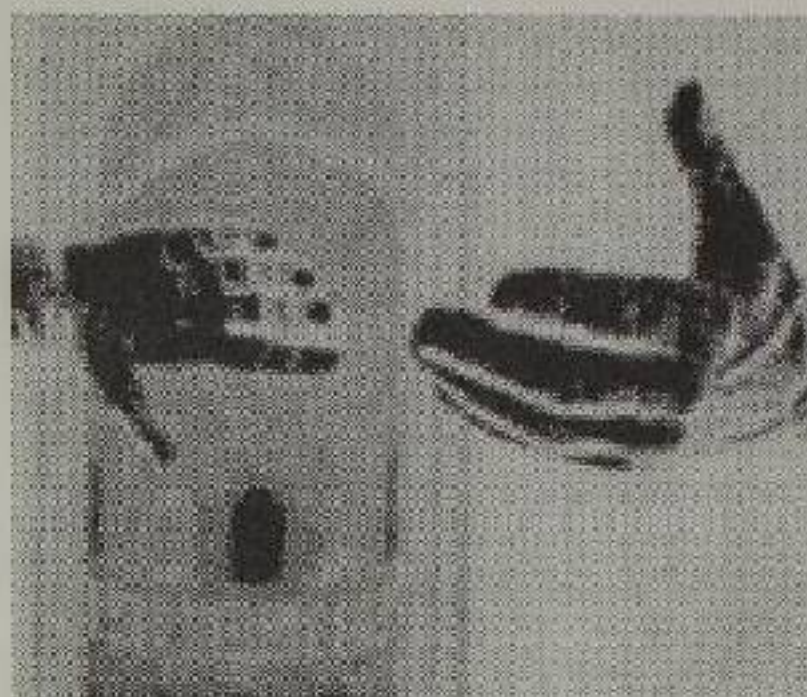
Lo que sí nos proponemos es demostrar que el análisis del currículum oculto tiene un sentido heurístico, que conduce a desentramarnos y a interceptar los mensajes que trabajan tan silenciosamente detrás de las rutinas y prácticas cotidianas en el espacio escolar. Dicho análisis debe ser un proveedor de elementos que nos provoque y nos desafíe, para desartillar una pedagogía crítica, que nos permita reubicarnos en el espacio escolar como un espacio más de resistencia y de acción hacia la transformación.

Así planteado el desnudamiento del currículum oculto va unido a la noción de discernimiento, es decir que en vez de legitimar lo que se da por sabido y actuar como de costumbre, nos lleva a plantearnos una mirada crítica sobre todo, así como hacia nosotros mismos, para ver dónde y cómo podemos pensar y actuar de otro modo, que nos conduzca hacia las metas que realmente queremos.

Por otra parte, para comprender también el espacio escolar como un espacio que contiene en sí mismo la posibilidad de resistencia, es imprescindible que nos reformulemos la noción de poder.

"Si le preguntamos a Foucault, ¿qué es el poder?, su definición parece muy simple: es una relación de fuerzas o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder".⁶

Si partimos de la noción de que el poder no es propiedad de nadie y que como tal no existe, sino que se ejerce, a partir de una pretensión de verdad basada en un conocimiento dado,⁷ nos damos cuenta que dicha pretensión de verdad es la que pone en juego las fuerzas de poder (en la medida que mi verdad no es la de otros, trataré de influir en ellos, tratarán de influir en mí). Se pondrá en juego una lucha de poder, que no busca atacar a la institución en sí, sino a su verdad y las formas en que ella las pone en práctica.



Si cuando hablamos de poder en realidad hablamos de juego de relaciones entre individuos o grupos, estamos diciendo que ello implica un modo de acción de unos sobre otros, por lo que el poder no existe en abstracto y universalmente, existe únicamente ejercido sobre las posibilidades de acciones eventuales, presentes o futuras, y ello supone entonces la resistencia. La existencia del poder es imposible sin la presencia de sus contrarios, ambas tienen potencia, una se manifiesta con más fuerza, la otra resiste y en la capacidad de esta última de autoafirmarse y articularse con otras, reside el poder de ir movilizándolo a la primera de su posición inicial, para hacerla retroceder.

Pues no se trata, entonces, que unos tengan el poder y los otros lo sufran; el problema central del poder no es la servidumbre voluntaria; "en el corazón de las relaciones de poder, alimentándolas, está la voluntad de libertad".⁸ Hay una provocación constante, no hay detentadores y sojuzgados puros, sino que hay un combate permanente, una provocación basada en los principios de verdad que otorga el conocimiento. De ahí que el conocimiento nunca es imparcial ni objetivo.

De lo anterior surge una noción dinámica del poder, no es unilateral y presupone la resistencia y no la pasividad. De esta forma, la noción de poder pierde su carga negativa, pues visto de esta manera, incita e induce a la acción. El poder se ejerce únicamente sobre seres libres, es decir sobre los que de alguna manera, pueden tener diversas conductas, pues de otro modo lo que existirían no serían relaciones de poder, sino imposiciones, coacciones, que no admiten la posibilidad de discernimiento, y sabemos que así no es como funciona una sociedad. Una sociedad

6. Gilles Deleuze, Foucault. Barcelona, Paidós, 1987, p. 99.

7. Con respecto a la relación entre conocimiento y poder, Deleuze nos dice que no existe relación de poder sin la constitución de un campo de saber, ni saber que no suponga y no contribuya al mismo tiempo a las relaciones de poder. El poder absoluto aparecería sólo cuando las relaciones de poder están suspendidas. No hay modelo de verdad que no remita a relaciones de poder. *Ibid.* Foucault, op. cit. p. 65.

8. Michel Foucault, Sujeto y poder. En compilación realizada por Herbert y Rabinow. Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México, Universidad Autónoma de México, 1988, p. 239.

funciona bajo el modelo de relaciones de poder, y no bajo el modelo de la reacción pura y llana.

Por cuanto los hombres y mujeres podemos dar otras respuestas a las queridas por los demás, se ponen en práctica juegos de relaciones de poder, por lo que la libertad no desaparece allí donde aparece el poder, sino que ello es más complejo: "la libertad es condición de existencia del poder".⁹

Por lo mismo, las relaciones de poder se encuentran al interior de las instituciones que buscan "normalizar o disciplinar"; se encuentran también en la escuela -una institución tan estrechamente vinculada al conocimiento-, pero ello debe ser analizado a partir de la capacidad de discernimiento que cada uno puede desarrollar acerca de lo que allí se dice y ocurre, que a su vez tiene su anclaje fuera del espacio escolar.

Si hay discernimiento habrá resistencia y prácticas alternativas. Aquí encontramos la articulación entre currículum oculto y relaciones de poder. El análisis del currículum oculto facilitaría el discernimiento y la liberación con respecto al discurso y la noción de verdad "del afuera", y posibilitaría la puesta en práctica de relaciones de poder, que ofrecen resistencia al modelo que se presenta como oficial y con pretensiones de verdad.

Ahora bien, de lo antes expresado, no pretendemos que se desprenda la idea que en la escuela se pueda o deba hacer una tarea conspirativa, es decir que cada maestro o profesor ponga en práctica su capacidad de resistencia y de esa forma trate de captar a cada uno de sus alumnos para la misma. Se trata más bien de entender a la escuela en forma diferente, y si bien se debe actuar en ella de acuerdo con los principios que nos conmueven, no puede ser una tarea solitaria, individual y aislada. Sino que la búsqueda debe ser más amplia, se trata de articular el trabajo que allí podamos desarrollar con otras instituciones y con los más amplios sectores de la sociedad.

Una preocupación primordial es la articulación, pues, entre escuela, familia y sociedad. Esta preocupación pone de manifiesto la pregunta, ¿cuánto de lo que podemos hacer en la escuela no es inmediatamente contrarrestado por lo que sucede fuera de ella, en la casa, en la calle, frente a la TV o el video, por los juegos electrónicos, en las canchas de fútbol, etcétera? Por lo mismo, el trabajo de la escuela debe salir de los muros que lo contienen, debe ser aprehendido por la sociedad, empezando por la familia, y la forma de hacerlo deberá ser imaginada e instrumentada, pero habrá que articular toda una red de interacción con otras instituciones, pues la escuela



la no puede permanecer aislada: ello implicaría un esfuerzo inútil, un camino equivocado.

Interpelar los discursos y prácticas nos permite desenmascarar el currículum oculto y poner en juego relaciones de poder a partir de la fuerza que nos brinda nuestra verdad. Así, la escuela se convierte en un espacio de crítica, de resistencia, pasible de conformar sujetos, pero debe salir del aula y los patios encerrados a las plazas, playas, calles y veredas. Pues tender a la formación de sujetos para la vida es ya algo, colocar a la escuela en la vida y en la sociedad es algo más. ■

Bibliografía:

- Binder, Alberto: LA SOCIEDAD FRAGMENTADA, en *Pálex Especial*, No. 3, San José de Costa Rica, 1992.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.: LA REPRODUCCIÓN, Barcelona, Laia, 1981.
- Deleuze, Gilles: FOUCAULT, Barcelona, Paidós, 1987.
- Foucault, Michel: SUJETO Y PODER. En compilación realizada por H. Dreyfus y P. Rabinow: FOUCAULT, MÁS ALLA DEL ESTRUCTURALISMO Y LA HERMENÉUTICA, México, UAM, 1983.
- Foucault, Michel: VIGILAR Y CASTIGAR. NACIMIENTO DE LA PRISIÓN, México, Siglo XXI, 1978.
- Giroux, Henry: LA TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN, México, Siglo XXI, 1992.
- Giroux, Henry: LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES, Barcelona, Paidós, 1990.
- Hinkelammert, Franz: DEMOCRACIA Y TOTALITARISMO, San José de Costa Rica, DEI, 1990.
- Hinkelammert, Franz: EL CAUTIVERO DE LA UTOPIA: LAS UTOPIAS CONSERVADORAS DEL CAPITALISMO ACTUAL, EL NEOLIBERALISMO Y LA DIALÉCTICA DE LAS ALTERNATIVAS, en *Pálex*, No. 50, San José de Costa Rica, DEI, 1993.
- Hinkelammert, Franz: CRÍTICA A LA RAZÓN UTOPIA, San José de Costa Rica, DEI, 1990.

9. Michel Foucault, Sujeto y poder, op. cit. p. 239.

▼ Los bachilleres uruguayos:

Quiénes son, qué aprendieron y qué opinan

CEPAL (*)

AL IGUAL que en los casos de Primaria y del CBU, en la investigación sobre el BD los tests constituyeron el basamento del diagnóstico, al apuntar éste a captar la calidad de la enseñanza a través del aprendizaje del estudiantado en dos áreas definidas como instrumentales. (...) Se prefirió, sin embargo, trabajar en la confección de pruebas nacionales, por dos razones: en primer lugar, porque permitiría dar un paso más en un camino en el que el país debe acumular experiencia, en segundo lugar, porque posibilitaba el anclaje de las pruebas en la tradición educativa del país, en los contenidos curriculares específicos y en la realidad específica de su estudiantado. (...)

En términos globales, (...) mientras los objetivos de la enseñanza básica obligatoria pueden perfilarse y acotarse de manera relativamente consensual, el 2º ciclo del plan vigente es, simultáneamente, una continuación de la formación general y una preparación para la enseñanza de nivel terciario. (...)

(...) se formaron dos grupos de especialistas en Lenguaje y dos de Matemática y se encargó a cada uno de ellos el diseño de proyectos de pruebas. (...)

La de Comprensión y Elaboración de un Informe fue (...) realizada por un total de 1475 estudiantes, mientras que la de Matemáticas (...) comprendió a 1331. (...)

Sobre la base de estos antecedentes y en función de los objetivos del presente estudio, la encuesta a los alumnos de los grupos de 6º seleccionados estuvo articulada en once capítulos sustantivos.

1) (...) Se relevó la historia educacional de los

jóvenes, rastreando sus principales jalones, desde el pre-escolar hasta la performance en 5to. año del 2º ciclo, es decir en el último año de educación aprobado.

2) (...) se sondeó la opinión de cada estudiante sobre el establecimiento al que asistía en el momento de la encuesta, tanto en lo referente a dimensiones materiales (estado del local, por ejemplo) como a la dinámica educacional (nivel de la enseñanza, nivel de exigencia, etcétera).

3) En tercer término, se consideraron las prácticas de estudio de los encuestados y las proyecciones por ellos anunciadas respecto al próximo futuro en cada una de las materias de 6to. que estaban cursando, información ésta que fue sumamente reveladora al ser contrastada con la performance efectiva de dichos estudiantes en las pruebas de CEPAL y con los resultados efectivos en los exámenes de diciembre de 1992 y febrero de 1993.

4) (...) Evaluación de los estudiantes sobre la formación liceal por ellos recibida, en términos generales y particulares, abstractos y concretos, así como comparativos con la educación media recibida por las generaciones pasadas. En este capítulo se relevó también la opinión de los jóvenes acerca de la incidencia del tipo de educación recibida sobre su futuro personal (inserción laboral y estudios superiores), el régimen de evaluación del segundo ciclo y el nivel de los docentes de 6to. en facetas básicas como la capacidad de explicación y el dominio de la materia.

5) (...) información sobre la capacitación extraliceal recibida por los estudiantes y se profundizó en sus

(*) Comisión Económica para América Latina, 1994

expectativas para el momento de finalización del 2do. ciclo de Enseñanza Media así como su actitud ante la educación superior que se ofrece hoy en el país.

- 6) El capítulo de ocupación fue sumamente completo, ya que se entendió que la realidad de los jóvenes estudiantes-trabajadores debía ser atendida detalladamente. También fue extenso el apartado destinado a las predisposiciones migratorias de los jóvenes (...)
- 7) (...) se replicaron algunas de las preguntas de la ENJ^(*) en lo referente a la visión de los estudiantes sobre la propia juventud y sobre la actitud del mundo adulto ante la problemática juvenil.
- 8) (...) capítulo (...) dedicado al tiempo libre.
- 9) Recogió la información estructural básica de sus familias: nivel educativo y ocupación de ambos padres e indicadores de status socio-económico.

El universo de estudio y la muestra

El universo de la presente investigación estuvo constituido por todos los estudiantes del Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria en sus tres cursos: 4to, 5to y 6to. En 1992 el sub-universo sobre el que se relevaron datos primarios fue el de los alumnos que cursaban el último de dichos años -es decir 6to- en los liceos públicos y privados de Montevideo, y en los públicos de las capitales departamentales del interior, en los turnos diurnos -matutino, intermedio y vespertino.

No se consideró parte de este sub-universo a los estudiantes de los liceos privados del Interior de la República por su escaso peso en la matrícula de tal región. Tampoco se incluyó a quienes cursaban el BD en el turno nocturno en virtud de sus diferencias evidentes con el resto del estudiantado. La evaluación de la situación del 2º Ciclo nocturno ciertamente ameritaría un estudio específico, con instrumentos adecuados para la captación de las características de dicha población estudiantil.

Características socioculturales de los estudiantes de bachillerato

(...) se empleará como primer indicador el nivel educativo de las madres de los estudiantes.

(...) es significativo que los liceos públicos del interior del país ostenten una composición sociocultural algo más favorable que los de Montevideo porque tienen el mismo porcentaje de madres apenas escolarizadas pero, simultáneamente, exhiben una más alta participación de los niveles educativos superiores: el 51,4% de sus alumnos proviene de madres que alcanzaron o superaron el 2do. Ciclo de Enseñanza Secundaria, porcentaje que desciende al 40,1% en los liceos capitalinos. Por ello, puede afirmarse que en el interior la composición sociocultural del alumnado es saludablemente heterogénea por la continuidad de la valoración de la educación pública policlasista y porque la oferta privada es casi inexistente.

Cuadro 3

Cobertura de las pruebas de evaluación y de las encuestas según subsistema

	Nro de establec.	Nro de grupos	Hicieron pruebas de:		Nro. de encuestas
			Lengua	Matemática	
Subsistemas					
Privados Montevideo	8	32	380	355	451
Públicos Montevideo	13	24	551	487	702
Públicos interior	7	34	544	489	608
Total	28	90	1475	1331	1761
Orientaciones					
Educación	-	20	407	366	461
Economía	-	10	246	229	302
Agonomía	-	11	172	147	189
Medicina	-	17	363	241	386
Arquitectura	-	12	136	143	191
Ingeniería	-	14	209	205	232
Total	-	90	1475	1331	1761

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(*) Encuesta Nacional de Juventud

Cuadro 4

Educación de las madres de los estudiantes que realizaron las dos pruebas según subsistema (en porcentajes)

	Total	Hasta Prim.	Secundaria		Terciario	NS/NC
			1er.	2o.		
Total	(1212)	22.8	24.5	20.4	30.7	1.8
Privados A	(182)	2.2	14.6	24.2	55.6	3.4
Privados B	(126)	18.4	36.8	23.2	21.6	-
Públicos Montevideo	(435)	28.3	29.8	17.3	22.8	1.8
Público Interior	(469)	27.3	19.9	21.0	30.3	1.5

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Movilidad social y democratización limitada de la matrícula

Lo anterior es la base para afirmar que el país ha asistido a un importante proceso de movilidad cultural ascendente entre las generaciones. En ese sentido, el Cuadro 7 es muy importante porque compara el nivel educativo materno de los alumnos testeados por CEPAL en 4to. año de primaria (1990), 3o. del CBU (1991) y 6to. del BD (1992). Como puede observarse, el 24,4% de las madres de los jóvenes de 6to. año de los liceos oficiales de Montevideo había, como máximo, completado la primaria, porcentaje que, para las de los liceos de las capitales departamentales, alcanza al 26,5%. Ello significa que, aproximadamente, uno de cada cuatro de los actuales estudiantes de las clases terminales ha realizado un importante salto cultural al lograr seis y más años de escolaridad por encima de lo que cursaron sus madres en un período situable, aproximadamente, entre 1955 y 1972. Para este mismo universo, el 29,7% de las madres de los estudiantes de Montevideo realizó el liceo o UTU, -completo o incompleto- y en el interior el porcentaje fue de 19,9%.

(...) es necesario tener en cuenta que cuando en una sociedad el conjunto de la población de la generación de los hijos se desplaza en sentido ascendente en el sistema educativo en relación a la de los padres, lo que en verdad ocurre es un proceso de "actualización educativa" y no de movilidad ascendente. La vieja generación conoció como educación obligatoria la escuela primaria mientras que la nueva debió cursar el ciclo básico de educación media al pasar la escolaridad obligatoria de seis a nueve años.

(...) este incremento del tiempo educativo no tiene paralelo en el aumento del producto bruto de la economía uruguaya ni en el de las ocupaciones con remuneración media y superior. Cuando por decisión social y política se agregan años de escolaridad obligatoria, generalmente los empleadores desplazan hacia arriba sus requerimientos mínimos de forma-

ción y pasan de exigir como capacitación mínima la primaria a demandar como "piso" el ciclo básico de educación media. Este proceder del mercado de empleo actúa como factor de reducción del impacto social que hubiera significado la extensión de la escolaridad obligatoria. La población se ve forzada a demandarla y si las autoridades -como fue en el caso de la implantación del CBU- en nombre de principios de democratización, "fuerzan" su realización con mecanismos que virtualmente son de "promoción automática", la incidencia de ambos factores promueve la desvalorización académica y social del nuevo ciclo.

En resumen, se descarta en este análisis como movilidad cultural ascendente entre generaciones el pasar del nivel liceo o UTU a 2do. Ciclo, en tanto que si se considere tal el "salto" de "dos escalones" desde la primaria hasta el 2do. Ciclo de Enseñanza Secundaria. Este ascenso cultural ha sido importante ya que comprende a uno de cada cinco estudiantes matriculados en el BD en la enseñanza oficial.

La autoselección de la población estudiantil efectivamente evaluada

(...) la población evaluada en octubre es inferior a la población inicialmente matriculada en el mes de marzo. (...) se produjo un fenómeno de autoselección de los estudiantes ante la instancia de evaluación externa. (...) fueron avisados con anticipación (...) habían sido previamente entrevistados en forma individual (...) se presentó a la prueba de Lengua el 68,6% del total del alumnado que figuraba en la matrícula inicial. (...) En la prueba de Matemática (...) los porcentajes fueron 61,9%, 69,0% y 75,6%, respectivamente, lo que diseñó, por complemento, la categoría de los que pensaron que sería inútil participar en una evaluación de su falta de conocimientos.

Finalmente, los estudiantes que hicieron las dos pruebas son el 56,2% de la matrícula inicial (...)

Cuadro 7Educación de las madres de los estudiantes de 4to año de primaria, 3o de CBU y 5o de BD⁽¹⁾ (en porcentajes)

	Total	Primaria		Liceo o UTU	2o. Ciclo	Educación Terciaria	NS/NC
		Interapl.	Compl.				
Privados Montevideo							
Escuela	(69)	1.4	2.9	17.3	21.7	56.5	0.2
CBU	(77)	1.3	-	18.2	18.2	62.3	-
BD ^{(2) (3)}	(274)	0.4	2.9	13.8	26.6	52.2	4.1
Públicos Montevideo							
Escuela	(779)	22.4	28.5	31.2	7.6	10.3	-
CBU Liceo	(816)	12.4	25.4	36.4	10.7	13.6	2.0
CBU UTU	(195)	25.0	28.6	31.1	8.7	5.1	2.0
BD ⁽³⁾	(701)	6.0	18.4	29.7	20.6	23.9	1.4
Públicos interior							
Escuela	(111)	29.0	38.1	16.1	6.1	10.7	-
CBU Liceo	(316)	18.6	23.1	32.3	7.6	9.5	8.9
CBU UTU	(109)	20.2	34.89	33.0	2.8	-	9.1
BD ⁽³⁾	(608)	9.4	17.1	19.9	21.7	28.5	3.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

(1) Los datos corresponden a muestras representativas en los estratos siguientes: primaria pública Montevideo, CBU público Montevideo (Liceo y UTU) y BD público Montevideo e interior.

(2) Privados A solamente.

(3) Información proveniente de la Encuesta a los estudiantes, hayan o no realizado las pruebas.

Lo más importante es mostrar que los resultados de aprendizajes y la demostración de conocimientos de los estudiantes que se presentan en los capítulos sucesivos no son representativos de la población

total sino de los que asistieron todo el año y eran alumnos regulares y comprometidos con la institución educativa.

(...) si se hubiera logrado la participación de to-

Cuadro 8

Desgranamiento de la matrícula y participación de la población estudiantil en la Encuesta y pruebas de Lengua y Matemática (en porcentajes)

Subsistema	Matrícula Inicial	Alumnos activos Septiembre	Encuesta en Septiembre	Lengua	Matemát.	Lengua + Matemática
Privados A	100.0 (264)	99.3	96.5	78.5	73.7	64.1
Privados B	100.0 (184)	97.4	93.7	83.1	74.1	66.7
Públicos Montevideo	100.0 (976)	84.9	74.1	53.2	51.5	42.5
Públicos interior	100.0 (732)	90.0	83.0	74.3	66.8	63.9
Total	100.0 (2.151)	89.6	81.8	68.6	61.9	56.2

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

dos, los resultados hubieran sido, seguramente, peores a los registrados.

La prueba de Matemática (...) tuvo un doble objetivo: por un lado identificar los conocimientos matemáticos efectivamente incorporados por los estudiantes a lo largo de casi doce años de educación formal y, por otro, captar la capacidad de razonamiento adquirida en tal período de escolarización.

(...) Se llegó así a visualizar que, en los programas vigentes a lo largo y ancho del país, los contenidos temáticos comunes a todas las orientaciones de 5º año eran: Teoría de Conjuntos, Funciones, Polinomios, Combinatoria, Ecuaciones e Inecuaciones y Probabilidad.

Se concibió, entonces, una prueba única que evaluara a los educandos con una única vara y, siguiendo el principio rector de toda prueba objetiva, asignara igual puntaje a igual desempeño.

La prueba incluye ejercicios "clásicos" -similares a los frecuentemente propuestos en clase- y otros cuya estructura podría ser calificada como "novedosa" porque suponen un manejo fluido por parte de los estudiantes de los conocimientos presentados en los cursos. Así, los estudiantes podrían demostrar en qué medida trabajaban bien en el nivel de mecanización y también en el de transferencia, es decir en la extensión de conceptos vistos en clase a realidades diferentes.

Los resultados globales

(...) Los tramos que agrupan la mayoría absoluta son los dos inferiores -con 32,4% y 20,8%-; al tiempo que el tramo de nota suficiencia (12-11 puntos) incluye sólo al 6,7% de los alumnos.

Tal vez la única homogeneidad sea el desconocimiento de la Matemática por todos los estudiantes de Derecho, sea cual sea el subsistema: la deficiencia y la insuficiencia absoluta (0-10 puntos) comprende a casi el 90% del alumnado de los liceos públicos, a más del 90% de los privados B y registran al 67% de los selectivos liceos privados A. Estudiar Derecho y desconocer Matemáticas es sinónimo en todo el territorio nacional.

Las pruebas de comprensión y elaboración de un informe

Las exigencias y dificultades de una prueba de lengua materna

(...) Se consideró necesario que dicha prueba diera cuenta de los objetivos prioritarios que, para la enseñanza de la lengua, se propusieron los programas de Enseñanza Secundaria.

(...) Se concibió un ejercicio de:

- 1) comprensión de un texto escrito en estilo formal
- 2) elaboración de un informe a partir de una orden y un referente dados usando la variedad estándar de la lengua en un estilo formal.

La prueba propuesta, pretendió medir las capacidades instrumentales en materia de lengua materna, adquiridas a lo largo de todos los ciclos de la enseñanza y requeridas por todas las asignaturas.

Los resultados de la prueba de Comprensión

Los 40 puntos adjudicados a la prueba de Comprensión fueron distribuidos equitativamente entre sus tres secciones, correspondiendo 10 puntos a cada una de ellas: Procesamiento global y focal de la información, Contenidos léxicos y Síntesis. Resulta grave tener que señalar que el 31,6% de los estudiantes evaluados se ubicó en el 30% inferior del puntaje, o sea obtuvo entre 0 y 9 puntos.

(...) La mitad de la población evaluada tiene una capacidad baja y muy baja de comprender un texto que se inscribe en el término medio de los que se utilizan en la enseñanza de Historia, Literatura, Sociología e Introducción al Derecho. Basta, en este sentido, recordar que estos jóvenes en sus cursos de Literatura han debido rendir cuenta de su comprensión de autores como Rodó, Proust, Joyce o Mariátegui.

Los resultados de la prueba de Elaboración de un Informe

(...) se presentaron gráficas, datos estadísticos y frases de los jóvenes como insumos para la reflexión lo que, además, daría pistas sobre las estrategias de transformación de la información no verbal en expresión verbal. (...)

En el tramo de insuficiencia plena (o sea hasta el 30% del puntaje total) se encuentra el 35,7% del alumnado del Bachillerato Diversificado. Esto quiere decir que 1 de cada 3 estudiantes no parece capaz de escribir con un mínimo de corrección en su lengua materna. Es imprescindible tener en cuenta que en la prueba se acumulan puntos de cada una de las siete áreas evaluadas y el haber obtenido hasta 9 puntos está marcando la superposición de insuficiencias en todas ellas (Cuadro 11).

(...) Por su lado, un 37,2% logró entre 10 y 15 puntos obteniendo como máximo la mitad del puntaje previsto.

(...) Si la mirada se ubica en el tramo superior del puntaje, promedialmente para toda la población considerada, sólo el 3,3% registra una sólida competencia lingüística.

Cuadro 9

Resultados en Matemática según orientación y subsistema (en porcentajes)

	Total	Puntaje en Matemáticas					
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-31	32-51
Total	(1331)	32.4	20.8	17.2	9.9	12.9	6.7
Derecho	(366)	63.9	24.0	9.7	1.5	0.9	-
Economía	(229)	9.9	17.8	24.6	18.4	24.9	4.5
Agronomía	(147)	28.3	22.1	19.0	17.2	12.3	1.1
Medicina	(241)	26.9	26.9	34.3	12.2	8.2	1.4
Arquitectura	(143)	5.9	14.1	17.4	14.1	30.1	18.3
Ingeniería	(205)	3.0	8.2	14.6	13.1	29.6	31.3
Privados A	(215)	8.8	8.5	14.5	13.7	32.5	22.1
Derecho	(51)	35.3	31.4	21.6	7.8	3.9	-
Economía	(38)	2.6	-	15.3	13.2	52.6	15.6
Agronomía	(27)	14.8	7.4	18.5	25.9	29.6	3.7
Medicina	(25)	-	8.0	28.0	20.0	28.0	16.0
Ingeniería	(16)	6.3	6.3	12.5	6.3	31.3	37.5
Privados B	(140)	38.9	18.1	14.6	14.8	8.9	4.5
Derecho	(77)	77.9	18.2	2.6	1.3	-	-
Economía	(26)	11.5	11.5	23.1	34.6	19.2	-
Medicina	(21)	-	33.3	33.3	28.6	4.8	-
Ingeniería	(95)	6.3	6.3	12.5	6.3	31.3	37.5
Públicos Montevideo	(487)	33.3	20.9	17.6	9.6	12.4	5.2
Derecho	(166)	66.3	25.5	8.4	0.6	1.2	-
Economía	(84)	7.1	21.4	32.1	15.5	21.4	2.4
Agronomía	(37)	32.4	29.7	18.9	16.2	7.7	-
Medicina	(106)	26.4	26.4	22.6	15.1	9.4	-
Arquitectura	(42)	4.8	7.1	14.3	14.3	28.6	31.0
Ingeniería	(52)	1.9	9.6	19.2	13.5	30.8	25.0
Públicos interior	(499)	39.5	26.6	18.5	7.5	6.2	1.5
Derecho	(72)	62.5	25.0	11.1	1.4	-	-
Economía	(81)	19.8	29.6	19.8	18.5	11.1	1.2
Agronomía	(83)	34.9	27.7	19.3	12.0	6.0	-
Medicina	(89)	38.2	30.3	23.6	4.3	3.4	-
Arquitectura	(67)	13.4	34.3	32.8	7.3	11.9	-
Ingeniería	(97)	6.2	12.4	18.6	22.7	26.8	13.4

Fuente: CEPAL, Oficina de Montevideo.

Los resultados globales

(...) más de la cuarta parte del estudiantado se caracteriza por una competencia deficiente (...) el doble en los establecimientos públicos que en los privados de mayor prestigio académico.

(...) Si algo más de 1 de cada 3 jóvenes pertenecientes a las familias con más alto capital sociocultural del país, como es el caso de quienes asisten a los establecimientos privados A, ha puesto de manifiesto esta incompetencia parece evidente que no puede responsabilizarse

a las condiciones socioculturales de origen de este desempeño.

El desempeño global de los estudiantes de bachillerato

Resultados académicos y subsistemas educativos

(...)El análisis cuantitativo y cualitativo revela que el 69% de los estudiantes testeados no alcanzó la suficiencia en ninguna de las dos pruebas.

Autoevaluación de conocimientos

El conjunto de la información presenta, pues, un panorama inquietante en términos de conoci-

tos adquiridos. Igualmente preocupante es el hecho de que muchos de los estudiantes "deficientes" e "insuficientes" no son conscientes de sus limitaciones.

Ante la pregunta "¿Piensas que tienes carencias de formación que puedan ser un obstáculo para algún tipo de estudio?", un 45.5% de los "deficientes" y un 53,1% de los "insuficientes" contestaron "no" contundentemente. Más aún, entre los cuatro tipos de alumnos las diferencias en lo que podría llamarse "autoconsciencia de los problemas de formación" son mínimos en comparación con las distancias objetivas que entre ellos existe en cuanto a conocimientos socialmente relevantes. ■

¿Ta que tenemos derechos?



En venta en SERPAJ

CHARLES TAYLOR

Modernidad, ética de la autenticidad y la educación

Con el suplemento del número anterior, dedicado al psicólogo y pedagogo Lev Vygotsky, iniciamos una serie orientada a desarrollar y difundir el pensamiento de autores contemporáneos. Autores que pueden pertenecer estrictamente o no al ámbito educativo pero que igualmente aporten conceptos importantes para la reflexión educativa. El propósito de esta iniciativa es proporcionar nuevas perspectivas, desde variadas disciplinas, para el análisis del sistema educativo y las prácticas docentes, que tienda a transformar la educación desde el horizonte ético de los derechos humanos.

José Luis Rebellato

«Soy un constructivista convencido y lo mismo que creo que construimos o constituimos el mundo, también creo que el yo es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización».
Jerome Bruner⁽¹⁾.

EN SU PROPUESTA de una educación de calidad como eje de un desarrollo con equidad, el investigador José Luis Coraggio nos pone en alerta respecto a reformas educativas centradas casi exclusivamente en la enseñanza primaria, impulsadas desde organismos financieros internacionales (tales como el Banco Mundial), preocupadas sustancialmente por capacitar en la adquisición de destrezas para una adecuada inserción en el mercado y abandonando los niveles superiores de la educación a la iniciativa privada. Según Coraggio, en educación es esencial alcanzar niveles de calidad, tanto en los productos, como en las relaciones sociales, como en las técnicas y en los valores. Todo menos una economía y una educación pobre para los pobres; todo menos la perpetuación de la pobreza y el sacrificio. En esta visión, lo lúdico, lo afectivo, la esperanza fundada, son tan necesarios como la alimentación y la vivienda⁽²⁾.

Por lo tanto, hoy día la reflexión en torno a las necesarias e imprescindibles transformaciones educativas debe abarcar territorios muchos más complejos que aquellos a los que comúnmente se hace referencia desde las pretendidas reformas de la educación que responden más bien a requerimientos del mercado. Además de la importancia del desarrollo tecnológico y de la tan manida globalización, se nos

presentan otros temas a los cuales no se hace habitualmente referencia⁽³⁾.

En forma panorámica pueden señalarse temas tales como, las diversas concepciones contemporáneas del aprendizaje y sus repercusiones en la educación; las peculiaridades históricas, sociales y culturales de los países de América Latina; la creciente y plurifacética exclusión, como resultado de la reestructura operada por el capitalismo y por los modelos neoliberales, pero también como efecto de formas etnocéntricas y hegemónicas; el significado de una educación de calidad, basada sobre los criterios de igualdad y de justicia social; la articulación entre los espacios de la educación formal, los procesos educativos a nivel de los movimientos sociales, las experiencias de trabajo comunitario, y los aportes de una educación popular entendida como movimiento cultural; la educación a la ciudadanía y a formas de participación popular que suponen la búsqueda de un real protagonismo de los ciudadanos y de ejercicio en la distribución del poder; la construcción de nuevos paradigmas educativos con un marcado sustento ético y con una intencionalidad crítica y transformadora; la cada vez más urgente tarea de educarse desde una perspectiva multidisciplinaria donde se desarrollen capacidades, conocimientos y destrezas destinados a aprender y a pensar desde temas y realidades comunes que requieren un abordaje por parte de múltiples perspectivas.

Esto supone por parte de los educadores una concepción del conocimiento de carácter constructivista y hermenéutica, que permita estar en una constante interacción con los educandos, con las comunidades profesionales, con las poblaciones, con los problemas álgidos de nuestra época y con las corrientes teóricas que buscan abrir horizontes novedosos para la reflexión. Es a partir de aquí que intento una aproximación a las reflexiones éticas y filosóficas de Charles Taylor, aún cuando su preocupación no sea precisamente de carácter educativo. Taylor no se propone elaborar una teoría educativa.

(1) Ver Jerome Bruner, 1989, 205. La frase ubicada en el comienzo del artículo no es un procedimiento artificial. A mi modo de ver existen convergencias destacadas entre el constructivismo de un psicólogo social y teórico de la educación como Bruner y la ética de un filósofo como Charles Taylor. El mismo Bruner ha opinado que la obra de Taylor, *Sources of the Self*, es «seguramente uno de los más importantes trabajos filosóficos del último cuarto de siglo».

(2) Ver José Luis Coraggio, 1995, 205. «En la documentación de esa época (se refiere a las políticas educativas del Banco Mundial elaboradas desde los años 70) se explicita que esas propuestas fueron construidas usando el modelo microeconómico neoclásico. Tal enfoque lleva, por ejemplo, a asimilar la escuela con la empresa, a ver los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y las tasas de retorno como criterios principales de decisión (...). Estamos recibiendo una asesoría para reformar nuestros sistemas educativos que está basada en una teoría cuestionable y, aún más, las investigaciones que orienta han producido evidencia no concluyente, si es que no refutadora, de las mismas hipótesis que guían dicha asesoría.» (José Luis Coraggio, Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?, en *Quehacer Educativo*, 18 (Diciembre 1995), Separata, 48.

(3) Respecto a la globalización sustenta Helio Gallardo:

«Debe recordarse que el modelo económico de los países centrales no es universalizable igualitariamente por razones económicas y ambientales: el planeta no soportaría un gasto energético como el que se deriva del modo norteamericano de existencia (american way of life). La globalización supone, pues, la coexistencia conflictiva de la concentración y la desintegración, la opulencia y el derroche y la pauperización, la potencia y la impotencia. Un mundo en el que todos puedan vivir y en el que el ambiente sea respetado como condición elemental de existencia humana es incompatible con el proceso de globalización actualmente en curso.» (Helio Gallardo, Notas sobre la situación mundial observada desde América Latina, en revista *Pases*, 54 (1994), 17).

y pedagógica: si la buscáramos a través de su importante producción, nos defraudaría. No nos encontramos ante la figura de un teórico de la educación, sino ante un pensador ético, comprometido con los desafíos y conflictos de la modernidad. Alguien que piensa desde la encrucijada de la época actual, superando las fáciles y simplificadas posturas que conducen bien a una condena de la modernidad sobre la base de que ha llevado al fracaso de los ideales humanos, o bien a un optimismo exagerado respecto al supuesto progreso alcanzado a partir del proyecto de la modernidad. Distantes de unos y de otros, se encuentran los defensores de una ética débil, para quienes la afirmación de determinados valores y principios éticos significaría la sumisión a una moral opresiva.

Taylor se enfrenta con unos y otros a lo largo de sus investigaciones. Y en esa confrontación va adquiriendo forma un pensamiento crítico que comprende la modernidad más bien como prolongados procesos de construcción a través de los cuales se trata de recuperar las fuentes morales del yo (*Sources of the Self*, tal es el título de una de sus obras más importantes) que han sido olvidadas o que corren el riesgo de desaparecer en el marco de los conflictos de la modernidad.

Charles Taylor es actualmente profesor de filosofía y ciencias políticas en McGill University. Durante años ocupó la cátedra de teoría social y política en Oxford, siendo profesor asociado del All Souls College. También fue docente en la Universidad de California en Berkeley y en la Universidad de Montreal. Participa en política y fue candidato al parlamento federal de Canadá por el Nuevo Partido Democrático.

Su militancia en el movimiento de Québec lo vuelve particularmente sensible a las cuestiones culturales y a las cuestiones políticas estrechamente vinculadas a las comunidades y a la defensa de sus identidades colectivas. La lectura de su abundante producción nos presenta a un pensador en permanente confrontación con las corrientes científicistas o con el naturalismo epistemológico, tal como él lo denomina; es decir, con una concepción que extrapola la racionalidad de las ciencias de la naturaleza a las ciencias humanas y a las cuestiones culturales y políticas.

Muestra un perfil crítico de la modernidad y de sus filosofías, acercándose en este sentido a las reflexiones del neopragmatismo de Rorty o los análisis de las así llamadas corrientes comunitaristas, que tienen sus exponentes en el pensamiento de Michael Sandel, Michael Walzer y Alasdair MacIntyre. Comparte con algunos de los pensadores comunitaristas su adhesión al escolasticismo. Sin embargo, mantiene una importante distancia, en especial respecto al pensamiento de Alasdair MacIntyre, en tanto su óptica en ningún momento supone un retorno a

etapas anteriores a la modernidad, sino más bien un abrirse camino críticamente a través de ella⁽⁴⁾.

Su polémica con las corrientes liberales contemporáneas es constante, al considerar que las mismas se traducen en una postura neutral frente a todo proyecto moral. De ahí que las ubique formando parte del llamado liberalismo de la neutralidad.

La proximidad a la problemática cultural queda, además, claramente refrendada por su conferencia inaugural sobre la política del reconocimiento, ofrecida en el University Center for Human Values (Centro Universitario para los Valores Humanos) de la Universidad de Princeton; un centro académico dedicado a la investigación sistemática e interdisciplinaria de los valores éticos en el marco de un pluralismo cultural⁽⁵⁾.

Creo que la breve presentación de estos rasgos permite configurar la imagen de un teórico con una profunda preocupación moral, situado en la conflictividad de la modernidad, con una aguda sensibilidad por los valores culturales y por las formas de opresión generadas a partir de concepciones culturales hegemónicas. Un crítico del cientificismo, de la ética débil y de la neutralidad liberal. Sin dudas, no es un teórico de la educación. No obstante, resulta fácil percibir que su teoría tiene repercusiones profundas de carácter educativo.

Del sujeto descomprometido a la ética de la autenticidad

Taylor cuando habla del malestar de la modernidad entiende referirse a aquellos rasgos de nuestra cultura y de nuestras sociedades contemporáneas, vividos

(4) Varias de estas observaciones son tomadas de Charles Thibaut, Introducción, *Recuperar la moral: la filosofía de Charles Taylor*, en Taylor, 1994, 11-34; así como de la presentación del autor en Taylor, 1993 b, 148. « En esta indagación sobre el estado moral de nuestra identidad y de nuestro tiempo, el análisis de Taylor se sitúa claramente en las filas de los defensores de aquellas ideas e instituciones que definen la modernidad: la democracia, los derechos y las libertades, los afanes de la tolerancia y de la igualdad. » (Charles Thibaut, *Op. cit.*, 13).

(5) Su directora, Amy Gutmann, caracteriza así la tarea del Centro Universitario para los Valores Humanos: « Mediante la enseñanza, la investigación y los debates públicos que patrocina, el University Center fomenta el estudio sistemático de los valores éticos y las influencias mutuas de la educación, la filosofía, la religión, la política, las profesiones, las artes, la literatura, la ciencia y la tecnología, así como la vida ética. La promesa de un entendimiento ético ocupa un lugar bastante apreciable en su práctica educativa. Si las universidades no se dedican a impulsar nuestro razonamiento individual y colectivo acerca de los valores humanos, hasta sus límites, entonces, ¿quién lo hará? » (Amy Gutmann, en Charles Taylor, 1993 b, 10).

como una pérdida. El marco de referencia histórica se sitúa a partir del siglo XVII. Las manifestaciones concretas del malestar de la modernidad de las cuales habla nuestro autor son tres: el individualismo, el primado de la racionalidad instrumental y las consecuencias que lo anterior acarrea en la vida política. De una u otra manera iré exponiendo sucintamente estos malestares.

Para Taylor el individualismo surge a partir de la superación de la dependencia de las personas frente a la categoría dominante del orden, ya se trate del orden cósmico o de la jerarquía establecida en el orden del ser. El cosmos jerárquico terminaba reflejándose en las jerarquías de la sociedad humana. Los hombres estaban confinados al cumplimiento de un papel determinado dentro de ese orden. La modernidad ha traído consigo el descrédito frente a dichos órdenes, en virtud del proceso que Max Weber denominó desencantamiento del mundo y que consistió en la pérdida del carácter mágico del mismo.

A la crisis de los órdenes jerárquicos y de una ética del honor, en nuestra cultura contemporánea ha sucedido la emergencia de la categoría del individuo y, en forma paralela, la pérdida de ciertos valores. Para Taylor esto significa que nos encontramos en una cultura caracterizada por una pérdida del sentido, por la disolución de los horizontes morales y por el individualismo de la auto-realización. Una suerte de retórica de la autorrealización y del relativismo blando operan en nuestra cultura. Son diversas las manifestaciones y los síntomas de esta pérdida del sentido: se experimenta la desaparición de la dimensión heroica de la vida; pareciera que ya no vale la pena morir por algo; se produce un estrechamiento en las relaciones sociales y en el interés por los demás; se vive la falta de pasión. Vivimos en una época que algunos han tipificado recurriendo a denominaciones tales como «sociedad permisiva», «generación del yo» y «preeminencia del narcisismo»⁽⁶⁾.

Esta situación cultural generalizada tiene sus raíces en la categoría del yo descomprometido (*disengaged subject*), constituida a lo largo del proceso de la modernidad. La identidad personal es la identidad del self entendido como un objeto a conocer. Su ser es inseparable de su auto-conciencia (*self-awareness*). No se trata del self en cuanto existiendo en un espacio moral, sino de un sujeto reducido tan

sólo a su auto-percepción. De esta manera se configura un self definido en términos neutrales, descomprometido respecto al mundo de significados y confinado al control racional. Pero un yo neutral es un sujeto puntual que abstrae de sus intereses constitutivos y de una identidad narrativa conformada a partir de valores y bienes⁽⁷⁾.

En conexión con esta categoría se asienta la concepción de una sociedad construida mediante el consentimiento de individuos libres e integrada por individuos portadores de derechos. Las teorías del contrato social son construcciones coherentes con la imagen de un yo neutral. La ética de los derechos, de las normas y de lo justo predomina, en la modernidad, sobre la ética de los valores y de los bienes (Taylor, 1989, 106).

El mundo occidental moderno ha favorecido la formulación del principio del respeto en términos de derechos. Se utiliza, incluso, el lenguaje de los derechos para expresar normas morales universales. La novedad radica, sobre todo, en el lugar que se asigna al sujeto; éste debe obedecer la ley, pues se encuentra bajo la ley (Taylor, 1989, 11-14).

Hay, entonces, un rasgo predominante que es propio, no sólo de determinadas teorías éticas, sino que además integra el universo cultural de la modernidad. Se trata de la postura, fuertemente influenciada por el naturalismo epistemológico, que niega la vigencia de los bienes, de los contrastes cualitativos y de lo que Taylor denomina los hiper-bienes. Una postura que considera a la filosofía moral como una ética de la obligación, más preocupada por lo que es correcto hacer y por lo que debemos hacer, que por lo que es bueno ser o amar (Taylor, 1989, 79).

Nos encontramos así ante éticas que sitúan la obligación por encima del bien. Kant define la moral en los términos del imperativo categórico, y éste a su vez por la universalidad o por el hecho de ser miembros del reino de los fines. Habermas define el dominio del discurso ético en los términos de una justicia universal y por la aceptabilidad universal de aquellas normas que logran el acuerdo de los afectados si estos realizaran una deliberación en condiciones ideales de comunicación no coactiva. En ambos pensadores, la moral abarca un dominio más restringido y segregado de lo que anteriormente se entendía por tal⁽⁸⁾.

(6) Taylor, 1994, 45. Taylor cita las obras de varios autores que abordan el tema desde ópticas diversas: R. Bellah y otros, *Hábitos del corazón*, Madrid, Alianza Ed., 1989; Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza Ed., 1977; Christopher Lasch, *The culture of Narcissism. The Minimal Self*, New York, Norton, 1979; Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1987; Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza y Janés, 1989; Janet Malcolm, *Psycho-analysis. The impossible Profession*, New York, Knopf, 1981.

(7) Taylor ejemplifica la imagen del yo puntual recurriendo a la argumentación de Derek Parfit, según la cual la vida humana no constituye a priori una unidad; la identidad personal no debe ser definida en términos de una vida integral, de una totalidad. Sería perfectamente defendible considerar mi yo anterior (por ejemplo, mi yo preadolescente) y a la vez imaginar el yo al que llegaré en el futuro, como si se tratara de personas distintas. La obra citada por Taylor es la de Derek Parfit, *Reasons and Persons*, Oxford, Oxford Univ. Press, 1984.

Se trata de la llamadas éticas procedimentales, exponentes principales de lo que Taylor denomina el liberalismo de la neutralidad. Ante los bienes y valores morales, dichas éticas mantienen una postura neutral buscando más bien los procedimientos adecuados para la obtención de acuerdos normativos. Uno de sus principios básicos consiste en sostener que una sociedad liberal debe ser neutral ante las cuestiones que atañen la vida buena. El término procedimental (procedura) se opone a sustantivo, en cuanto la racionalidad del agente es juzgada, no por los bienes a los que adhiere, sino por cómo piensa; el carácter procedimental radica no en el resultado sino en cómo se llega a dicho resultado (Taylor, 1989, 86; 1994, 53).

- (8) Taylor, 1989, 63-4. «La moral es vinculada estrechamente con lo que debemos hacer, y no con lo que es valioso en sí mismo, o con lo que admiramos o amamos. Los filósofos contemporáneos, en la medida en que descienden más de Kant que de Bentham (por ejemplo, John Rawls), comparten este enfoque. La filosofía moral tiene que ver con la determinación de los principios de nuestra acción. O donde se ve a sí misma estrictamente en el rol de metaética, tiene que ver con el lenguaje mediante el cual determinamos extra-filosóficamente los principios de nuestras acciones. Su punto de partida debería ser nuestras intuiciones acerca de cuales acciones son correctas (Rawls), o alguna teoría general acerca de lo que la moralidad es, concebida en términos prescriptivos, es decir, como guía de acción (Hare). La idea de que la teoría moral debe ocuparse de las diferentes visiones acerca de lo más elevado cualitativamente o de los bienes fuertes, nunca les ha preocupado. Ha sido tan profundamente suprimida la conciencia de su lugar en nuestras vidas morales que parece que nunca pasa por la mente de muchos de nuestros contemporáneos pensar en ello.» (trad. mía, Taylor, 1989, 84).

«Expresamente mistifican la prioridad de la moral identificándola no con algo substancial sino con una forma de razonar, en torno a la cual establecen un límite firme. Así son conducidas a defender este límite todo lo más furiosamente posible en aquellas que es su único modo de hacer justicia a los hiperbienes que las motivan aún cuando no pueden reconocerlos.» (trad. mía, Taylor, 1989, 89). «Mi tesis es que toda teoría que da el primado a lo justo sobre el bien, repasa en realidad sobre tal noción de bien, en el sentido de que a) es necesario articular esta concepción del bien a fin de explicitar sus motivaciones, y b) porque sería incoherente sostener una teoría de lo justo negando que tenga un fundamento en una teoría del bien.» (trad. mía, Taylor, 1986b, 40-1). Will Kymlicka, exponente de una ética inspirada en Rawls, critica al comunitarismo Taylor, entre otras cosas, porque supondría una concepción perfeccionista del Estado, no distinguiendo adecuadamente entre acciones colectivas y acciones éticas. Para este autor, el Estado liberal debe ser neutral en cuestiones que hacen al proyecto de vida y a la vida buena. (Will Kymlicka, 1990, 216-37).

Para Taylor, tales éticas se basan en la categoría del yo instantáneo y neutral. Sin embargo, no podemos pensar las personas y los otros (selves) como neutrales. No hay sujetos neutrales e instantáneos; sólo existen en un determinado espacio moral lleno de significaciones y de interrogantes. Lo que se encuentra precisamente en cuestión es la configuración de nuestra vida como totalidad y como proyecto (Taylor, 1989, 50).

Aún más, las éticas procedimentales no se agotan en los procedimientos, puesto que la disposición a construir un consenso con los demás supone intrínsecamente bienes sustantivos, no sometidos a procedimiento alguno; tales son los bienes de la dignidad, del respeto por el otro, de la seriedad y sinceridad en la busca de entendimiento. Son éticas que, al negar el carácter sustantivo, caen en una contradicción pragmática inhabilitando la posibilidad misma de los procedimientos. Y esto, porque el verdadero terreno de la ética no es tanto el del cómo lograr procedimientos adecuados, sino el de guiarse por evaluaciones fuertes (strong evaluations), contrastes cualitativos, y por la inclinación hacia los bienes. Esto ya supone superar la auto-realización del individuo para adherir a una ética de la autenticidad.⁹⁾

La constitución dialógica de la identidad

El ideal moral de una ética de la autenticidad se encuentra estrechamente articulado con el principio de originalidad. Ser fiel a uno mismo significa ser fiel a la propia originalidad. Lo que, a su vez, supone realizar un potencial que es propio de cada uno; al hacerlo, nos estamos definiendo a nosotros mismos. Para Taylor aquí radica el trasfondo del ideal moderno de la autenticidad.

La autenticidad resulta, sin embargo, inseparable de una ética de evaluaciones fuertes. En tal sentido, Taylor destaca una serie de valores y de bienes que corresponden a evaluaciones fuertes y que aparecen expresados en nuestro lenguaje. Así, por ejemplo, la justicia, el respeto por la vida de otros pueblos, la integridad, el bienestar, el sentido de la dignidad y un conjunto de temas que tienen que ver con una vida plena de sentido. Existe una serie de cuestiones que surgen a partir del respeto por los otros y que tienen que ver con qué tipo de vida vale la pena vivir, o qué tipo de vida responde a los requisitos implícitos en nuestras acciones y opciones, o qué es lo que constituye una vida con sentido. Son todos bienes y valores que hacen que la vida valga la pena de ser vivida. No se trata de un instinto, ni de una aversión ni de un

- (9) Taylor, 1989, 4-1994, 53-5. Indudablemente se inspira en la interpretación de Hegel sobre la eticidad. La crítica de Taylor a las éticas procedimentales (neutras o también llamadas éticas inarticuladas) tiene una similitud profunda con la crítica de Hegel al formalismo kantiano. Ver, a este respecto, Ethical substance, en Taylor, 1975, 365-88.

temor. Más bien se trata de requisitos y exigencias acerca de la naturaleza de los seres humanos. Una reacción moral es un asentimiento y una afirmación de una determinada ontología de lo humano.

El argumento moral se da dentro de un mundo configurado por nuestras respuestas morales más profundas. Si buscamos discriminar qué hace que los seres humanos sean dignos de respeto, debemos recurrir a lo que significa sentir el reclamo del sufrimiento humano, o nuestra repugnancia ante la injusticia o lo que confesamos experimentar acerca de la vida humana. Ningún argumento moral puede formularse desde una postura neutral hacia el mundo. Y esto precisamente porque siempre nos movemos dentro de horizontes de sentido incluíbles. Los horizontes nos son dados (Taylor, 1994, 67-76).

Lo cual no significa que estos horizontes no sean hoy en día problemáticos. Ningún horizonte puede considerarse como el horizonte. Ningún horizonte compartido puede ser defendido como garantía para el horizonte en cuanto tal; ninguno puede asumir la calidad de un hecho fenomenológico incontestable. Es por ello que nuestra época se caracteriza por una actitud de profunda búsqueda, de tanteos en medio de la incertidumbre. Sin embargo, no poseer un horizonte es fracasar en la búsqueda del sentido. La búsqueda es siempre una búsqueda del sentido⁽¹⁰⁾.

Ahora bien, este conjunto de bienes y evaluaciones fuertes, que se dan dentro de horizontes de sentido, necesitan ser articulados en una totalidad. Taylor contrapone la necesidad de una ética de la articulación a la ética inarticulada que nos propone el liberalismo neutral. Encontramos el sentido de la vida articulándolo. Nos enfrentamos al problema del significado de la vida, sea bajo la forma de una pérdida amenazadora, sea porque la construcción del sentido de nuestra vida es objeto de una búsqueda. En esta búsqueda se está próximo al extremo del escepticismo: el mundo pierde su contorno espiritual, nada vale la pena hacer, surge el miedo ante la vaciedad, se experimenta un tipo de vértigo o de fractura de nuestro mundo y de nuestra corporalidad. Los aportes del psicoanálisis contemporáneo nos hablan de las patologías generadas en torno a la pérdida del yo, expresadas como sentimiento de vaciedad, futilidad, falta de propósito, pérdida de la autoestima. Estos sentimientos reflejan la situación generalizada en nuestra cultura de una pérdida del horizonte. Por todo ello corresponde hablar de una crisis de identidad que se traduce en formas de desorientación, incertidumbre radical, falta de horizontes de sentido; estamos ante una dolorosa expe-

riencia. Existe, pues, un vínculo esencial entre la identidad y el tipo y sentido de orientación (Taylor, 1989, 19).

La cuestión de la identidad responde a la pregunta ¿quién soy? Mi identidad es definida por los compromisos e identificaciones que proveen el marco u horizonte dentro del cual puedo en cada caso intentar decidir lo que es bueno, o valioso, o lo que debería ser hecho, o lo que debo apoyar o rechazar. En otras palabras, la identidad resulta inseparable del horizonte dentro del cual somos capaces de situarnos (Taylor, 1989, 27).

Saber lo que uno es significa estar orientado en un espacio moral, en el cual las cuestiones tienen que ver con lo que es valioso y con lo que no lo es, con lo que tiene importancia y significado para nosotros. Se trata de una metáfora espacial, pero que se vincula profundamente con la psiquis humana. Es así que la personalidad narcisista desordenada, caracterizada por una incertidumbre radical acerca de quien es, muestra síntomas de desorientación espacial. La desorientación e incertidumbre acerca de donde se encuentra uno como persona se traduce en una pérdida de asidero incluso en relación al espacio físico⁽¹¹⁾.

Es, pues, un espacio «mapeado» por evaluaciones fuertes y por contrastes cualitativos. Es posible comprobar que la identidad juega el rol de orientarnos, de proveernos el marco dentro del cual las cosas adquieren significado, en virtud de distinciones cualitativas incorporadas. Nuestra identidad nos permite definir lo que es y no es importante para nosotros. No se puede existir sin tales evaluaciones. La noción de una identidad definida sólo de hecho, sin una preferencia fuertemente evaluada, resulta incoherente. La condición de que hay algo así como una crisis de identidad nos permite percibir que nuestras identi-

(10) «The quest is thus always a quest for sense.» (Taylor, 1989, 18). Taylor se refiere expresamente a Alasdair MacIntyre quien comprende la vida humana como una narrativa, como una constante búsqueda (Ver Alasdair MacIntyre, *Tras la Virtud*, Barcelona, Ed. Crítica, 1987, 252-77).

(11) Taylor se basa aquí en la obra de Helm Kohn, *The Restoration of the Self*, New York, International University Press, 1977, 153-4. «Perder esta orientación, o no encontrarla es no saber quien es uno. Y esta orientación, una vez alcanzada, define desde donde respondemos, y por lo tanto, define nuestra identidad. Pero, entonces, lo que emerge de esto es que pensamos esta orientación moral fundamental como esencial al ser humano en cuanto interlocutor, capaz de responder por sí mismo. Ahora bien, hablar de orientación es presuponer un espacio análogo dentro del cual uno encuentra su propio modo de ser. Entender nuestra situación en los términos de encuentro o pérdida de orientación en el espacio moral es tomar el espacio dentro del cual nuestros horizontes logran definirse como ontológicamente básicos. (...) Consideramos como básico que el agente humano existe en un espacio de interrogantes. Y estas son las interrogantes frente a las cuales nuestras definiciones-marcos (framework-definitions) se construyen en respuestas, ofreciendo el horizonte dentro del cual sabemos donde estamos situados y qué significados tienen las cosas para nosotros.» (trad. mía, Taylor, 29).

dades definen el espacio de distinciones cualitativas dentro de las cuales vivimos y elegimos.

Ahora bien, la identidad exige un interlocutor. Razonar en las cuestiones éticas es razonar con alguien. La ética es esencialmente dialógica. Nadie, por otra parte, adquiere por sí mismo los lenguajes necesarios para su auto-identificación; estos se introducen dentro del intercambio con los demás, con los otros significativos (*significant others*), en la terminología de George Herbert Mead. Descubrir, por lo tanto, la propia identidad, no quiere decir que cada uno la elabore aisladamente. Más bien la negociamos a través del diálogo con los demás. Nuestra identidad depende de forma crucial del diálogo con otros. Lo sucedido en la época moderna, no es tanto la necesidad del reconocimiento, cuanto la conciencia de las condiciones en que éste puede darse. En los tiempos de la premodernidad no se hablaba de identidad ni de reconocimiento, quizás porque se estaba más libre de los conflictos que caracterizan a la modernidad (Taylor, 1994, 82-3).

La interlocución dialógica supone necesariamente un lenguaje que existe y se desarrolla en medio de una narrativa de vida y de una comunidad. Uno es un sujeto entre otros sujetos. Un yo nunca puede ser descrito sin referencia a aquellos que lo rodean. La autodefinición encuentra su sentido original en el intercambio de hablantes. Definimos quienes somos, definiendo desde dónde hablamos. Cada uno de nosotros es un yo solamente en relación a ciertos interlocutores; el yo existe dentro de redes de interlocución. Aprendemos, en algún espacio que nos es común, lo que es la angustia, el amor, la ansiedad, la aspiración a la totalidad, y lo que estas experiencias significan para nosotros. A partir de ellas posteriormente innovamos. Pero la innovación tiene lugar sobre la base de un lenguaje común⁽¹²⁾.

Identidad y lenguaje se articulan en la interlocución que da lugar a los nombres. Un ser humano tiene un nombre puesto que es llamado, es decir, es alguien a quien se puede dirigir la palabra. Ser llamado a participar en una conversación es una

precondición del desarrollo de la identidad humana; nuestros nombres son puestos por nuestros padres como primeros interlocutores. No debe sorprendernos que en numerosas culturas el nombre, en cierto modo, sea pensado para aprehender y aún para constituir la esencia o el poder de la persona. Es por ello que el nombre real de una persona permanece oculto para los extraños. Lenguaje e identidad, entonces, se constituyen sobre la base de una situación originaria de formación de la identidad (*original situation of identity-formation*) (Taylor, 1989, 37; 525, nota 13).

El lenguaje es, pues, una condición trascendental de la identidad y de la interlocución, en cuanto el lenguaje es condición de posibilidad de intercambio y de construcción de significados y de identidades. El lenguaje socializa, individualiza y singulariza. A la vez, el lenguaje se construye en virtud de la dependencia respecto a los otros. Existe una experiencia ontogenética inevitable por la cual la relación se construye en el acuerdo cara a cara. Son nuestros padres quienes nos inducen al lenguaje. Sólo posteriormente, y en virtud del lenguaje, tomamos distancia y confrontamos nuestros pensamientos con nuevos interlocutores, mediante la percepción de los desacuerdos. Sin embargo, no toda confrontación experiencial se elabora a través del disenso. Lo que sí resulta inevitable es la dependencia del lenguaje en relación a la interlocución, en cualquiera de sus formas⁽¹³⁾.

El lenguaje se desarrolla y activa en un espacio público. Las primeras adquisiciones del lenguaje dependen de protovariedades. Taylor cita las investigaciones de Jerome Bruner que destacan la tremenda importancia de los juegos, de los modos de interacción comunicativa entre padres e hijos, en cuanto proveen el contexto y el soporte del sistema (*support system*) en el cual los niños aprenden a hablar. A su vez esta adquisición del lenguaje se encuentra precedida por el gozo y la celebración del contacto a través del encuentro e intercambio de las miradas (*eye-to-eye*). Esta comunicación prelingüística ofrece la mediación indispensable para el desarrollo de espacios comunes en torno a los objetos de referencia. En síntesis, por el lenguaje los seres humanos formulamos cosas, en el sentido de articular sentidos de una manera compleja y densa, haciéndonos conscientes de algo; exponemos algo entre los interlocutores, generando un espacio público, abriendo y desvelan-

(12) Ver Taylor, 1989, 35-36. «Nos costaría un gran esfuerzo, y probablemente muchas rupturas desgarradoras, impedir que formen nuestra identidad aquellos a quienes amamos. Consideremos lo que entendemos por identidad. Se trata de quienes somos y de dónde venimos. Como tal, constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones, cobran sentido. Si algunas de las cosas a las que doy más valor me son accesibles sólo en relación a la persona que amo, entonces esa persona se convierte en algo interior a mi identidad.» (Taylor, 1994, 70).

Puede consultarse en especial el capítulo II (A singularização do sujeito que aprende) de la obra de Mario Osório Marques, 1995, 33-50. El autor sostiene que el lenguaje socializa/individualiza y singulariza (36) y que el sujeto se constituye en la estructura simbólica de la palabra (37).

(13) «Las perspectivas de los hablantes - dice el autor - se entrelazan en el centro del lenguaje y el proceso de singularización del sujeto corre a través de la red de interacciones mediadas por el lenguaje (...). En virtud de la materialidad simbólica del lenguaje, el individuo no se dirige solamente al Otro, sino también a sí mismo. En un camino que procede de afuera hacia adentro, la subjetividad construye su núcleo de singularización en la intersubjetividad.» (trad. mfa, 1995, 40).

do aquello que se expresa; por último, por el lenguaje nuestras inquietudes más importantes, las propiamente humanas, pueden formularse y articularse para impacarnos y pueden, por lo tanto, constituirse (14).

Me parece de interés señalar la proximidad entre estas consideraciones de Taylor y las investigaciones de Bruner en torno a la psicología social y el aprendizaje. Bruner se inspira en la pragmática del lenguaje y en la teoría de los actos de habla, entendiendo por tal la utilización del lenguaje para construir un mundo social y para operar en él. La pragmática del lenguaje hace referencia, pues, a los usos sociales con los que se relaciona el lenguaje. En el terreno específico del aprendizaje, sostiene Bruner, una persona puede conocer todas las reglas de la gramática así como todo el léxico, y sin embargo ser ignorante, puesto que el lenguaje no es sólo cálculo de oraciones sino un medio de relacionarse con otros seres humanos para hacer algo. El lenguaje impone una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve (15).

- (14) Ver Charles Thiebaut, en Taylor, 1994, 22-3. En el abordaje del lenguaje, Taylor cita las investigaciones pioneras de Jerome Bruner, *Child's Talk*, New York, Norton, 1983. Señala que comúnmente se indica a George Herbert Mead como el autor que centró el análisis en la génesis social del yo. Cita la obra conocida *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1962, aclarando que Mead se encuentra próximo a una concepción behaviorista que no parece dar cuenta del rol constitutivo del lenguaje en la definición del yo y de las interacciones. A Taylor le resulta más interesante el aporte de Wilhelm von Humboldt quien comprendió el medio por el cual el lenguaje es construido y reconstruido en la conversación, visualizando que la verdadera naturaleza de una conversación requiere el reconocimiento de los hablantes individuales y de sus diferentes perspectivas. El espacio común de la conversación está constituido por hablantes que conjuntan sus perspectivas. Las palabras tales como yo, tu, aquí, allí juegan un rol fundamental en inaugurar y mantener ese espacio común. Para Bruner los niños aprenden esto muy fácil y tempranamente. Taylor cita el capítulo (*The Transactional Self*) de la obra de Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1986 (Ver Taylor, 1989, 525, notas 10 y 12).

- (15) Ver el capítulo *Pragmática del lenguaje y lenguaje* de la pragmática de la obra de Bruner de 1989, 187-196. Bruner se inspira en las obras de los exponentes de la pragmática. Me refiero a John Austin, ¿Cómo hacer cosas con las palabras?, donde, a modo de ejemplo, se sostiene: «Llevar a cabo un acto al decir algo, como cosa diferente de realizar el acto de decir algo» (Buenos Aires, Paidós, 1971, 144). Ver también John Searle, *Actos de Habla*, Madrid, Ed. Cátedra, 1980. En el terreno del psicoanálisis, Alfred Lorenzer ha elaborado una teoría donde el objeto del psicoanálisis se sitúa como proceso de investigación de las preferencias

Mediante el lenguaje entramos en contacto con un mundo ya simbolizado, producto de la cultura humana. Por ser la cultura un texto ambiguo, que necesita de la constante interpretación de quienes participan en ella, el aprendizaje supone una sostenida negociación de los significados culturales, a través del lenguaje. Bruner sostiene, de esta manera, una concepción negociadora, hermenéutica o transaccional de la cultura y del aprendizaje. Su constructivismo le lleva a concebir la negociación de los significados culturales como inseparable de una cultura en foro, como creación común de cultura. De esta manera, entiende que es necesario superar una concepción educativa que considere que el aprendizaje consiste en mera invención o en un acto de descubrimiento (a la manera de Piaget). Pero, sobre todo, requiere trascender aquellas concepciones pedagógicas según las cuales los educandos están mal equipados de conocimientos, se encuentran carentes de valores, y son incapaces de ver el mundo desde otra perspectiva que no sea aquella en la que ocupan un lugar central. Estas concepciones educativas desembocan en pedagogías que entienden la enseñanza como cirugía y el aprendizaje como un proceso donde algo debe ser arrancado de raíz, reemplazado y compensado. Se encuentran muy alejadas de una construcción del conocimiento por la mediación del lenguaje y la interacción (16).

De la sociedad fragmentada a la educación ciudadana

Los bienes constitutivos son fuentes de moralidad. A su vez, para Taylor, las fuentes morales proporcionan poder (*empower*). Nuestro autor encuentra un ejem-

plificado lingüístico y de las interacciones. El psicoanálisis es un procedimiento que se aproxima a su objeto en el momento de la comunicación por medio de símbolos. Ver sus dos obras: *Basta para una teoría de la socialización*, Buenos Aires, Ed. Amorrotu, 1972; *Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción*, Buenos Aires, Ed. Amorrotu, 1973.

- (16) Ver Bruner, 1989, 193-208. Taylor, 1989, 95-7. Cita las interpretaciones de Michael Walzer, *Exodus and Revolution*, New York, Basic Books, 1985; y de Northrop Frye, *The Great Code*, Toronto, Academic Press, 1982.
- (17) Taylor, 1989, 82-9. «El atomismo liberal supone, por una parte, y fomenta, por otra, un subjetivismo y un relativismo sin límites; argumenta Taylor, pues sólo el suponer que el sujeto es capaz de no ser influido por un horizonte de valor dado, sólo el considerarlo indiferente a los valores, a la articulación de evaluaciones fuertes en lenguajes que expresan contrastes cualitativos, hace comprensible que ese sujeto pueda elegir entre valores diversos como si se hallara ubicado por encima de ellos. Esa negación ante los valores, justificada a partir de su irrestricto pluralismo, es la que sostiene la reconstrucción liberal del orden social en base a los derechos.» (Charles Thiebaut, en Taylor, 1994, 25).

plo de ello en la narración del Exodo (en la religión judeocristiana) que ha inspirado, a lo largo de siglos, a movimientos de reforma y de liberación, aún cuando estos mismos movimientos en algunos casos condujeran a una revisión e incluso a un rechazo de la visión teológica. Nos encontramos, pues, ante una narración que ha ejercido un poder tremendo en la historia y en nuestra civilización⁽¹⁷⁾.

Tales fuentes morales mueven en virtud del respeto y del amor que suscitan. Además, puesto que la articulación con las fuentes morales se opera a través del lenguaje, se comprende el poder producido por las palabras. Un poder que está en función, no de formulaciones particulares, sino de la totalidad del acto de habla (*the whole speech act*). La situación más fuerte se da cuando el hablante, el enunciado y el acto de liberación del mensaje, se articulan conjuntamente para revelar el bien. Las palabras tienen poder porque articulan nuestros sentimientos y nuestra historia produciendo un encuentro con una fuente inspiradora de valores morales. Nos pueden conducir a recuperar nuestras vidas en una nueva narrativa; tal es el caso ya citado del Exodo que ha sostenido muchas luchas, tales como las de los movimientos por los derechos civiles y humanos. Las personas comprenden sus vidas a través de una nueva narración. Relacionan su propia narrativa con los grandes modelos de la historia, en cuanto realizaciones de un bien, ya se trate del cristianismo, del progreso de la humanidad, de la revolución, de la paz del mundo, etc.

Sin embargo, la noción moderna de libertad (sobre la cual sin dudas ha incidido el naturalismo epistemológico) conduce a una visión atomista de la sociedad. A partir del siglo XVII, la noción de libertad es entendida como la independencia del sujeto en la determinación de sus propósitos sin interferencia de autoridad externa. Múltiples individuos, no articulados en una narrativa común, necesitan construir un orden social que no amenace sus libertades. Surge, entonces, la idea de una libertad interpretada en sentido negativo y de una teoría social de carácter contractual. El orden normativo debe originarse en la voluntad. De ahí la relevancia de la teoría política de la legitimidad a través del contrato. En el caso del atomismo político de Hobbes, Taylor señala que se encuentra totalmente vinculado con la visión de que el bien está determinado por lo que cada individuo desea. El derecho político es constituido por un acto de voluntad, por un fiat. En una línea similar se deben ubicar las teorías utilitaristas, la moral kantiana, la teoría de la acción comunicativa e incluso la teoría de la justicia de Rawls. En el caso de este último pensador, Taylor entiende que se formula una noción de justicia partiendo de una débil teoría del bien⁽¹⁸⁾.

Pero, además, en la época contemporánea es necesario agregar al diagnóstico anterior un nuevo

elemento determinante; se trata de una racionalidad de tipo instrumental y tecnológica, en virtud de la cual nos distanciamos del compromiso con lo que nos rodea y de la discusión y deliberación pública acerca de los fines y bienes. Instrumentalidad que Albert Borgman ha caracterizado como paradigma del artefacto (*device paradigm*). A la razón instrumental se ha articulado un cierto predominio del expresivismo subjetivista. Sus metas son la auto-expresión, la auto-realización, el auto-cumplimiento, el descubrimiento de la autenticidad. El primado de estos rasgos refuerza algunas de las consecuencias negativas del instrumentalismo. En muchos casos, el recurso a los métodos de la terapia y a las ciencias por ella supuesta (psicoanálisis, psicología, sociología) consolidó lo que ha dado en denominarse el triunfo de la terapéutica. La comunidad, las afiliaciones, las solidaridades pasan a un segundo plano. Una sociedad de sujetos auto-realizados cuyas lealtades son más y más revocables, no puede sustentar una identificación fuerte con la comunidad política. La primacía de la auto-realización, particularmente en sus variantes terapéuticas, genera la idea de que las únicas asociaciones con las cuales es posible identificarse son aquellas que se forman voluntariamente, al modo de enclaves de estilos de vida (*life-style enclaves*), integradas por personas con intereses similares. La visión terapéutica parece concebir la comunidad sobre el modelo de asociaciones entendidas como un cuerpo útil para sus miembros mientras se experimenta una determinada necesidad, pero respecto a las cuales no debe sentirse ninguna fidelidad una vez resuelta dicha necesidad. El triunfo de la terapéutica puede significar también la abdicación de la autonomía, donde la pérdida de estándares tradicionales unida a la fe en la técnica, hace que las personas se comporten en forma infantil; la profesiones de ayuda (*helping professions*)

(18) Taylor, 1989, 508-9. «Una vez que las criaturas que nos rodean pierden el significado que correspondía a su lugar en la cadena del ser, están abiertas a que se las trate como materias primas o instrumentos de nuestros proyectos. En cierto modo, este cambio ha sido liberador. Pero también existe un extendido desasosiego ante la razón instrumental que no sólo ha aumentado su alcance, sino que además amenaza con apoderarse de nuestras vidas. El temor se cifra en que aquellas cosas que deberían determinarse por otros criterios, se decidan en términos de eficiencia o de análisis costo-beneficio, que los fines independientes que deberían ir guiando nuestras vidas se ven eclipsados por la exigencia de obtener el máximo rendimiento.» (Taylor, 1994, 40-1). En sus análisis Taylor se distancia - sin hacer alusión - de la postura sustentada por Alasdair MacIntyre quien recupera la importancia de las comunidades en el marco de una sociedad donde ya no es viable compartir proyectos políticos. Ver Alasdair MacIntyre. *Ob. cit.*, 314-22.

terminan sustituyendo así a las decisiones responsables de las personas.⁽¹⁹⁾

El predominio de una ética instrumentalista acarrea consecuencias serias para la salud de las sociedades democráticas, puesto que puede conducir a que las personas soporten determinadas condiciones socio políticas impuestas por sus gobernantes y que derivarán en detrimento de su propio bienestar. Taylor considera que esto es lo que ha sucedido en relación a las políticas neoconservadoras impuestas tanto en los EE.UU. como en Gran Bretaña, basadas en la supresión de los programas de corte benefactor y en la redistribución regresiva del ingreso, erosionando así las bases de identificación de la comunidad. La hegemonía de estas concepciones políticas, entrelazada con una burocracia irresponsable, representa también una posición amenazadora para la ciudadanía y para el bienestar ecológico.⁽²⁰⁾

A las condiciones anteriores que conforman lo que Tocqueville denominó un despotismo blando, es preciso añadir la constante fragmentación, que supone: un pueblo incapaz de proponerse objetivos comunes; una autopercepción atomista, que conjunta cada vez menos a los ciudadanos en proyectos y lealtades comunes; una participación de la gente en agrupamientos parciales, en lugar de los propios de toda la sociedad; la consideración despectiva, tipificada como utópica e ingenua, de que la mayoría popular pueda llevar adelante un proyecto colectivo; la sensación de desesperanza y pérdida de tiempo en la construcción de un proyecto compartido.⁽²¹⁾

En este horizonte de fragmentación y desvalorización de la ciudadanía, una política de la resistencia, según Taylor, significa desarrollar una formación

democrática de voluntades, que busque dotarlas de poder democrático: descentralización, por tanto, del poder y distribución del mismo. La defensa contra el despotismo blando y la fragmentación requiere una vigorosa cultura política que tenga como preocupación central el impulso a la participación de los ciudadanos, tanto en las esferas del gobierno como en el terreno de la sociedad civil. Lo que supondrá una lucha compleja y permanente. La lucha, pues, continúa.⁽²²⁾

Creo que en continuidad con esta línea de pensamiento y de acción se sitúan numerosas experiencias que, en América Latina, se han desarrollado y continúan desarrollándose, a nivel de municipios gobernados por partidos de izquierda, tendientes a implementar formas de democracia basadas en la distribución del poder, en la participación popular y en la educación a la ciudadanía. Para nosotros latinoamericanos el lema repetido por Taylor de que la lucha continúa se concreta a través de los procesos democráticos donde una democracia de expertos comienza a ser resistida por una democracia de la ciudadanía con poder. Lo que, en la expresión acertada de un educador popular latinoamericano, se denomina la construcción de una pedagogía democrática del poder. Se trata de prácticas políticas y sociales complejas y siempre expuestas a reproducir la cultura autoritaria de democracias tecnocráticas. La complejidad radica en su carácter conflictivo: sea al interior de la propia experiencia, por las contradicciones que se generan dentro de los sectores sociales, entre los organismos populares y las formas burocráticas centralizadas, entre el saber y las necesidades la población y el saber técnico; sea, sobre todo, por las contradicciones generadas entre ejercicios de la democracia sustentados intencionadamente en una concepción de la igualdad y la justicia social, por un

(19) Taylor, 1989, 505-6. Cita varios de sus trabajos al respecto. *Social Theory as Practice, y Legitimation Crisis?*, en *Philosophy and the Human Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985; *Alternativas futuras*, en *Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1985; *The Politics of the Steady State*, en *Beyond Industrial Growth*, Toronto, University of Toronto Press, 1976; *Algunas condiciones para una democracia viable*, en R. Alvear y C. Ruiz (eds.), *Democracia y Participación*, Santiago de Chile, CERC, 1988.

(20) Taylor, 1994, 140. «Una sociedad fragmentada es aquella cuyos miembros encuentran cada vez más difícil identificarse con su sociedad política como comunidad. Esta falta de identificación puede reflejar una visión atomista, de acuerdo con la cual las personas actúan considerando a su sociedad en términos puramente instrumentales. Pero también ayuda a arraigar al atomismo, porque la ausencia de una eficaz acción común hace que las personas se vuelvan sobre sí mismas. Acaiso sea ésta la razón por la que una de las filosofías sociales más extendidas en los Estados Unidos de hoy en día sea el liberalismo procedimental de la neutralidad (...) y que se combina sin problema con una perspectiva atomista.» (Taylor, 1994, 142-3).

(21) «Cuando disminuye la participación, cuando se extinguen las asociaciones laterales que operaban como verticales de la misma, el ciudadano individual se queda solo frente al vasto Estado burocrático y se siente, con razón, impotente. Con ello se desmotiva al ciudadano aún más, y se cierra el círculo vicioso del despotismo blando» (Taylor, 1994, 45).

(22) «La naturaleza de una sociedad libre estriba en que será siempre escenario de una lucha entre formas superiores e inferiores de libertad. Ninguno de los bandos puede acabar con el otro, pero pueden desplazarse sus líneas, nunca de forma definitiva, pero al menos sí para algunas personas durante cierto tiempo, de una forma o de otra. Por medio de la acción social, el cambio político y la captación de corazones y mentes, pueden ganar terreno formas mejores, al menos durante algún tiempo. En cierto sentido, una sociedad puréncamente libre puede tomar como descripción de sí misma el lema formulado en otro sentido bastante diferente por movimientos revolucionarios como las Brigadas Rojas: la lotta continua, la lucha continua y, de hecho, permanentemente.» (Taylor, 1994, 138-9).

lado, y los modelos neoliberales propios de las políticas nacionales, generadores de permanente exclusión, por el otro. A su vez, la educación ciudadana supone necesariamente una lucha por la justicia y la verdad, obstaculizada por la impunidad y las políticas de la desmemoria. La lucha continúa, pues no se trata de un proceso terminado, sino de una constante educación a superar formas de cultura autoritaria que también se reproducen al interno de las propias organizaciones sociales como secuelas de una democracia global que niega la participación a sus ciudadanos ⁽²³⁾.

Política del reconocimiento. Opresión. Diversidades culturales

La articulación de bienes en torno a un proyecto, la educación a una cultura ciudadana de la participación y la identidad son categorías que no pueden sostenerse con independencia de una ética y una política del reconocimiento. No hay identidad sin reconocimiento. La identidad no es el resultado del lugar que se ocupa en un orden social determinado, sino que es fruto de una construcción dialógica y, muchas veces, conflictiva. Con la modernidad no surge tanto la necesidad del reconocimiento cuanto la conciencia de que las condiciones indispensables para dicho reconocimiento pueden fracasar.

Para Taylor, la identidad se moldea tanto en virtud del reconocimiento como también por su ausencia. Más aún, un falso reconocimiento puede provocar un profundo daño y una deformación. El falso reconocimiento puede ser una forma de opresión que encierre a alguien en un modo de ser inauténtico, deformado y censurado.

La internalización de la imagen de sí propia inferioridad produce una ausencia de autoestima. La autodesvalorización se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de la opresión. Taylor se refiere expresamente al hecho de que las mujeres en las sociedades patriarcales fueran inducidas a internalizar una imagen despectiva de sí; la sociedad blanca proyectó sobre los negros una imagen desvalorizadora de sí que muchos de ellos no pudieron dejar de adoptar; los europeos, a partir de la conquista de América, promovieron e impusieron por la violencia la imagen de que los pueblos conquistados eran inferiores e incivilizados ⁽²⁴⁾.

Ahora bien, la internalización de la opresión amenaza seriamente la identidad de las personas y de los movimientos y socava las bases de una política del reconocimiento. Paradójicamente, y en no pocas circunstancias, los propios protagonistas son los primeros en negar que la ausencia de reconocimiento y la desvalorización de sí les está impidiendo transformar las situaciones de sumisión y de dominación en la que se encuentran. La principal arma de los colonizadores es la imposición de su imagen de colonizados a los pueblos subyugados. Los grupos excluidos sufren y reproducen a su interior una visión humillante de sí mismos. Los grupos dominantes aseguran y consolidan su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los grupos dominados ⁽²⁵⁾.

En la aproximación a las diversidades culturales, la ética y política del reconocimiento juegan un papel clave. En tal sentido, para Taylor el primer y fundamental obstáculo a superar es la actitud etnocéntrica. En el encuentro con expresiones de culturas distintas debe producirse una fusión de horizontes, es decir, un aprendizaje a través del cual nos desplazamos a un horizonte más vasto constituido por el trasfondo diferente de la cultura que queremos comprender y que nos resulta, en primera instancia, extraña. La fusión de horizontes actúa a través del desarrollo de nuevos vocabularios de comparación y exige una transformación de nuestras normas ⁽²⁶⁾.

Aquí una vez más Taylor encuentra las dificultades que provienen de un liberalismo de la neutralidad y que confluyen en una postura etnocéntrica carac-

(23) El educador popular de referencia es Pedro Pontua, *Construyendo una pedagogía democrática del poder*, en *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 11 (2do. semestre), 25-35. He desarrollado, en parte, algunos de estas ideas en el libro *La encrucijada de la ética*, Montevideo, Ed. Nordan 1995, 195-226. También en el artículo *Poder, participación popular y construcción de nuevos paradigmas*, en *Rev. Multiversidad*, 2 (Marzo 1992), 25-47. Y en el trabajo a publicarse sobre el tema *La construcción del poder local y los centros de educación popular*.

(24) Taylor, 1993b, 43-5, « El reconocimiento igualitario no es sólo el modo pertinente a una sociedad democrática sana. Su rechazo puede causar daños a aquellos a quienes se les niega (...). La proyección sobre otro de una imagen inferior e humillante puede en realidad deformar y oprimir hasta el grado en que esa imagen sea internalizada. No sólo el feminismo contemporáneo, sino también las relaciones raciales y las discusiones del multiculturalismo se orientan por la premisa de que no dar este reconocimiento puede constituir una forma de opresión» (Taylor, 1993b, 58-9). El autor señala la importancia que está adquiriendo un feminismo de orientación psicoanalítica que vincula los procesos de formación de la identidad y del yo con la política del reconocimiento igualitario. Se refiere a obras como las de Nancy Chodorow, *Feminism and Psychoanalytic Theory*, New Haven, Yale University Press, 1989; Jessica Benjamin, *Bonds of Love: Psychoanalysis, feminism and the Problem of Domination*, Nueva York, Pantheon, 1988.

(25) Taylor, 1993b, 96-7. El autor cita expresamente el aporte de Franz Fanon en su libro *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.

(26) Taylor, 1993b, 95-9. El autor se inspira en la categoría de fusión de horizontes formulada por la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer en su obra *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1988, 231-77.

terizada por la ceguera a la diferencia. Se trata de un liberalismo que formula una política universal del respeto igualitario, que no tolera las diferencias, sea porque insiste en la aplicación uniforme de las normas, sea porque desconfía de las metas colectivas. Su ceguera a la diferencia proviene de la búsqueda de un terreno neutral donde puedan unirse las personas que expresan diferentes culturas. Se trata de un liberalismo que establece una distinción neta entre el espacio público y el espacio privado, debiendo las diversidades culturales ser relegadas a este último ⁽²⁷⁾.

Para Taylor son también expresión del etnocentrismo aquellas posturas subjetivistas que formulan juicios acerca de otras culturas en términos tales que consideran su valor como un gran grande o mayor que el de las demás culturas. En realidad, esta posición expresa no un respeto, sino una condescendencia etnocéntrica, en la medida en que valora al otro por ser como nosotros. Tal acto contiene un gesto de desprecio a la inteligencia de quien lo recibe y, por lo tanto, es profundamente denigrante. Muchas políticas de la diferencia han caído en este subjetivismo de la condescendencia que se traduce, finalmente, en una actitud homogeneizante puesto que supone que la cultura occidental posee, de antemano, los criterios normativos para pronunciarse acerca de los valores de las otras culturas ⁽²⁸⁾.

En su opinión, el reconocimiento de la existencia de otras culturas es inseparable del supuesto razonable de que las culturas que han aportado un horizonte de significado para gran cantidad de seres humanos, durante un largo período, siempre tienen algo que merece nuestro respeto y admiración; se necesitaría de una arrogancia suprema para descartar esta posibilidad a priori. De lo que se trata es de abrirnos a las diferencias culturales desplazando nuestros horizontes y transformando nuestras categorías. Si hombres y mujeres son iguales, es porque por encima de todo existen propiedades comunes: se trata de seres capaces de razón, de amor, de memoria y de reconocimiento dialógico. Reconocer la diferencia requiere un horizonte de significación compartido. En tal

sentido, nuestro autor sostiene una igualdad interesada en la particularidad y en el reconocimiento ⁽²⁹⁾.

Una educación con sustento ético

Vuelvo a lo dicho al comienzo de este artículo. Taylor no es un filósofo de la educación; tanto menos un pedagogo; ni tan siquiera muestra una preocupación detenida en las cuestiones educativas. Quizás lo más cercano a esto último sea su artículo sobre el multiculturalismo y la política del reconocimiento. No obstante ello, todo su pensamiento ético trasunta un modelo educativo y, a mi entender, ofrece un aporte sin dudas interesantísimo para quienes estamos preocupados por una transformación de la educación.

Tan sólo a modo de síntesis quiero retomar algunos de los temas desarrollados en este artículo. Ante todo, para Taylor no cabría hablar de educación sin un diagnóstico adecuado de los malestares de la modernidad: el individualismo posesivo y el privatismo; el primado casi absoluto de una racionalidad de tipo instrumental y cientificista; la delegación en los expertos políticos de lo que corresponde a la ciudadanía y la consiguiente fragmentación. Este diagnóstico ya nos está trazando las orientaciones éticas que sustentan un proyecto educativo: fortalecer los valores éticos que permitan que los educadores y los educandos se descubran en su originalidad y desarrollen sus potencialidades; articular un entramado entre las ciencias tecnológicas y las ciencias

(29) Ver Taylor, 1979, 25-71; 1993b, 106; 1994, 86; Charles Thiebaud en Taylor, 1994, 31. La postura sostenida por Taylor es criticada por Susan Wolf en cuanto asume la situación de opresión de la mujer a la del reconocimiento de la diversidad cultural y en virtud de que a Taylor le preocupa más lo que han aportado otras culturas que el reconocimiento de su diversidad (ver su comentario en Taylor, 1993b, 108-122). E. Dussel comenta la postura de Taylor referida al reconocimiento de otras culturas, diciendo:

«Es interesante que casi cinco siglos después de Bartolomé de las Casas, un filósofo del mundo anglosajón repitió sus mismas palabras, ya que De único modo, escrito en Guatemala en 1536, mostraba que los indios americanos tenían dignidad y merecían ser tratados del único modo humano posible, con argumentos racionales y no con la violencia de la guerra (desde la conquista de México, desde 1519 hasta la Guerra del Golfo en 1982, que todavía continúa en 1993)» (Dussel, 1993, 46, nota 80). Giulio Girardi ha desarrollado una excelente investigación sobre la conquista de América y sobre el modelo de evangelización conquistadora y de teología de cristiandad que la sustentaron. Presenta la figura y el pensamiento de Bartolomé de las Casas como embetado en el drama entre la opción por los pobres y la opción por la cristiandad (Giulio Girardi, *La Conquista, con qué derecho?*, Madrid, Ed. Nueva Utopía, 1992, 126-39).

A mi modo de ver, el movimiento de Chiapas es un ejemplo emblemático en tal sentido. Desde los excluidos, política, económica y culturalmente, desde quienes resuen desde hace más de quinientos años, nos llega el grito de la dignidad y de la igualdad. Ver, Raúl Zibechi, *Los arroyos cuando bajan. Los desafíos del zapatismo*, Montevideo, Ed. Trilce, 1995. Fernando Mires, *El discurso de la indianidad. La cuestión indígena en América Latina*, San José de Costa Rica, DEI, 1991.

(27) Taylor, 1993b, 59-69. Taylor se refiere aquí, además de los pensadores liberales antes citados, a Ronald Dworkin, *El liberalismo*, en Stuart Hampshire (comp.), *Moral Pública y Privada*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983, 133-167.

(28) «Lo último que en esta etapa deseáramos de los intelectuales eurocentrados son juicios positivos sobre el valor de las culturas que no han estudiado a fondo, ya que los auténticos juicios de valor presuponen la fusión de horizontes normativos, como hemos visto; presuponen que hemos sido transformados por el estudio del otro, de modo que no sólo juzgamos de acuerdo con nuestras normas familiares originales. Un juicio favorable, pero prematuro, no sólo sería condescendiente, sino etnocéntrico: elogiaría al otro... por ser como nosotros.» (Taylor, 1993b, 164).

hermenéuticas, preocupadas por la interpretación y por el sentido; apostar a una educación a la ciudadanía y a nuevas formas de democracia integral y radical, en contextos históricos donde nuestras democracias se han formalizado y se han convertido en instrumentos de desmemoria y de exclusión de las grandes mayorías.

En segundo lugar (y esto se encuentra estrechamente unido con la orientación hermenéutica) es necesario que la educación reconstruya nuestras narrativas. El aprendizaje se desarrolla en la construcción que se valida en el encuentro de relatos múltiples. Por lo tanto, el tema de la identidad, del reconocimiento, de la memoria histórica, de la construcción del propio yo conforman la intencionalidad ética de un proyecto educativo. Ayudar a pensar juntos y a valorar crítica y colectivamente acontecimientos y corrientes de pensamiento supone trascender decididamente los límites de un liberalismo de la neutralidad tan arraigado en nuestra cultura uruguaya actual. Los valores éticos tienen que ver con identidades narrativas, con proyectos de vida y con evaluaciones fuertes construidas en el marco de comunidades, no encerradas en sí, sino proyectadas políticamente. El paradigma dialógico y la pragmática del lenguaje nos están exigiendo poner en el centro de la educación la construcción del aprendizaje a través de una actitud y una búsqueda multidisciplinaria y comprometida con los demás, con la naturaleza; en una palabra, con la vida.

En tercer lugar, crear un espacio educativo requiere superar la ceguera por las diferencias, tan común en una cultura que, por una parte fragmenta pero que, por la otra, impone una visión hegemónica única. Ahora bien, para descubrir la diversidad y lograr una relación dialógica con las diversidades, se requiere una sensibilidad ética e histórica. En especial, porque desde nuestro continente latinoameri-

cano, la diversidad aparece entrelazada con la exclusión y la dominación. Una educación liberadora hoy debe articularse con la multiplicidad de voces de quienes han sido excluidos, de quienes no cuentan y que, a la vez, necesitan reconocerse entre sí como sujetos auténticos y originales, capaces de una transformación profunda y de la construcción de una sociedad donde las políticas del reconocimiento se efectivicen.

Quizás esta articulación entre diversidad y dominación no surge tan claramente ni es tan destacada al interno de la concepción ética de Taylor. En tal sentido sus análisis acerca de las fuentes del yo en la modernidad necesitan reencontrarse con las fuentes del yo en la periferia del sistema, donde la modernidad ha coincidido con la conquista y la resistencia. Pero esto supone otro tipo de debate, que quizás trascienda la educación, y que tiene que ver con el encuadre filosófico de Taylor y con su postura defensora de un cierto liberalismo. La crítica al capitalismo salvaje no está ausente de sus análisis, pero aparece en forma esporádica y casi accidental⁽³⁰⁾.

Aún así hay en Taylor una apuesta al cambio, una búsqueda de la autenticidad construida dialógicamente, sobre la base del reconocimiento y de la alteridad. Tarea difícil y, para muchos, ingenua y utópica. Con Taylor compartimos sus esperanzas como también su convicción de que la lucha continúa. ■

Referencias bibliográficas

- ASSMANN, HUGO. Paradigmas educacionais e corporeidade, Piracicaba, Ed. Unimep, 1994.
- BRUNER, JEROME. Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza Ed., 1989.
- CORACCIO, JOSE LUIS. Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación, Buenos Aires, Ideas-Rei-Alejo Grupo Editor, 1995.
- DUSSEL, ENRIQUE. Proyecto ético filosófico de Charles Taylor, ética del discurso y filosofía de la liberación, Signos. Anuario de Humanidades, UAM-Izapa, 7 (1993), 15-60.
- KYMLICKA, WILL. Contemporary Political Philosophy. An Introduction, Oxford, Clarendon Press, 1990.
- OSORIO MARQUES, M. Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência, Ijuí, Ed. Unijui, 1995.
- TAYLOR, CHARLES.
- Hegel, Cambridge, Cambridge University Press, 1975. Interpretation and the Sciences of Man, en Paul Rabinow, William Sullivan (eds), Interpretive Social Science.
 - A reader, Berkeley, University of California Press, 1979, 25-71.
 - Foucault: sobre la libertad y la verdad, en David Couzens Hoy (comp.)

(30) « Resulta hasta dudoso que la libertad pudiera sobrevivir mucho tiempo en la jungla que engendraría un capitalismo realmente salvaje, con sus desigualdades y su explotación sin compensaciones.» (Taylor, 1994, 136). Las críticas de Dussel en relación al proyecto ético de Taylor se enmarcan en la constatación básica de que la filosofía de la liberación concuerda en muchos aspectos con lo que sostiene Taylor, « Sería necesario tener conciencia siempre explícita de ese horizonte siempre presente, del Otro colonial, del bárbaro, de las culturas en posición asimétrica, dominadas, inferiores, como una fuente esencial en la constitución de la identidad del yo moderno (essential Source in the constitution of the identity of the modern Self), fuente permanente, co-constitutiva. La no consideración de ese Otro en la constitución del yo moderno (modern Self), invalida prácticamente todo el análisis histórico de Taylor, dado su carácter etnocéntrico. De este análisis resulta sólo el descubrimiento de un aspecto de la identidad moderna, autocentrada.» (E. Dussel, 1993, 31).

—Foucault: A Critical Reader, Oxford, Basil Blackwell, 1986 (trad. en español de Antonio Bonario, Foucault, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1988a, 81-117).

—Le juste et le bien, en *Revue de Métaphysique et de Morale*, 93 (enero-marzo, 1988b) 33-56.

—Sources of the Self. The Making of the Modern Identity, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

—Propósitos cruzados, en Nancy L. Rosenblum (dir.), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, 1991 (trad. en español de Homero Pons, El liberalismo y la vida moral, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1993a, 177-201).

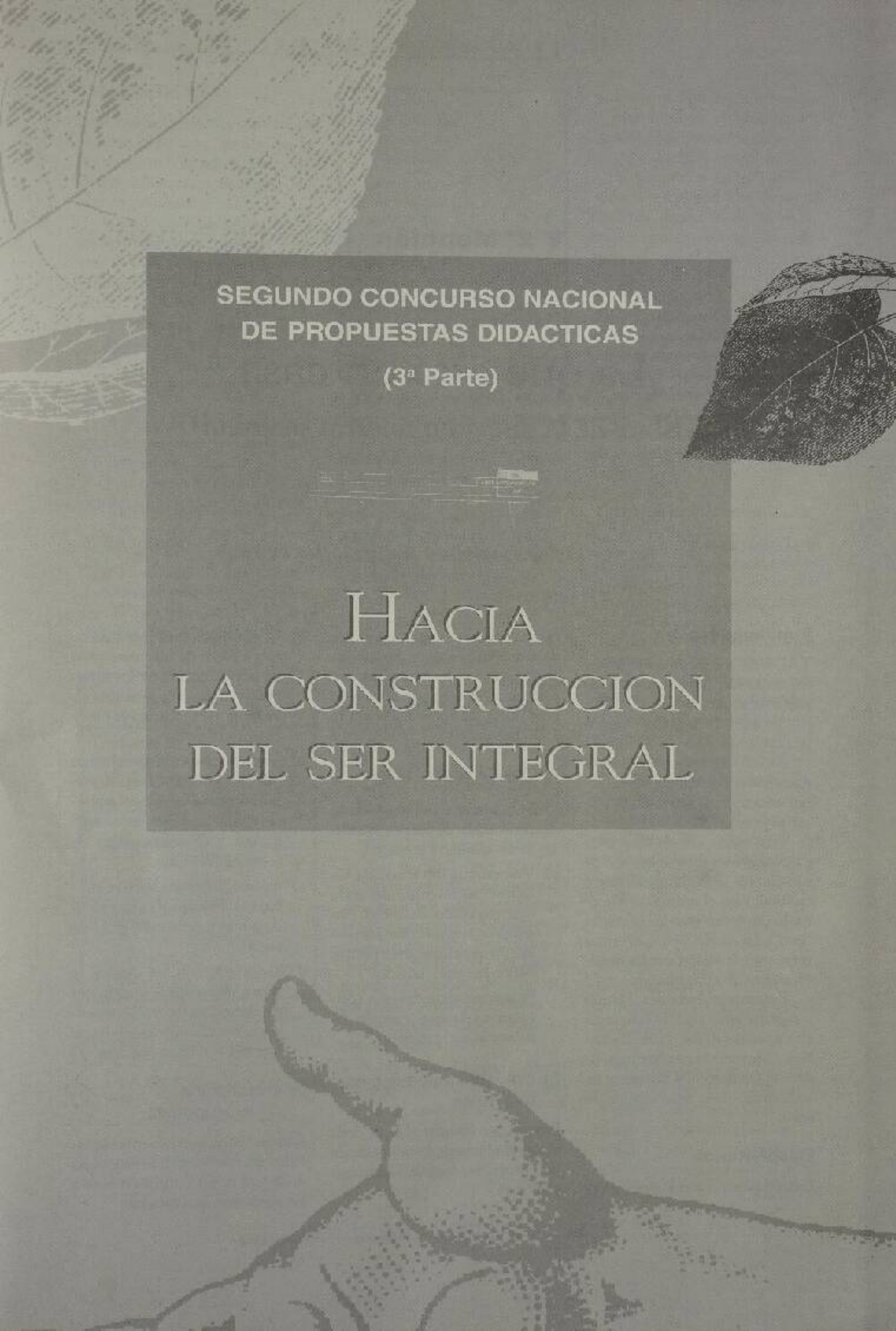
—The malaise of modernity, House of Anansi Press, 1991 (trad. en español de Pablo Carbajosa, La ética de la Autenticidad, Barcelona, Ed. Paidós, 1994).

—Multiculturalism and «The Politics of Recognition», Princeton, Princeton University Press, 1992 (trad. en español de Mónica Ultrilla, El Multiculturalismo «La Política del Reconocimiento», México, Fondo de Cultura Económica, 1993b).

THIEBAUT, CHARLES. Neoristolismos contemporáneos, en Victoria Camps, Osvaldo Guariglia, Fernando Salmerón, *Conceptos de la ética*, Madrid, Ed. Trotta, 1992, 29-31.

Noticia del autor

José Luis Rebellato es doctor en filosofía por la Universidad Salesiana de Roma. Actualmente es docente e investigador en la Universidad de la República en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Psicología y de Ciencias Sociales. Integra el equipo de Asistentes de Dirección del Programa AFEX-Centro de la Universidad. Es coordinador del maestrado de Educación Popular de la Multiversidad Franciscana, donde se desempeña también como docente e investigador. Autor de los libros *Ética y Práctica Social* (Eppal, 1989) y *La Enunciación de la ética* (Nordan, 1995), así como de varios artículos en revistas especializadas. El presente artículo se basa en avances del proyecto de investigación aprobado y apoyado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).



SEGUNDO CONCURSO NACIONAL
DE PROPUESTAS DIDACTICAS
(3ª Parte)

HACIA
LA CONSTRUCCION
DEL SER INTEGRAL

▼ 2ª Mención - Educación Primaria

La que está en casa

(El rol de la mujer en nuestra sociedad)

SEUDÓNIMO: PERICA
AUTORA: MARÍA NOEL GUIDALI LEUNDA.

Fundamentación

TAL VEZ sea innecesario abundar en la identificación del conjunto de situaciones de discriminación que sufre la mujer en nuestras comunidades.

Sabido es que dichas discriminaciones comprenden limitaciones educativas, laborales, políticas y económicas.

Pero quizás, uno de los principales sustentos de este cúmulo de situaciones se halle en el factor cultural, pues él mismo condiciona la forma en que los hombres "ven" a las mujeres y lo que es más grave aún, la visión que las mujeres tienen de ellas mismas.

Portanto, abordar desde la más temprana edad posible este tema con nuestros niños puede contribuir a alcanzar la necesaria igualdad de los derechos humanos de todo individuo, más allá de su sexo.

Destinatarios

Esta propuesta ha sido pensada (y

está siendo realizada) para niños de sexto año escolar de una escuela urbana de requerimiento prioritario, la cual está inserta en un pueblo de aproximadamente 1600 habitantes.

1) Objetivos generales:

- Sensibilizar a los alumnos ante la situación de discriminación social que sufre la mujer.
- Visualizar la influencia de los factores socio-culturales en la determinación de dicha discriminación, así como los perjuicios que ello acarrea tanto a hombres como mujeres.
- Promover actitudes que contribuyan a la revalorización del rol social de la mujer.

2) Criterios metodológicos generales

Procuramos abordar el tema de la discriminación de la mujer desde una propuesta metodológica que priorizara:

- lo vivencial, en el sentido de que a partir de las situaciones de la vida cotidiana los niños pudieran experimentar una vivencia que los involucra emocionalmente.
- lo participativo, entendiendo por tal que el niño fuera sujeto del proceso educativo y pudiera realizar acciones de investigación y descubrimiento en forma autónoma.
- lo colectivo, en tanto se procura una búsqueda enriquecida por la interacción grupal y social.
- lo comunitario, en cuanto se busca vincular las situaciones de aprendizaje con el conjunto de las relaciones sociales en que la escuela está inserta.

3) Descripción de la propuesta

En función de los elementos señalados anteriormente, la propuesta didáctica se estructuró en base a las siguientes actividades:

1) Lluvia de ideas

La actividad comenzó a partir de escribir la palabra "mujer" en el pizarrón, solicitando a los niños que escribieran las ideas que asociaban con ésta.

Como resultado, la mayoría de los aportes eran del tipo de: "la que está en casa"; "la que me cocina"; "mi madre"; "mi hermana"; "la que lava"; "la que cuida a mis hermanas"; "la maestra"; etcétera.

Esto nos dio pie para discutir el porqué se ve más el rol de la mujer como vinculada a las tareas del hogar.

A partir de aquí nos planteamos esta pregunta: ¿En qué trabajan las mujeres del pueblo?

Para responder a la misma, nos planteamos la siguiente actividad.

2) Encuesta

Con el motivo de conocer qué actividades realizaban las mujeres en la localidad, con los niños diagramamos la siguiente encuesta:

Dato a relevar	n° de mujeres
Trabajan fuera del hogar	
Les hubiera gustado trabajar fuera de su casa	
Les hubiera gustado estudiar una profesión u oficio	
Causa por la cual no lo hicieron	

Para llevar a cabo la encuesta cada niño debía encuestar a un mínimo de cuatro mujeres.

Una vez recibidos los datos, los mismos fueron procesados en clase, traduciéndolos en porcentajes.

Se encontraron los siguientes resultados:

Madres de la clase que trabajan fuera del hogar	4%
Mujeres mayores de 18 años que trabajan fuera del hogar	6,5%
Mujeres a las que les hubiera gustado trabajar fuera del hogar	68%
Mujeres a las que les hubiera gustado estudiar una profesión u oficio	21,5%

En función de dichos resultados se analizaron las condiciones socioeconómicas que determinan la "brecha" existente entre las aspiraciones y deseos de esas mujeres (expresados por los altos porcentajes de mujeres que hubieran querido estudiar y/o trabajar fuera del hogar) y la situación real de las mismas (bajos porcentajes de mujeres que efectivamente trabajan y/o han estudiado).

3) Reportajes

Pretendiendo profundizar en algunos aspectos cualitativos de la situación (que habían sido expresados en forma cuantitativa en la encuesta) realizamos una serie de reportajes a mujeres que desempeñaban actividades de diferente naturaleza en la comunidad.

Para ello, se crearon subgrupos de 3 o 4 niños cada uno, que tenían el cometido de reportear a una mujer por equipo y presentar luego el reportaje redactado en la clase (teniendo en cuenta la presentación de la reportenda; las preguntas formuladas; las opiniones personales vertidas; etcétera).

Se procuró incluir entre las entrevistadas a:

- Mujeres de diferentes edades (una niña que trabajara, una joven, una mayor de 50 años).
- Mujeres que trabajan en diferentes ramas (Industria, Comercio y Servicios).

- Mujeres de diferentes categorías laborales (Empleadas, amas de casa, trabajadoras independientes, empresarias).

Asimismo, a través de una agencia de fotografía local se consiguió la donación de rollos de fotos, con el compromiso de realizar la publicidad de dicha firma en la exposición que se llevaría a cabo posteriormente. Se consiguieron con los padres de la clase algunas cámaras fotográficas sencillas que permitieron que los alumnos fotografiasen a la persona entrevistada, así como a la misma desempeñando sus tareas habituales. Como cierre de esta actividad se leyeron y comentaron los reportajes realizados.

4) Exposición comunitaria

Procurar de proyectar el conjunto del trabajo realizado en el seno de la comunidad local, se decidió llevar a cabo una exposición abierta a la comunidad.

Para ello se obtuvo un salón comunal (en este caso del Plan MEVIR) que facilitaba el acceso de los habitantes de la localidad.

En primera instancia, los niños planificaron la forma de realizar la exposición, así como también se eligió mediante votación en clase el nombre de la misma (entre las diferentes propuestas planteadas por ellos).

Esta exposición se estructuró a partir de la presentación de:

- Datos y gráficas surgidas de la Encuesta.
- Reportajes.
- Fotografías.
- Productos artesanales realizados por las mujeres.

La exposición se mantuvo abierta por tres días, en tanto en el último día y como cierre de la misma se proyectó el video "La caja de Pandora" realizándose un debate entre los asistentes. ■

▼ 2ª Mención - Enseñanza Media

Cultivando el Ser

SEUDÓNIMO: ASSIMA

AUTOR: ALEJANDRO FERNÁNDEZ FONSALÍA

*Si quieres ser feliz una hora,
embriégate;
si quieres ser feliz un día, mata tu
cerdo;
si quieres ser feliz una semana, haz
un bonno viaje;
si quieres ser feliz un año, cáisate;
si quieres ser feliz toda tu vida,
cuída tu huerto.
Proverbio chino*

Marco conceptual: hacia un cambio de paradigmas

Cuando pensamos en aplicar una propuesta que intente propiciar la formación integral del ser, que facilite su expresión, su manifestación, podemos caer en el error de encararlo exclusivamente como la aplicación de una técnica o de una reforma estructural del sistema.

Creemos que todo sistema es reflejo de una concepción del mundo, de una cultura. La compartimentación, competitividad e intelectualismo que caracterizan a nuestra cultura, y por ende a nuestro sistema educativo, son los modelos en los que nos apoyamos para movernos en el mundo. Consecuentemente, aplicar una nueva técnica implica un "cambiar de cabeza", un cambio de paradigmas.

Innumerables ejemplos encon-

tramos de cómo los educadores, sin cambiar sus pautas de ver el mundo, han convertido la aplicación de nuevas propuestas en pseudo talleres, con la apariencia de un trabajo participativo pero cuyos objetivos y conclusiones son en realidad manipulados y forzados por el docente sin el concurso y el protagonismo de los estudiantes, esgrimiendo por lo general la excusa de la falta de tiempo, o de interés de los estudiantes.

Por eso nos parece que el primer paso en la aplicación de una nueva propuesta consiste en modificar los patrones referenciales que explican el funcionamiento de nuestro entorno, nuestra manera de percibir el universo, nuestros paradigmas. Debemos aprender a ver el mundo, el planeta, el universo como un solo organismo, cada parte como un todo, cada cosa en su interrelación con las demás. El hecho de que se proponga un enfoque holístico en la formación del Ser es señal de que los paradigmas de nuestra cultura están cambiando. Caminamos hacia la síntesis. Desde Einstein y los descubrimientos de la física cuántica ya no podemos concebir al mundo mecánicamente funcionando, materia y energía separados, el universo se ha convertido

en una gran red de energía. Sistemas de energía que interactúan, desde los átomos a las estrellas, desde el organismo suelo-raíces hasta la concepción de nuestro planeta como un gran ser vivo. Con el aporte de James Lovelock y su hipótesis Gaia los seres humanos retomamos un determinado lugar; ya no podemos creernos dueños, amos, manejadores, debemos simplemente cumplir nuestra función como "neuronas", encargadas de la conciencia de este ser que es la Tierra. Estas neuronas afectadas por la patología del escepticismo, egoísmo y consumismo se convierten en un "tumor cerebral" creciendo a un ritmo neoplásico destruyendo y alterando la anatomía y fisiología del resto del cuerpo.

Olvidándonos de que somos parte del todo, en busca de una seguridad inventada, vamos en pos de la auto destrucción.

A partir de la incorporación de este nuevo paradigma recién estaríamos preparándonos para aplicar nuevas propuestas, enfrentando los obstáculos, la inercia, la cancerígena visión de nuestra cultura que nos aliena y compartimenta.

Formar un Ser es dejar ser, permitirle desde el comienzo que se manifieste sin miedo, sin repre-

sión, que pueda desarrollar su creatividad, su individualidad, su esencia.

El considerarnos individuos interdependientes como parte de un todo nos permitirá entender lo que realmente son los "derechos humanos".

Creemos que este concepto nació como una necesidad de enfrentarse al egoísmo de olvidarnos de que los niños de los otros también son nuestros niños, nuestros padres, nuestros hermanos.

El Ser es integral por naturaleza, sólo que en nuestra educación se hipertrofia la función intelectual (relacionada a la memoria y al raciocinio), con la meta transmisión y acumulación de información, dejando de lado la creatividad, la espontaneidad, lo intuitivo, y reduciendo al mínimo lo corporal y lo espiritual.

Agricultura ecológica y derechos humanos

Ante la preocupación por superar los obstáculos antes mencionados y como forma de recuperar el contacto con nosotros mismos y con la naturaleza, proponemos la construcción de un huerto familiar orgánico.

El hecho de trabajar los conceptos de agricultura orgánica o ecológica nos permite por analogía acercarnos a una comprensión más amplia de nuestra relación con nosotros mismos y con los demás, permitiendo a nuestro ser expresarse integralmente, cumpliendo el proceso educativo y redimensionándolo como experiencia.

El proceso que se inicia al proyectar el huerto, dibujarlo, y se continúa al preparar el suelo, reciclar residuos para el bioabono, conseguir las semillas, sembrarlas y seguir el crecimiento de las plantas, no termina al comparar lo cosechado sino que habilita el desarrollo de numerosas posibilidades y actividades. Algunas de

éstas las presentaremos en la siguiente sección, pero la mayoría emergerá de la praxis de los jóvenes y docentes que emprendan esta experiencia.

La agricultura ecológica nos propone respetar y fomentar la biodiversidad, tal como funciona en la naturaleza, criterio que utilizaremos para plantear la disposición de los vegetales en el huerto (la uniformidad, lo estándar, no es lo común en un medio natural).

Una agricultura que intente armonizarse con la naturaleza deberá plantearse la biodiversidad como un principio fundamental, y esto nos sirve como referencia para entender la diversidad cultural y psicológica. Darnos cuenta de que todos somos distintos y esencialmente únicos, respetar y respetarnos, permite a nuestro ser integrarse, fluir en la creatividad, en la vida, sin intentar igualarse o competir.

Debemos comprender que no hay malezas ni plagas, sino respuestas del ecosistema a desequilibrios, intentos del mismo por recuperar dicho equilibrio (homeostasis), alterado por la inclusión de plantas exóticas o debilitadas, ya sea somática o genéticamente. El organismo ecosistema reacciona eliminando dicho desequilibrio a través de hormigas, hongos, bacterias, etcétera.

Por analogía, observamos cómo nuestras enfermedades físicas, psíquicas y sociales tienen su origen en un desequilibrio. El hecho de atacar el síntoma (por ejemplo, con el uso de un agrotóxico) sin conocer la verdadera causa, aumenta el desequilibrio.

Comprender que la salud es un proceso integral es entender cómo influyen en ella los alimentos, el ambiente, nuestra forma de vida y de relacionamiento con el ecosistema y con nosotros mismos.

El enfoque agrícola de los últimos años ha sido alimentar la planta a través de sales solubles (N, P,

K). Una visión integral propone alimentar el suelo y no la planta, fomentar la vida microbiana del suelo a través de bioabonos y abonos verdes. Esto nos acerca a una profunda comprensión del respeto a la Vida en todas sus manifestaciones.

Aplicación de la propuesta: logros y obstáculos

Esta propuesta fue aplicada durante 1993 y 1994 en el liceo de la ciudad de Migueles, Canelones, en Ciencias Biológicas de 3er. año.

Las dos primeras unidades del programa -Las poblaciones humanas y el Ambiente y Ecología aplicada: manejo y calidad de vida- se ajustan perfectamente a la actividad del huerto, además de retomar luego el tema en la unidad de Salud.

Los resultados fueron muy positivos ya que se logró cumplir los objetivos propuestos a corto plazo y se logró una comunicación que mejoró el funcionamiento grupal durante todo el año. Se trabajó coordinadamente con otras materias como historia, geografía y química.

Algunos alumnos reprodujeron la experiencia en sus casas, ya sea construyendo camas altas o criando lombrices californianas.

Los obstáculos surgieron fundamentalmente debido a la falta de tiempo dedicado al trabajo en el huerto, ya que la mayoría del mismo debía realizarse fuera del horario de clase.

Este año estamos trabajando esta experiencia en el liceo de San Luis, Canelones, pero en la asignatura A.A.M. (Actividades adaptadas al medio) de 2º y 3er. año.

Esto nos permite dedicarle más tiempo a la construcción y cuidado del huerto, el cual se realiza dentro del predio liceal. También se ven facilitadas las actividades de coordinación con casi todas las materias debido a que este liceo

tiene la categoría de "contextualizado" y esta actividad es parte del proyecto del liceo.

En esta nueva dimensión el huerto pasa a ser un laboratorio de ecología aplicada alrededor del cual giran otras actividades como reciclaje de los residuos del comedor liceal, el lombricultivo, etcétera.

Presentación de la actividad como proyecto

Objetivos

- Familiarización práctica y cotidiana con conceptos ambientales y de ecología.
- Concienciación de la necesidad de una forma de vida más armónica con la naturaleza.
- Difusión de los principios de la agricultura ecológica.
- Que los jóvenes retomen y revitalicen el contacto con su tierra, intentando crear un sentimiento que los lleve a identificarse con el lugar en el que viven.

Fundamentación

Dadas las dificultades económicas y ambientales que nuestra sociedad enfrenta donde la calidad de vida está constantemente alterada por la problemática ambiental, nos proponemos la construcción de un huerto orgánico modelo, que sirva para trabajar con y entre los jóvenes, extendiendo la experiencia al medio.

El huerto orgánico modelo requiere un espacio de 64 metros cuadrados (lo cual lo hace aplicable a cualquier jardín) del cual se extraerán hortalizas todo el año para una familia tipo de cinco personas. La realización práctica del huerto en un predio cercano al liceo está acompañada por una serie de trabajos que realizarán los estudiantes y que se detallan en las siguientes secciones.

Experiencia

A) Construcción del huerto

- a.1) Orientación, cercado, limpieza del terreno
- a.2) Realización de las "camas altas"
- a.3) Siembra
 - a.3.1. Estudio sobre biodiversidad
 - a.3.2. Criterios para la asociación y rotación de cultivos
 - a.3.3. Cultivos asociados de hortalizas, plantas medicinales, almácigos de flora arbórea indígena.

B) Preparación del compost (bioabono).

Clasificación de residuos en orgánicos e inorgánicos, en la propia cantina del instituto, lo cual requiere la participación de todo el liceo.

- b.1) Selección de residuos separando lo reciclable, utilizable en el huerto.
- b.2) Procesamiento de los residuos.
 - b.2.1. Realización de un lombricultivo.
 - b.2.2. Fabricación de compost en montón

C) Actividades de investigación y difusión.

- c.1) Visitas a granjas ecológicas (Escuela de Alternancia de Caritas, Piriápolis) y Eco-chacra de la Comunidad del Sur.
- c.2) Charlas en la escuela, clubes, etcétera, dictadas por los jóvenes sobre la problemática ambiental y la necesidad de la utilización de tecnologías apropiadas.

Conclusiones (hipótesis)

Se manejarán los siguientes conceptos: biodiversidad, suelos, reciclaje de residuos, alimentación y salud, impacto ambiental de tecnologías depredativas, tecnologías apropiadas, contaminación, concepción científica de la organización de un huerto.

Se logrará integrar la actividad liceal al medio, aportando además soluciones que los propios jóvenes puedan transmitir. ■

Bibliografía consultada y recomendada

- Capra, Fritjof. "EL TAO DE LA FÍSICA". Luis Cárcamo editor, 1984, Madrid.
- Vivan, Jorge Luis. "POMAS DO FLORESTA: PRINCÍPIOS PARA MANEJO DE AGROECOSISTEMAS". Cuadernos de T.A. 1993. Rio de Janeiro.
- Roger, Jean Marie "EL SUELO VIVO". Editorial Integral, 1985, Barcelona.
- Osio, "EL NUEVO MISO". Editorial Mutar, 1992.
- Osio, "EL FUTURO DE ORO". Editorial Voch Unia Har, 1988, Lima.
- Aubert, Claude. "EL HUERTO BIOLÓGICO". Editorial Integral, 1979, Barcelona.
- Revista Integral Nº 155, 1992, Barcelona.
- Correo de la Unesco. Octubre 1987, España.
- Caputo, Marilde. "CONSEJOS BÁSICOS PARA EL MANEJO DE UN LOMBRICULTIVO". Junagra-GTZ, 1994, Montevideo.
- Apuntes de curso de agricultura ecológica de la escuela agroecológica de Caritas, Piriápolis, 1992.
- Lappé, F.M. "LA DIETA ECOLÓGICA". Editorial Integral, Barcelona.
- Paramahansa Yogananda. "AUTOBIOGRAFÍA DE UN YOGUI". Ediciones Siglo Veintiuno, 1984, Bs.As.
- Freire, Paulo. "PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO". Ed. Siglo XXI

▼ El largo camino
de la no discriminación

Aproximación al marco legal y su influencia en la educación

(Parte I)

JOSÉ TUVIELLA RAYO (*)

Introducción

«Un pájaro encuentra refugio en un matorral. ¿No puedes tú ser siquiera como un matorral?»¹⁾, dice un proverbio turco citado en el siglo XV. Sin duda que en la actualidad, pese a la celebración del Año Internacional de la Tolerancia, aún después de las centurias transcurridas, este proverbio recobra su significado. Como ha señalado Boutros Boutros-Ghali, Secretario General de Naciones Unidas, el mundo enfrenta una «crisis social y moral... de inmensas proporciones». Para hacer frente a esta problemática la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social trató de dar respuesta y adoptar medidas para solucionar los graves conflictos de nuestra época²⁾. Atacar la pobreza, impulsar la solidaridad y crear empleos,

poniendo en primer lugar a las personas, en un mundo donde las diferencias entre los opulentos y los desposeídos se ha ampliado extraordinariamente en los últimos años son objetivos difíciles de alcanzar. Y lo son aún más agudizados por la tendencia hacia la globalización, es decir, la interdependencia creciente de las políticas y las tendencias económicas, que abarcan las formas de comportamiento y los hábitos de consumo. Globalización de la economía que conlleva la globalización cultural y ética con la consiguiente homogeneización y pérdida de valores tradicionales como la solidaridad entre generaciones. Frente a los aspectos negativos de la mundialización de la economía se hace necesario y urgente promover la integración social de modo que se encuentren los medios para conciliar la apertura y la transformación cultural con el pluralismo, el respeto por la tradición y la diversidad cultural. La idea de la Tierra como una aldea global está en peligro y es por esto que fortale

1. Cita tomada de la antología de textos preparada bajo la dirección de Jeanne Hersch y publicada por UNESCO con el título EL DERECHO DE SER HOMBRE. La editorial Tecnos publicó en 1984 una edición en castellano.

2. La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social que se celebró del 6 al 12 de Marzo de 1995 en la ciudad danesa de Copenhague se marcó tres objetivos básicos, entre otros, atacar la pobreza, impulsar la solidaridad y crear empleo. Estos objetivos no son inéditos y han sido tratados en otras Cumbres de Naciones Unidas: Cumbre Mundial en favor de la

Infancia de 1990, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en 1993, La Conferencia Internacional sobre Fertilidad y el Desarrollo de 1994. Pese al escepticismo de muchos, no son del todo inútiles los intentos de analizar y discutir los grandes retos de la humanidad y su necesidad es obvia cuando se evidencia que la persistencia de la pobreza ha hecho abrigar dudas respecto de la probabilidad de mantener el progreso material y la satisfacción de las necesidades humanas básicas en el siglo XXI.

(*) José Tuviella Rayo es español, Miembro del Comité Directivo Internacional de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz.

cer la integración social es asegurar que una sociedad atienda las necesidades de todos sus ciudadanos. Si bien es cierto que los indicios de progreso social son esperanzadores, los síntomas de desintegración social son alarmantes ³⁾.

Exclusión social

Se calcula que menos del 10% de la población mundial participa plenamente en las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales que conforman sus vidas. Los pobres, las mujeres, los discapacitados, los ancianos, las minorías y los habitantes de las zonas rurales son los más marginados.

Discriminación

Las mujeres constituyen el 66 por ciento de los analfabetos del mundo y el 70 por ciento de los pobres del mundo.

Las poblaciones indígenas, 300 millones en más de 70 países, suelen experimentar casos graves de discriminación y violencia. La discriminación racial va en aumento y se manifiesta en diverso grado en Europa Occidental después de la caída del muro.

Violencia y malos tratos

Los niños, en todas partes, son víctimas vulnerables de la violencia. El asesinato de menores en el Brasil aumentó en un 40 por ciento en un solo año (1993-1994). Se afirma que la tercera parte de las esposas en los países en desarrollo son víctimas de palizas, mientras que una mujer de cada 2.000 en todo el mundo ha sido violada.

Delito

Las actividades ilícitas van en aumento. A nivel mundial, muchos delitos tienen que ver con los estupefacientes. Las organizaciones transnacionales que realizan actividades delictivas fuera de sus fronteras nacionales reciben ingresos anuales por una suma estimada de 1.000 millones de dólares.

Migración

Una de cada 115 personas del planeta es un emigrante o refugiado que se ha visto obligado a abandonar



su país por razones económicas, políticas o militares. En los tres últimos decenios, más de 35 millones de personas emigraron del Sur al Norte. La cifra de refugiados políticos y de víctimas de los conflictos étnicos aumentó de 8 millones a fines del decenio de 1970 a unos 20 millones de personas que han atravesado las fronteras y otros 26 millones de personas que han sido desplazadas internamente, en la actualidad.

Conflictos

De los 82 conflictos ocurridos desde 1990, 79 ocurrieron dentro de las fronteras nacionales.

En los cuatro meses transcurridos entre abril y junio de 1994, 3,5 millones de personas en Ruanda, casi la mitad de la población actual, resultaron muertas o se vieron obligadas a huir de sus hogares debido al conflicto entre tribus.

En un mundo que gasta más de 800.000 millones de dólares anuales en programas militares, una suma equivalente a los ingresos de casi la mitad de la población mundial, 1.000 millones de personas carecen de los servicios de salud básicos; un adulto de cada cuatro es analfabeto; y la quinta parte de la población mundial se queda sin comer cada día.

El optimismo inicial después de la caída del muro de Berlín duró muy poco. La guerra del Golfo, los nuevos viejos procesos de desintegración y acoso social, como lo demuestra el auge paralelo de la xenofobia, el racismo, los nacionalismos exacerbados, los conflictos armados de «baja intensidad» el olvido de los derechos humanos... son muestras de la encrucijada en la que nos encontramos. De todos nosotros depende, en gran medida, que no tomemos el camino equivocado y hablemos mañana del «totalitarismo de fin de siglo» ⁴⁾.

Para terminar la frase he utilizado el título de un interesante artículo de Juan Salcedo, «El totalitarismo de fin de siglo» aparecido en el n° 23, primavera de 1992, de la revista Tiempo de Paz (Edt MPDL Madrid), monográfico dedicado al racismo y xenofobia.

3. Remito a las siguientes publicaciones: Informe sinóptico del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Cumbre Social (A/CONF.156/PC/6); Informe sobre el desarrollo humano de 1993 y 1994 (TNUD); UNICEF, El progreso de las Naciones, 1994; Costos militares y sociales, 1993 (Sivard). Los datos que se indican en el texto han sido recogidos de la carpeta informativa Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social editada por el servicio de publicaciones de Naciones Unidas (DP/1495 (E/S)-93442-Julio 1994-5M).

Creo que los anteriores asertos son elementos introductorios más que suficientes para abordar la problemática de la discriminación (racismo y xenofobia principalmente) desde la perspectiva de los organismos internacionales a través de la referencia básica de aquellos instrumentos jurídicos que tratan de paliar dichos fenómenos desde la legalidad y cuya repercusión se hace notar en la esfera educativa.

Es fundamental que los profesionales de la educación conozcan, en un momento de reforma educativa interesante, las razones de la inclusión en el currículum de temas que hasta hace poco estaban poco o nada considerados tales como la Educación para la Paz, la educación en los derechos humanos o la interculturalidad. Y esto porque dicha inclusión responde a los desafíos del momento y constituye una de las acciones emprendidas para resolver los graves peligros del futuro. Sin duda que el racismo, la intolerancia y toda forma de discriminación desvían a la humanidad de un progreso efectivo. Como ha escrito el sociólogo Juan Salcedo⁶⁾:

«No se puede transigir con ninguna forma de racismo porque en ello nos jugamos no sólo un planteamiento ético, sino lo que nos queda del sistema de libertades individuales ganado a tan alto precio en la historia de la humanidad»

Medidas encaminadas a eliminar la discriminación, el prejuicio y la intolerancia en el seno de los organismos internacionales

Trataremos en este apartado de aproximarnos a las medidas que dentro del marco legal, a través de la aprobación de instrumentos jurídicos, los organismos internacionales (transnacionales y regionales) han adoptado para eliminar en diversas esferas los actos y conductas discriminatorias, haciendo especial hincapié en aquellos textos que repercuten en el ámbito educativo.

Lucha contra la discriminación racial: acción de las Naciones Unidas

En las declaraciones, los pactos y las convenciones que se han elaborado sucesivamente desde la creación de las Naciones Unidas, los Estados han aceptado que todos los miembros de la familia humana tienen derechos iguales e inalienables, y se han comprometido a garantizar y defender esos derechos. Idea expresada en el preámbulo de la Carta de Constitución de este organismo dedicado a realizar la cooperación internacional.

En la actualidad, la discriminación racial sigue dificultando el pleno logro de los derechos humanos.

Pese a los progresos realizados en algunas esferas, las exclusiones, restricciones y discriminaciones basadas en la raza, el color, la ascendencia, el origen nacional o étnico siguen creando conflictos. Debido al carácter fundamentalmente injusto de la discriminación racial, así como de los peligros que representa, su eliminación se ha convertido en una meta de la acción de las Naciones Unidas⁶⁾.

En la Carta Internacional de Derechos Humanos se encuentran entre sus disposiciones varias alusiones a los principios de la dignidad e igualdad de todos los seres humanos. Naciones Unidas en su resolución 1779 (XVII) de 7 de diciembre de 1962, va recomendando a los gobiernos de los Estados miembros (preocupada la Asamblea General por la existencia de los prejuicios raciales y la intolerancia nacional y religiosa) que combatieran enérgicamente «mediante la

6. La Carta de las Naciones Unidas y la DUDH, aprobada por las Naciones Unidas en 1948, establecen los principios de no discriminación e igualdad de trato como normas de la legislación Internacional de derechos humanos. En los dos Pactos Internacionales, de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos, adoptados en 1966 y entrados en vigor diez años más tarde, se tratan estos aspectos con más detalle. El principio de no discriminación figura también en diversos acuerdos y declaraciones internacionales especializados. Entre ellos corresponden citar los siguientes:
 - La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (Naciones Unidas, 1965).
 - La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CNU, 1979).
 - La Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundadas en la Religión o las Convicciones (ONU, 1981).
 - La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).
 - El Convenio sobre la Discriminación (empleo y ocupación, Convenio de la OIT N° 111, 1958).
 - La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (Unesco, 1960).
 - La Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (UNESCO, 1978).
 - Para comprender mejor el papel de las Naciones Unidas en este terreno remita a las siguientes obras:
 - (1986): Actividades de las Naciones Unidas en materia de Derechos Humanos, ONU, Nueva York.
 - (1988): Recopilación de instrumentos internacionales, Centro de Derechos Humanos, ONU, NY.
 - (1989): Programa de acción para el segundo decenio de lucha contra el racismo y la discriminación racial, Centro de Derechos Humanos, Ginebra, folleto n° 5.
 - (1991): Comité para la eliminación de la discriminación racial, Centro de Derechos Humanos, Ginebra, folleto n° 12.
 - (1992): Los Derechos de las minorías, Centro de Derechos Humanos, Ginebra, folleto n° 18.

5. Ibidem, pág. 7.



educación y por todos los medios de información, la creación, propagación y disseminación de tales prejuicios e intolerancia en cualquiera de sus formas». Entre 1949 y 1962 los órganos competentes de este organismo internacional concentraron su atención en la cuestión de la discriminación racial en los territorios no autónomos y reconoció que «el establecimiento de mejores relaciones raciales depende en gran parte de la política que se siga en materia de enseñanza»⁷. Un año más tarde, la Asamblea General por unanimidad aprobó el 20 de noviembre la Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. De especial interés para nosotros resulta el artículo 8º que insta a los gobiernos para que tomen inmediatamente todas las medidas efectivas, en las esferas de la enseñanza, de la educación y de la información, para:

- eliminar la discriminación y los prejuicios raciales;
- fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y los grupos raciales;
- propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) y la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales.

Dichos objetivos serán reflejados expresamente, con la inclusión de la esfera cultural, en el artículo 7º de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución de 21 de diciembre de 1965 y entrada en vigor en 1969. La adopción de este instrumento constituye una medida importante a la denuncia contenida en la Proclamación de Teherán en ocasión de la Conferencia Internacional de De-

rechos Humanos celebrada un año antes para examinar los progresos logrados en los veinte años transcurridos desde la aprobación de la DUDH. En dicho texto se condenan todas las ideologías basadas en la superioridad racial y en la intolerancia.

Junto a la labor legislativa, bajo los auspicios de Naciones Unidas, se han realizado importantes estudios sobre la discriminación racial que han orientado la adopción de medidas encaminadas a su eliminación en las diferentes esferas de la vida social⁸.

En el terreno educativo esos estudios han orientado la adopción de instrumentos jurídicos como la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada en 1960 por la Conferencia General de Unesco y entrada en vigor dos años después. Este instrumento es de suma importancia por cuanto recoge medidas que los gobiernos han de aplicar para eliminar cualquier tipo de discriminación en las instituciones educativas y establece líneas directrices de actuación que de modo inexorable han conducido a reformas educativas significativas⁹. A este órgano de las Naciones Unidas dedicado a la paz a través de la educación, la ciencia y la cultura se debe la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales aprobada por la Conferencia General el 27 de noviembre de 1978. La lectura de dicho instrumento, especialmente del artículo 5º párrafo 2, resulta de sumo interés: «El Estado, de conformidad con sus principios y procedimientos constitucionales, así como todas las autoridades competentes y todo el cuerpo docente, tienen la responsabilidad de procurar que los recursos en materia de educación de todos los países se utilicen para combatir el racismo, en

8. En 1957 fue presentado a la Subcomisión de Derechos Humanos el Estudio sobre la discriminación en materia de educación, trabajo que fue ampliamente considerado por la UNESCO para preparar uno o varios instrumentos internacionales destinados a eliminar o prevenir la discriminación en el ámbito educativo.

9. En el artículo 5.º de dicha Convención se eleva a rango normativo y, por tanto, vinculante para aquellos países que firmaron o ratificaron dicho instrumento, el artículo 26.2 de la DUDH. Dicho artículo asigna a la educación tres finalidades esenciales:

- El pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.
- La educación basada en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales de la persona.
- El fomento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos.
- El fomento de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Interesante es la lectura de todos estos instrumentos jurídicos internacionales y su comparación con los artículos de la Constitución española de 1978, y las leyes educativas: LCDE y LOGSE.

7. Resolución 644 (VII) de 10 de diciembre de 1952.

particular haciendo que los programas y los libros de texto den cabida a nociones científicas y éticas sobre la unidad y la diversidad humanas y estén exentos de distinciones odiosas respecto de algún pueblo; asegurando la formación del personal docente con esos fines; poniendo los recursos del sistema escolar a disposición de todos los grupos de población sin restricción ni discriminación alguna de carácter racial y tomando las medidas adecuadas para remediar las restricciones impuestas a determinados grupos raciales o étnicos en lo que respecta al nivel de educación y al nivel de vida y con el fin de evitar en particular que sean transmitidas a los niños».

La Convención sobre los Derechos de la Infancia, adoptada por Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 y entrada en vigor un año más tarde reconoce la igualdad de derechos y establece en su Preámbulo que los niños y niñas deben ser educados en «un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad». En el artículo 29 se exponen los objetivos de la educación que debe estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural».

Los objetivos educativos anteriores implican la inclusión en todos los sistemas educativos del mundo, principalmente de los países miembros que ratificaron la Convención, de los llamados ejes transversales en los contenidos curriculares. En la actualidad son muy numerosas las reformas educativas orientadas en el sentido anterior.

La Declaración y Programa de Acción de Viena aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en dicha ciudad en junio de 1993, subraya el contenido de los anteriores instrumentos jurídicos y expresa su profunda preocupación por las diversas formas de discriminación y violencia: «La pronta y amplia eliminación de todas las formas de racismo y discriminación racial, de la xenofobia y de otras manifestaciones conexas de intolerancia es una tarea prioritaria de la comunidad internacional. Los gobiernos deben adoptar las medidas eficaces para prevenirlas y combatirlas [...]» (Art 15). El artículo 24 de

dicha Declaración vuelve a reiterar la importancia de la educación para la promoción y protección de los derechos humanos, especialmente de aquellos grupos y personas más vulnerables y como instrumento esencial para la eliminación de cualquier forma de discriminación⁽¹⁰⁾.



Marco legal contra el racismo en Europa: Consejo de Europa y Comunidad Europea⁽¹¹⁾

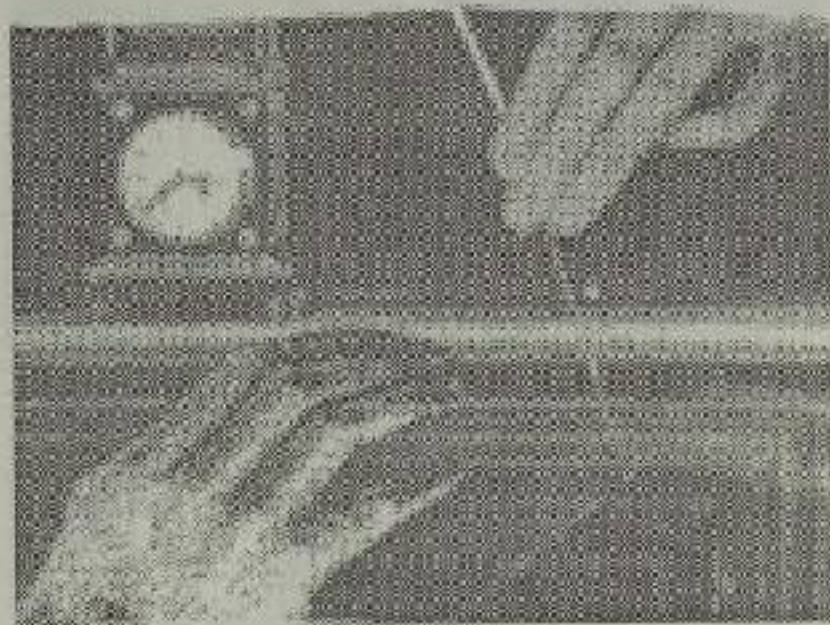
Al final de la segunda guerra mundial, la idea de la Unidad Europea surge con mayor fuerza y urgencia. Dos ideas dominan los impulsos europeístas: la democracia como sistema político y la defensa de los derechos humanos como antídoto contra el resurgi-

10. El documento final de la Conferencia, «Declaración y Programa de Acción de Viena, junio de 1993», fue adoptado por consenso, pero a menudo tras largos y conflictivos debates. En las reuniones preparatorias ya habían aparecido profundas discrepancias entre los participantes, en particular sobre el problema de la universalidad de los derechos humanos frente a los particularismos culturales. En el número de El Correo de la UNESCO de marzo de 1994 se publican los principales pasajes de las declaraciones finales de esas reuniones que arrojan luz sobre las zonas de ruptura y los puntos de convergencia.

11. Para una visión global de la situación de los derechos humanos en el mundo, en lo que respecta los instrumentos jurídicos, léanse la Convención Americana sobre Derechos Humanos de la OEA y la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos de la Organización de la Unidad Africana.

miento de nuevas dictaduras y remedio eficaz para reducir los peligros de caer nuevamente en una guerra desastrosa.

Con este fin se fundó en 1949 el Consejo de Europa, primera institución política europea, cuyo objetivo es «realizar una unión más estrecha entre sus miembros a fin de salvaguardar y de promover los ideales y principios que son su patrimonio común, así como favorecer su progreso económico y social». También anima al Consejo de Europa otro objetivo esencial: «la salvaguardia y el desarrollo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales». El 4 de noviembre



de 1950, los ministros de quince países europeos se reúnen en Roma y firman el Convenio Europeo de Derechos Humanos, fundado en la convicción de que las libertades fundamentales («las bases mismas de la justicia y de la paz en el mundo») reposan esencialmente en un régimen político verdaderamente democrático y «en una concepción y respeto comunes de los derechos humanos». Dicho Convenio entra en vigor el 3 de setiembre de 1953 y, en la actualidad, ha sido ratificado por los Estados miembros de este organismo regional. Este instrumento jurídico internacional de un alcance sin precedentes, constituye un hito en el desarrollo del Derecho Internacional, de gran influencia en todo el mundo y que ha servido de modelo al Convenio Americano de Derechos Humanos, que entró en vigor en 1978.

Técnicamente, el Convenio Europeo es un tratado internacional, una especie de contrato en virtud del cual los Estados asumen ciertas obligaciones jurídicas, de naturaleza peculiar, ya que consisten principalmente en el reconocimiento que los individuos poseen determinados derechos. Las normas del Convenio autorizan asimismo a los individuos que se consideren lesionados en sus derechos a demandar ante las instituciones europeas de derechos humanos de Estrasburgo al Gobierno que consideren responsable.

El Convenio Europeo (CEDH) constituye la garantía colectiva, en el marco de Europa Occiden-

tal, de los principales derechos civiles y políticos consagrados en la DUDH de las Naciones Unidas, reforzada por un sistema de control judicial internacional cuyas decisiones deben ser respetadas por los Estados.

Los gobiernos tienen la obligación de velar para que quienes se encuentran bajo su jurisdicción (todos cuantos vivan o residan en el país) gocen de los derechos y libertades garantizados por el Convenio.

A tenor de lo dispuesto en el CEDH, el respeto de los derechos humanos queda asegurado por dos órganos especialmente creados para este fin, la Comisión Europea de Derechos Humanos y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y por el Comité de Ministros del Consejo de Europa, que es el órgano de decisión de esta organización.

El Preámbulo del Convenio es interesante por cuanto expresa su inspiración en la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas y reafirma los dos ideales europeístas anteriormente señalados. Pero, sobre todo, de especial interés para el tema que nos trata es el artículo 14 que dice:

«El goce de los derechos y libertades reconocidos en el presente Convenio ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación».

La Carta Social Europea constituye el complemento del CEDH en lo referente a los derechos económicos y sociales; se firmó en Turín el 18 de octubre de 1961 y entró en vigor el 25 de febrero de 1965 tras ser ratificada por cinco Estados. En su preámbulo se considera que el goce de los derechos sociales debe quedar garantizado sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, proveniencia nacional u origen social. El artículo 19 se refiere al derecho de los trabajadores migrantes y de sus familias a la protección y a la asistencia y contiene los compromisos de los Estados para garantizar ese derecho.

Si bien el Convenio y la Carta Social son dos instrumentos jurídicos básicos del Consejo de Europa sobre derechos humanos, este organismo no ha cesado de aprobar otros instrumentos, tanto declaraciones como recomendaciones, que establecen directrices y líneas de acción básicas para la eliminación de la intolerancia y el racismo, así como de cualquier tipo de discriminación. Así en la Declaración sobre la intolerancia: una amenaza para la democracia aprobada por el Comité de Ministros el 14 de mayo de 1981 condenan solemnemente todas las formas de intolerancia, así como los actos de violencia que engendran. Después vendrían varias recomendaciones en el terreno de la educación para los

derechos humanos, la educación intercultural y la educación de los hijos de emigrantes.

Pero será con el resurgir (en nuestra década) de los fenómenos de racismo, xenofobia y antisemitismo, por el desarrollo de un clima alarmante de intolerancia y por la multiplicación de actos de violencia, especialmente respecto a los migrantes y personas procedentes de la inmigración, cuando los miembros del Consejo de Europa se expresen con rotundidad contra el fenómeno de la discriminación. La Recomendación 1222 (1993) relativa a la lucha contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia aprobada por la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa recuerda (como ya se dijo en la Recomendación 1206 de ese año) que entre las medidas para erradicar esos fenómenos estaban:

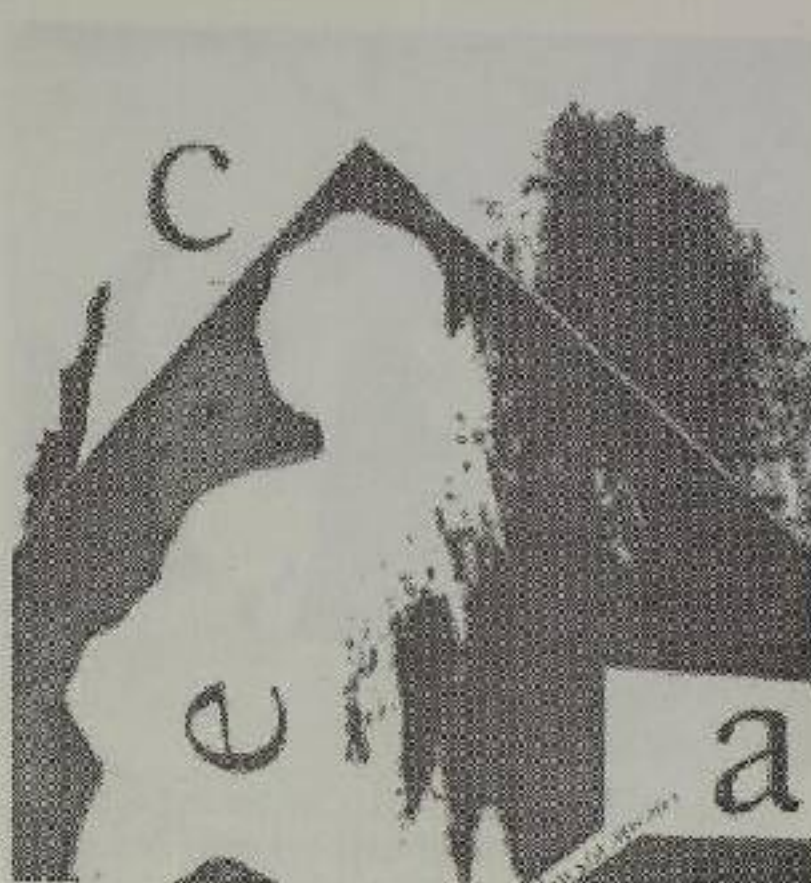
- La prevención por medio de la educación.
- La ayuda a las víctimas.
- La protección y promoción de la diversidad cultural.

También se recomienda al Comité de Ministros que invite a los Estados miembros del Consejo de Europa a: *«iniciar o reforzar con toda urgencia una política activa de educación y juventud que ponga el acento en la lucha contra las actitudes intolerantes, racistas y xenófobas; debería concederse especial atención a la enseñanza de los derechos humanos y de las lenguas»*.

Con motivo de la Cumbre del Consejo de Europa celebrada el 8 de octubre de 1993, los jefes de estado y de Gobierno, aprobaron la Declaración y Plan de acción sobre la lucha contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia. En dicho instrumento, se reafirman los valores de solidaridad que han de inspirar a todos los miembros de la sociedad para reducir la marginación y exclusión social, se condena toda forma de discriminación y se establece un plan de acción que incluye el refuerzo de la comprensión mutua y de la confianza entre los pueblos por medio de programas de cooperación, campo donde deberán versar particularmente los trabajos referidos, entre otros sobre:

- el desarrollo de la educación en los campos de los derechos humanos y del respeto a las diversidades culturales;
- refuerzo de los programas para eliminar los prejuicios en la enseñanza de la historia, poniendo de relieve las mutuas influencias positivas entre diferentes países, regiones e ideas en el desarrollo histórico de Europa.

El Consejo de Europa apenas había nacido cuando seis de sus países miembros fundadores (República Federal Alemana, Bélgica, Francia, Italia, Luxem-



burgo y Países Bajos) deciden integrar sus economías en dos sectores política, económica y socialmente sensibles después de la guerra: nacia la Comunidad Europea del Carbón y del Acero con la firma del Tratado de París del 18 de Abril de 1951. Este tratado comunitario consagra el reino del derecho, por la vía de la Corte de Justicia, y el de la democracia, por la institución de la Asamblea. El 25 de marzo de 1957 se firmará el Tratado de Roma instituyendo la Comunidad Económica Europea. Los derechos humanos no han formado parte del ordenamiento jurídico de la Comunidad hasta fechas recientes. Es cierto que los ciudadanos comunitarios tenían una amplia y suficiente protección en la materia a través de los respectivos ordenamientos nacionales y mediante el sistema del Consejo de Europa. Durante un largo período, hasta finales de la década de 1960, la vida comunitaria se caracterizaba por una etapa *«sin derechos humanos»*. El Tribunal de las Comunidades tendrá que resolver casos que le van a proporcionar una evolución jurisprudencial marcada, como con el «caso Nold» (sentencia de 14 de Mayo de 1974), por la aplicación posible de normas de derecho internacional, con lo que, en sus líneas esenciales el esquema comunitario de las garantías queda definitivamente institucionalizado ⁽¹²⁾.

12. Remito a las publicaciones siguientes:

DUPARC, Christiane (1993): *La Communauté européenne et les droits de l'homme*, Comisión de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

VERDE I ALDEA, Josep (1989): *Los Derechos Humanos y las Comunidades Europeas*, Grupo Socialista del Parlamento Europeo, Madrid.

VVAA (1994): *Xenofobia en Europa. Instrumentos jurídicos contra el racismo*, Popular/JCI, Madrid.



Si bien la Declaración de la Cumbre de París (19-20 octubre de 1972) reafirma la voluntad de fundar el desarrollo de la Comunidad sobre la democracia, la libertad de opiniones, la libre circulación de personas y de ideas, la participación de los pueblos a través de sus representantes libremente elegidos, la Declaración de la Cumbre de Copenhague, celebrada en diciembre un año más tarde, añade la referencia expresa de asegurar «el respeto de los derechos humanos que constituyen los elementos fundamentales de la identidad europea...».

Si relevante, e incluso decisivo ha sido el papel representado por el Tribunal de Justicia en la incorporación de los derechos fundamentales al ordenamiento jurídico comunitario, en no escasa medida e idéntica finalidad han contribuido el resto de instituciones: Parlamento, Consejo de Ministros y Comisión.

El 5 de abril de 1977, las instituciones comunitarias adoptarán la Declaración común sobre los derechos fundamentales, señalando su voluntad de respetar («en ejercicio de sus poderes y persiguiendo los objetivos de las Comunidades») los derechos fundamentales contenidos en las Constituciones de los Estados miembros, así como el Convenio europeo de salvaguardia de los derechos humanos y las libertades fundamentales del Consejo de Europa. En abril de 1978, los jefes de Estado y de Gobierno se asocian a esta declaración y declaran solemnemente que «el respeto y el mantenimiento de la democracia representativa y de los derechos humanos en cada uno de los Estados miembros constituyen los elementos esenciales de pertenencia a la Comunidad Europea».

El espíritu de las declaraciones anteriores tendrá un importante relanzamiento con la entrada en vigor, el 29 de junio de 1987, del Acta Única Europea que constituye la primera revisión «constitucional», ratificada por los parlamentos de los países miembros, de los tratados fundadores de la Comunidad

Europea y de las disposiciones relativas a la cooperación política. Los derechos humanos son inscritos en el preámbulo del Acta, tanto en el plano de su protección en el interior de la Comunidad por las referencias a las Constituciones y a las leyes de los Estados miembros y al Convenio del Consejo de Europa, como en el plano de las relaciones con países terceros, por referencia a la Carta de las Naciones Unidas.

La existencia y la creciente oleada, en el interior de la Comunidad, de actitudes, de movimientos y de actos de violencia racistas y xenófobas llevan al Parlamento, al Consejo, a los representantes de los Estados miembros, a condenar enérgicamente «cualquier manifestación de intolerancia y de uso de la fuerza contra una persona o grupo de personas por motivos de diferencia racial, religiosa, cultural, social o nacional» en la Declaración de las Instituciones Europeas contra el racismo y la xenofobia de 11 de junio de 1986. En esta declaración también se resalta «la importancia de una información adecuada y de una sensibilización de todos los ciudadanos ante los peligros del racismo y la xenofobia y la necesidad de velar porque se evite o reprima cualquier acto racista o xenófobo».

Otros instrumentos se definirán en el mismo sentido y que, seguidamente, mencionaremos de manera cronológica. El Parlamento Europeo adopta en abril de 1989 la Declaración sobre los derechos y libertades fundamentales que prohíbe en su artículo tercero «toda discriminación fundada especialmente sobre la raza, el color, el sexo, la lengua, la religión, las opiniones políticas y otras opiniones, el origen nacional o social, la pertenencia a una minoría nacional, el nacimiento u otra situación». Si bien el artículo 16 relativo al derecho a la educación no es tan explícito en su desarrollo como en otros instrumentos de otros organismos internacionales, el derecho a la igualdad ante la ley y la no discriminación está ampliamente recogido.

La Resolución relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia del Consejo y representantes de los Estados miembros, reunidos el 29 de mayo de 1990, es de gran importancia no sólo porque establece medidas de orden normativo o institucional para contrarrestar los actos inspirados por el racismo y la xenofobia, sino también porque considera que una política preventiva eficaz de información y de educación es un elemento de importancia considerable en esta lucha. La Resolución establece en su punto 4º b un conjunto de medidas que han orientado las políticas educativas de los últimos años. Esas medidas, entre otras, son:

— La promoción de la dimensión europea en la educación.

- La realización de programas de intercambio entre jóvenes.
- El mejoramiento de los hijos de los trabajadores inmigrantes.
- La formación cívica y profesional de los enseñantes, sobre todo en las zonas de fuerte concentración de inmigrantes.
- El conocimiento de las lenguas y culturas de origen.

Si bien el derecho fundamental a la igualdad, en su especificidad comunitaria, apunta al doble propósito de alcanzar la igualdad entre el nacional y el extranjero, y establecer la igualdad entre hombres y mujeres, de manera particular en el mundo laboral; también es cierto que las instituciones comunitarias han rebasado esa orientación y han abordado con decisión e inquietud las distintas manifestaciones racistas, antisemitas y xenófobas que han recorrido el mapa europeo. El Consejo europeo reunido en Dublín en junio de 1990, ante estos fenómenos graves, elabora la Declaración sobre el antisemitismo, el racismo y la xenofobia. Un año más tarde, por las mismas fechas, en Luxemburgo, el Consejo redacta una Declaración sobre los Derechos Humanos que reitera los principios ampliamente expresados en otros instrumentos en la que reconoce el papel del Consejo de Europa en el dominio de los derechos humanos, así como sus realizaciones en materia de formación y de educación. Otros instrumentos serán adoptados en fechas posteriores como la Resolución sobre los Derechos Humanos, la democracia y el desarrollo (Consejo y Estados miembros, 28 de Noviembre de 1991), la Declaración sobre el racismo y la xenofobia (Consejo europeo de Maastricht, 9-10 de diciembre de 1991) o la firma del Tratado sobre la Unión Europea de febrero de 1992.

La política educativa de la Comunidad se ha destacado por desarrollar el sentimiento de pertenencia a una sociedad solidaria, plurilingüística y multicultural entre las nuevas generaciones de los Estados miembros, a través de diversos programas de cooperación. También dentro de esta política los grupos desfavorecidos como los hijos de los inmigrantes se beneficiarán de una atención particular. Pese a este esfuerzo, el informe presentado el 3 de enero de 1989 sobre la aplicación de la Directiva de 1977 sobre la escolarización de los hijos de los traba-



jadores migrantes reveló unos resultados muy pocos satisfactorios pues sólo dos países habían adoptado medidas suficientes para la enseñanza de los idiomas y culturas de origen de los hijos de los trabajadores migrantes.

Por último, indicar el peligro de la Comunidad, pese al reconocimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos, de restringir el ejercicio de los derechos tan sólo a los ciudadanos comunitarios y de un doble lenguaje que deje al margen los derechos de las personas del resto del mundo. ■

Notas de la Redacción

El enfoque general del artículo, es desde la visión europea, dado el origen de su autor y la documentación citada responde a documentos universales o europeos. Por esa razón, queremos citar la documentación que corresponde específicamente a América Latina:

Convención Americana sobre derechos Humanos, San José de Costa Rica, 1969.

Taller en coordinación con PEP

EN EL marco del Proyecto «Niños en estrategias de sobrevivencia», de la IMM con UNICEF, Cecilia y Luisa del equipo de Educación de SERPAJ y Rosita, Ariel y Eduardo por el Programa de Educación Popular (PEP), llevaron adelante un taller para educadores del zonal 11. Este pretende ser el primero de una serie de encuentros formativos en el área de educación y derechos humanos.

La convocatoria fue realizada a maestros y educadores del ámbito no formal, pero con la inquietud común de apoyar la permanencia de los niños y niñas de esta zona tan carenciada, dentro del sistema escolar.

Se realizó en el local del Jardín Las Acacias, participaron 22 educadores y estuvieron representadas las siguientes instituciones: Escuelas 186, 129 y 191, Obra Bancux, Organización San Vicente, Club de Niños N°3, Organización Vicentina, Tacurú, Oficios Don Bosco, Obra Eucarística de Barrio Borro, Comisión Vecinal y Jardín Las Acacias. ■

Curso a Distancia II

A PARTIR de junio, los participantes de esta segunda edición del Curso a Distancia comenzaron a trabajar los materiales elaborados especialmente para el mismo. En esta oportunidad el curso se denomina: Los derechos humanos, un horizonte ético.

Como en su primera edición, está dirigido a personas que viven en el interior del país y que en sus localidades trabajan por la defensa y promoción de los derechos humanos.

También en esta oportunidad, contamos con el apoyo de la Unión Europea. ■

Verdad, memoria y nunca más

COMO YA es de público conocimiento, el lunes 20 de mayo se realizó una multitudinaria marcha, bajo la consigna arriba mencionada. Partió en silencio desde la Plaza Detenidos Desaparecidos de América Latina y, recorriendo la Avenida 18 de Julio, concluyó en la Plaza Libertad, donde se colocaron flores.

La misma está enmarcada en un conjunto de actividades de las que participan, entre otras, varias organizaciones de derechos humanos del país: Centro de Investigación y Promoción Franciscana y Ecológico (CIPFEE), Instituto de Estudios Legales y Sociales del Uruguay (IELSUR), Madres y Familiares de Detenidos Desaparecidos, Servicio Ecueménico de Dignidad Humana (SEDHU), Servicio de Rehabilitación Social (SERSOC) y SERPAJ.

Como forma de mantener la memoria y exigir la verdad sobre los hechos ocurridos durante la dictadura militar, también se llevó a cabo en Montevideo, una vigilia, desde el lunes 27 hasta el viernes 31 de mayo en la Plaza de los Detenidos Desaparecidos de América Latina.

Convencidos que desde la educación podemos contribuir a mantener viva la memoria y a formar en la verdad, es que propusimos a los docentes vinculados a la institución realizar actividades en torno al 27 de junio. ■

**Servicio Paz y Justicia
Uruguay**

15 años construyendo utopías

VIVIMOS EN tiempos de desconcierto e individualismo; hay quienes afirman que sin metas o tal vez con una sola meta posible, la del «fin de la historia».

Sin embargo, nuestros tiempos conviven también con otras apuestas y diversidades, otros sueños y construcciones.

Hace quince años un puñado de hombres y mujeres indisciplinados y atrevidos comenzó una historia por defensa de la vida, de búsquedas por un espacio donde quepamos todos.

Nos movía y nos mueve aún la fuerza de liberar de su cautiverio a las utopías. La ética y la práctica de los derechos humanos son el horizonte utópico que queremos reconstruir, colorear, apostar y defender. ■

Regreso de Leonor Piñeyro

DESPUES DE un año y medio de estudio, trabajo y compartir experiencias en Costa Rica y México, volvió a casa nuestra querida compañera Leonor Piñeyro.

Entre apuntes, relatos, reflexiones, emociones y anécdotas se reintegró al trabajo educativo. Ahora tenemos la dicha de contar en persona con sus valiosos aportes que antes nos hacía llegar a través del moderno, práctico y frío correo electrónico. ¡Bienvenida! ■

d í a s internacionales

11 de julio:
día mundial de la población

8 de setiembre:
día internacional de la
alfabetización

17 de setiembre:
día internacional de la paz

20 de setiembre:
día internacional de la
infancia

1º de octubre:
día internacional de las
personas de edad

4 de octubre:
día mundial del habitat

6 de octubre:
día internacional de los sin
techo

13 de octubre:
día mundial para reducción de
los desastres naturales

16 de octubre:
día mundial de la alimentación

17 de octubre:
día internacional para la
erradicación de la pobreza

24 de octubre:
día de las Naciones Unidas

Preparando los festejos

EN EL número 27 de la revista les comunicábamos el 10º aniversario del Programa de Educación y el 15º del SERPAJ.

Queremos compartir con ustedes nuestra alegría y renovado compromiso por una educación en y para los derechos humanos y es por ello que estamos combinando el trabajo cotidiano con los preparativos de lo que confiamos serán especiales festejos.

Oportunamente les llegarán noticias e invitaciones.

¡Contamos con su compañía! ■

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA



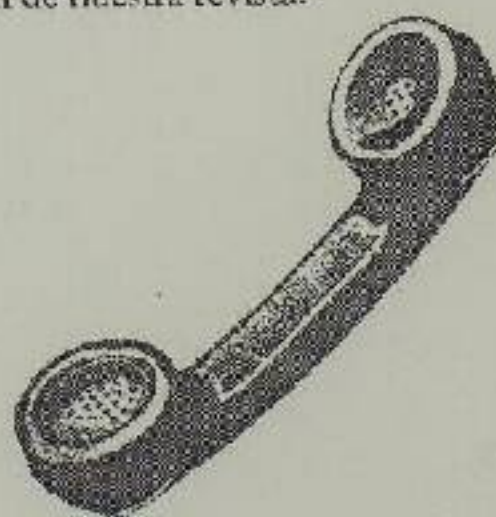
Con la compra
de un ejemplar de
DERECHOS HUMANOS EN EL AULA
le obsequiamos
una suscripción anual
de la revista
EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
que incluye el envío
a domicilio

Suscripciones telefónicas

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 43 53 01.

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

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



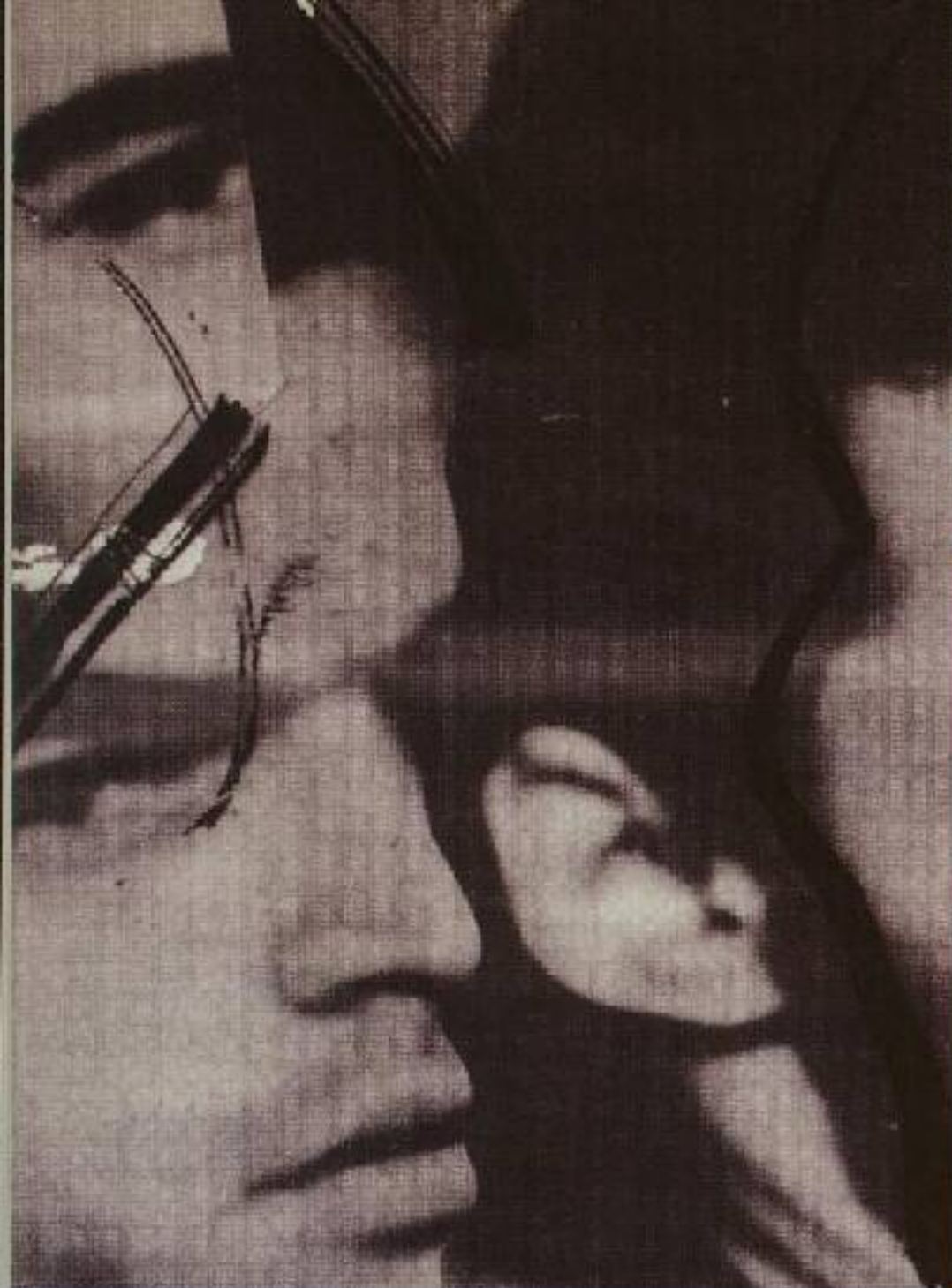
Suscripciones anuales para Uruguay
\$ 90

Suscripciones anuales para América Latina
U\$S 20

Suscripciones anuales para el Resto del Mundo
U\$S 25

Números anteriores
\$ 25

Número 26 (Especial)
\$ 35



Es indispensable recuperar la capacidad de encuentro, lo que implica la revalorización de los espacios perso-

nales para el diálogo, la idea primaria, pero central, de que la vida es impensable e inviable como un acto aislado e individual, lo que nos debe conducir a desarrollar una *pedagogía del encuentro*, que nos permita superar la cultura del naufragio.



Diseño: OBRA - Grupo Memo



SERVICIO
PAZ Y JUSTICIA