

EDUCACION

Y

DERECHOS

HUMANOS

CLADEROS PARA DOCENTES



CREAR COMPRENSIONES

PARA CONSTRUIR EL CAMBIO



S U M A R I O

EDITORIAL

1

REFLEXIONES

La reforma educativa, el campo epistemológico y de los paradigmas

MARÍA LEONOR PIÑEYRO

3

Se va el año internacional y se queda la pobreza

LUIS PÉREZ ACURRE

9

La universidad y la formación en valores y derechos humanos

MARÍA DEL HUERTO NARI

12

SUPLEMENTO

HENRY GIROUX. Aportes a la pedagogía crítica

MARTA DEMARCHI

18

EXPERIENCIAS

3^a MENCIÓN - EDUCACIÓN PRIMARIA. Valores humanos - Derechos humanos

28

3^a MENCIÓN - ENSEÑANZA MEDIA. El esqueleto y el hombre, la cultura y nosotros

32

ACTUALIZACIÓN

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

JOSÉ TUVILLA RAYO

35

CARTELERA

42

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
AÑO IX - N° 29 - NOVIEMBRE 1996

Redactora Responsable: Cecilia von Sanden. Joaquín Requena 1642.

Consejo de Redacción: Ma. Luisa González, Ma. del Huerto Nari, Cecilia von Sanden, Mario Costa, Leonor Piñeyro.

Diseño y maquetación: Pablo Uribe, Alejandro Sequerra. **Realización Gráfica:** OBRA.Paraguay 1170. Tel: 91 26 21.

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: serpej@chasque.apc.org. ISSN 0797-4353

SERPAJ en Internet: <http://www.chasque.apc.org/serpej>

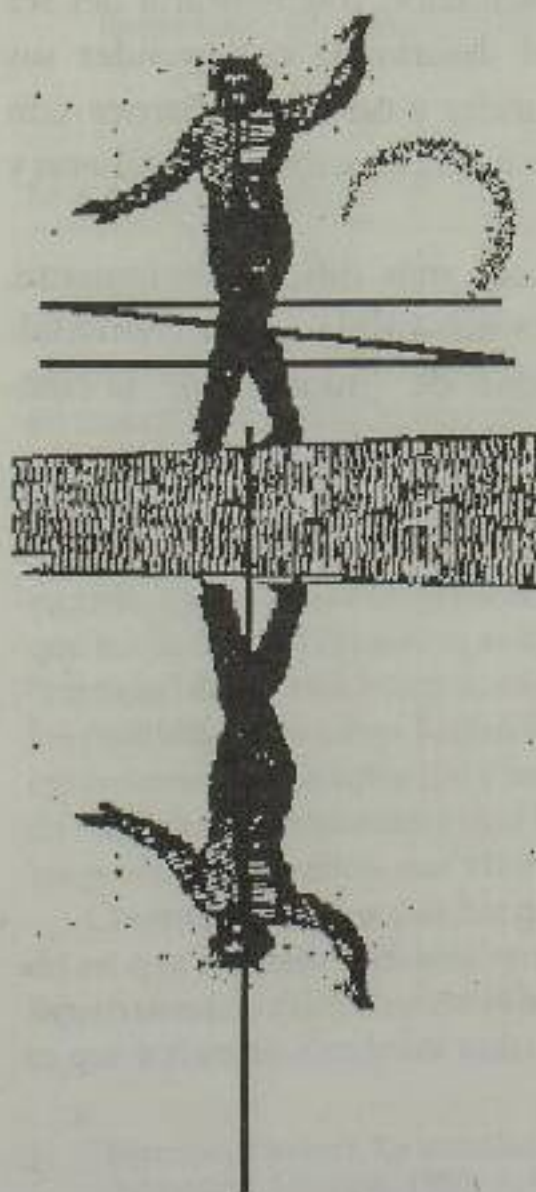
Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de DIAGONIA.

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.

CREAR COMPRENSIONES PARA CONSTRUIR EL CAMBIO

"...Las islas tienen un silencio que se oye. En realidad todo silencio consiste en la red de menudos ruidos que lo envuelve..."¹



ESCUCHAR LOS silencios de las islas, y por qué no, los continentes que nos rodean, no es tarea sencilla y requiere disponibilidad de los oídos, afinar todos los sentidos.

A veces surgen ruidos que nos sacuden la monotonía, que alteran nuestra rutina y, por suerte, nos ayudan a mover algunas telarañas que sin querer se instalan cómodamente y nublan nuestra capacidad de comprensión.

La cotidianeidad del trabajo, e incluso de los ritmos sindicales, se vio abruptamente interrumpida por una serie de manifestaciones por parte de los estudiantes de enseñanza media realizadas imprevisiblemente, esos jóvenes con quienes nos comunicamos a diario y que nos demostraron cuánto los desconocemos.

Mucho se ha hablado del contenido de sus reclamos y se oyeron esbozos de interpretación de sus actos; sin embargo, sigue estando ausente la comprensión profunda de las conductas, de los pensamientos y deseos de los jóvenes.

Nos hemos acostumbrado a escuchar a los adultos hablar sobre los jóvenes: que no tienen espacios, que son el futuro del país, que constituyen una generación apática, individualista, desinteresada, sin proyectos, viviendo una cultura del hoy (tal vez la descripción menos parcial que hemos visto es la del almanaque censurado del INJU).

1. Calvino, Italo. "Los amores difíciles" en LA AVENTURA DE UN POETA, México, 1993.

También se han construido estadísticas (por ejemplo, CEPAL, "Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos, 1991) en las que leemos a la juventud en cifras.

Y sin embargo, seguimos sintiendo que nuestra sociedad vive lejos de los adolescentes y jóvenes a los que se les impone sobre sus hombros la construcción del futuro, de ese futuro que los adultos de hoy están abonando con este presente.

¿Por qué pensar en el joven en términos de futuro e ignorar su realidad actual? ¿Desde qué concepciones se construyen esas imágenes sobre los jóvenes y las responsabilidades que se les cargan?

Cuando se diseña un sistema educativo en el cual el niño y el adolescente son sus principales destinatarios, ¿en qué medida son tomados en consideración con sus peculiaridades?

Nuestra sociedad está imbuida del pensamiento positivista y desde sus diferentes ámbitos (académicos, políticos, periodísticos, etc.) se construye el imaginario colectivo sobre la juventud, desde ese paradigma que solamente nos permite explicar (*erklären*), pero no comprender (*verstehen*).

Si nuestra propuesta es educar y no adaptar, si apostamos a la formación integral y no a la capacitación fragmentaria del ser humano, tenemos que asumir el desafío de comprender sus motivaciones e inquietudes profundas y no conformarnos con descripciones cuantitativas, ni con aproximaciones inmediatas y prejuiciadas sobre los jóvenes.

De esta forma, la tarea se hace más difícil, obviamente. También más fructífera, con bases más sólidas y, fundamentalmente, respetuosa de la diversidad de "ruidos" que la comprende. ■



▼ Una propuesta
desde los derechos humanos

La reforma educativa, el campo epistemológico y de los paradigmas

"...la educación debe abrazar mente y cuerpo, razón e imaginación, necesidades intelectuales y de instinto..."¹

MARÍA LEONOR PIÑEYRO*

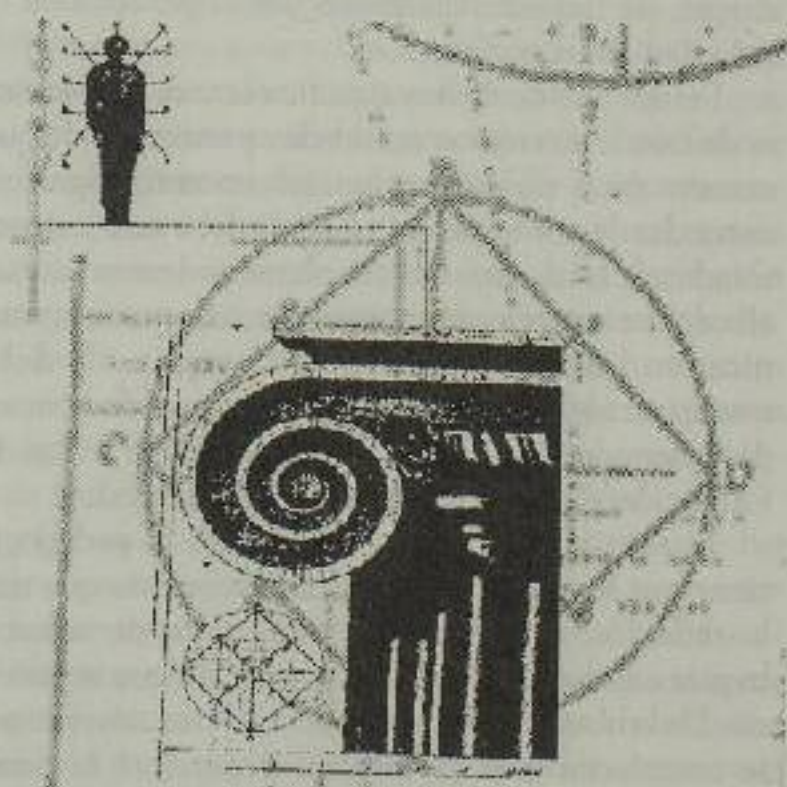
SI EN POCAS palabras pudiésemos denominar este momento histórico, habríamos de decir que estamos en una situación de tránsito, caracterizado por desencanto e incertidumbre. Vivimos una época que ya no se deja decir con lenguajes y acciones del pasado.

En este sentido, al hablar de la educación y de la escuela, debemos tratar de hacerlo desde una mirada que no la descontextualice, evitando así un análisis "cerrado" de su crisis interna, en el que pareciera que los problemas a resolver fueran del exclusivo quehacer interno de la institución y no de su papel social y de "la nueva representatividad histórica surgida de los profundos cambios que vive la humanidad".²

Creemos que no es posible que sigamos confiando en que nuestras "clásicas" maneras de intervenir sigan siendo infaliblemente válidas, sin darnos cuenta que a nuestro alrededor todo se ha movido.

1. Marcuse, Herbert, *La sociedad carnívora*, Argentina, Galerna, 1969, p. 56.
2. Mejía, Marco Raúl, *La agenda de una nueva escuela*. En *La Piragua*, 1994.

* Profesora de Historia, integrante del Equipo de Educación de SERPA.



Por lo mismo los cambios actuales deben llenar de preguntas a nuestras prácticas educativas, los objetivos y lenguajes de la escuela y las nuevas interacciones surgidas en el emerger de la subjetividad de este fin de siglo. Es decir que nuestra tarea hoy, nos exige cambiar la mirada desde la cual percibíamos y analizábamos la malla educativa de nuestra sociedad.

Hablar de la escuela del futuro implica atender a los nuevos elementos de la sociedad global que se entrelazan con la actividad escolar y que le exigen a



la escuela profundos replanteamientos, no sólo en su papel y su sentido histórico, sino, además, en la manera de operar en los contextos culturales específicos. Pues no podemos olvidar que los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la cultura también hoy exigen ser recontextualizados por la práctica de la sociedad en su conjunto.

Pensar la escuela hoy significa entonces colocarse de cara a las nuevas realidades y entender de qué manera éstas afectan su funcionamiento, significa entender de qué manera la escuela debe ser reestructurada a la luz de esos nuevos planteamientos, ya que ella debe construir, y con urgencia, un puente comunicativo con los lenguajes de la época. Y debe también colaborar en evitar el momento de la masa de desempleados, y por sobre todo debe evitar la formación de nuevos analfabetos funcionales.

El reto para la educación y para la pedagogía tiene que ser la construcción de un puente que una la reflexión que traemos como parte de nuestro bagaje con los nuevos hechos del siglo que se anuncia. De la manera como se dé esta interacción y cómo se entrelacen esos elementos, dependerá la construcción de una teoría coherente y con sentido para nuestro tiempo y nuestra práctica.

Por otra parte, no caben dudas que hoy en día se ha fortalecido la relación entre la educación y la producción. He aquí otro motivo por el que la escuela debe ser refuncionalizada. El interés por la eficacia y la eficiencia se vuelven así centro de preocupación, pero esto encarna un peligro: si se encasilla el interés hacia un conocimiento meramente práctico, quedarían diluidos los intereses más profundos de los sectores más desposeídos de la sociedad, es decir la formación para la posibilidad de una sociedad justa. Se corre el riesgo entonces de perder el espacio de la formación en valores que

estimulen la solidaridad, la tolerancia, que orienten y alimenten el despertar sensibilidades más profundas y comunicativas. Es decir, se corre el riesgo de acotar el campo de la ética.

Formación integral versus acumulación de información

En los últimos 30 años el fenómeno de la información, entendido como acumulación de datos, ha tendido a desplazar la noción de construcción de conocimiento, produciéndose en algunos casos la sobresaturación de lo primero. Por lo mismo, creemos se requiere un cambio profundo al respecto. Ello exige poner bastante talento y energía para virar esa tendencia hacia otra que priorice enseñar a aprender, a pensar y aprender a aprender. Supone entonces cuestionar el concepto conocimiento en sí mismo.

Para ello es indispensable crear un ambiente propicio para la innovación, favoreciendo la formación docente y la participación de los mismos en la construcción de sus propios conocimientos en el marco de las nuevas interacciones.

Por otra parte, los fenómenos que señalan la vertiginosa velocidad de los cambios y la permanente transformación de la tecnología, exigen mecanismos educativos de autorregulación que se adecuen a dicha situación. Pero también exigen el reforzamiento de una voluntad y una práctica hacia una formación integral (ya que la misma tiende a diluirse en medio del universo de mensajes provenientes del mundo educativo no formal, que promueve una lógica de comportamiento para satisfacer meramente gustos y no necesidades).

La formación integral no es excluyente ni se contraponen a la formación para el mundo del trabajo, pero sí exige una voluntad explicitada para ser realmente tenida en cuenta. Ella debe estar presente en todos los aspectos del currículum, no puede darse por supuesta, o dejada a criterio de cada docente. La formación integral debe ser uno de los pilares epistemológicos del sistema educativo, si el mismo no quiere ser "fagocitado" por el interés práctico e inmediato de preparar exclusivamente para el mundo laboral.

Algunas ideas acerca de la calidad

Por otra parte, consideramos que nada de lo dicho excluye lo que tiene que ver con la educación de calidad. Somos conscientes que el crecimiento en cobertura no significó mejoramiento en la calidad de la misma. Por lo mismo, sentimos que es necesario un esfuerzo bien dirigido en ese sentido, pero quizás primero debamos ponernos de acuerdo sobre qué entendemos por calidad y para qué.

Hoy en día la expresión calidad es de las más mencionadas en todos los ámbitos; hay un reclamo permanente de la misma desde los sectores más variados, pero también es cierto que no encontramos demasiada precisión acerca de lo que ella significa, aunque sí percibimos que no siempre se otorga a ese término el mismo significado.

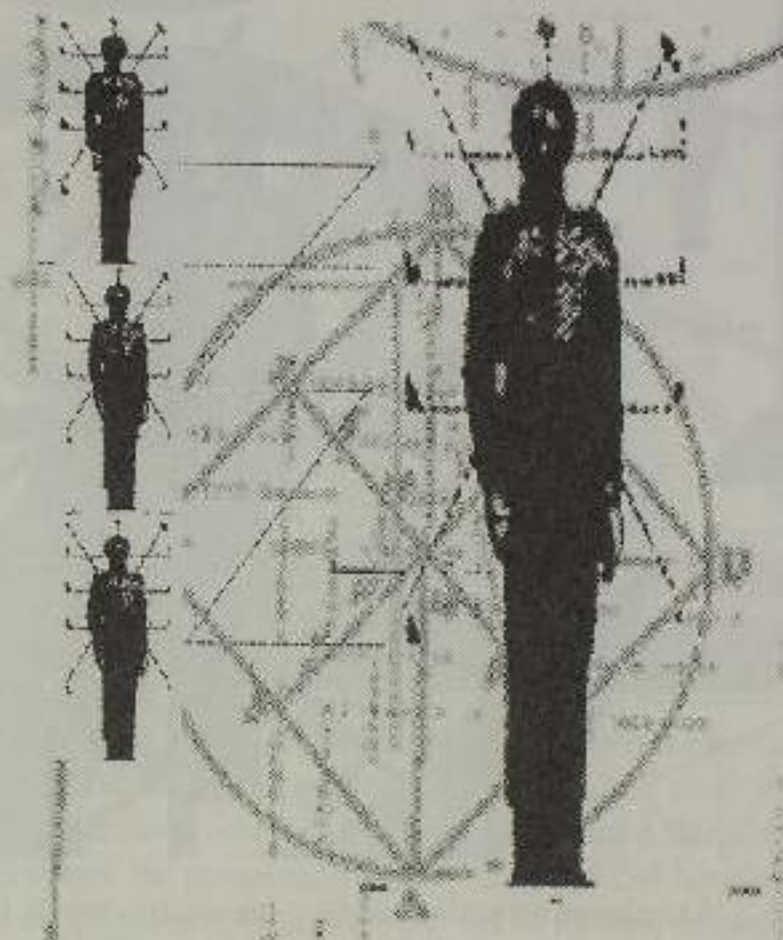
En el campo educativo, podemos ver que hay una corriente que aproxima el concepto calidad a los logros medibles en el aprendizaje. Por lo mismo éste está estrechamente vinculado con la noción de eficacia en el sentido de alcanzar la meta de acuerdo a los objetivos propuestos. Así entonces la calidad aparece articulada casi exclusivamente con el limitado mundo de lo mensurable.

Para esta concepción, la cuestión no está puesta en la crítica de los objetivos del sistema educativo, sino en el cumplimiento de los mismos, que se dan por buenos. Por lo mismo el concepto conocimiento también está acotado a lo medible, a lo incorporado para devolver luego y operar en un mundo práctico, que evaluará a través de diferentes tipos de pruebas "objetivas".

Por otra parte, hay otras corrientes que a la hora de pensar en lo que supone la calidad de la enseñanza, ponen su acento en la relevancia del currículum. "En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y física, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad".³

Aquí vemos la priorización de la noción de "adecuación", por lo que creemos que se redimensiona entonces la función "disciplinadora" de la escuela.⁴ Por lo que el concepto de calidad estaría abriendo la discusión al campo temático del papel del sistema educativo.

Finalmente nos encontramos con la noción de calidad que se refiere a los procesos a través de los cuales tiene lugar la experiencia educativa. Esta posición valora más que nada la necesidad de un adecuado marco físico y de un cuerpo docente, idóneo para que se obtengan resultados de calidad y el cumplimiento de los objetivos, por lo que el acento está puesto más que nada en los medios empleados



para la acción educativa, sin aclarar en profundidad lo que implica la calidad.

Ahora bien desde nuestro punto de vista, entendemos que una educación de calidad es aquella que permite el fortalecimiento de sujetos.⁵ Es la que permite la construcción del conocimiento habilitante de la convivencia de lo mensurable y lo incommensurable que encierra el acto educativo, y nos remite entonces nuevamente al principio de la formación integral como principio rector del sistema educativo.

Es la que nos coloca en el camino hacia otra versión del mundo, "un mundo en el que quepamos todos", y del que nadie sea excluido, en donde además la vida sea de la mano con la dignidad.

Es una educación que conduce a la búsqueda y no sólo a un mundo de respuestas, por lo que nos viene a la memoria Paulo Freire cuando dice: "La educación en general es una educación de respuestas en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro, y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y el propio conocimiento..."⁶

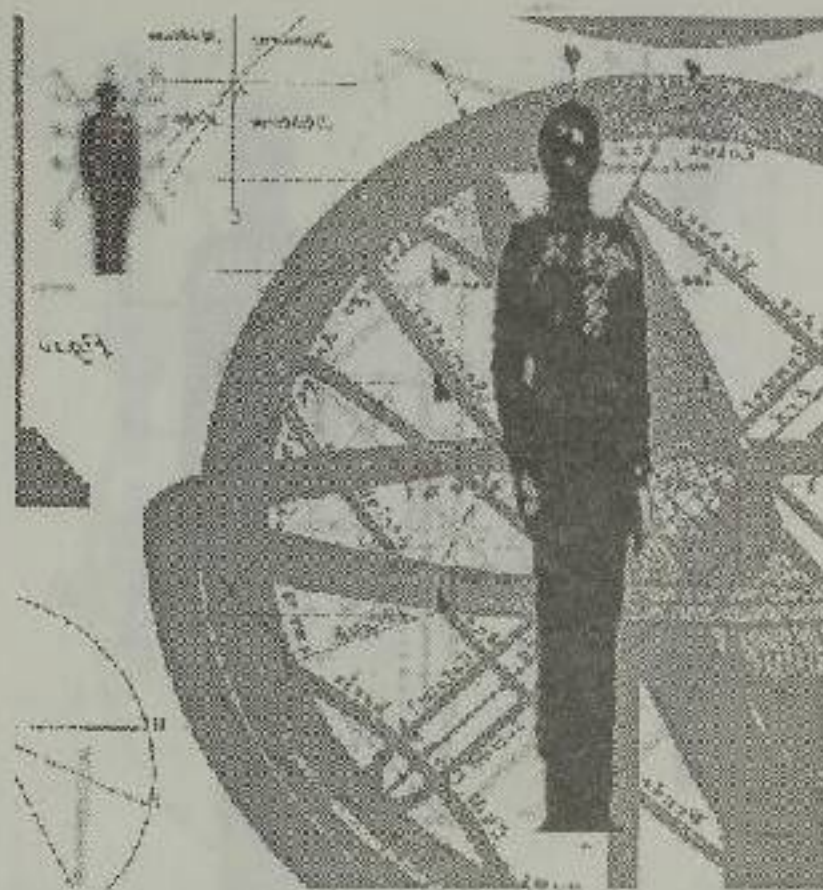
3. Es uno de los conceptos manejados en el material de la OPP, Unidad de políticas sociales, Coordinación Técnico Administrativa, Fortalecimiento del Área Social: CAPACITACION EN EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO, CALIDAD EDUCATIVA: TEORIA Y MEDICION. Manual de apoyo coordinado por Lic. Santiago González Cravino, Soc. Renato Opariti y Master Pedro Ravela. Montevideo, 1995.

4. Ver Foucault, Michel, Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión, México, S XXI, 1978.

5. Entendemos por sujeto, y a los efectos de este trabajo, a un ser sensible, pensante, discernidor y actuante en función de la vida misma.

Acercas del pensar dice Deleuze, que «es buscar ese afuera (los mensajes de la vida cotidiana) en el propio adentro, como lo impensado que está inculcado en todo pensamiento» Deleuze: Foucault, Páides, 1987.

6. Freire, Paulo, Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fagundes. Buenos Aires, La Aurora, 1986.



Asimismo articulamos este concepto con el de equidad, ya que entendemos que la equidad no se logra únicamente con criterios de discriminación positiva de los recursos económicos hacia las poblaciones de menores ingresos. También refiere a la posibilidad de trabajo de contenidos en los programas, para lograr procesos de desarrollo de y en los sujetos, para que los mismos —los sujetos— tengan la posibilidad de participar y dar respuesta en los procesos de construcción de la cultura. Estos cambios posibilitarán la participación en la construcción de una ciudadanía más activa y propositiva, de cara a las condiciones del contexto.

La educación debe comprometerse a la reformulación, junto con otros actores sociales, de una ética. Ingresar en la agenda el gran tema de la exclusión social, colaborando a formar un espíritu crítico que no sólo pregunte los porqués, sino que piense las posibilidades de transformación de esa condición.

La educación, la reforma, y el campo de los paradigmas

Hay más de una razón por la que queremos reflexionar sobre el campo de los paradigmas. La primera surge del objetivo de actuar en forma más significativa acerca de la construcción de un presente y un futuro en el que haya verdaderas posibilidades de una vida material y espiritual mejor.

Hoy tenemos una cosa clara, y es que nos movemos en la incertidumbre de si será posible. Pues sentimos, y no pocas veces, que esfuerzos anteriores —de ahí el desencanto que a veces nos invade— no dieron los frutos esperados. También es claro que para que haya cambios, no es suficiente con desear-

los. Y tampoco es suficiente la simple denuncia o la simple confrontación con lo injusto. Ambas cosas son condiciones necesarias, pero no suficientes, y de esa comprensión nace la certeza de que hay que tomar caminos decididamente propositivos, que orienten sobre bases más firmes nuestra praxis hacia la construcción de una vida digna.

En el centro de esta comprensión nos encontramos con la noción de paradigma. Pues vivimos en medio de una realidad a la que por sabida la damos como "natural" cuando, sin lugar a dudas, ella está compuesta por un conjunto de ideas, supuestos, esquemas y modelos que tomamos por reales, no siendo más que un "paradigma".

Si queremos, entonces, orientar nuestra acción social sobre bases más claras y seguras tendremos que identificar los orígenes de nuestros problemas, más allá de las manifestaciones evidentes. Tendremos que vernoslas con el paradigma que nos sostiene.

El conflicto entre paradigma implica una situación compleja, pues implica un modo radicalmente diferente de percibir la realidad entre quienes sostienen sus "verdades" desde paradigmas diferentes, por lo que generalmente se enfrentan y descalifican.⁷

En nuestra sociedad predomina un paradigma de tipo instrumental. A partir de ello se derivarían los valores éticos. De lo que se infiere que la eficiencia se transformaría en sí misma en un valor supremo. La eficiencia sería la única herramienta o el mero instrumento para el triunfo (esto está estrechamente vinculado con la concepción de neutralidad axiológica de la ciencia).

Como bien lo señala Franz Hinkelammert, la racionalidad de tipo instrumental introduce criterios de calculabilidad basados en la eficiencia, la que se vuelve un valor en sí mismo.

Pero esta noción cambia radicalmente si se introduce el valor de la vida y su reproducción, así como las necesidades materiales y espirituales de los sujetos.

Desde nuestra perspectiva no se trata —claro está— de renunciar a la eficacia, sino más bien buscar una eficacia relacionada con la vida humana y con su corporeidad. Una eficacia vinculada a las necesidades del ser humano, entendidas éstas de acuerdo al concepto manejado por Max Neef y sus colaboradores que dicen: "Las necesidades son los requerimientos que tienen los seres humanos para mantenerse saludables en el nivel individual, social y ambiental."

Las necesidades humanas funcionan como sistema, por lo tanto, en cuanto la satisfacción de una de

7. Para Kuhn, las investigaciones científicas se dan siempre en el marco de un determinado paradigma, de modo tal que los científicos ubicados en paradigmas distintos, perciben el mundo de manera diferente.

ellas es afectada, todas las demás también se ven afectadas...⁸

No somos partidarios de la "tecnocracia" que ven en la educación casi exclusivamente el vehículo idóneo para la formación técnico-profesional de individuos que se insertarán en el mercado laboral, ni tampoco nos ponemos incondicionalmente de lado de la vieja escuela humanista que prácticamente niega a la ciencia y a la tecnología y no ve posibilidades en ellas para desarrollar los aspectos de valores personales y sociales.

Pero estamos, eso sí, convencidos que lo nuevo sólo será posible superando estas dos tradiciones y construyendo una síntesis que no será la simple mezcla de las dos, sino la búsqueda de caminos reales, por los cuales transitar para la conformación de sujetos con sus necesidades satisfechas.

Por lo dicho anteriormente, nos preocupa nuevamente la inspiración epistemológica de la reforma educativa en curso. Puesto que estamos ante la destrucción acumulativa del medio ambiente, puesto que estamos amenazados por la exclusión de la división social del trabajo, puesto que parece ser estamos ante una situación de crisis de la humanidad, nos preguntamos: ¿desde qué óptica, desde qué paradigma busca y dará respuesta nuestro sistema educativo a esta situación?

Como dice Hinkelammert "la decisión sobre los fines, es una decisión sobre la concreción del proyecto de vida de los sujetos y no se puede agotar en una relación medio-fin. Toda relación medio-fin es el medio en el cual se realiza un proyecto de vida, pero éste, el proyecto de vida, engloba esa relación y la trasciende".⁹ Al nivel reducido de la relación medio-fin puede haber un espacio valórico que no tenga como principio rector el principio de la vida misma, pero ello es imposible si tomamos la noción de sujeto y sus necesidades como el pilar de nuestras prácticas.

Por otra parte, si nos detenemos un momento más en las necesidades nuestras de cada día, nos encontramos con otras realidades que amenazan también al ser humano, no sólo desde el estómago, el frío o la intemperie. Nos encontramos con la fragmentación social, por lo que entonces se hace bien difícil la elaboración de proyectos colectivos, que a su vez salvaguarden las identidades de los diferentes grupos que viven en la sociedad.

Como dice Jünger: "la gran soledad de la persona singular es uno de los signos característicos de nues-



tro tiempo. La pérdida de singularidad, la hace sentir cercada, está rodeada por el miedo, el cual va empujándola como si fuera un muro. Esto llena de diálogos los pensamientos, los diálogos del hombre consigo mismo, esto llena tal vez su Diario, en unos años que la pérdida de confianza también es una constante".¹⁰

Entendemos que el sistema educativo como tal, junto a las demás instituciones, tiene responsabilidad en el problema de que el sujeto pueda vivir y existir como tal. No se puede, pues, dejar a la espontaneidad subjetiva el aseguramiento de las necesidades básicas. También pensamos que de este ámbito (las instituciones) nacen y/o se fortalecen los sistemas de valores. "Lograr conformar el sistema institucional según las necesidades básicas es condición de liberación, no su cumplimiento. (...)

La mediatización institucional es siempre necesaria para que el sujeto, en sus relaciones subjetivas, pueda vivir libremente. (Pero) que la satisfacción de las necesidades básicas sea el centro de la institucionalización es sólo el comienzo".¹¹

A partir de lo dicho, entonces reiteramos la cuestión, ¿apoyado en qué paradigma, o qué sostén epistemológico tiene la reforma educativa? A partir de las respuestas, aún no explicitadas, tendremos más elementos para su crítica y posibilidades de aportes.

Una breve aproximación al pensamiento del inspirador de la reforma

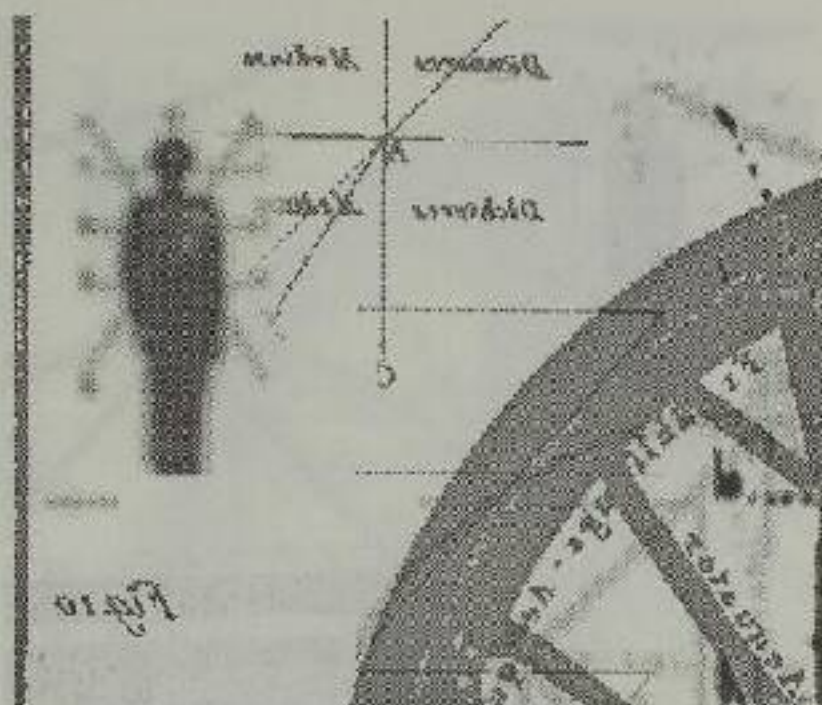
Para finalizar esta reflexión, pensamos que es útil, aunque breve y muy insuficiente, hacer referencia al

8. Tomado de von Sanden, Cecilia: Ambiente y Desarrollo; en El ambiente y las necesidades humanas, fichas de orientación para educadores N° 4, CITEP, 1992.

9. Hinkelammert, Franz, Crítica de la razón utópica, San José de Costa Rica, DEI, 1990.

10. Jünger, Ernst, La emboscada, Barcelona, Tusquest, 1986, p. 105.

11. Hinkelammert, Franz, Utopía, antiutopía y ética. La condición post-moderna y la modernidad. San José de Costa Rica, original no editado, 1995.



pensamiento del profesor Germán Rama, quien aparece como inspirador más visible de la reforma educativa que se está implementando.

Leiendo "La Democracia en el Uruguay", nos encontramos con la afirmación que con el retorno a la democracia, en el Uruguay hay una "profunda vocación de reconstruir la sociedad del pasado, previo a la dictadura, y con ello la débil capacidad de formular proyectos de transformación".¹²

En el libro citado, el autor caracteriza nuestra sociedad previa al golpe de Estado. Pero como en el epílogo plantea que con el retorno a la democracia no se produjeron cambios sustanciales, tomamos la lectura que realiza del Uruguay y sus problemas, aplicable, desde su punto de vista, para los tiempos que corren.

A lo largo de su trabajo, y sobre todo en el capítulo "La crisis de una sociedad hiperintegrada", Rama desarrolla la hipótesis que la sociedad uruguaya es una sociedad de *status quo*, en la que el proceso histórico ha llevado a la ampliación indefinida del Estado burocrático de bienestar en el que se instauró una lógica de sociedad incompatible con la lógica de desarrollo.

En cuanto a la educación plantea que los currículos humanistas, propios del modelo francés de preguerra, no ponen el acento en el desarrollo, en las ciencias, las matemáticas ni en la incorporación de la tecnología. Por lo que emergió una masa de formación humanista y no científica...¹³

Pero la hipótesis central de su pensamiento la encontramos cuando dice que en el Uruguay "La alta capacidad de sobrevivir, en un largo ciclo de decadencia, de las instituciones y de los valores políticos, de la forma de expresarse culturalmente, y también la

continuidad de los estancados u obsoletos mecanismos de producción, ponen de manifiesto la fuerza de la integración nacional. Esta integración llega a límites de manera de ser, de pensar y hacer tan coherentes, que no dejan paso a las tensiones productoras de cambios; en consecuencia puede hablarse de una sociedad hiperintegrada.

Aunque el país estuvo culturalmente abierto a lo internacional, los mecanismos de protección de los mercados influyeron sin duda en la falta de innovación y en que no surgiera un empresariado dinámico. La forma de pensar sobre la sociedad posiblemente no cambiaba porque la lógica que ella misma había creado no permitía pensar los problemas sino de acuerdo a determinadas pautas y tradiciones. (...) la competencia por la distribución no permitía concebir la superación de sus dilemas mediante un salto tecnológico; la cultura humanista, tan compartida, no dejaba espacio para pensar en una cultura científica (...)

Mientras tanto se producía la internacionalización del mundo (...) Las élites de la sociedad uruguaya hiperintegrada no fueron capaces de promover y procesar cambios ni en la economía, ni en la sociedad, ni de establecer mecanismos de apertura a lo positivo de la internacionalización mediante estrategias compatibles con la fuerte identidad social existente...¹⁴

Pensamos que a partir de lo transcrito, podemos tener algún elemento más de análisis, para intentar comprender desde qué principios se piensa la reforma educativa hoy.

Tenemos muchos puntos de acuerdo con el diagnóstico que el profesor Rama realiza, pero nos quedan muchas dudas, muchísimas, con respecto a las respuestas.

Aunque podemos aceptar, con reparos, que somos parte de una sociedad casi sin capacidad para generar cambios, creemos que es condición mínima para poder intentarlos, tener conocimiento de los fundamentos que sostienen a los proyectos, que en esta etapa los están procurando. No basta con tener posibilidades de acercarnos a las implementaciones, por eso lo que hemos preguntado a lo largo de toda esta reflexión, ¿cuál es la epistemología que sustenta esta reforma educativa?, ¿desde qué paradigma se formula?

Hemos expuesto la que alimenta a nuestro pensamiento, pero reclamamos conocer la del proyecto en curso, para así poder practicar, aún en discrepancia o con diferencias, lo que en el editorial del número pasado de nuestra revista proponíamos, una pedagogía del encuentro. ■

12. Rama, Germán W, *La Democracia en el Uruguay*, Buenos Aires, Arca, 1987, p. 223.

13. *Ibid.*, p. 81 a 93.

14. *Ibid.*, p. 158, 159, 160.

▼ 1996. Año Internacional
de las Naciones Unidas para la
Erradicación de la Pobreza

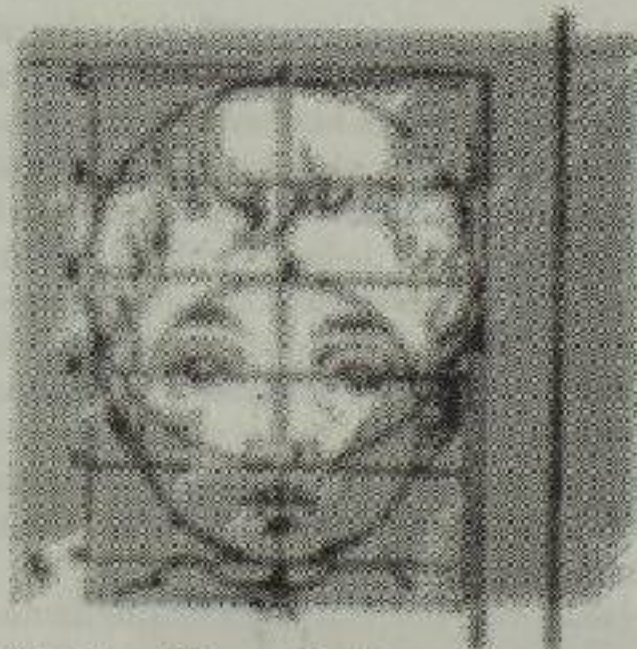
Se va el año internacional y se queda la pobreza

LUIS PÉREZ AGUIRRE*

LAS NACIONES Unidas han declarado este año como el de la erradicación de la pobreza. Lovable objetivo para este mundo que todos sabemos cuenta con recursos más que suficientes para que nadie pase necesidad, pero en el que el mal reparto de la riqueza hace que más de 4 000 millones de personas estén calificadas por las mismas Naciones Unidas como pobres.

Hace pocos días la revista *Forbes* nos informaba sobre la situación de los 400 más ricos de los Estados Unidos, y particularmente de la fortuna del más rico de todos. Bill Gates, presidente de la empresa de software Microsoft. Nos decía el informe de *Forbes* que él solito posee 18 mil 500 millones de dólares. Quizás nadie pueda imaginar qué puede hacer un ser humano para usar y gastar tal fortuna y tampoco podríamos entender que quien dispone en su monedero de tales reservas declare que no tiene tiempo para disfrutarlas. Pero la revista abundaba en otros datos. Ya son 121 aquellos que superan en los Estados Unidos los mil millones en billetes verdes. La suma de ese puñado de privilegiados alcanza a los 477 mil millones de dólares. Eso significa unos 39 mil millones de dólares por mes, o si usted lo quiere de otra manera, 132 millones por día, o 5 millones y medio por hora.

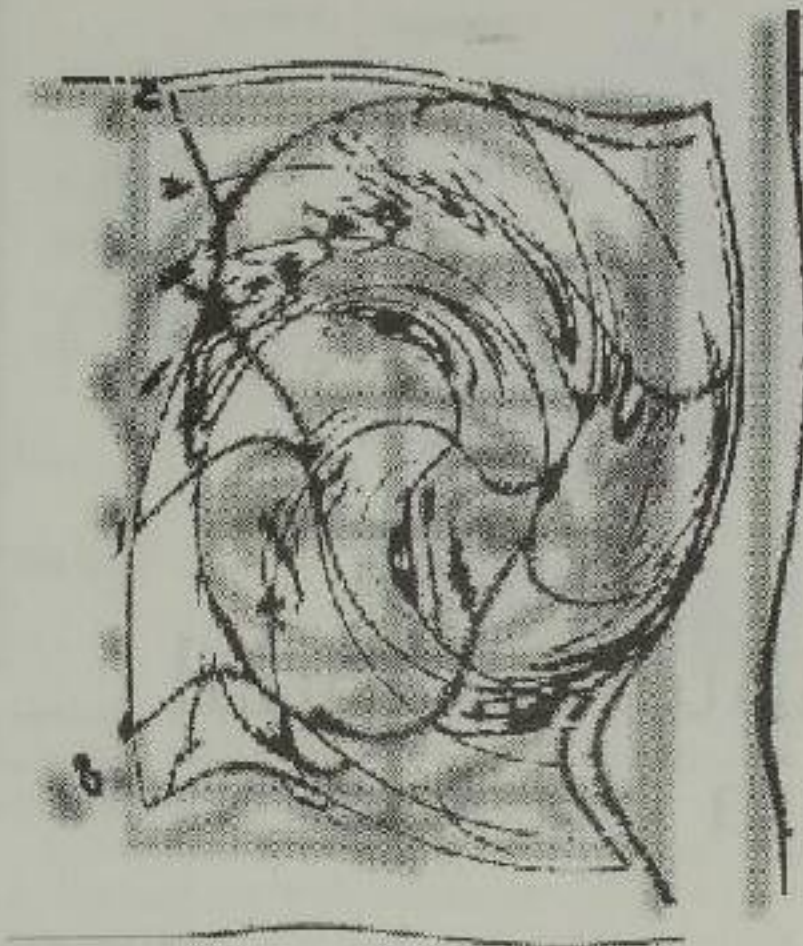
Pero si dejamos de lado el informe *Forbes* y pasamos a uno más universal, el último difundido por



la ONU sobre el Desarrollo Humano, vemos que 358 multimillonarios de todo el mundo poseen una fortuna equivalente a la del 45 por ciento de la población más pobre del planeta, es decir a la de 2.400 millones de seres humanos. Sólo el señor Bill Gates acumula más dólares que los que tiene toda la población de Afganistán (18 millones), de Chad (seis millones) y Bután (dos millones) juntos. Alguien dijo que esta problemática de 358 multimillonarios ante el resto del mundo pobre podría representarse así: $358 = 2.400.000.000$, o puesto de otra forma: $0,00000006\% = 46\%$.¹ Quiero decir que estos 358 supermillonarios reúnen en sus alcancías la misma cantidad de dinero que el 46% de la población mundial más pobre, o sea los 2.400 millones de personas más pobres del planeta.

* Es coordinador nacional de SERPA⁺ Uruguay

1. Ver BRECHA 317 del 27 de Octubre, 1995



Si la pobreza no es una realidad que depende de las estadísticas, éstas nos pueden ayudar a comprender que todos los seres humanos no gozamos de las mismas posibilidades ni tenemos los mismos derechos, como solemnemente había establecido la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La ONU define la pobreza como la situación en la que vive una persona que dispone menos de 400 dólares al año, es decir, que trata de sobrevivir con poco más de un dólar al día.

En esta situación hoy se encuentra uno de cada cinco habitantes de la tierra, unos 1.300 millones de habitantes.

Nada parece suficiente para sensibilizarnos y hacernos renunciar ante tal contradicción (iba a decir estupidez humana). Y la laudable intención de la ONU al haber decretado un Año Internacional para la erradicación de la pobreza parecería que también ha fracasado en su objetivo de sensibilizarnos. A esta altura del calendario parecería que el año pasará sin pena ni gloria y la pobreza seguirá campeando ante la obscena ostentación del puñadito de multimillonarios. Mientras usted lee tranquilamente estas reflexiones habrán muerto cien niños por causa de hambre. Por otro lado, la Unión Europea acaba de aprobar una nueva normativa en la que se especifica que en el transporte de ganado éste no puede permanecer más de ocho horas en un camión porque les produce estrés. Los países ricos hacen bien en preocuparse del estrés de los animales, criaturas de Dios, pero, ¿se habrán dado cuenta del estrés que produce a 1.400 millones de personas el tratar de sobrevivir con un dólar por día?

Nadie es pobre por devoción, nadie desea que sus hijos, su familia, viva y muera en la miseria más atroz o perdure en la indignidad de la indigencia económica. Es obvio que debe haber alguna causa, algo que haga que pueblos enteros que hace pocos años vivían dignamente, hoy se encuentren en situación trágica. No es posible quedar impasibles ante esa quinta parte más rica del mundo, que tiene ingresos 150 veces mayores que la quinta parte más rica del mundo, que tiene ingresos 150 veces mayores que la quinta parte más pobre. No puede seguir siendo de recibo que en los países ricos sólo una cuarta parte de la población mundial consuma el 70% de la energía del planeta, el 75% de los metales, el 85% de la madera y el 60% de los alimentos. El último informe de la UNICEF nos deja boquiabiertos cuando comprueba que el mundo hoy gasta más en jugar al golf (40.000 millones de dólares) que en las políticas sociales para la niñez (34.000 millones de dólares).

Si antes los Estados podían tomar decisiones económicas haciendo uso de su soberanía, hoy son otras "autoridades" mundiales o transnacionales las que toman esas decisiones. En realidad la economía global ya no está manejada por un reducido grupo que decide, sino por una suerte de inercia dinámica de un sistema constituido por múltiples actores muy difíciles de controlar: no sólo algunos estados poderosos (los famosos Clubes de París y de Londres), sino también corporaciones transnacionales, bancos, grupos sociales, dueños de medios de comunicación, etcétera. Además entre estos actores se realizan alianzas (por ejemplo, entre el poder financiero y empresarial, o entre corporaciones multinacionales). A ello se suma la llamada *burbuja especulativa económica*, que maneja grandes cantidades de dinero ficticio, no productivo, y que en un solo día puede mover más capital que el FMI de países poderosos como España o Francia.

A ello hay que agregar los absurdos gastos en producir y comerciar armas. Este "negocio" mueve un total de 81.500 millones de dólares (equivalente a los ingresos de la mitad de la población del mundo). Decía Mayor Zaragoza en la Conferencia de Copenhague: "No se puede aceptar que haya países que no quieran suprimir el negocio de las armas con la excusa de que se crearía más desempleo". Según un estudio hecho en EEUU, el dinero empleado en usos civiles, crea un 25% más de empleo que los militares. Según la ONU, un millón de dólares en usos civiles, produce 51.000 puestos de trabajo más que en usos militares. Un ejemplo de esta hipocresía: El 50% de los créditos FAD ("ayuda al desarrollo") españoles entre 1977 y 1994 han sido destinados para ventas de material militar a países como Marruecos, Jordania, Somalia y Lesotho, mientras que para programas educativos se ha dado 40 veces menos...

El modelo de desarrollo económico centrado sólo en el mercado tiene claros límites sociales y ecológicos que desembocan en ese inevitable proceso de dualización social que muestran las cifras recién comentadas. El modelo económico que se impone no tiene nada de "libre". Al contrario, es perfectamente totalitario. No admite ningún debate, no admite que se lo discuta. Impone de manera dogmática soluciones a escala planetaria que más allá de toda evidencia no son las que se pregonan o quieren. *La libertad de mercado no existe para los pobres.* El modelo va dejando tras de sí cada vez más a importantes colectivos que tienen dificultades acumuladas por uno u otro motivo para acceder al mundo laboral y de bienes. El asombroso incremento de la riqueza producida con la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo enfrenta la paradoja de la reducción de la cantidad global de trabajo socialmente necesaria y no se produce la redistribución de la riqueza generada sino que se incrementan de manera obscena la acumulación de riqueza en un puñado de manos y las desigualdades abismales entre las personas, los colectivos sociales y los países.

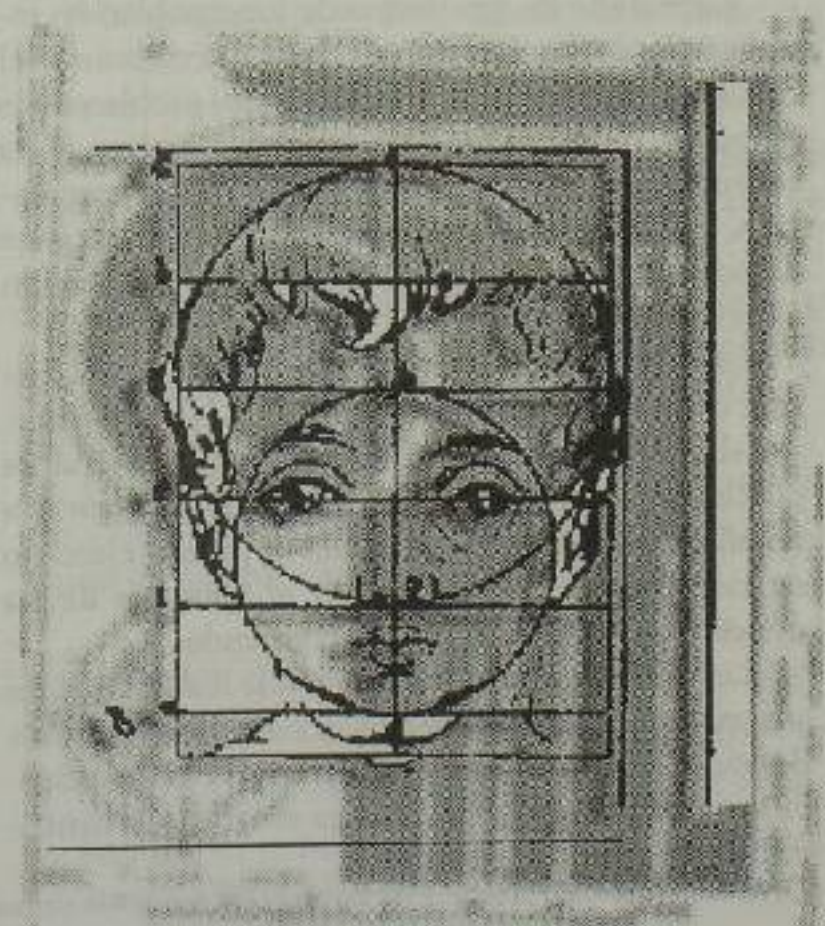
Son muchos y muy diversos los rostros de la pobreza, con marcas muy bien definidas —falta de alimentos básicos, de agua potable, analfabetismo, acceso a los servicios de salud, etcétera—, ellos nos sirven para eludir nuestra responsabilidad y buscar culpables en los demás o, mejor aún, en causas lejanas y esquivas a nuestro control particular porque son de carácter estructural económico, militar, social o político. Incluso hasta podemos molestarnos y parecernos de mal gusto que se nos recuerden estas cifras de las condiciones paupérrimas en las que sobreviven miles de millones de personas, cada una con su drama, sin esperanza en un mañana.

Pero no podemos volver la mirada, no podemos disculparnos sin abdicar o traicionar a nuestra misma condición de humanos. Somos de alguna manera responsables de esta situación. Si en nuestro corazón está enraizado el egoísmo y la indiferencia, será muy difícil que nazca fruto alguno del amor hacia el excluido, el otro, indigente de mi solidaridad. Debemos ser conscientes de que la realidad comienza a cambiar también en el interior de nosotros mismos. Y en mi caso, como cristiano, es inapelable el juicio de San Juan en su primera Carta: "Si uno posee bienes en este mundo y, viendo que su hermano pasa necesidad le cierra sus entrañas, ¿cómo va a estar en él el amor de Dios? Hijitos, no amemos con puras palabras y de boca, sino con obras y de verdad".

Construir la paz supone destruir la injusticia con la verdad, con la solidaridad y la justicia. Para eso hace falta cambiar los corazones, educar para una ética de la solidaridad. No se trata del eterno problema de si primero hay que cambiar los corazones para

que cambien las estructuras o viceversa. Debemos dar la batalla en ambas realidades simultáneamente. Las instituciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales y las Iglesias, la sociedad civil en pleno, constituidas por seres humanos como nosotros, deben modificar su óptica del mundo y adecuar sus políticas para enfrentar y transformar el sistema económico imperante. Debemos movilizarnos todos, luchar para que se respeten los derechos humanos de todos, que los ricos hagan un sincero examen de conciencia y actúen con justicia internacional, que la ayuda y la cooperación sean claras y no estén llenas de corrupciones y de hipocresías, superando el mero asistencialismo. El compartir y distribuir las riquezas con los más necesitados debe ser la meta de todos y a todo nivel. Debemos para ello entrar en una dinámica de austeridad, de sobriedad, de rigor, de guerra al derroche para que nazca el hombre y la mujer nuevos, serviciales, que no aspiran a tener más, sino a ser mejores, a desarrollar su capacidad de servicio a los más olvidados cultivando un corazón solidario y con un moderado concepto de lo que es suficiente para vivir feliz.

Se trata de reconstruir la esperanza de los pobres, su capacidad de resistencia ante el larvado egoísmo y su capacidad de utopía. Se trata de potenciar una nueva sociedad civil planetaria y solidaria, un nuevo consenso surgido de una nueva conciencia, de una nueva fuerza cultural, ética y espiritual que esté dispuesta a luchar por los cambios impostergables con una estrategia corresponsable para enfrentar la inmundicia de una pseudoética de mercado. Simplemente: optar por salvar la vida (ante los cien niños que murieron mientras usted termina de leer esta nota) en la reconstrucción de la esperanza. ■



La universidad y la formación en valores y Derechos Humanos

MARIA DEL HUERTO NARI*

LA UNIVERSIDAD ha desempeñado un papel relevante en la historia del país y en la conformación de su identidad. Desde 1960 -fecha del primer censo universitario-, hasta nuestros días la población universitaria se ha cuadruplicado.

De cada 100 personas vinculadas al sistema educativo formal, más de 9 pertenecen al ámbito universitario. En 1960, la relación era de menos 4 en 100.

Uno de cada 40 habitantes es un estudiante universitario, en 1974 la relación era de uno cada 106.

Los datos del último censo universitario, así como estudios sobre egresos recientes, permiten afirmar que la educación superior aparece como alternativa obligada que asocia el título universitario con mejoras sustantivas en la calidad de vida.

Además de los problemas de superpoblación estudiantil y de masificación, el avance vertiginoso del conocimiento en todos los frentes y los problemas de derechos humanos que ha suscitado obliga a las universidades a proporcionar, junto con la preparación científica y profesional, el conocimiento de dichos derechos, su análisis y, en su caso, la solución a los mismos.

La preocupación por los derechos humanos aparece en la Declaración de Fines de la Universidad:

«La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura, impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contri-

buir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrática-republicana de gobierno». (Art. 2, Ley Orgánica de la Universidad, N° 12549, del 16/10/1958).

Por lo tanto, el compromiso de la Universidad con los derechos humanos y con la democratización educativa, implica implementar varias estrategias a nivel de todas las funciones universitarias:

- Investigación: orientada a favorecer los procesos reflexivos y desde ellos, la acción eficiente sobre la realidad.
- Docencia: la Universidad tiene como misión fundamental la formación de profesionales íntegros, capaces de comprometerse con la vigencia de los derechos humanos.
- Extensión: la Comunidad debe ser objeto y sujeto de la acción de la Universidad. El aprendizaje en servicio es una oportunidad para los estudiantes de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes que posibiliten el egreso de profesionales científica y éticamente calificados.

De esta manera, la formación universitaria debe preparar éticamente al futuro profesional en el conocimiento y respeto de los derechos humanos de aquéllos para quienes ha de trabajar.

Pero, ¿cómo se está desarrollando esa formación en valores y en derechos humanos en la Universidad? ¿Qué sabemos sobre esto?

En el marco del Decenio de la educación en Derechos Humanos el Programa de Educación del SERPAJ desea extender a la Universidad, el trabajo que viene realizando de educación en derechos humanos dentro del sistema formal de enseñanza.

* Integrante del Programa de Educación, realizó la síntesis del trabajo presentado por el Sociólogo Miguel Serna.

En el año 1994 convocamos a una reunión de consulta sobre el tema Ética y Derechos Humanos en la Universidad. El objetivo de dicha reunión fue recoger e intercambiar ideas sobre la forma de vincular la formación de profesionales calificados con la necesidad de promover el desarrollo integral de la persona y de la sociedad, buscando estrategias educativas que contribuyan a la formación de valores y actitudes solidarias con la formación en derechos humanos.

En dicha instancia se resolvió -entre otros muchos aspectos- realizar un diagnóstico sobre esa temática en los estudiantes universitarios, para posteriormente implementar propuestas de incorporación sistemática de los derechos humanos en la educación superior.

Lo que en este artículo presentamos es la primera etapa de una investigación titulada «Formación en Valores y Derechos Humanos en la Universidad». En misma se realizó durante el año 1995 en coordinación con el Área de Sociología de la Educación, Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Es mi cometido transmitir en un poco espacio los principales aspectos de dicha investigación.

Si bien metodológicamente seguimos la estructura del trabajo original, tuvimos que seleccionar parte de la muy valiosa y rica información recabada. Su autor, el Soc. Miguel Serna sabrá disculparnos pero la falta de espacio condicionó la publicación. El trabajo original se encuentra en el CEDOC (Centro de Documentación del SERPAJ) para todos aquellos que deseen consultarlo.

Formación en Valores y Derechos Humanos en la Universidad.

El objetivo de la investigación en esta fase fue explorar el grado de información, sensibilización y repre-

sentaciones colectivas de estudiantes universitarios acerca de la temática de los derechos humanos.

El supuesto del cual partimos es que la incorporación de actitudes y valores asociados a la promoción de derechos humanos se produce en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de las instituciones educativas. Es justamente la comprensión de la situación de aula y del contexto social en el cual se desarrolla, uno de los mecanismos posibles para poder influir en la formación de las personas.

Sin pretender profundizar en la metodología utilizada en esta fase de la investigación, es importante mencionar que se trabajó con grupos operativos de estudiantes de tres Facultades pertenecientes a diferentes Áreas del conocimiento: Medicina, Derecho, Ingeniería.

Se escogieron estudiantes entre 20 y 24 años de edad, de nivel intermedio de la carrera (3er año), seleccionándolos al azar y proporcionalmente igual en ambos sexos.

Se les citó con una invitación común en la cual no se hizo referencia explícita al tema específico de la reunión, sino más bien al interés universitario por conocer las relaciones estudiantes-institución.

Los resultados que a continuación presentamos no pueden ser generalizados por la metodología utilizada, pero sí nos permiten aproximarnos en la comprensión de esta importante temática.

La vocación hacia la carrera elegida.

«Desde chica me gustó la medicina porque es una forma de acercarme a la gente y ayudar, hacer algo por el prójimo, es una vocación de servicio» Raquel

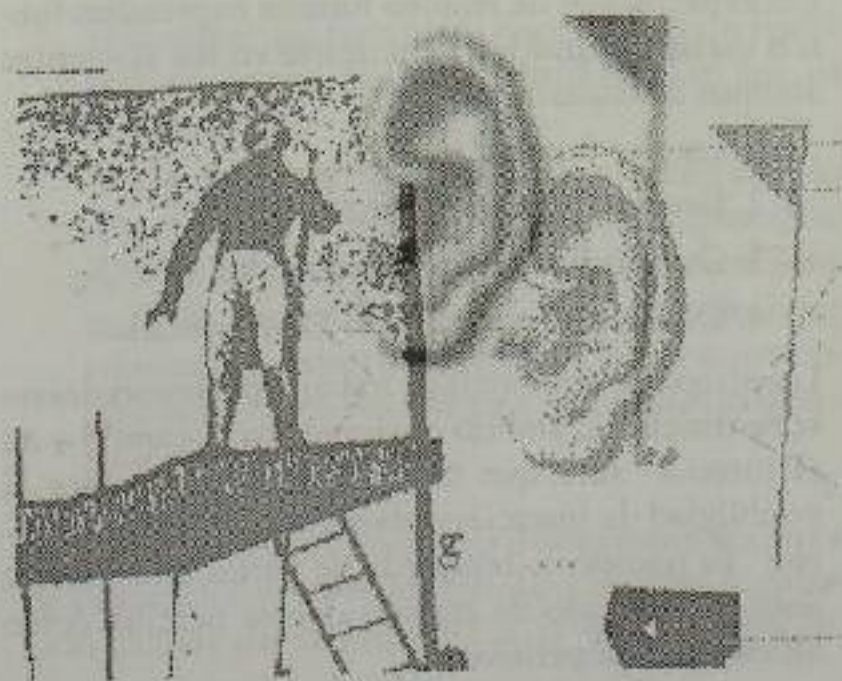
«La salud es el patrimonio más alto del individuo que el médico pueda preservar. Curar las patologías del cuerpo y evitar el daño» Pablo

«Siempre me gustó el derecho, me interesaría ingresar en un estudio establecido y después especializarme» Flavia

«Me gustó la abogacía desde chica, me interesan las materias que están vinculadas a la comunidad, a lo público y me gustaría llegar a ser juez» Carla

Los motivos que inclinaron a los estudiantes a la elección hacia determinada carrera los vamos a presentar en los diferentes grupos de opciones:

- Vocación afectiva/rol neutral
- Roles públicos/académicos/profesional privado
- Ejercicio profesional/servicio hacia la sociedad
- Interés en conocimientos teóricos-académicos aplicaciones prácticas



En el primer par de alternativas tenemos por un lado aquellos estudiantes cuya orientación hacia la profesión posee un componente predominantemente afectivo: «es una vocación íntima», «siempre me gustó, desde chico quise ser médico».

y por otro lado, están los estudiantes que llegaron a una carrera por alternativas racionales dentro del sistema educativo: «estudio pero no es lo mío»; existe una adaptación a un rol social sin sentirse afectivamente vinculado.

La segunda serie de alternativas de orientación motivacional de los estudiantes se refiere a tres ámbitos diversos de roles o papeles profesionales en la sociedad:

- los roles públicos, desempeño de profesionales en organismos públicos (parlamentarios, ministerios, poder judicial);
- los académicos, las actividades que se desarrollan en las instituciones científicas (investigación, docencia, etc.);
- la actividad profesional privada, sea en forma totalmente liberal o dependiente.

También encontramos alternativas que se definen hacia el ejercicio profesional entendido como la mera aplicación de conocimientos para un caso específico particular; y por otro, la orientación de servicio hacia la sociedad que la podemos definir como la búsqueda prioritaria de atención a demandas colectivas y necesidades de comunidades desprotegidas.

El último grupo de alternativas, se puede sintetizar entre los estudiantes cuyo interés primordial está dado por la adquisición o creación de conocimientos académicos disciplinarios versus aquellos estudiantes que tienen una orientación prioritaria hacia la adquisición de conocimientos que puedan aplicar en la vida cotidiana y profesional.

Los agentes de socialización.

El segundo campo de análisis vinculado al anterior, fue el estudio de «influencias» en la elección de la carrera.

En algunos casos dicha elección no parece ser mediada de agentes de socialización especialmente influyentes, sino más bien fruto de la motivación personal hacia la misma.

En otros casos surge como contexto de referencia el entorno familiar, la valoración social de la profesión realizada por el grupo familiar, el status adquirido o tradición profesional-ocupacional en la familia y/o la adquisición de conocimientos profesionales para reproducción de negocios económicos familiares.

Las Instituciones Educativas aparecen también como organizaciones de referencia en la elección de la profesión, ya sea por los lazos de solidaridad enta-

blados con compañeros de estudio, sea por la vinculación con profesores que fueron tomados de «modelo a seguir» -tanto por su carisma para transmitir conocimientos especializados o por su propia condición de profesor universitario-, y en otros, el cursado de asignaturas específicas.

Un último referente social de modelos de conducta son el desempeño de profesionales en roles de relevancia pública a nivel del Estado o de la sociedad civil (abogados de estudios prestigiosos, médicos reconocidos en su actividad en Hospitales o Clínicas, etc.)

Los contextos sociales para el desarrollo profesional.

Surgieron varias intervenciones estudiantiles expresando la necesidad de evitar las prácticas desleales o corruptas y las visiones públicas negativas que recogen en la sociedad, los comportamientos profesionales que reproducen las situaciones sociales de injusticia, el ejercicio inmoral con el fin de atesorar riqueza y poder, la persecución exclusiva de intereses utilitarios egoístas.

En este punto se registraron grupos más optimistas en la percepción de la realidad actual del ejercicio profesional y grupos más pesimistas sobre la misma.

En ambos casos existió preocupación por promover las iniciativas educativas y preventivas de los servicios que brindan, frente a una creciente indiferencia relativa en la sociedad de la relevancia de las mismas: «se ve al abogado cuando los conflictos ya son irresolubles» o «se recurre al médico cuando la enfermedad ya está avanzada».

Es interesante observar además que pese a las visiones desencantadas de la actividad profesional expresaron adhesión y se identificaron con ideales positivos del papel que cumplían en la sociedad.

La orientación hacia el mundo del trabajo.

Las expectativas de empleo futuros expresadas fueron variadas y pueden sintetizarse en los siguientes ámbitos laborales:

1. Empleo familiar
2. Empleado independiente privado
3. Organizaciones de profesionales
4. Organizaciones públicas-Universidad

Los marcos de referencia de trabajos profesionales no se restringían al ámbito nacional -en la capital o en el interior- sino que también estuvo presente la posibilidad de inserción laboral a nivel internacional. Es notorio la búsqueda de varias alternativas ante un mercado de trabajo que se percibe como altamente competitivo.

Derechos Humanos y las profesiones.

«Siempre me molestaron las injusticias y quería pelear por una sociedad más justa. En la medida que estamos en una sociedad organizada con normas, la gente debe conocer sus derechos: nosotros tenemos que actuar cada vez que un derecho fundamental ha sido violado» Carla

«Tenés el derecho de ayudar a una persona para el bienestar de su cuerpo, pero la decisión final la tiene el paciente» Patricia

«Muchas veces sucede que se administra un tratamiento terapéutico pero generalmente no se explica porque se hace y las consecuencias que produce, y el paciente tiene derecho a saber» Pablo

En los estudiantes encontramos dos actitudes básicas respecto a la promoción de derechos humanos vinculados a la formación curricular y profesional.

La primera orientación se vincula a una concepción restringida de los derechos humanos directamente asociados a la existencia y ejercicio de las profesiones. Nos referimos a aquellos derechos que son objeto directo de protección por una profesión determinada: por ej. en el caso de los abogados el derecho de igualdad ante la Ley, el derecho a ser defendido en un juicio, etc.; en el caso de los médicos el derecho a la salud, a la preservación de la vida, el derecho a la asistencia médica, el derecho al conocimiento de los fines y consecuencias de los tratamientos administrados, etc.

Una segunda concepción más integral surgió cuando se abordaron los Derechos de las personas y de las instituciones a las cuales están vinculadas. En este sentido se emitieron juicios críticos acerca de la percepción de situaciones de injusticia y desigualdad social.

Las experiencias pedagógicas en la Facultad.

«Hay gente que pasa por la Facultad, pero la Facultad no pasa por ella» Dicho estudiantil en Fac. de Derecho

«Un profesor nos dijo las primeras clases del año una cosa muy cierta: en Facultad vamos a aprender el 30% de las cosas que tenemos que saber, otra parte te la da la gente, el trabajo, la formación como persona -aprender valores éticos como ser la justicia-; porque si no no vas a llegar a ser un buen profesional». Gorzalo

En la realización de los grupos descubrimos dos tipos de percepciones entre los estudiantes sobre la situación actual de la Facultad a la que pertenecen:

aquellos que poseen una imagen positiva de la misma y los que asumen una representación más decepcionada de las condiciones de estudio cotidianas -obviamente entre ambas hay una variedad de matices, pero a los efectos de este artículo se señalarán los más relevantes-.

Las visiones optimistas

«La Facultad me cambió la forma de pensar, de ver a las personas, desde un punto de vista más humano, me sensibilizó y enriqueció personal y moralmente». Raquel

«Vos aprendés todos los días cosas nuevas. En especial la experiencia del Ciclo Básico me sensibilizó acerca de la relación médico-paciente que no es solamente lo físico sino también involucra el trato humano, me acercó a la gente». Alejandra

Las principales actitudes favorables en relación a la Facultad valoran aspectos tales como:

- los conocimientos especializados aprendidos
- la incorporación de hábitos de estudio, acompañado de una mayor libertad e independencia del estudiante
- la adquisición de pautas de comportamiento y de la responsabilidad social del egresado
- el logro de círculos de amistades y lazos de compañerismo entre estudiantes
- apertura a espacios de movilidad social, incremento de vínculos y relaciones con el mundo académico.

Las visiones pesimistas

«...Creo que aquí en la Facultad es donde comienza todo, en el momento que sólo te importa vos y los apuntes para salvar los exámenes, te volvéis personalista y la única cosa que te importa para tí es tu mismo». Natasha

Las opiniones negativas hacen referencia principalmente a:

- la masificación estudiantil en los locales de enseñanza, acompañada de la despersonalización de la relación docente-estudiante
- las situaciones de injusticia cotidiana por arbitrariedades administrativas, diversidad de criterios de evaluación entre docentes, destrato
- poca vinculación entre los conocimientos dados por las diversas asignaturas
- pautas egoístas entre estudiantes, la ausencia de compromisos éticos, unido a la generalización del individualismo y el incremento de la competencia entre profesionales.

La valoración de los docentes.

«La primer pregunta que uno se hace es cómo va a estudiar. Uno va a clase, ve al docente ante doscientos estudiantes que ni siquiera puede responder a todas las preguntas». Marcos

«Me parece que hay muchos profesores que se ponen desde un sitio de supremacía, que ven a los estudiantes no como personas que tienen que formar sino que vienen a dictar clases, nos dicen lean los libros y tratá de salvar el exámen». Liliانا

Cuando se abordó la relación con sus docentes descubrimos juicios dispares. Algunos expresaron evaluaciones y experiencias positivas respecto a profesores que tenían verdadera vocación docente, los que además de transmitir conocimiento, establecían

una comunicación más abierta, con un trato cotidiano humano y personal con el estudiante, así como en la transmisión de los mismos hacia formas de comportamiento futuras en la profesión.

Otros plantearon evaluaciones desaprobatorias acerca de docentes que tras un modelo de clase expositiva y tradicional, imponían su autoridad, no respetando juicios distintos por parte de estudiantes, con actitudes discriminatorias en el trato hacia ellos por diferencias étnicas, de género o de lugar de residencia.

En definitiva el «ideal» de profesor podría sintetizarse en el docente que conoce la disciplina que enseña, que toma con responsabilidad las actividades de docencia preocupándose por la labor pedagógica y por la transmisión de saber al estudiante sin la soberbia del conocimiento enciclopedista. ■

El triominó de la alimentación

• • • • •

Juego didáctico diseñado y probado por maestras en distintas escuelas del país.

• • •

Es una propuesta diferente para trabajar con grupos de 3º y 4º año escolar el tema alimentación.

En venta en SERPAJ

S U P L E M E N T O

HENRY GIROUX

Aportes
a la pedagogía
crítica

Marta Demarchi

Resulta desafiante presentar la obra de un autor, que como H. Giroux, se encuentra en plena producción y además trabaja en forma aguda e incisiva, temas de cultura, educación y democracia con una impronta de compromiso y haciendo aportaciones sustantivas en el campo de la teoría, la política y la pedagogía.

Su obra está en proceso, en permanente redimensión de las temáticas, puntos de vista y argumentaciones. "Su obra, desde los primeros escritos hasta las publicaciones más recientes, muestra una vitalidad característica, que probablemente proviene de su ininterrumpido esfuerzo por poner en primer plano la naturaleza dialéctica de la vida social, y más en concreto la interacción mutuamente informante de estructura y acción, lenguaje y deseo, crítica y esperanza".¹

Henry Giroux es uno de los más destacados representantes anglosajones de la pedagogía crítica contemporánea, entendida en una nueva dirección. Su perspectiva propone traspasar el mero estadio de análisis y crítica —paralizantes de la acción política y de la intervención— para sugerir alternativas concretas, explicitadas como "lenguaje de posibilidad".

Comenzó su carrera docente como profesor de educación secundaria (1969-1975). Se doctoró en 1977 en Teoría curricular y desde 1983 ejerce la docencia en Miami University (Ohio).

Dirige el Centro de estudios para la educación y la cultura y tiene a su cargo una cátedra en la Penn State University (Pennsylvania).

¿Raíces? Presencias y ausencias en su pensamiento

"Negándose a buscar sus padres ideales en Marx, Gramsci, Foucault, u otros, Giroux sigue evolucionando".²

Dice Giroux: "No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una Sociedad mejor".³

Sus trabajos refieren selectivamente a la Escuela de Frankfurt; a los estudios sobre curriculum oculto; al Centro de Sociologie Européenne (particularmente P. Bourdieu); a Gramsci; a la tradición de la pedagogía liberal (particularmente a J. Dewey) y a P. Freire.

La producción de la Escuela de Frankfurt, sostiene Giroux, "llega a ser importante"; teóricos críticos como Adorno, Horkheimer y Marcuse en sus desarrollos teóricos y críticos, denuncian e intentan desestructurar la lógica de la dominación —tanto de la vida cotidiana como de la esfera pública. Asimismo subrayan la importancia del pensamiento crítico, al validarlo como constitutivo en la lucha por la propia emancipación y el cambio social.

"La Escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de las relaciones entre teoría y sociedad. Al hacer esto, sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social más amplia".⁴

Para Giroux, Horkheimer, Adorno y Marcuse, intentaron fundamentar una teoría social y la acción política consecuente, fundamentos que no se encontraron en los supuestos marxistas ortodoxos. En esta línea se resta importancia a la economía política y se jerarquiza la constitución de la subjetividad, así como la dominación en la vida cotidiana y en la cultura. También se analiza la fe en la racionalidad científica y en los principios del juicio práctico, sin llegar a despojar a la razón de sus dimensiones positivas. La Escuela de Frankfurt: "Primero arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad, tecnocrática o positivista".⁵

La Escuela de Frankfurt, afirma que todo pensamiento y toda teoría se vinculan a un interés específico en el desarrollo de una sociedad sin justicia. La teoría llega a ser una actividad transformadora, política y por consiguiente comprometida en una proyección emancipatoria. La racionalidad redefinida interconecta pensamiento y acción en un intento de liberación.

El ámbito cultural está caracterizado como espacio en que se ejerce la hegemonía ideológica y el control.

Dice Giroux: "Creo que es claro que el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista".

1. McLaren P. En: Giroux H. "Los profesores como intelectuales". Paidós, MEC, Barcelona, 1990. Prefacio, pág. 21.

2. McLaren, P. Obra citada. Prefacio, pág. 21.

3. Giroux H. Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI, México, 1992, pág. 18.

4. Giroux H. obra citada, pág. 28.

5. Giroux H. obra citada, pág. 32.

(...) "Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de la racionalidad positivista en las escuelas, ésta carece de una complejidad teórica característica de los trabajos de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt, crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal, así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas de cuestionamiento social".⁶

Relacionado con esto, Giroux recuerda la significación de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt, y su repercusión en la pedagogía radical al unir el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación. La teoría crítica dirige a los educadores a un modo de análisis que pone el acento en la ruptura, la discontinuidad y las tensiones de la historia, y visualiza la intervención humana como aspecto decisivo.

La Escuela de Frankfurt "ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social".⁷

Resumiendo, Giroux entiende que la Escuela de Frankfurt suministra un modelo de crítica y un lenguaje de oposición que permite viabilizar el concepto de lo político no sólo a las relaciones sociales, sino también a las necesidades y sensibilidades que forman la personalidad.

En esta línea rescata las aportaciones de Marcuse, para quien, "cualquier forma viable de acción política debe empezar con una noción de educación política en la que un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores, tendrían que operar con el propósito de crear un nuevo ambiente".⁸

Más allá de estas valoraciones, Giroux piensa que cualquier intento de usar los trabajos de la Escuela de Frankfurt, "tendrá que iniciarse con la comprensión de que contiene un número de defectos" (...) "Por ejemplo, los teóricos críticos, no desarrollaron un enfoque teórico comprensivo para tratar patrones de conflicto ni contradicciones que existían en varias esferas culturales" (...) "Por el contrario, desarrollaron una noción de dominación insatisfactoria y una idea exagerada de la naturaleza integrada del público estadounidense; subestimaron constantemente el

potencial radical inherente a la cultura de la clase trabajadora y nunca conformaron una teoría adecuada a la conciencia social" (...) "Lo cierto es que la teoría crítica necesita ser reformulada para dar oportunidad tanto de criticar como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas".⁹

Sustancialmente los aportes de la teoría crítica no han sido aún agotados, es preciso reformular sus contribuciones centrales, "sin sacrificar el espíritu emancipatorio que los generó".

Los debates acerca del currículum oculto, surgidos en los últimos veinticinco años, si bien aportaron nuevas categorías de análisis para la función y los mecanismos de escolarización, deben vincularse de manera más sustantiva, entiende Giroux, a la teoría crítica. Los primeros debates socavaron la idea del currículum pensado como "social y políticamente neutral". Las escuelas comenzaron a verse como sitios sociales con dos currícula, uno abierto y formal y otro oculto e informal.

"La naturaleza de la pedagogía escolar podrá encontrarse no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar".¹⁰

Se intenta, en esta línea, marcar las diferencias entre "lo que ha dado en llamarse ideologías acerca de las escuelas e ideología en las escuelas", desentrañando las disposiciones, estructuras y modos de conocimiento, las relaciones pedagógicas y la cultura, que subyacen en el cotidiano escolar.

Giroux diferencia "tres acercamientos básicos" a la noción de currículum oculto: tradicional, liberal y radical, afirmando que no ofrecen elementos teóricos sustantivos. "Es importante que la noción de currículum oculto se una a la noción de liberación, cimentada en los valores de la dignidad personal y de la justicia social" (...) "es fundamental ver a las escuelas como sitios sociales en los que la clase, el género y las relaciones raciales que caracterizan a la sociedad dominante están toscamente reproducidas; es importante igualmente hacer funcionar tal análisis con el interés de desarrollar prácticas pedagógicas alternativas".¹¹

Giroux argumenta permanentemente con la finalidad de "cambiar el énfasis de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención cultural y acción so-

6. Giroux H. obra citada, pág. 59.

7. Giroux H. obra citada, pág. 61.

8. Giroux H. obra citada, pág. 65.

9. Giroux H. obra citada, pág. 66.

10. Giroux H. obra citada, pág. 70.

11. Giroux H. obra citada, pág. 91.

cial". Este acercamiento, si bien no llega a cambiar la sociedad global, "suministra las bases para usar las escuelas como sitios importantes para emprender prácticas contra hegemónicas".¹²

Las teorías de la reproducción social y cultural y la problemática de la ideología y del poder

Luego de un análisis pormenorizado de los trabajos de Althusser y de Bowles y Gintis, Giroux afirma que ambas posturas relegan la intervención humana, ignorando las contradicciones y las formas de resistencia". Entiende que Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, realizaron un "esfuerzo sostenido para desarrollar una sociología del curriculum que vincule cultura, clase y dominación, por un lado, y escuela, conocimiento y biografía por otro".¹³

Esta postura no ve a la escuela como simple reflejo de la sociedad, sino que plantea su autonomía relativa. Las califica como instituciones simbólicas, en las que se reproducen las relaciones de poder, a través de la producción y distribución de una cultura arbitraria. Para Giroux, si bien son significativos los avances teóricos de Bourdieu, éstos permanecen atrapados en las nociones de poder y dominación, que a su juicio son unilaterales y sobredeterminadas. Asimismo, si bien las ideologías dominantes se transmiten en las escuelas y son incorporadas por los estudiantes, funcionan como impuestas y ocasionalmente se visualizan como no acordes con los intereses de los actores y en consecuencia son resistidas.

"En conclusión, tanto Bourdieu como Bernstein se limitan a una versión de la dominación en la que el círculo de la reproducción parece irrompible. A pesar de los profundos comentarios acerca de la forma y sustancia de la reproducción cultural, los actores sociales —como posibles agentes de cambio— desaparecen en estos supuestos, de la misma forma en que lo hacen las instancias de conflicto y contradicción. Aunque ambos teóricos suministran análisis que aclaran la relativa autonomía de las escuelas y la naturaleza política de la cultura como fuerza reproductiva, Bourdieu y Bernstein terminan por ignorar y minimizar las nociones de resistencia y lucha contrahegemónica. Como resultado, sus planteamientos son limitados e incompletos".¹⁴

Giroux analiza los trabajos que en las líneas neomarxista y etnográfica, "van más allá de los avances técnicos que caracterizan a las teorías de la reproducción social y cultural" (Willis, 1977;

Hebdige, 1979; Corrigan, 1979; Apple, 1982; Olson, 1981; etc.).¹⁵

Considera que la resistencia es una construcción teórica e ideológica, sumamente valiosa para conceptualizar la relación escuela-sociedad, que debe ser trabajada con mayor rigor. Lo significativo es que proporciona "un discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y de las conductas de oposición".¹⁶

La noción de resistencia, en una nueva focalización, se perfila, en el pensamiento del autor, como una categoría central en el análisis de la escolarización, permite desarrollar lo que Marcuse llamó "el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad". Más allá de enfatizar una fuerza de la resistencia como categoría teórica, resalta su valor como "principio educativo". En esta perspectiva las escuelas dejan de ser exclusivamente centros de instrucción y pueden ser analizadas como ámbitos sociales y culturales de lucha y contestación. "En un sentido más profundo, el concepto de resistencia apunta hacia el imperativo de desarrollar una teoría de la significación o de la lectura semiótica de la conducta".¹⁷

Las aportaciones del marxista italiano A. Gramsci, son validadas por las categorías de hegemonía, sentido común, ideología y función de los intelectuales en la formación de los bloques políticos.

Gramsci: "rescata al sujeto humano al proponer una noción de ideología que no aniquila las facultades mediadoras de la gente ordinaria" (...) "La ideología en este sentido se vuelve un concepto crítico al grado que revela las verdades y la función encubridora del sentido común".¹⁸

En su artículo sobre Antonio Gramsci¹⁹, Giroux lo ubica como "uno de los grandes teóricos de la doctrina social marxista", cuyas ideas sobre temas educativos, así como sobre hegemonía, intelectuales y "guerra de opinión", son relevantes.²⁰ Rescata la concepción de lucha ideológica en Gramsci, como crítica y no limitada a transmitir la cultura mayoritaria. "Oposición y no transmisión, es el motivo crítico que Gramsci plantea como la tarea pedagógica clave de la enseñanza escolar radical".²¹

15. Giroux H. obra citada, pág. 132.

16. Giroux H. obra citada, pág. 144.

17. Giroux H. obra citada, pág. 149.

18. Giroux H. obra citada, pág. 194.

19. Giroux H. Antonio Gramsci: La escuela al servicio de una política radical. En: "Los profesores como intelectuales". Paidós MEC. Barcelona 1990.

20. Giroux H. obra citada, pág. 251.

21. Giroux H. obra citada, pág. 257.

12. Giroux H. obra citada, pág. 100.

13. Giroux H. obra citada, pág. 119.

14. Giroux H. obra citada, pág. 131.

Por lo tanto, no debería hacerse tabla rasa de la cultura existente, ni se la debería reemplazar por otra completamente nueva. La función de la escuela radical consiste más bien en un proceso de transformación y rearticulación; sería necesario comprender primero críticamente la cultura dominante, para luego transformarla. En esta dirección, la cultura de la clase trabajadora no debe entenderse como pasiva, sino que debe verse como una modalidad de la práctica, desarticulada y ambivalente, incapaz de transformar el mundo. La tarea de los educadores críticos, no consiste en negar la cultura de la clase trabajadora, será, por el contrario, el punto de partida de la lucha antihegemónica. Cuando Gramsci sostiene que "todo profesor es siempre un alumno y todo alumno un profesor", no está olvidando su llamada en favor de una pedagogía disciplinada. Lo que está haciendo es introducir un principio educativo dentro de las relaciones entre profesor y estudiante que no deja espacio para el elitismo o la pedagogía estéril. La idea de que el profesor es siempre un aprendiz, coloca a los intelectuales en la posición no sólo de ayudar a los estudiantes a asimilar sus propias historias, sino también de observar críticamente la naturaleza de su propia relación con estudiantes de la clase trabajadora, así como con otros grupos oprimidos".²²

Giroux valora la observación de Gramsci, respecto a que "el elemento popular siente, pero no siempre conoce o comprende, mientras que el elemento intelectual conoce, pero no siempre comprende y sobre todo no siempre siente". Por lo tanto las ideologías deben ser desobjetivizadas, y las prácticas hegemónicas en el aula, deberán transformarse mediante formaciones sociales concretas que permitan la comunicación y la acción críticas.

"Únicamente dentro de este tipo de pedagogía serán los educadores críticos capaces de comprender cómo están contenidas las semillas de la reproducción social y cultural dentro de la naturaleza misma de la resistencia estudiantil, y cómo ellos mismos pueden, por ejemplo, utilizar esta intuición para transformar lo que a menudo es una resistencia cultural mal orientada en forma de conciencia política y acción social".²³

Paulo Freire y la noción de alfabetización crítica

Los enfoques, la perspectiva, y la contextualización política que P. Freire imprime a la educación, no están ausentes en Giroux. Sostiene que: "Freire ha hecho suya la herencia olvidada de las ideas

emancipadoras presentes en aquellas versiones de la filosofía secular y religiosa inserta en el corpus del pensamiento burgués.

También ha incorporado críticamente a su trabajo una tradición de pensamiento radical sin asimilar muchos de los problemas que históricamente lo han contaminado. Freire ha logrado combinar lo que yo llamo el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad".²⁴

En la valoración de Giroux, Freire se ubicaría entre dos tradiciones radicales, el lenguaje de la crítica, presente en la nueva sociología de la educación, y la filosofía de la esperanza y lucha que caracteriza a la teología de la liberación.

"A partir de la fusión de estas dos tradiciones, Freire ha producido un discurso que no sólo otorga significado y coherencia teórica a su trabajo, sino que también proporciona la base para una teoría más comprensiva y crítica de la lucha política".²⁵

Considera que el discurso freiriano representa una doble alternativa: por un lado al impase que la teoría y la práctica educativa experimentan a nivel mundial y por otro, al discurso de la desesperanza enmarcado en la crisis contemporánea. Vincula el proceso de lucha a las particularidades de la vida de las personas, a su imaginario social, pero simultáneamente, afirma la fe en la capacidad de los oprimidos para luchar en pos de su propia liberación. "Es un discurso que genera un nuevo punto de partida al tratar que las esperanzas se materialicen y la desesperanza pierda fuerza de convicción".²⁶

Jerarquiza en Freire, la conceptualización de "dominación", cuya lógica supone una combinación de prácticas ideológicas y materiales, históricas y contemporáneas; que contienen contradicciones, y que se combaten en el marco de relaciones de poder asimétricas. También conceptualiza la educación como espacio no sólo inserto en la política y en las luchas de poder, sino como terreno en que la política y el poder adquieren una expresión fundamental. Por esto, es que la cultura se visualiza como forma de producción, como representación de las experiencias vividas, y en consecuencia pasa a ser el núcleo de toda acción educativa. Los educadores, en consecuencia tienen que trabajar con la cultura, con las experiencias que los estudiantes traen al aula, debatirlas, legitimarlas, recuperarlas críticamente, a fin de revelar tanto sus puntos fuertes como sus puntos débiles. Considerar el capital cultural de los oprimidos desarrollando instrumentos analíticos y críticos

22. Giroux H. obra citada, pág. 253.

23. Giroux H. obra citada, pág. 259.

24. Giroux H. En Freire P. "La naturaleza política de la educación". Paidós, MEC, Barcelona 1990. Introducción, pág. 13-14.

25. Giroux H. En: Freire P. Obra citada, pág. 16.

26. Giroux H. En: Freire P. Obra citada, pág. 14.

en los prácticos de aula, otorga una nueva impronta a la alfabetización, entendida como proceso emancipatorio, inserto en las diferencias culturales.

"En esencia, Freire ha definido y usado su teoría de la alfabetización para criticar el proceso de la reproducción cultural mientras que simultáneamente ha vinculado la noción de la producción cultural con el proceso de la reflexión crítica y la acción social" (...) "Inherente a su análisis se encuentra la suposición de que los enfoques de alfabetización tradicionales reducen los procesos de lectura, escritura y pensamiento a técnicas mecánicas alienantes y a prácticas sociales reificadas" (...) "Freire plantea que los enfoques de la alfabetización tradicional ignoran la cultura, las habilidades del lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida diaria de los pobres." (...) "En su enfoque de la alfabetización, Freire va de la crítica a la producción cultural hasta la acción social por medio de la unión de estas nociones de cultura y poder dentro del contexto de una pedagogía radicalmente conformada..."

"La alfabetización, en este contexto, se convierte tanto en un medio como en una fuerza constitutiva para la participación humana y la acción política."²⁷

Es aquí que Giroux subraya la significación de Paulo Freire, tanto en la articulación teoría-práctica, como en la construcción de nuevas políticas de escolarización y alfabetización. No tener voz en una sociedad, supone ser impotente; las posibilidades emancipatorias de la alfabetización sólo se concretan a punto de partida de otorgarlas en un contexto de criticidad.

Recuperar la tradición de la pedagogía liberal: Dewey

Giroux recupera la postura de J. Dewey y de otros progresistas (G. Counts, H. Rugg, W. Goodsell, T. Brameld, etcétera) redefiniendo el significado y finalidades de la escolarización y los aspectos emancipatorios de la ciudadanía.

"Los reconstruccionistas consideraban que las escuelas intervenían de manera profunda en la producción de aquellos aspectos de la cultura dominante que servían para reproducir una sociedad injusta y desigual. Al mismo tiempo reconocían que las escuelas no eran simplemente bastiones de dominación que funcionaran conforme a la lógica del estado. A las escuelas se las veía también como sitios contradictorios, que se debatían entre los imperativos ideológicos de la democracia liberal y los valores y prácticas dominantes del capitalismo monopolístico. Estas ideologías contradictorias llevan inherentes las oportunidades para la intervención y lucha políticas. Uno

de los objetivos medulares de los reconstruccionistas sociales se centraba en la usurpación de las oportunidades pedagógicas que existen en las escuelas para aprender acerca de las relaciones entre la democracia y la adquisición de las facultades críticas. El reconstruccionismo social no consideraba que las escuelas fuesen la única esfera de la labor educativa, pero, al mismo tiempo, veía a éstas como una esfera decisiva alrededor de la cual se podía luchar para obtener un tipo particular de ciudadano democrático"²⁸

Las críticas van dirigidas a la democracia sacralizada en los cánones del liberalismo económico y social, que en los señalamientos de Dewey es considerada reducida y residual. De ahí que plantee la democracia más que como sistema político, como forma de vida y principio educativo, lo que supone resignificarla en sus aspectos sustantivos y procedimentales. En esta misma dirección Giroux considera "el concepto de ciudadanía como práctica histórica socialmente construida" y "el imperativo de reconocer que categorías como democracia y ciudadanía necesitan ser problematizadas y reconstruidos para cada generación"²⁹. Observando lo ocurrido en Estados Unidos en la década de los ochenta, denuncia una "amnesia caracterizada por un silencio intencional respecto a las constantes luchas históricas que se han librado en cuanto al significado y a las potencialidades no realizadas que subyacen a los distintos conceptos de ciudadanía".³⁰ Sostiene que el discurso del patriotismo en Estados Unidos forma parte de "una oleada de chovinismo nacionalista", que retira el concepto de ciudadanía de sus más dinámicas posibilidades políticas y democráticas. En él "los conceptos de lucha, debate, comunidad y democracia, han pasado a ser categorías subversivas".³¹

En esta perspectiva, una filosofía emancipativa requiere que el concepto de ciudadanía, como práctica históricamente construida, se vincule al poder y a las relaciones de significado. Asimismo en términos pedagógicos debe estar entendido como proceso de regulación moral y de producción cultural en que las subjetividades son elaboradas.

Conviene precisar, que al intentar hasta aquí, analizar las fuentes referenciales usadas por Giroux, fue nuestro propósito resaltar su enorme y reconfortante flexibilidad intelectual, que en ningún mo-

27. Giroux H. Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI, México, 1992, pág. 284.

28. Giroux H. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI, México, 1993, págs. 24-25.

29. Giroux H. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI, México, 1993, pág. 21.

30. Giroux H. Obra citada, pág. 17.

31. Giroux H. Obra citada, pág. 17.

mento está exenta de rigor. Las permanentes citas vinculantes con sus validaciones, hacen que McLaren resalte su "habilidad para fundir los horizontes de las teorías antiguas y actuales entre sí, con el horizonte de su propia visión"; "sus esfuerzos por fecundar sus ideas con puntos de vista procedentes de otros ámbitos teóricos", todo lo que ha "provocado un ininterrumpido afinamiento de sus intereses intelectuales y políticos y, en último término, un punto de vista renovado e integrado".³²

McLaren nuclea la obra de Giroux en dos grandes etapas. Una que incluye sus ensayos sobre clase social e instrucción escolar, escritos a fines de la década del setenta. Asimismo "sufrió un cierto influjo de la nueva sociología del conocimiento desarrollada a partir de la obra de M. Young y B. Bernstein en Gran Bretaña, de los escritos de R. Williams y del grupo de investigadores del Center For Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham".³³ En este período sus intereses teóricos se centraron en los planteos de Gramsci, P. Freire, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin. A esta época corresponderían: "Ideology, Culture and the Process of Schooling" (1981) y "Theory and resistance in education" (1983).

La segunda etapa está caracterizada por su creciente interés al inicio de la década de los 80, por el tema de la acción y la resistencia estudiantil. Aquí las temáticas de democracia, escolarización, escuelas como esferas públicas democráticas, son sustantivas. "Education under Siege" (1985), escrita en colaboración con S. Aronowitz, es la obra en que por primera vez, Giroux plantea el concepto de escuelas como esferas públicas democráticas, y donde incorpora selectivamente aportaciones de M. Foucault, tales como su idea de conocimiento como poder. La concepción, estructurada sobre diferentes soportes teóricos, acerca de que la Pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de aula, sino que está inmersa en un entramado político cultural, es fundamental en esta instancia.

Pedagogía crítica, pedagogía posmoderna

Giroux sostiene que "el debate posmoderno ha provocado poco consenso, confusión y bastante discordia". Su intención sustantiva es "cambiar los conceptos del debate", con cautela teórica y prudencia. "A continuación quiero cambiar los conceptos del debate en los que el pensamiento posmoderno es tratado, especialmente por sus más recientes críticos. Para

ello quiero argumentar que el pensamiento posmoderno como punto "de fuerzas en conflicto y tendencias divergentes" (Patton 89) puede ser útil pedagógicamente cuando aporta elementos para entender y responder al cambio cultural y educativo que afecta a los jóvenes de Norteamérica. Una posición posmoderna de resistencia o política me parece imprescindible como medio de ayuda a los educadores y otros para llevar a cambiar las condiciones de producción de conocimiento en el contexto de surgimiento de los medios de comunicación electrónicos, así como el papel que tienen estas nuevas tecnologías como agencias de socialización crítica en la redefinición tanto de la situación como en el significado de la pedagogía".³⁴

Asume el propósito de: "ver la modernidad como realidad que debe ser criticada"³⁵, aceptando su influencia como "parte de un proyecto político más amplio en que las relaciones entre modernidad y posmodernidad son dialécticas, dialogantes y críticas".³⁶

En este contexto, ubica la escuela pública que como institución de la modernidad está inserta en su lógica y educa a una generación que está experimentando la vida en un sentido completamente diferente.

Giroux analiza los desafíos que para los educadores críticos, supone la construcción de una "pedagogía posmoderna", para una "juventud frontera". Es necesario que los educadores comprendan que las diferentes identidades entre los jóvenes se producen en esferas que son generalmente ignoradas por las escuelas, pero que no pasan desapercibidas para los publicistas ni para los analistas investigadores de mercado.

"Una pedagogía posmoderna debe dirigir las actitudes cambiantes, las representaciones y los deseos de esta nueva generación de jóvenes que han sido producidos en la actual coyuntura histórica, económica y cultural. Por ejemplo, los términos de identidad y producción de nuevos mapas de significado deben ser entendidos en nuevas prácticas culturales híbridas, inscritas en relaciones de poder que interactúan de forma diferente según la raza, la clase, el género y la orientación sexual. Pero tales diferencias no deben ser entendidas tan sólo en términos del

32. McLaren P. en Giroux H. "Los profesores como intelectuales". Paidós. MEC. Barcelona 1990. Prefacio, pág. 21.

33. McLaren P. Obra citada, pág. 15.

34. Giroux H. "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". Trabajo presentado para el Congreso Internacional de "Nuevas perspectivas críticas en educación", organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona (junio de 1994). En "Nuevas perspectivas críticas en educación". Paidós. Barcelona 1994, págs. 101-102.

35. Giroux H. Obra citada, pág. 104.

36. Giroux H. Obra citada, pág. 106.

contexto de sus conflictos sino también a través de un lenguaje de resistencia compartido que apunta hacia un proyecto de esperanza y posibilidad. Aquí es donde la herencia de un movimiento crítico se convierte en valiosa, en tanto que nos recuerda la importancia del lenguaje de la vida pública, lucha democrática, y los imperativos de libertad, igualdad y justicia".³⁷

Se hace imprescindible:

- 1º. redefinir la relación de la pedagogía con las nuevas formas de cultura y propiciar vehículos de interpretación y potenciación mutuas.
- 2º. abrir nuevos espacios institucionales en que los estudiantes experimenten qué significa ser productores de cultura: sean capaces de leer textos diferentes y producirlos así como también de teorizar.
- 3º. las escuelas deben ser repensadas como "esferas públicas", comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad democrática organizadas como puestos de interpretación, negociación y resistencia.

"Además una pedagogía posmoderna necesita ir más allá de una llamada a redefinir el currículum de manera que incluya nuevas tecnologías informacionales; en lugar de esto, se necesita afirmar una política que construya de la relación entre autoridad, ética y poder central, una pedagogía que lo que hace es abrir más que cerrar las posibilidades de una sociedad democrática liberal."³⁸

La Pedagogía de los límites

La pedagogía de los límites "exige redefinir los límites del modernismo y del posmodernismo en cuanto divisiones rígidas u oposiciones binarias; en su lugar sugiere una zona limítrofe que permita combinar los mejores criterios de ambos."³⁹

Esta propuesta explicita la flexibilidad y riqueza intelectual de Giroux a que hicimos referencia. Apelar al equilibrio no supone una mera búsqueda de consenso en la confusión y discordia del debate modernidad-posmodernidad. Es un intento teórico de abstraer una categoría, tendiente a definir lugares, "formas de transgresión a partir de las cuales es posible desafiar y redefinir los límites forjados en la dominación" y de "anticipar la crítica cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruce de

límites."⁴⁰ Dice Giroux: "la categoría límites indica, tanto en el sentido metafórico como literal, cómo el poder se inscribe de formas distintas en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, la tierra y la psique. Los límites provocan el reconocimiento de los límites epistemológicos, políticos, culturales y sociales que definen los lugares que son "seguros e inseguros."⁴¹

Lo novedoso del planteo es la descripción de la categoría "límite" y por consiguiente de la Pedagogía de los límites, como una estrategia anticentrista, de descentración de bastiones ideológicos y de reconocimiento de la diversidad. Este planteo refiere a un diálogo permanente, a una vigilancia integrativa, a una penetración y con los otros saberes y pensares para lograr nuevas identidades y nuevos ordenamientos de significados.

El concepto de Pedagogía de los límites presupone "no sólo el reconocimiento de los fluctuantes límites que socavan y reterritorializan las distintas configuraciones de cultura, poder y conocimiento, sino también la vinculación de los conceptos de enseñanza y educación con una lucha más sustancial para la consecución de una sociedad democrática radical. Es una pedagogía que intenta vincular un concepto emancipador del modernismo con un posmodernismo de resistencia."⁴²

La propuesta es fuertemente convocante y comprometida, no sólo involucra una nueva postura intelectual y una nueva tarea, dirigida a crear nuevos objetos de conocimiento, sino también abordar de qué manera "las desigualdades, el poder y el sufrimiento humanos" están insertos en las estructuras institucionales.

Sin lugar a dudas se enriquece la acción educativa, los alumnos dejan de ser sujetos unificados para construir sus subjetividades desde espacios redefinidos y flexibles.

Compromiso crítico y posibilidades

Su postura es francamente crítica y combativa. "Las discusiones morales, que en un tiempo denunciaban los problemas concernientes a las necesidades y bienestar humanos, han sido oscurecidos por cuestionamientos técnicos relacionados con el balance de presupuestos y con el incremento de las reservas militares. Las Universidades se han desecho lentamente de los académicos izquierdistas, mientras muchos de sus colegas desaparecen en la seguridad de sus puestos permanentes y rechazan la resistencia o el reto a los asesinos académicos que actúan sin compa-

37. Giroux H. Obra citada, pág. 121.

38. Giroux H. Obra citada, pág. 125.

39. Giroux H., Flecha R. "Igualdad educativa y diferencia cultural". E. El Roure, Barcelona 1992, pág. 141.

40. Giroux H. Obra citada, pág. 140.

41. Giroux H. Obra citada, pág. 140.

42. Giroux H. Obra citada, pág. 142.

sión o reflexión. El guión es lúgubre y la lógica histórica que lo conforma, produce alarma. Tal escenario no tiene la intención de provocar desesperación o cinismo; en lugar de eso señala la necesidad de organizarse colectivamente y de combatir más duro. También implica que la lucha será larga y ardua y que con el tiempo las semillas de la nueva Sociedad puedan o no florecer. En otras palabras, uno tiene que luchar en contra del autoritarismo y esperar que ese esfuerzo sea recompensado en el futuro. La dialéctica entre la realidad y la promesa no puede eludirse, sólo puede ser ignorada, y esto por aquellos que tienen el poder político y económico para cerrar sus puertas y esconderse de la carnicería que ellos producen, pero que de hecho nunca ven o tocan. Esta es la época de los asesinos limpios. Luchar por la democracia económica y social es arriesgarse. Es imposible escapar a su lógica. En mi propio caso, cometí el error de pensar que las principales Universidades generalmente brindan un marco en donde el diálogo crítico podía ser construido, los puntos de vista opuestos ventilados y, por lo tanto, en donde las posiciones alternativas pudieran ser enseñadas. Ahora parece que han quedado muy pocas Universidades en Estados Unidos donde la libertad académica se tome seriamente."⁴³

Sus escritos y su línea de trabajo no se adecuan exclusivamente a planteos teóricos e histórico-críticos; buscan definir "posibilidades" no sólo en relación con la escolarización y la escuela, sino vinculantes con todos los trabajadores culturales, visualizando una esfera más amplia de la educación.

"Estoy interesado en la pedagogía como forma de política cultural, y cómo ésta crea un conjunto de prácticas y relevancias que permiten a los trabajadores culturales de campos diversos profundizar juntos en lo político, al plantearse mucho más seriamente los pedagógico."

"En los dos últimos años he estado muy interesado en los más recientes desarrollos de la teoría social, como la relación entre política y lenguaje, cultura y diferencia; la forma en que las identidades sociales se crean en las escuelas; los profesores como intelectuales públicos, la reintroducción en la escuela de las nociones de democracia y ciudadanía. Esos temas han sido planteados por el posestructuralismo, el postmodernismo y otros discursos. Para mí lo importante no es definirse como postmodernos o posestructuralista, sino preguntarse qué hay en estas nuevas teorías sociales que me ayude a acrecentar y profundizar en las posibilidades del discurso y la práctica de la democracia en la misma escuela. He evolucionado desde el trabajo que hice hace diez

años —básicamente un lenguaje crítico, de crítica a las escuelas públicas— hacia un lenguaje de las posibilidades."⁴⁴

"...debe recordarse que la pedagogía radical, dentro o fuera de las escuelas, implica vincular la crítica con la transformación social y, como tal, significa tomar riesgos. Estar comprometido con una transformación radical de la sociedad existente en todas sus manifestaciones, siempre ubica al individuo o al grupo en la posición de perder el trabajo, la seguridad y, en algunos casos, los amigos.

Con frecuencia como radicales somos impotentes ante tales repeticiones y el único consuelo es saber que otros están luchando también, que los valores e ideas por los que uno lucha están enraizados no sólo en principios éticos sino en una obligación con el pasado, con nuestras familias, amigos y camaradas que han sufrido bajo estos deprimentes sistemas de opresión. Por supuesto, también combatimos por el futuro, por nuestros hijos y por la promesa de una sociedad mejor. En otras palabras la pedagogía radical necesita una visión que honre no lo que es, sino lo que pudiera ser, que vea más allá del futuro inmediato y que vincule la lucha con un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Es un llamado a la utopía concreta. Es un llamado a crear modos alternativos de experiencia, esferas públicas que afirmen la fe propia en la posibilidad de correr riesgos creativos, de comprometer la vida para enriquecerla; significa apropiarse del impulso crítico para dejar clara la distinción entre la realidad y las condiciones que encubren sus posibilidades."⁴⁵

Para Giroux, el compromiso generador de nuevas posibilidades implica sustancialmente redefinir la escuela como institución social y como espacio público emancipatorio, activamente involucrado en la reconstitución de las culturas públicas crítico-democráticas. Al mismo tiempo fortalece el perfil de los docentes en su dimensión de "intelectuales transformadores", y el perfil de los estudiantes como sujetos con "coraje cívico" y con "voluntad de actuar" como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática.

Giroux reafirma la significación de las escuelas como los pocos espacios de la vida pública, en los que los estudiantes, jóvenes o viejos, pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida democrática.

Debe quedar claro que la inquietud que permea todo el pensamiento de Giroux y las respuestas que la explicitan, son siempre conducentes a ensanchar los

43. Giroux H. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, México, 1992. Prefacio, pág. 17.

44. Giroux H. H. "Giroux e la solidaridad". Entrevista "Cuadernos de pedagogía" N° 158, diciembre 1991. E. Fossilba, Barcelona. Pág. 55.

45. Giroux H. "Teoría y resistencia en educación". Siglo XXI, México, 1992, págs. 293-300.

horizontes de la democracia, de la escuela como espacio público y de los docentes como "intelectuales transformadores".

Conjuntamente con Aronowitz, analiza el discurso sobre la crisis de la educación pública (particularmente en Estados Unidos) y cómo "los reformadores de la educación", responden a la crisis de la misma, con propuestas de política educativa "que erosionan el poder de los docentes sobre sus condiciones de trabajo."⁴⁶ Como consecuencia de muchas reformas, el docente es reducido a "la categoría de empleado o funcionario público de bajo escalafón, cuya función principal es implementar las reformas decididas por expertos en altas esferas del Estado y burocracia educativa." Dice Giroux: "En la paradoja presente en el discurso de reforma escolar se encuentra implícito un doble fracaso, primero, la creciente imposibilidad del Estado para reconocer el papel central que deben jugar los docentes en cualquier intento viable de revitalizar las escuelas públicas. En segundo lugar, la imposibilidad de reconocer que los intereses ideológicos y políticos subyacentes en los embates dominantes de reforma escolar, no coinciden con el papel tradicional de organizar la educación pública en torno a la necesidad de educar a los alumnos para la continuidad y defensa de las tradiciones necesarias en una sociedad democrática."⁴⁷

A su juicio, existe una tendencia creciente hacia la desautorización del docente, que implica una pérdida de poder en relación con las condiciones de trabajo, reduciéndolos a "cumplir los dictados de los expertos alejados del contexto de aula."⁴⁸

Como resultado de la creciente tendencia a reducir la autonomía del docente, se ven erosionadas las condiciones de trabajo necesarias para que los docentes actúen como "intelectuales transformadores", asumiendo su plano potencial como profesionales y estudiosos activos y reflexivos.

La formación de los docentes debe jugar un papel prioritario en la transformación de la escuela y en la nueva visión de la escolarización democrática para lograr una ciudadanía crítica. Será necesario descartar la formación como "conjunto unidimensional de reglas y prácticas regulatorias" que se transmiten en base a la tradición, a la empiria y a la autoridad y se conciben "libres de todo vestigio de contienda, lucha y política cultural".

Los futuros docentes carecen de un marco referencial que les permita entender las dimensiones de clase, culturales, ideológicas y de género que componen la vida de aula. Por otra parte lo que constituye su enseñanza, es en realidad lo que Giroux y McLaren denominan "asalto" sobre las historias, experiencias y conocimientos específicos, vale decir, conocimiento devaluado o tratado como si no existiera. De esta manera los docentes en formación pierden la comprensión de la relación entre cultura y poder.

El núcleo sustantivo en la formación, estará articulado en relación a los conceptos de democracia y ciudadanía. Esto implica reconocer la importancia de formarlos en el lenguaje de "la crítica y de la posibilidad" en torno a aspectos políticos y éticos. Al mismo tiempo conduce a redefinir la noción de autoridad. Los educadores necesitan desarrollar la autoridad como categoría emancipatoria a fin de que "salgan de sus fronteras académicas y establezcan alianzas con otros grupos progresistas"⁴⁹ y adopten un punto de vista dialéctico.

Finalmente, queremos resaltar la intercomunicación permanente que en el pensamiento de Giroux se da entre crítica y lucha; entre reflexión y acción; entre "igualdad educativa" y "diferencia cultural"; entre modernidad y posmodernidad. Articulaciones que son soportes firmes de su propuesta para una "política de la diferencia" y fundamentalmente para una "Pedagogía de los límites".

Sus trabajos rastrean las más ricas aportaciones de la pedagogía crítica y radical y abren un campo de confrontación, no exento de compromiso, promisorio de transformaciones. ■

49. Giroux H. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI. México, 1993, pág. 121.

Noticias de la autora

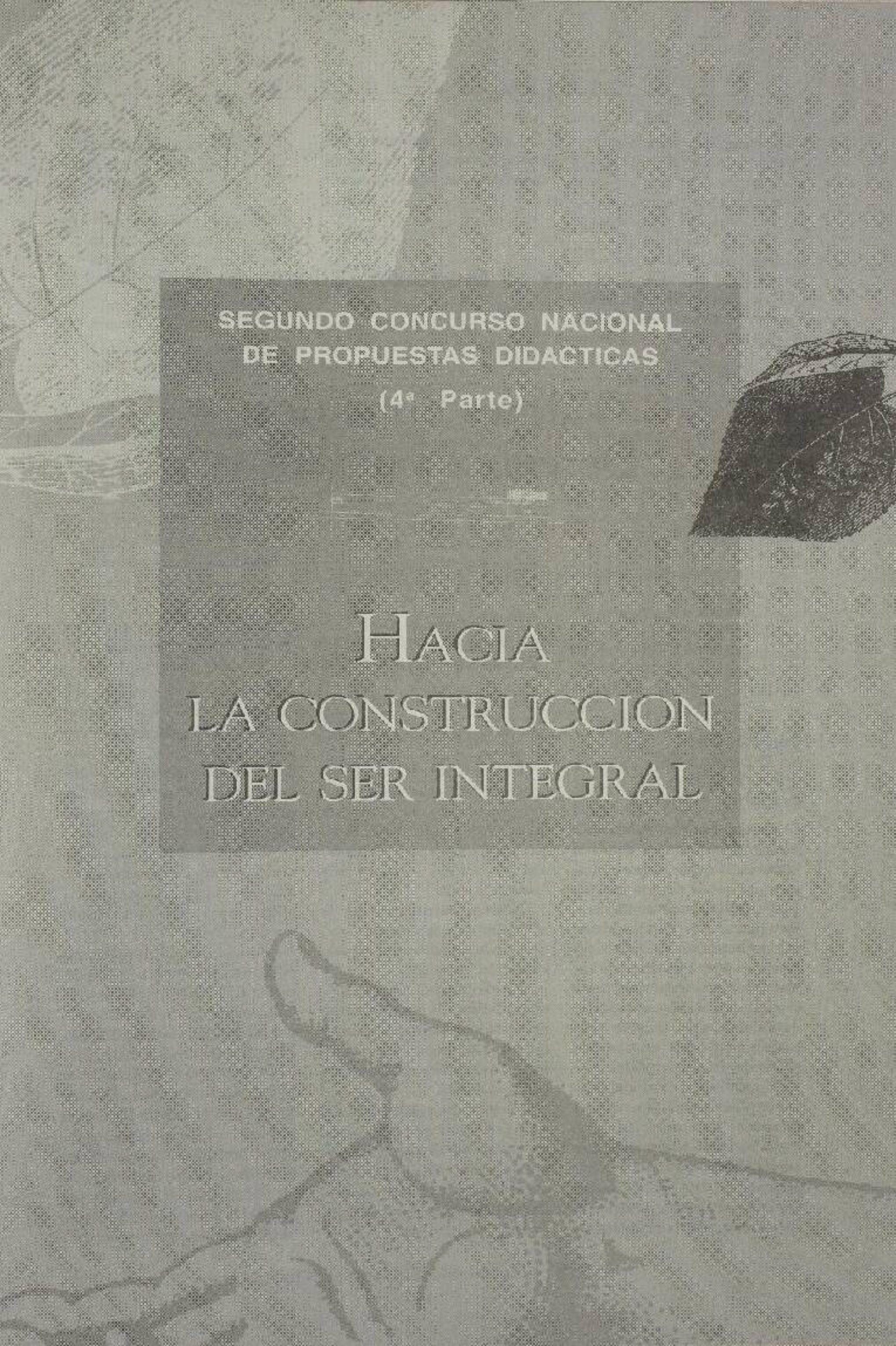
Marta Demarchi

- Profesora titular D/T en FHCE. Universidad de la República.
- Directora del Departamento de Historia y Filosofía del Área de Ciencias de la Educación FHCE. Universidad de la República.
- Coordinadora del Área de Ciencias de la Educación. FHCE. Universidad de la República.
- Ex profesora efectiva de Pedagogía y de Historia de la Educación en los Institutos Normales Ma. Stagnaro de Munar y Joaquín R. Sánchez.
- Ex profesora efectiva del Instituto Magisterial Superior en Pedagogía y Educación Comparada.
- Ex profesora del IPA en Teoría de la Educación.

46. Aronowitz S., Giroux H. "La enseñanza y el rol del intelectual transformador". En: "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Compiladores: Allard A-Duschatzky L. Miño y Dávila. B.A. 1992, pág. 161.

47. Aronowitz S., Giroux H. Obra citada, pág. 162.

48. Aronowitz S., Giroux H. Obra citada, pág. 162.



SEGUNDO CONCURSO NACIONAL
DE PROPUESTAS DIDACTICAS
(4ª Parte)

HACIA
LA CONSTRUCCION
DEL SER INTEGRAL

▼ 3ª Mención - Educación Primaria

Valores humanos Derechos humanos

SEUDÓNIMO: PREMA

AUTORAS:

MARÍA INÉS DUFFEY, ROSSINA SACARELO
Y ZÚLIMA MARTÍNEZ

Implicancia de la propuesta elaborada, con los derechos humanos

¿Por qué resaltar los valores humanos, dentro de los derechos humanos? Porque estamos convencidas que el camino para lograr la real vigencia de los derechos humanos es la educación en valores humanos. Pues día a día las violaciones a los derechos humanos son más frecuentes, hasta el punto de que existe una especie de anestesia moral, pues se toma como normal y cotidiano, en todo el mundo, estas atrocidades.

Parece lógico creer que solamente "rescatando los valores humanos", en la educación, se lograría revertir la situación o atenuarla. Consideramos que es imprescindible una sensibilización desde las edades más tempranas; además cada niño tiene un área de

influencia, por lo tanto pasa a ser un difusor.

En base a nuestra experiencia en enseñanza primaria común, hemos concluido que el Sistema Educativo Nacional tiende al desarrollo del intelecto y de habilidades; o sea que se educa para "ganarse la vida".

Nosotras entendemos que la educación debe ser "para la vida"; quebrando totalmente el vínculo educación - empleo.

Por ello nuestra propuesta educativa tiende a la transformación del corazón, primero en nosotros mismos para luego poderlo compartir en el ámbito educativo formal y no formal.

El amor sólo puede enseñarse a través del amor; por eso nosotras partimos desde el amor hacia uno mismo, como paso previo imprescindible, para poder desarrollar en todos los ámbitos de nuestra vida.

Por lo tanto, tendemos hacia una educación en el amor. Solo desarrollando amor podemos entrenar a los estudiantes en valores humanos, como condición esencial para llevar una vida digna.

El amor fluye como un río invisible: en la palabra es verdad, en la acción es rectitud, en el pensamiento es paz y en la comprensión es no violencia.

Como docentes, el primer paso es "darnos cuenta" de la importancia que tiene la práctica de esos valores en todo momento, porque son los que nos dan una verdadera cualidad humana.

Si planto una semilla de limón, nacerá un limonero. Si planto una semilla de naranja, nacerá un naranjo. El sol que permite que ambas nazcan es el mismo. Todo depende de lo que fue sembrado.

Por lo que, de una pequeña semilla de amor sembrada, vemos el efecto expansivo.

Objetivos generales que se pretenden alcanzar

- Buscar nuevas alternativas en el relacionamiento social, a través de un sentimiento: el amor.
- Que el niño sea feliz en la escuela.
- Que el niño sea capaz de recibir y brindar demostraciones de afecto.
- Vivenciar el amor como puente de relación hacia sus iguales, su familia y la comunidad.
- Que sepa diferenciar sus derechos y sus deberes, respetando el derecho de los demás y capaz de defender los propios.
- Rescatar los valores humanos como forma de fortalecer los derechos humanos.
- Integrar a la familia periódica y sistemáticamente en las actividades propuestas.

No hay un orden que implique prioridad en los objetivos propuestos, la meta es alcanzarlos a todos.

Descripción de la propuesta

Nuestra propuesta consiste en trabajar de acuerdo a la siguiente secuencia de actividades:

I. Armonización:

Nos sentamos cómodos... derechos... relajados... cerramos los ojos... con cada respiración... sentimos el latido de nuestro corazón... escuchamos su ritmo cada vez más sereno... Nos sentimos cada vez más livianos... imaginamos que flotamos en el aire... y que desde él... podemos ver a las personas que amamos... a los amigos... a los vecinos... al barrio... a nuestra ciudad... con sus árboles, arroyos, ríos, pájaros... Como nos sentimos muy felices... llenos de paz... de amor... vemos a todos irradiados con esa paz, ese amor... Ahora

muy lentamente cada uno a su tiempo... va a ir regresando poco a poco a este lugar con sus compañeros...

II. Cuento

"Despierta amor" de Rosina Sacarello.

Hace ya mucho tiempo atrás, conocí por casualidad un niño, que por su tamaño lo llamé Pequeñín. Iba yo caminando a hacer unas compras para mi mamá, cuando en un cordón de la vereda vi un pequeño niño, sentado, que lloraba desconsoladamente. Muy despacio me acerqué y le pregunté: —¿Qué te sucede?

Apenas le comprendí, pues hablaba muy bajo. Dijo:

—Se me perdió mi tesoro.

Yo por supuesto que me reí. ¿Qué tesoro podría haber perdido un pequeñín?

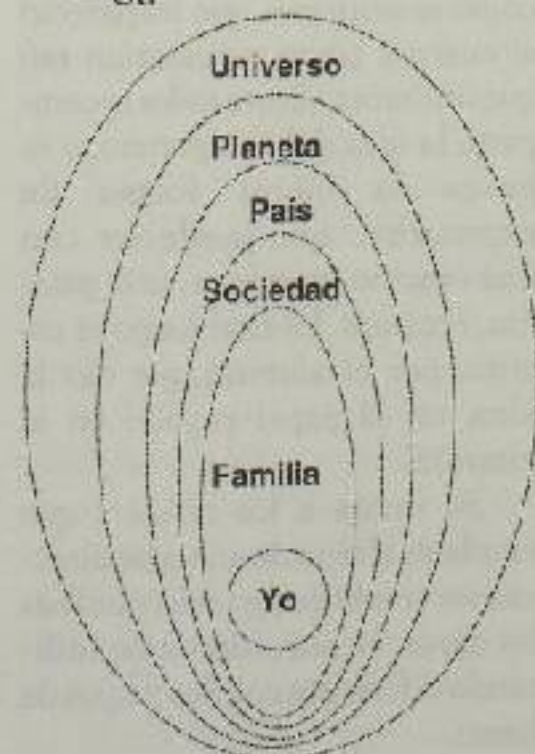
El me miró duramente, se levantó y se fue. Yo, sin comprender mucho, tomé mi bolsa y me fui a mi casa.

Al día siguiente, al salir de la escuela lo vi, caminaba lentamente como si buscara algo. Me coloqué bien la mochila y corrí hasta alcanzarlo.

—Hola, perdóname lo de ayer. No quise reírme de tí. ¿Quieres que te ayude a buscar tu tesoro?

Me miró, sonrió y tomándome de la mano me dijo:

—Sí.



Caminamos en silencio algunas cuadras. De pronto se paró y dijo:

—¿Cómo me vas a ayudar si no sabes lo que busco?

—Cierto, dije.

—Lo que buscamos es una flor.

Yo lo miré con cara de no entender nada. Él se apuró en aclarar mis ideas. Me invitó a sentarme en el cordón de la vereda y comenzó su relato.

—Hace algún tiempo, un día en que estaba jugando en la puerta de mi casa, se me acercó un señor. Con una dulce sonrisa me entregó una flor. Le dije gracias, gracias.

El me respondió: —No me agradezcas nada, sólo cuídala mucho. Y se fue.

Por supuesto que entré en mi casa y la coloqué en una caja y para que nadie me la quitara, la escondí. Al otro día, cuando fui a ver mi tesoro ya no estaba allí. Lo busqué mucho y lo encontré debajo de mi almohada. ¿Cómo apareció allí?, no lo sé. Pero aprendí que cuidarlo no quería decir esconderlo.

Era una flor muy diferente a las que yo conocía. Tenía su centro de color rojo y cuatro pétalos de diferentes colores, uno verde, otro blanco, otro amarillo y el cuarto azul. Todos los días, luego de aquel suceso en que había desaparecido, al levantarme le agradecía el estar conmigo.

Así pasaron los días. Hasta que una tarde, luego de haber golpeado a mi hermano menor, no sé por qué, fui a ver la flor y su pétalo verde había desaparecido. Sin pensarlo fui hasta donde estaba mi hermanito, lo abracé y le pedí perdón.

Cuando fui a ver la flor estaba completa y más brillante. A partir de ese momento, la flor y yo nos hicimos inseparables, si dudaba en alguna acción, iba hacia ella y cambiaba mi actitud. ¿Te estoy aburriendo?

—No, contame cómo fue que se te perdió.

—Sinceramente, no lo sé. Quizás fue porque no la miraba tan seguido. En vez de ir a verla pensaba en ella y me imaginaba cuándo iba a brillar y cuándo a desaparecer sus pétalos.

—Pero no entiendo, si cada día actuabas mejor ¿por qué desapareció?

—No lo sé.

—Ven, vamos a tu casa y te ayudo a buscarla.

—Buena idea, dos ven más que uno.

Y así pasaron los días y Pequeñín estaba cada vez más seguro de no encontrarla. Pero un día, al salir de la escuela estaba esperándome, por supuesto que sentado en el cordón de la vereda. Crucé y al mismo tiempo que me sentaba junto a él, le pregunté:

—¿La encontraste?, que te veo tan feliz.

—Pasó algo maravilloso y vengo a contártelo, es mucho mejor que haberla encontrado. Sufrí que caminaba por un inmenso parque en el que había árboles, animales y flores, muchísimas flores. De pronto se acercó el señor que me había dado la flor y le conté que la había perdido y que estaba muy triste. Y él me dijo que no debía estar triste sino por el contrario muy alegre y me contó:

—Esa flor va de niño en niño, de mano en mano. Es un tesoro que no le pertenece a nadie y a todo el mundo. El simple hecho de que tu la tuvieras no la hacía tuya, por eso cuando la escondiste con un sentimiento egoísta, desapareció.

Es la flor del amor, de los sentimientos puros, desinteresados, por eso su nombre es "DESPIERTA AMOR". Veo en tu cara cierto desconcierto, pero piensa. Ahora no la tienes en tus manos pero igual desde el momento en que la perdiste, como tú dices, has actuado correctamente, poniendo amor en cada una de tus actitudes.

Por eso su nombre: "DESPIERTA AMOR", porque ese amor

que se despierta dentro nuestro nos hace sentir PAZ, actuar con RECTITUD, pensar con la VERDAD para llegar a la NO VIOLENCIA. ¿Y sabes?, si en nuestra vida reinan nuestros valores, ya no es necesario tener a "DESPIERTA AMOR", porque ella mágicamente se despierta y entra en nuestro corazón.

Y luego se fue caminando como si fuera observando en cada ser quién tiene una flor en el corazón.

—¿Sabés Pequeñín?, nunca tuve a "DESPIERTA AMOR" en mis manos y sin embargo luego de que tú me has contado esta hermosa historia, la siento en mi corazón.

—Qué bueno. Ya somos dos, ojalá llegue el día en que todos los seres tengan a "DESPIERTA AMOR" en su corazón.

Hagamos un trato de amistad eterna, sellándolo con una promesa: cada vez que veamos un niño que miente, golpea o no actúa correctamente, le contaremos la historia. Y tú que nos estés escuchando, ¿no quieres ayudarnos?...

III. Actividad grupal:

Extracción de valores humanos

Pegar papel afiche, cartulina o el medio que se disponga en el pizarrón; al alcance de los niños marcadores, tizas, crayolas, etcétera.

Comenzamos comentando cómo se sintieron, qué les pareció el cuento, cómo expresarían eso que sintieron... Entre todos se comparte la idea del compañero, y se busca la mejor forma de expresarlo... que puede ser con una oración, una frase, una palabra, etcétera. La cual luego es escrita, por el alumno que dio la idea, en el papel pegado en el pizarrón.

Se invita a los niños a que empleen el espacio en todas direcciones con la decoración que más les guste, la más adecuada; utilizando diferentes colores y tipos de letras.

De esta forma intentamos romper esquemas de formas de escrituras y de la utilización del espacio. Lo que cuenta es el valor descubierto y la capacidad de transmitirlo a los demás.

Estos afiches prontos, se colocan en las carteleras de clase, donde permanecen hasta la siguiente actividad. De esta forma nos sirve de apoyo para otras actividades o para diferentes situaciones de convivencia áulica.

IV. Actividad individual

Se entrega papel glacé con los colores de la flor del cuento, para que la compongan como un puzzle, en cuyo centro anotarán el valor que cada uno considere le presenta mayor dificultad en su vida cotidiana.

V. Actividad de seguimiento

De acuerdo a ello se formarán subgrupos, con todos los que expresen la misma dificultad. Así cada subgrupo trabajará en la búsqueda de propuestas para superar dicha dificultad.

Esta actividad de seguimiento se desarrollará en el transcurso de una semana.

¿Por qué comenzamos la actividad con una armonización?

Esta técnica está vinculada especialmente al nivel emocional, pues sólo al equilibrar las emociones puede surgir la paz.

Se trata de ejercicios que mantienen nuestros niveles físico-emocional y mental aquietados.

Es así que concentrándonos en la respiración y haciendo varias inspiraciones profundas logramos un buen estado de armonización.

El aire y el ritmo respiratorio equilibran los ritmos físicos, mentales y emocionales.

La armonización estimula la concentración y el desarrollo intelectual, también incrementa la receptividad y la intuición.

El armonizador más poderoso es el silencio, pero toma alguna experiencia llegar a él. El maestro debe primero experimentar consigo mismo la armonización, para ser un buen armonizador de sus alumnos.

La armonización es recomendada al comienzo de cualquier actividad. (Citado del Programa Sathya Sai, de Educación en Valores Humanos)

¿Por qué un cuento como disparador en la búsqueda de valores humanos?

En realidad elegimos comenzar una serie de actividades en la búsqueda de valores humanos con un cuento, porque el cuento es un elemento conocido, siempre es bienvenido, es un rato agradable, que crea expectativas y que una vez finalizado se comenta en forma espontánea y natural.

El cuento a utilizar puede surgir por dos vías:

- la selección del maestro, de acuerdo al/los valor/es que necesite trabajar expresamente con su grupo.
- el aporte casual, que hace resaltar valores humanos que de él se desprenden. Cuando la selección viene de parte del maestro, sugerimos tener en cuenta que el cuento sea breve, claro, concreto (en cuanto al valor que se desea trabajar).

Puede también utilizarse temas curriculares, canciones, frases, situaciones cotidianas, videos, etcétera.

Para esta propuesta seleccionamos este cuento por que ya lo utilizamos y se obtuvieron excelentes resultados.

En los dos grupos intervinientes se obtuvo como respuesta un gran entusiasmo, que se mantuvo vigente durante un período de tiempo que cuadruplicó las esperanzas (más de un mes).

Y fue a partir de esta experiencia que surgió la idea de aplicar la

búsqueda de valores humanos en forma sistemática, y trascendiendo el aula, al recibir solicitud de otros maestros de realizar el mismo trabajo en sus respectivos grupos. ■

Bibliografía

- Vivir, amar y aprender. Leo Buscaglia.
- Ser persona. Leo Buscaglia.
- Educación y Derechos Humanos. Serpaj: 11/94, 3/95, 7/94.
- Educación en valores humanos. Loraine Burrous.
- Los valores humanos. Antonio y Sylvia Craxi.
- El arte de amar. Erich Fromm.
- El arte de estudiar. Fernando Mirza.
- El método Silva de control mental.
- Programa de Educación Primaria para escuelas urbanas.
- Programa Sathya Sai de educación en valores humanos.
- Educación desde el corazón. Eugenia Puebla.

▼ 3ª Mención - Enseñanza Media

El esqueleto y el hombre, la cultura y nosotros

SEUDÓNIMO: RAMBAM
AUTOR: JULIO CORTIZO

I. Implicancia de la propuesta con los derechos humanos

RECONOCER LO que hay de único y de específico en todo ser humano, lo que hay de maravilloso e irrepetible en cada una de las vidas que comparten nuestro paso por el mundo, ayuda y promueve una consideración esencial de nuestra propia persona y de la de los demás hombres del planeta. Aprender a conocernos — reconocernos es aprender a respetar al otro, a lo diverso, significa desaprender la pesada carga de la intolerancia o la indiferencia. La Libertad, el movimiento, la alegría de la vida presente, todo se compromete.

II. Objetivos

Tradicionalmente se han abordado los diversos estudios de la ciencia, con métodos científicos, racionales, prácticos. ¿Qué es realmente lo que nos impide realizar el mismo abordaje, valiéndonos



de los datos que surgen con toda plenitud de la plena vivencia — personal y colectiva — a través de la experiencia sensible?

Derribemos un tabique más y abramos un camino nuevo.

Nuestra cultura no ha entendido aún lo que es el cuerpo humano, y menos aún, que es el cuerpo del hombre, y toda la carga expresiva que el mismo contiene.

Un estudio fragmentado del mismo, mediante disciplinas y enfoques diversos y que aparentemente no revisten mayores consecuencias, lo que hace es mantener un persistente desconocimiento real, fuente de tabúes y "prohibiciones" autoimpuestas, limitantes todas ellas de nuestra libertad de ser y elegir.

Nuestra sociedad nos programa para el miedo.

Tradicionalmente la figura del esqueleto nos ha causado miedo, asco o repulsión, aún bajo formas encubiertas de burla.

Sin embargo, éste es un símbolo de Vida; es una fábrica de glóbulos rojos, él sostiene nuestros órganos vitales, los protege como en el caso de la cabeza, contiene la médula, etcétera.

Podemos contribuir a reconocernos como seres integrales, a través de una postura holística, mediante el estudio-reconocimiento de nuestro propio esqueleto. Haciendo intervenir un fuerte componente lúdico, propiciando la propia exploración y descubri-

miento sensible (a través del tacto, la toma de conciencia de la propia respiración, etcétera), abriéndolos al universo de nuestras reacciones en el campo afectivo y emocional, esto es, sintiendo, y extrayendo datos, ayudándonos con expresión plástica y corporal.

Del trabajo realizado en el Liceo "G. Cabrera", no resultó solamente un estudio más de un tema (en este caso, el "Esqueleto"), sino todo un procesamiento personal; el procesamiento de lo vivido y aprendido, de lo explorado, de lo descubierto y verificado con posterioridad, en nuevos actos de búsqueda y despertar sobre nuestros miedos y limitaciones.

A la verdad —no la "verdad oficial"— en una concepción holística, se llega por el descubrimiento, la exploración y la búsqueda, y ahí interviene también —con el mismo rango que las demás facultades racionales— la afectividad, la emotividad, la configuración de vínculos con los demás seres y con nuestro entorno, haciendo del aprendizaje una constante y continua aventura —que empieza por nosotros mismos y nuse detiene— y de la docencia, un desafío.

III. Descripción de la propuesta

Lugar: Cualquier espacio, un salón vacío, un gimnasio, etcétera.

Materiales: Ropa cómoda, sobre todo deportiva. Una manta por cada integrante (la que puede ser compartida), hojas, lapiceras y lápices.

IV. Desarrollo de la propuesta didáctica

A. Recreación y expresión corporal

Buscando la integración, el movimiento, la toma de conciencia de nuestro cuerpo.

Se solicita a los alumnos recorrer el espacio físico, estimulándolos a hacerlo con diferentes posturas (estirados o doblados, elegantes o abandonados, ligero o lento, tristes o alegres).

Luego lo harán con ojos cerrados, enramente, hasta detenerse, y proceder a sentarse allí mismo, en el lugar en que han quedado. Cada uno trae luego sus mantas, y se sienta en el lugar señalado. Evaluamos con ellos: ¿Cuál pose fue más disfrutada por nosotros? ¿Cuál pose nos mortificó?

B. Exploración de nuestro esqueleto

Los alumnos se extienden en las mantas o en el suelo, con comodidad, cerrando los ojos, y apenas percibiendo una música de fondo convenientemente elegida a los fines de un relax.

Son invitados a tomar conciencia de su respiración, a sentir a través de ésta los movimientos de nuestro cuerpo, a reparar en algunos órganos —los de más fácil percepción— a sentir los latidos del corazón y a descubrir cualquier particularidad o reacción que se pudiera presentar. Hacemos hincapié en que estos órganos se apoyan y sostienen en el esqueleto.

Si sin presencia seríamos como orugas, no podríamos sostenernos. ¿No seríamos los mismos?

Posteriormente son promovidos a estudiar y explorar con las propias manos y siguiendo un orden —por ejemplo desde la cabeza hacia los pies— todo nuestro esqueleto. Nuestro propio esqueleto, aquel que nos sostiene y no permite que debamos arrastrarnos por el suelo.

Son, entonces, promovidos a explorar, a palpar y sentir los huesos que forman parte de nuestro esqueleto, bajo la piel.

En un recorrido conveniente, partimos de los huesos de la cabeza, destacando las aberturas y partes móviles, luego continuamos

por el cuello, intentando contar las vértebras que se encuentran en él. Luego por los hombros, omóplatos, bajando por la columna vertebral, contando las vértebras que la componen, luego atendiendo a las costillas, descubriendo su tamaño, su movimiento y distancias entre una y otra, el esternón, guiamos al alumno en dirección a los brazos, indicándole estudiar las articulaciones —los puntos donde articulan— desde que nacen, los huesos que forman, el codo, las manos, los dedos.

Pasamos luego a la cadera, al nacimiento de las piernas, su extensión y huesos constituyentes, la rodilla, el talón, cada pie.

Finalmente, descansamos, volviendo a intentar una respiración consciente.

NOTA: Los mismos serán guiados a dicha exploración sin mención expresa del lugar de cada hueso, omitiendo revelar el nombre, número. Solamente apuntamos una dirección, a lo sumo una pequeña guía.

C. Expresión a través de la plástica y una búsqueda más consciente acerca de nuestro esqueleto

Siempre sentados o recostados en el piso del salón, y ahora munidos de hojas y lápices o lapiceras, deberán intentar el *Dibujo de su esqueleto* contando para ello, con los pocos conocimientos que cada uno posea, con el resultado de la exploración resumida en el ítem B, permitiendo a éstos ayudarse, además —y sobre todo— con sus propias manos, palpando bajo la piel en las zonas donde sea necesario, a fin de ir corrigiendo y acercando nuestro modelo al esqueleto real.

Se trata de una búsqueda consciente, en la cual el alumno deberá concretar la forma de los huesos, su ubicación, las distancias entre estos, los tamaños, las articulaciones, etcétera.

Se les indica previamente que por no tratarse de una clase de Dibujo, no hay razón para buscar algún tipo de perfección o destaque personal en la labor.

Pasado un tiempo prudencial (es aconsejable al menos 30 minutos) se les entrega una fotocopia con la figura y diseño correcto del Esqueleto Humano.

A partir de este momento comienza una evaluación individual y colectiva. Comparar es también una forma de aprender.

Evaluación Colectiva:

Se guía al alumno en la comparación de ambas figuras. A modo de ejemplo: ¿Cuántas vértebras reconocimos en el cuello?, ¿cómo es que se unen los brazos al cuerpo?, ¿cuántas costillas contamos, y qué distancia hallamos entre ellas?, ¿Cuál es la distancia entre las costillas y la cadera?, ¿cómo es que se articulan los brazos?, ¿cuántos huesos tienen los brazos, y la mano?, ¿cómo dibujamos la muñeca de la mano?

— Descubrimos que la palma de la mano es algo así como la continuación de los dedos (¿cómo dibujamos la palma?).

— Descubrimos la solidez de la columna vertebral (¡Por suerte!).

— Disfrutamos reconociendo nuestros "errores": ¿las piernas son como zancos?, ¿podríamos sentarnos, pararnos, correr o saltar, si los huesos de nuestras piernas articularan tal cual los dibujamos? ¿Cómo hice las rodillas?, ¿y las costillas?, ¿reconocí que las costillas articulan por detrás, o que la primera costilla es más baja que la parte de atrás? ¿Cómo pueden articular huesos que no son más gruesos—como puños—en sus extremos?

— Descubrimos, constatamos, disfrutamos con nuestros errores y aciertos. Reconocemos cada pie, la cabeza, todo lo que forma parte de nuestro esqueleto.

D. Expresión corporal

Con la brevedad que exige una propuesta didáctica que ya llega a su fin, se les solicita marcar el contorno de lo que sería la piel del esqueleto que dibujamos. Se trata de un simple contorno que nos permite advertir con conciencia, cual sería la fisonomía externa del cuerpo nuestro, si un esqueleto así configurado sostuviera nuestros órganos vitales, y si de él —así como está— debiéramos valernos para desplazarnos.

Se los invita a ponerse de pie y desplazarse, deteniéndose a saludar y manifestarse como tal, ante cada participante, afirmando la característica de cada "cuerpo", su peculiar manera de andar, moverse, correr, saludar o de presentarse a sí mismo.

E. Final del taller

El docente —coordinador de esta propuesta didáctica guiará una evaluación colectiva, revisando las diferentes etapas vividas, indagando acerca de las resistencias y temores, y en tales casos, profundizando sobre las posibles razones de las mismas, ayudando a descubrir las limitaciones sociales y culturales, haciendo evidente que no todos reaccionamos de la misma manera —que no podemos ni debemos reaccionar en forma idéntica— que la expresión sensorial es única en cada uno de nosotros.

Finalmente, cada alumno colocará al pie de su dibujo, la fecha y su firma, como gesto simbólico e indicador de que se trata de la

primera vez, que dibujamos nuestro propio esqueleto, y que para ello no debimos recurrir a copiar o calcar de ninguna lámina o libro.

Sintiendo que —en referencia a mi propio esqueleto— el hecho de conocerlo (conocerme), nos debe importar a cada uno de nosotros, por ser como somos, para ser más libre y cuidar mejor mi cuerpo para enfocarlo hacia la vida que proyecto.

El conocimiento del mismo, y del cuerpo todo, es un desafío personal, un compromiso que no se entabla con un docente o con una asignatura especializada, sino con mi propia persona.

Por lo tanto, ya finalizada la evaluación se sugiere a los alumnos guardar —también de manera simbólica— entre las ropas y el cuerpo, el dibujo así firmado, como quien se lleva consigo, una peculiar y vital cédula de identidad.■

NOTA 1. Podría complementarse este taller mediante el descubrimiento del Cuerpo Humano como una "batería", pleno de energía, facilitando a través de un trabajo de sensopercepción, el reconocimiento y contacto con nuestra propia energía.

NOTA 2. Esta propuesta didáctica puede enfocarse exclusivamente en referencia a sólo una parte del esqueleto, o bien a una parte de nuestro cuerpo incluyendo huesos, músculos, piel, etcétera.

También puede ser desarrollada la presente propuesta, partiendo directamente desde el ítem III.C, esto es partiendo del reconocimiento directo, con ojos abiertos y en plena tarea de intentar el dibujo del esqueleto.

NOTA 3. El dibujo del esqueleto puede ser complementado o sustituido en su caso, por el uso de plastilina o masa, y aun por la exhibición posterior de huesos reales, apreciando así su textura, peso, color y forma.

▼ El largo camino
de la no discriminación

Aproximación al marco legal y su influencia en la educación

(Parte II)

JOSÉ TUVILLA RAYO*

Documentos de UNESCO y del Consejo de Europa relativos a la educación para la paz, la comprensión internacional y la interculturalidad

Este trabajo quedaría inconcluso sin la referencia a aquellos documentos y publicaciones de UNESCO y del Consejo de Europa sobre la educación como medidas contra todo tipo de discriminación¹³.

13. Complétese este apartado con la lectura de mi trabajo La educación relativa a los derechos humanos y la paz promovida por los organismos internacionales: UNESCO y Consejo de Europa. En esta materia también son importantes las publicaciones de otros sistemas de Naciones Unidas, principalmente del Centro de Derechos Humanos de Ginebra y del Servicio de Información pública. A continuación reseñamos algunas de las obras editadas:

Centro de Derechos Humanos (1989): La Enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicio práctico para escuelas primarias y secundarias. Naciones Unidas, NY.

Naciones Unidas (1986): Hacia un mundo mejor. Unidades pedagógicas modelos para la enseñanza Primaria y Secundaria y la Formación del Profesorado relativas a las preocupaciones del mundo y de las Naciones Unidas. ONU, NY.

El Servicio de Información de Naciones Unidas publica periódicamente la colección Enseñanza sobre... destinado a las escuelas con los siguientes títulos: Los derechos humanos, la alfabetización, el apartheid, el mantenimiento de la paz y medio ambiente y desarrollo.

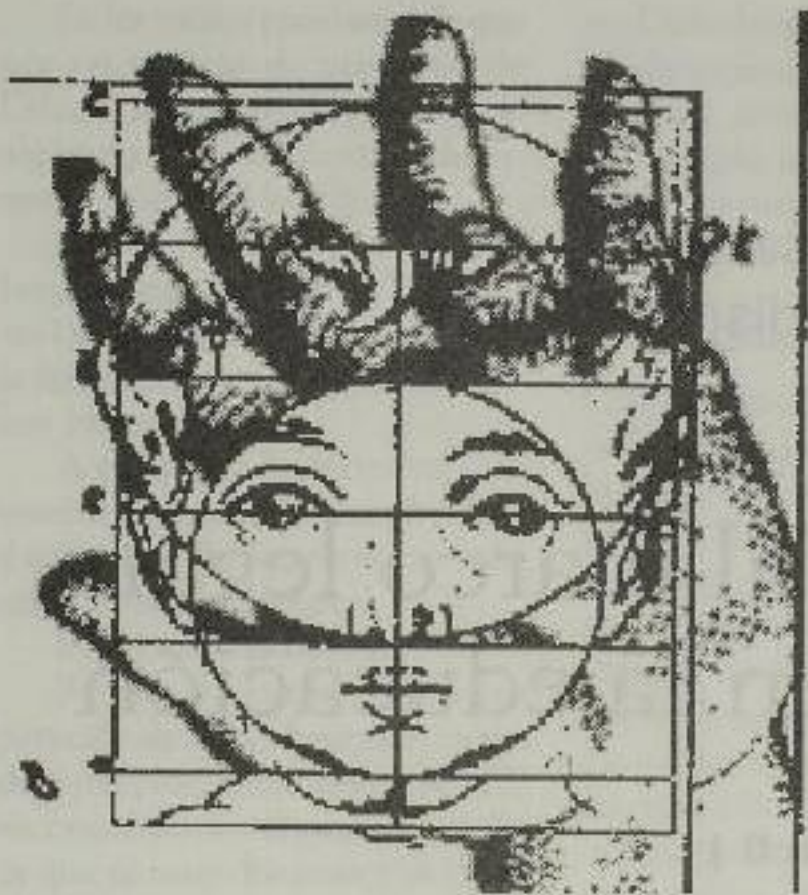
Para un mejor conocimiento de las obras editadas en español sobre los diferentes componentes de la educación para la paz y los derechos humanos, incluida la educación intercultural remito a TUVILLA RAYO, J. (1994). La escuela: instrumento de paz y solidaridad, MCEP, Sevilla. (Ver el capítulo «Materiales para que el mundo cambie»).

La educación para la paz y los derechos humanos promovida por UNESCO

De obligada alusión es la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, aprobada por la Conferencia General el 19 de noviembre de 1974. Dicho texto con un campo de aplicación a todas las etapas y formas de educación establece los siguientes objetivos principales que deben considerarse como los principios rectores de la política educacional:

- una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas;
- la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones;
- el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones;
- la capacidad de comunicarse con los demás;
- el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás;
- la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales;
- la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

* José Tuvilla Rayo es español, miembro del Comité Directivo Internacional de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz.



Los aspectos éticos y cívicos, los culturales y el estudio de los problemas principales de la humanidad son los aspectos particulares del aprendizaje, la formación y la acción que este documento recomienda. La educación de carácter interdisciplinar que se propone debe versar entre otros problemas sobre: «las medidas para garantizar el ejercicio y la observancia de los derechos humanos, incluidos los de los refugiados; el racismo y su eliminación; la lucha contra las diferentes formas de discriminación».

Numerosas publicaciones de UNESCO han contribuido decisivamente en la definición de la Educación para la Paz y en la orientación pedagógica de sus líneas básicas de actuación e intervención educativa¹⁴.

Este Organismo también ha promovido numerosos encuentros nacionales, regionales e internacionales para examinar los avances llevados a cabo en esta materia y aportar nuevos elementos a este tipo de educación de carácter innovador. Numerosas conferencias, consultas y congresos internacionales se han realizado bajo los auspicios de la Unesco entre los que destacamos:

- El Congreso Internacional sobre la enseñanza de los Derechos Humanos, celebrado en Viena en el mes de septiembre de 1978. En el documento final de dicho congreso además de considerar como meta de la enseñanza de los derechos hu-

manos alentar las actitudes de tolerancia, de respeto y de solidaridad se establecen principios que tendrán un desarrollo posterior en otros encuentros y documentos de UNESCO).

- La Conferencia intergubernamental sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme, celebrada en la sede de UNESCO en Abril de 1983. Los documentos publicados conteniendo los resultados de dicha conferencia son muy interesantes y nos revelan la situación de la educación para la paz en los diferentes sistemas educativos, así como los avances conseguidos. En el balance sucinto de la aplicación por parte de los Estados miembros de la Recomendación de 1974 se comprueba a través del análisis de los informes elaborados por los gobiernos en respuesta a un cuestionario que tan sólo 58 de los 155 Estados que eran miembros de la Organización lo remiten. Las tendencias principales y generales que cabe deducir de ese análisis son:

1. Conformidad de los textos nacionales por los que se rige la educación con la puesta en vigor de los objetivos de la recomendación.
2. Los países hicieron en diverso grado un esfuerzo importante de información y sensibilización para poner la recomendación al alcance de los ciudadanos, representados en diversos sectores.
3. Se insiste en la necesidad de crear organismos destinados a proseguir la tarea de información y sensibilización y de evaluar y coordinar las actividades que se realicen.
4. Se impulsan los proyectos de investigación, experimentación y documentación.
5. Se proponen modificaciones de contenidos curriculares de manera que se adopten los siguientes enfoques:
 - i) incorporación de los principios de comprensión, tolerancia y respeto a los demás en disciplinas tradicionales tales como la historia, la geografía, las ciencias sociales y las lenguas extranjeras;
 - ii) incorporación a los programas de temas que hasta entonces no habían sido tratados, tales como el estudio de otras culturas y de problemas mundiales (cuestiones relacionadas con el mantenimiento de la paz, con la protección del medio ambiente, con la conservación de los recursos naturales, con los derechos humanos, con el desarrollo económico...) en forma global e interdisciplinaria;

14. Entre estas publicaciones destacamos:

- Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos, UNESCO, París, 1969.
- La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria, UNESCO, París, 1983.
- Semillas de paz. Contribución de la educación preescolar a la comprensión internacional y a la educación para la paz, UNESCO.

iii) integración de elementos de la educación para la comprensión internacional a la enseñanza de las demás materias.

6. Se propone la revisión de los manuales escolares para eliminar todo aquello que podría dar lugar a la incompreensión, la desconfianza, las actitudes racistas, el desprecio o el odio para con otros grupos o pueblos.

7. Se introducen diversos métodos innovadores.

8. Se elabora y distribuye material pedagógico idóneo.

9. Se desarrollan diversos planes de formación inicial y permanente del profesorado en la materia.

10. Se impulsan los proyectos de los centros educativos dentro del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO.

— El Congreso Internacional con ocasión de celebrarse el trigésimo aniversario del Plan de Escuelas Asociadas se celebró en la ciudad búlgara de Sofía en septiembre de 1983. En su informe final encontramos un conjunto de importantes aportaciones del Plan a la realización de la Recomendación de 1974.

— Consulta internacional sobre los medios de mejorar la acción educativa a nivel de enseñanza superior afín de dar a los estudiantes el conocimiento necesario de los problemas relativos a la paz y al respeto de los derechos humanos y de los derechos de los pueblos, celebrado en Junio de 1986 en Atenas.

— El Congreso Internacional sobre la enseñanza, la información y la documentación en materia de derechos humanos, celebrado en Malta en septiembre de 1987. Entre las Recomendaciones de Malta se sugiere valorizar las correlaciones a establecer entre la educación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de una parte y de otra la educación para la paz y la comprensión internacional. Asimismo se recomienda dar un carácter pluridisciplinar a las metodologías empleadas teniendo en cuenta el carácter multiétnico y pluricultural de las sociedades. Y pone el acento sobre la necesidad de proteger a las personas que enseñan los derechos humanos.

Por último indicar que la 44a. Conferencia Internacional de la Educación, de la UNESCO, celebrada en Ginebra de 3 al 8 de Octubre de 1994, no sólo consideró plenamente vigente la Recomendación de 1974, sino que aprobó una «Declaración» dirigida a actualizarla a la luz de las nuevas manifestaciones de violencia, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia religiosa y terrorismo; así como la grave distancia entre países ricos y países pobres. En

dicha Conferencia se aprobó también un «Plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos y la democracia» con el fin de aplicar dicha Declaración.

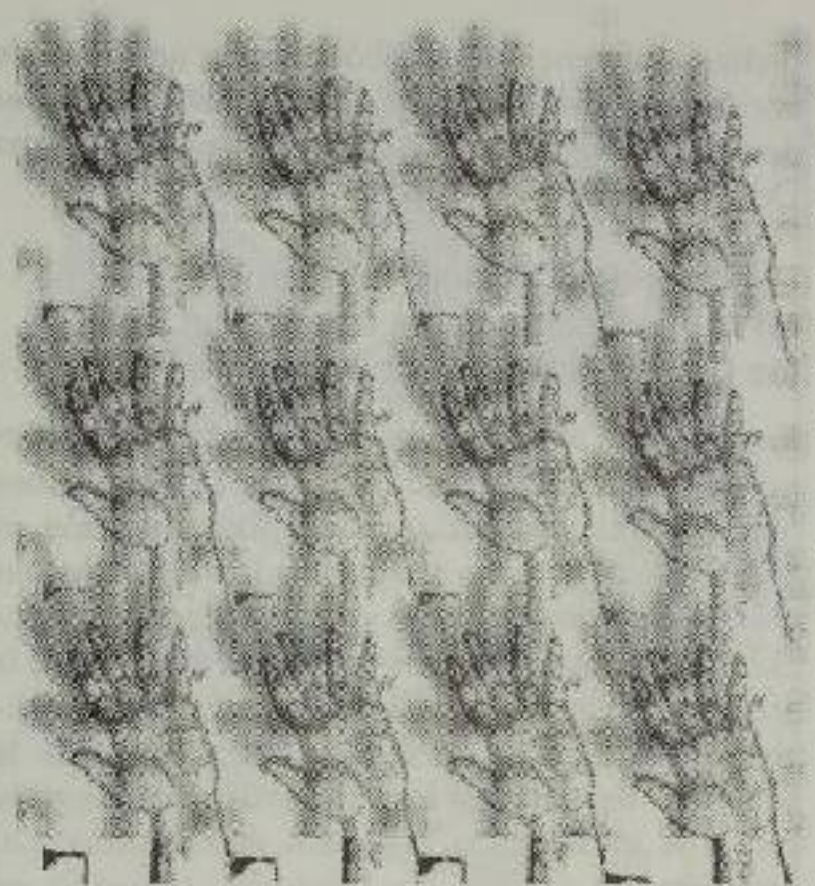
El papel del Consejo de Europa en la promoción de la educación para los derechos y la educación intercultural

En apartados anteriores ha sido señalada la importancia que da el Consejo de Europa a los derechos humanos y el papel decisivo de esta organización en la defensa del derecho a la igualdad. Son muchas las resoluciones, declaraciones y recomendaciones adoptadas en el sentido anterior y referidas al papel que la educación debe desempeñar en los sistemas educativos de los Estados miembros. Conscientes de la necesidad de reafirmar los valores de la democracia cara a la intolerancia, los actos de violencia y el terrorismo el Comité de Ministros, teniendo en cuenta las posiciones tomadas por los gobiernos en el curso de los diez últimos años, durante las conferencias internacionales y europeas en favor de la educación relativa a los derechos humanos, adoptó a través de una Recomendación (R(85)7) favorecer esta educación en las escuelas europeas. Las sugerencias anexas a la recomendación han servido para establecer programas y reformas en los últimos años.

Un terreno privilegiado en la educación contra el racismo y la discriminación es el de los derechos humanos. Los trabajos del Consejo de Europa sobre la promoción de la educación y de la información relativa a los derechos humanos en las escuelas (preelementales, primarias y secundarias) han sido realizadas por el Consejo de cooperación cultural (CDCC) en colaboración con la Comisión de expertos. Las iniciativas del CDCC en este terreno comprenden dos períodos: de 1978 a 1986 y de 1986 a nuestros días. En el curso de la primera etapa el CDCC ha organizado dos reuniones con expertos intergubernamentales, seis seminarios europeos de enseñantes y cuatro estudios. El fin de estos trabajos estaba marcado por la R. (85)7 antes citada. En el curso de segundo período, dirigido a la difusión de la recomendación y su aplicación, fueron organizados seis seminarios¹⁵.

15. Sobre el papel del Consejo de Europa en la promoción de la enseñanza de los derechos humanos recomendando la lectura del artículo de H. Starkey publicado en Tuvilla Rayo, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*, MCEP, Sevilla.

16. Véase el documento de información establecido por el Secretariado (La acción del Consejo de Europa contra la intolerancia y para los derechos humanos) publicado como anexo en *L'apprentissage interculturel au service des droits de l'homme* publicado con ocasión del Seminario de Klagenfurt, Austria en octubre de 1991. Traduzco textualmente.



A grandes rasgos pueden resumirse los resultados de esos trabajos¹⁶:

1. La educación en los derechos humanos, como toda educación remite a dos niveles: el del contenido de la enseñanza y el de la transmisión de valores y la adquisición de las prácticas.
2. La educación en los derechos humanos pasa por un proceso dinámico basado sobre una pedagogía del sujeto, una pedagogía activa y de la responsabilidad.
3. Es partiendo en primer lugar de las experiencias de los niños y niñas y de la heterogeneidad de la clase (diferencias nacionales, étnicas, sociales, de lengua, sexo...) que el enseñante podrá mejor preparar al alumnado para la vida en una sociedad donde las diferencias se expresan a menudo en la desigualdad y la discriminación.
4. La educación en los derechos humanos debe comenzar desde la educación infantil y la educación primaria.
5. La educación en los derechos humanos debe hacerse en un clima propicio, donde el respeto, la participación, la libertad de expresión individual y colectiva, la equidad y la justicia estén presentes. El currículum oculto o el «discurso inconsciente de la escuela» (ética, organización, política disciplinaria, relaciones en el seno de la institución, etc.) influye profundamente la actitud de los jóvenes respecto de los derechos humanos.
6. La educación en los derechos humanos será creíble a los ojos de los alumnos siempre y cuando la legislación nacional y la sociedad garanticen las igualdad de oportunidades y los derechos iguales para todos, independientemente del origen, confesión o pertenencia a partidos políticos.

7. La educación en los derechos humanos encuentra una gran parte de su materia y de su razón de ser en la actualidad, especialmente de la actualidad más próxima.

8. La educación en los derechos humanos supone una innovación pedagógica.

9. Los derechos humanos deberían sostener el conjunto del sistema educativo. Todas las disciplinas pueden ilustrar, de una manera u otra, la perspectiva de los derechos humanos.

Numerosas son las publicaciones del Consejo de Europa sobre la educación de los derechos humanos, la lucha contra la intolerancia y la xenofobia y la educación intercultural que su sola presentación rebasaría el objetivo exclusivamente informativo de este trabajo.

Pour l'éducation aux droits de l'homme (1992) de Francine Best, inspectora general de Educación Nacional de Francia, es una obra que representa una intensa labor de síntesis y originalidad sobre el desarrollo y la generalización de la educación en los derechos humanos en Europa. Su contenido esencial es la presentación de los principales ejes y orientaciones que han sido pensadas y concebidas por pedagogos europeos y que en ocasiones han sido realizadas y experimentadas en las escuelas de diversos países europeos dando lugar a investigaciones de convergencia. Best ofrece los principales ejes que durante estos últimos años han sido establecidos y que están incluidos en numerosas publicaciones del Consejo de Europa. Entre las orientaciones incluidas en esta publicación destacan las siguientes:

- La educación en los derechos humanos constituye una de las finalidades educativas de los sistemas educativos europeos.
- La importancia de la vida escolar y del clima de la comunidad educativa en este tipo de educación.
- La necesidad de aprender nociones y conceptos así como de abordar los textos fundamentales en clase.
- Los lazos comunes entre paz, derechos humanos, derechos de los pueblos, comprensión internacional y sus respectivas educaciones.
- La dimensión intercultural de la educación como reveladora del respeto de los derechos humanos.
- La importancia de los medios en la educación de la democracia.
- La necesaria formación del profesorado en la materia.
- Las actividades de intercambio e interculturales dirigidas en base a los derechos humanos.

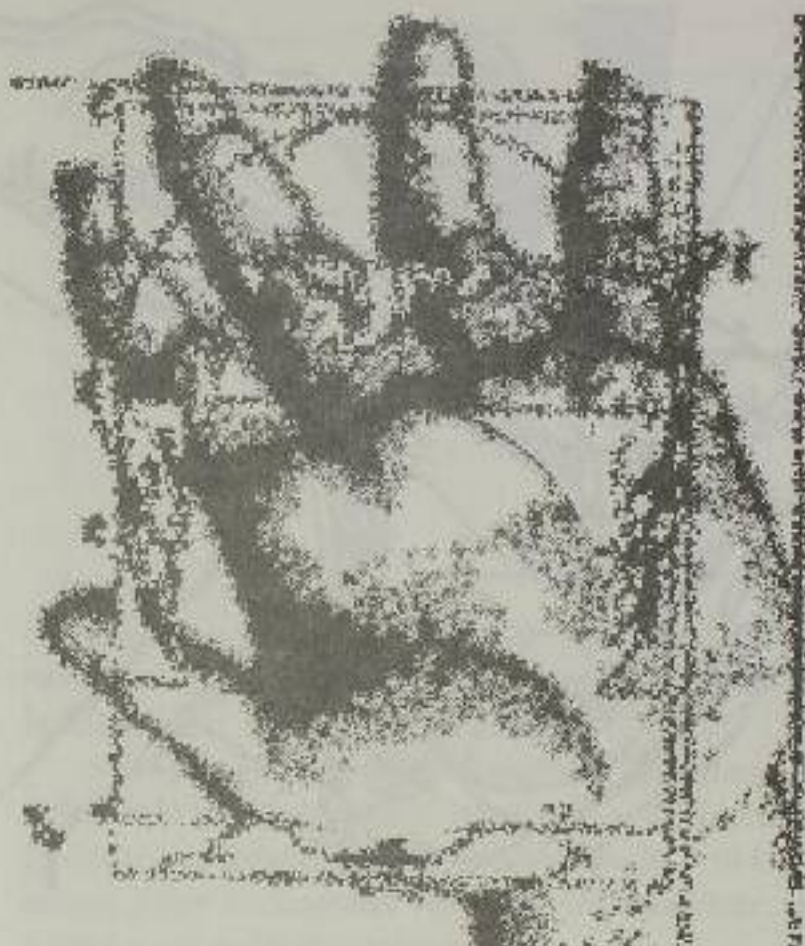
La necesidad del respeto a la diversidad cultural es un

hecho reconocido internacionalmente que ha tenido su desarrollo, dispar en muchos casos y de difícil solución, en el interior de los países. La existencia de grupos étnicos minoritarios y el fenómeno de las migraciones internacionales conllevan situaciones de tensión que ha tenido incidencia y respuesta en el ámbito educativo.

Las experiencias pedagógicas de educación multicultural no necesariamente han representado un modelo de respeto del derecho a la diferencia o a la diversidad cultural de los distintos pueblos y culturas en el interior de una sociedad. Es por ello que durante los años setenta comenzó a hacerse evidente la necesidad de construir sociedades en las que este derecho a la diversidad cultural estuviera garantizado a través no sólo de la tolerancia, sino principalmente por el fomento de la interrelación y la convivencia entre las culturas. Es decir, la aceptación del pluralismo cultural como un hecho compatible con la cohesión y estabilidad sociopolítica y como un elemento de enriquecimiento mutuo. En la actualidad se ha evolucionado de la educación multicultural (surgida en los países occidentales a través de programas específicos con el objetivo de superar la asimilación cultural y favorecer la integración en las escuelas del alumnado perteneciente a grupos étnicos minoritarios o a familias de inmigrantes) a la educación intercultural que tiene en cuenta ese pluralismo cultural sin jerarquizaciones, sin el ejercicio del poder de una cultura (dominante) sobre las demás. La educación intercultural significa sobre todo interacción, intercambio, apertura, solidaridad y comunicación.

La opción de la interculturalidad a la vez como principio y como objetivo fue considerado en el seno del Consejo de Europa después de las Conferencias de Ministros europeos de cultura celebradas en Oslo (1976) y en Atenas (1978). El concepto «intercultural» definido desde 1983, ha sido explicitado más tarde en cuatro nociones¹⁷:

- La mayor parte de nuestras sociedades son multiculturales y lo serán todavía más.
- Cada cultura tiene sus especificidades, como tales respetables.
- El multiculturalismo es potencialmente una riqueza.
- Para que el multiculturalismo sea una riqueza concreta, es necesario instaurar una interpenetración entre todas las culturas sin borrar la identidad específica de cada una de ellas. Esto



conlleva necesariamente a transformar las relaciones multiculturales, con todo lo que este dinamismo implica en términos de comunicación y de interacción, en relaciones verdaderamente interculturales.

Se trata no sólo de una coexistencia entre culturas en el interior de una sociedad sino en una voluntad que permita interpenetrarse diversas culturas en presencia. Hoy en día debido a los grandes avances de los medios de comunicación, los movimientos migratorios, los contactos internacionales, el turismo, la mundialización de la economía... se exige una acción educativa en esta dirección. La idea misma de una Europa de los pueblos unida requiere la aceptación del pluralismo cultural y la urgencia de acciones educativas interculturales.

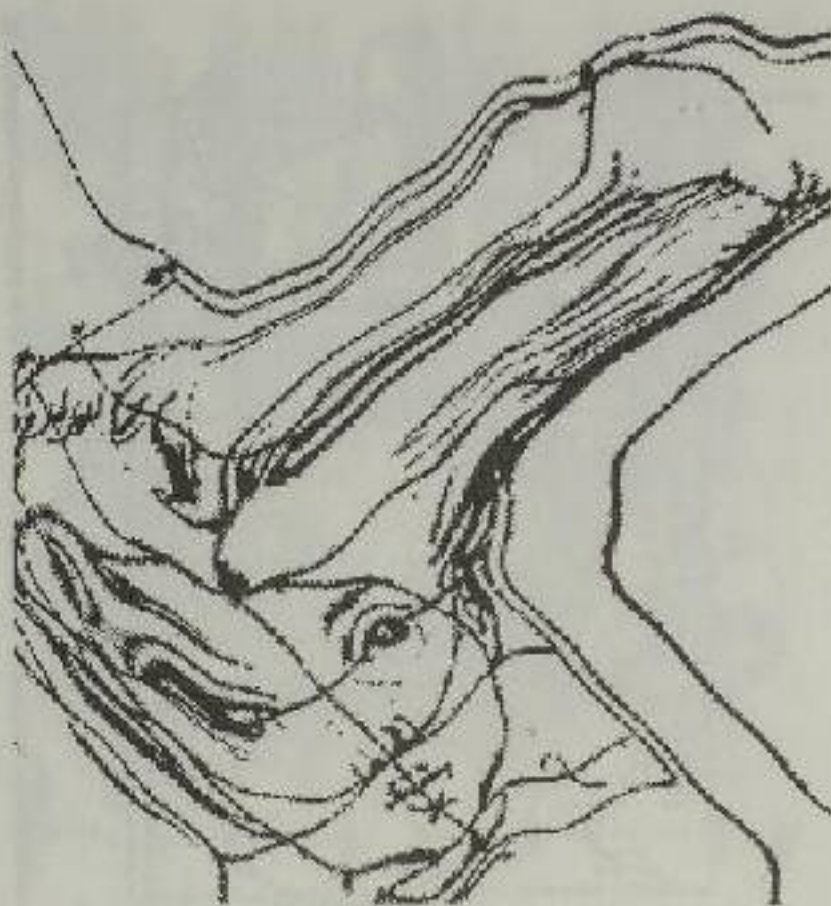
Las líneas directrices de la educación intercultural han sido formuladas en diversas publicaciones del Consejo de Europa de la siguiente manera¹⁸:

- La opción intercultural es el reconocimiento recíproco de las culturas y de sus interacciones.

18. Léase la obra de Micheline REY: *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, CDEE, Consejo de Europa, Strasbourg, 1986, pp 25-27.

El Consejo de Europa ha publicado numerosos documentos sobre la educación intercultural, la lucha contra la xenofobia y la enseñanza de los Derechos Humanos en las escuelas europeas. Entre los documentos son interesantes para completar lo expuesto en este trabajo: PEROTTE *Accès à la lutte contre l'intolérance et la xenophobie dans les pays de l'Europe* (1969-1989), DECS/ECU (09/04), BERQUE Jacques *De nouveaux minotours dans la cité européenne*. También es interesante la obra de LAW, Cheryl y RENDEL, Margherite *Human Rights materials in British Schools*, CDEE, Consejo de Europa, 1992 DECS/SE (92).

17. Informe interno del grupo del Proyecto n° 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, elaborado por Louis PORCHER. Documento CDEE(84) 10 del CE.



- Reconocimiento del valor de las culturas que no oculta las relaciones de dominación pero que legitima las culturas de los inmigrantes.
- La educación intercultural como principio sostiene toda la actividad escolar.
- La puesta en cuestión de los criterios de evaluación socio-etnocéntricos como un reexamen de las normas.
- La puesta en perspectiva intercultural de toda la organización y de toda la vida escolar.
- La consideración de la escuela como lugar de vida, solidaridad y de aceptación recíproca.
- El papel simbólico de la presencia de las lenguas maternas en la escuela.
- Aprender el conocimiento a través de miradas múltiples.
- La consideración del arte como vía de acceso privilegiado de apreciación de culturas diferentes.
- La práctica intercultural del alumnado, dependiendo de la calidad de la cooperación en el seno de los equipos educativos y entre enseñantes autóctonos y extranjeros.
- La comunicación entre la escuela, las familias, el medio social en el que viven los muchachos y el conjunto de la comunidad, migrante y autóctona, como condición necesaria del aprendizaje.
- La educación intercultural es una perspectiva que concierne tanto a los países de origen, como a los países de acogida y que requiere solidaridad entre los países ya que los recursos son más o menos abundantes.

La formación del profesorado es fundamental para conseguir los objetivos de la educación intercultural. En este sentido la Recomendación R(84) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa invitó a los Estados miembros incluir la dimensión intercultural y de comprensión entre diversas comunidades en la formación inicial y permanente del profesorado de manera que puedan los profesores:

- Tomar conciencia de las diversas formas de expresión cultural existentes en sus culturas nacionales y en las de las comunidades de migrantes;
- Reconocer que las actitudes etnocéntricas y los estereotipos pueden causar perjuicios a los individuos y por tanto, tratar de evitar su influencia.
- Comprender que deben, ellos también, hacerse artesanos de un movimiento de cambio cultural, elaborar y aplicar estrategias que permitan familiarizarse con otras culturas, comprenderlas, tenerlas en cuenta y hacerlas tener en cuenta por los alumnos/as.
- Informarse de los cambios sociales existentes entre el país de origen y el país de acogida, no solamente en sus aspectos culturales sino también en su perspectiva histórica.
- Tomar conciencia de las causas y de los efectos económicos, sociales, políticos e históricos de la migración.
- Tomar conciencia también que la participación activa del joven migrante en dos culturas y su acceso a la comprensión intercultural depende ampliamente de las condiciones de estancia, trabajo y estudios en el país de acogida.

La perspectiva intercultural supone una interacción dialógica y el establecimiento de políticas sociales de promoción social, de fomento de la participación y de mejora de la convivencia interétnica que debe concretarse en las finalidades educativas de los sistemas educativos de manera que la presencia viva de otras culturas diferentes a la cultura dominante no se silencie en el currículum¹⁹.

La perspectiva intercultural permite luchar contra la intolerancia, el racismo y la xenofobia. En el ámbito educativo constituye una educación abierta al otro y a la diversidad de nuestra sociedad cada vez más pluricultural y su definición coincide con los objetivos asignados a la educación en los derechos

19. Interesante es la ponencia, presentada en la XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos (1992), de Jurjo TORRES SANTOME Los silencios en la selección de la Cultura en el Currículum. Ponencia que debe completarse con la lectura de Alvaro MARCHESI, La LOUSE y la diversidad cultural. Ambos textos han sido editados por Adarra y la Asociación de Enseñantes con Gitanos en el dossier: Por una sociedad intercultural y sin racismo.

humanos, en todas sus dimensiones, estando lejos de una «educación cívica impositiva limitada por la comprensión de las instituciones o de las normas estrictamente nacionales»²⁰.

La reforma educativa española

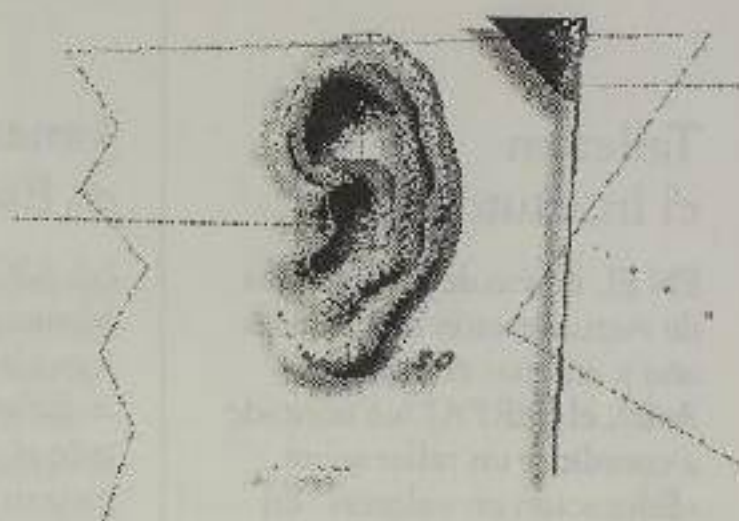
La lectura de los principios que sustentan la Reforma educativa española, contenidos en la Constitución de 1978, nos lleva a considerar la EUDH como su eje vertebrador y la clave que nos permite encontrar elementos de convergencia entre todos los ejes transversales propuestos.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 desarrolló el derecho a la educación reconocido en el artículo 27 de la Carta Magna asignando a la actividad educativa fines consustanciales con la educación como el pleno desarrollo de la personalidad del alumno y otros relacionados directamente con los valores que hemos venido refiriendo en este trabajo. De especial interés para nosotros son los siguientes:

- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Fines que en su totalidad se reproducen en el artículo 1 de la LOGSE de 1990 que configura la nueva imagen del sistema educativo español donde la actividad educativa (considerada como el conjunto de actividades que realiza la comunidad educativa y no sólo la actividad dentro del aula) debe atender a los valores y principios de: formación personalizada, participación y colaboración de los padres, igualdad de derechos, desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico, hábitos de comportamiento democrático, autonomía pedagógica...

Es obvia la influencia del marco legal examinado y de las directrices educativas de los organismos internacionales en el planteamiento de la Reforma Española que opta por una educación en valores con una fuerte función personalizadora tendiente a la formación de la personalidad y de la autonomía para que las personas puedan tomar, dentro de nuestro contexto social, sus propias opciones preferenciales. Es decir, opta por una función no sólo socializadora sino también transformadora o liberadora de la educación dentro de un proyecto concebido globalmente en el que la educación cívica o moral está en total armonía y conexión con los demás



componentes de los procesos del desarrollo humano. Idea expresada en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) donde leemos:

«Por tanto, es pertinente considerar que, aunque reflejo de la sociedad donde se inserta y a la que sirve con funciones reproductoras, la educación puede, a su vez, actuar sobre la sociedad misma, para modificar su rumbo y sus reglas de convivencia.»

La posibilidad de que la educación pueda contribuir al cambio de la sociedad, al incremento de la calidad de la vida, del bienestar individual y colectivo, de la convivencia y de la solidaridad, es la apuesta esperanzada de quienes aspiran a un porvenir mejor y trabajar por él en el campo de la educación (...). La escuela ha de ser, ella misma, un lugar donde se convive en la tolerancia y la igualdad, contribuyendo así, antes aún que con los conocimientos, a iniciar la vida social y democrática de niños y jóvenes. Una escuela integradora para todos, sin discriminaciones por razón de sexo, de origen social o de aptitudes. Sin embargo, reivindicar una escuela igualitaria no significa reclamar la uniformidad para todos sus alumnos sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en la estima por la diversidad, el pluralismo y la tolerancia».

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), en su capítulo primero, hará más evidente la relación del derecho a la educación en la Constitución y en la LODE.

En el Preámbulo de la LOGSE se reconoce que «la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad».

No es error afirmar también que en muchas de las reformas educativas emprendidas tanto en Europa como en América Latina responden a las orientaciones descritas aquí y cuyo reflejo se encuentra expresado de una manera más o menos explícita en los principios rectores de la actividad educativa expuestos en el articulado de sus leyes respectivas. ■

20. BEST, J. op. cit., pág. 62. Cuadernos de pedagogía (Barcelona, España), nº 196, octubre de 1991, publicó un interesante monográfico sobre el interculturalismo.

Taller en el Instituto Ariel

EN EL marco de las Jornadas de Actualización organizadas año a año por el Instituto Ariel, el SERPAJ fue invitado a coordinar un taller sobre «Educación en valores». En esta ocasión fueron las encargadas de llevarlo a cabo las compañeras del Equipo de Educación, María Luisa González y Cecilia von Sanden. Participaron 20 docentes, de preescolar, primaria, secundaria, tanto de instituciones públicas como privadas.

Todas las inquietudes y remarcas que surgieron del grupo no pudieron ser tratadas con la profundidad que merecen. Reiteramos desde aquí a los participantes, nuestra disposición a colaborar en otras instancias de profundización o aportando materiales. ■

Jornada en Escuela N° 260

LA ESCUELA N° 260 de Montes de Solymar realizó una Jornada en pro de la formación de su biblioteca. La misma se llevó a cabo el domingo 28 de julio, en el patio de la escuela, contando con un hermoso día de sol.

Participaron y aportaron vecinos y distintas organizaciones, realizando actividades simultáneas. En ese marco, el aporte de SERPAJ fue orientado a los niños, realizando juegos cooperativos. Intentando transmitir a través de la actividad lúdica, valores como la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y la creatividad. ■

Taller en Escuela N° 98

EL MARTES 8 de octubre tuvimos el gusto de reencontrarnos con una querida, entusiasta y siempre creativa amiga, la maestra Gabriela Bonafón.

En la oportunidad nos invitó a participar de una charla sobre Derechos del Niño con sus niños y niñas de 5° año.

El encuentro se vio enriquecido por la presencia de un grupo de estudiantes con síndrome de Down del Instituto Nuestro Camino.

Queremos agradecer a Gabriela por organizar este breve taller que durante una hora nos permitió vivir variadas dimensiones de la ternura. ■

Taller en el Centro Integral para el Desarrollo del Niño

NUESTRAS COMPAÑERAS Mariú y Luisa, el 12 de setiembre, coordinaron una actividad que forma parte del curso de formación de educadores preescolares que habitualmente se desarrolla en dicha institución.

Compartimos nuestras reflexiones sobre las implicancias de una educación en valores, sosteniendo que estos se desprenden de las declaraciones de derechos humanos: libertad, igualdad y solidaridad.

Concurrieron 13 estudiantes y las tres coordinadoras del curso, con quienes durante dos horas disfrutamos del intercambio de experiencias e ideas sobre la educación. ■

Nos visitó delegación de Timor Oriental

REPRESENTANTES DE la resistencia del pueblo de Timor Oriental llegaron a Uruguay buscando solidaridad frente a la situación de violación de derechos humanos que viven a causa de la invasión por Indonesia de su país.

Las denuncias refieren a que los isleños son víctimas de persecuciones, asesinatos y desapariciones por el despotismo indonesio; atentados que nos resultan tristemente conocidos.

La delegación también se entrevistó con representantes de la Cancillería y de la Universidad de la República. ■

"Cantares de la memoria"

EN EL MARCO de la campaña por Verdad, memoria y nunca más, el SERPAJ, con apoyo de Unión Europea, editará en un disco compacto, una antología de canciones sobre desaparecidos.

Para ello cuentan con el valioso asesoramiento de Rubén Olivera y Mauricio Ubal.

El mismo recoge los temas de más de doce autores e intérpretes uruguayos y extranjeros, quienes gentilmente están colaborando en mantener viva la memoria, para que no se repitan hechos de desaparición forzada.

Se está coordinando con Madres y familiares de detenidos desaparecidos. Lo recaudado por la venta del disco se donará a FEDEFAM. ■

d í a s internacionales

1º de diciembre:
Día Mundial de la Lucha contra el SIDA.

3 de diciembre:
Día Internacional de los Impedidos.

10 de diciembre:
Día de los Derechos Humanos

8 de marzo:
Día Internacional de la Mujer.

21 de marzo:
Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial.

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA



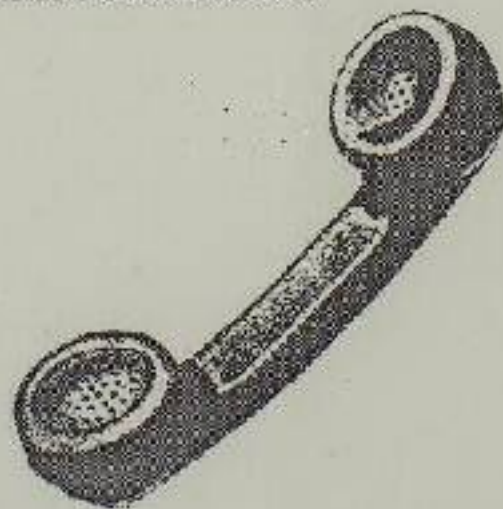
Con la compra
de un ejemplar de
DERECHOS HUMANOS EN EL AULA
le obsequiamos
una suscripción anual
de la revista
EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
que incluye el envío
a domicilio

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 46 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.



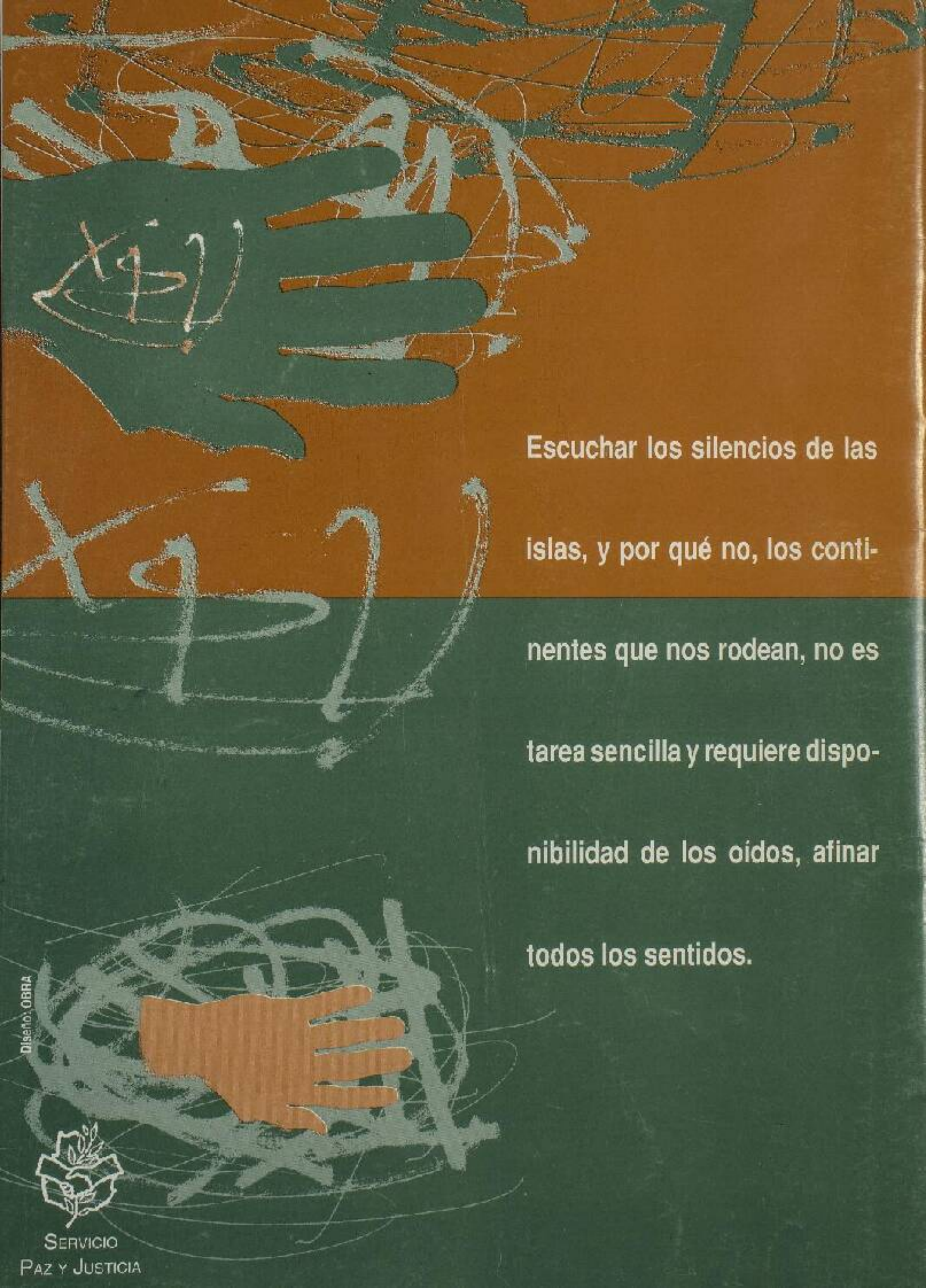
Suscripciones anuales para Uruguay
\$ 105

Suscripciones anuales para América Latina
U\$S 20

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

Números anteriores
\$ 30

Número 26 (Especial)
\$ 40



Escuchar los silencios de las
islas, y por qué no, los conti-
nentes que nos rodean, no es
tarea sencilla y requiere dispo-
nibilidad de los oídos, afinar
todos los sentidos.

Diseño: OBRA



SERVICIO
PAZ Y JUSTICIA