

EDUCACION
Y
DERECHOS
HUMANOS
CUADERNOS PARA DOCENTES

BUSCAR NUEVOS CAMINOS

Riesgo
y oportunidad

Año X • Nº 30 • \$U 35 • Marzo 1997

SERVICIO PAZ Y JUSTICIA • Uruguay

S U M A R I O

EDITORIAL

1

REFLEXIONES

Demos colores a la utopía

2

¿Debate sin comunicación?

CECILIA VON SANDEN

10

SUPLEMENTO

MICHEL FOUCAULT. Un pensamiento provocador

CECILIA VON SANDEN - MARÍA LUISA GONZÁLEZ

13

EXPERIENCIAS

EL MONTE INDÍGENA. Una propuesta holística

ALEJANDRO FERNÁNDEZ

23

La educación Musical como instrumento de promoción de los derechos humanos

TERESITA ARIAS FRUGONI

27

ACTUALIZACIÓN

¡Utopía ya!

FERNANDO WILLAT

30

CARTELERA

38

El dibujo de tapa se tomó de una pintura realizada por los participantes al festejo del 10º aniversario

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

AÑO X - Nº 30 - MARZO 1997

Redactora Responsable: Cecilia von Sanden. Joaquín Requena 1642.

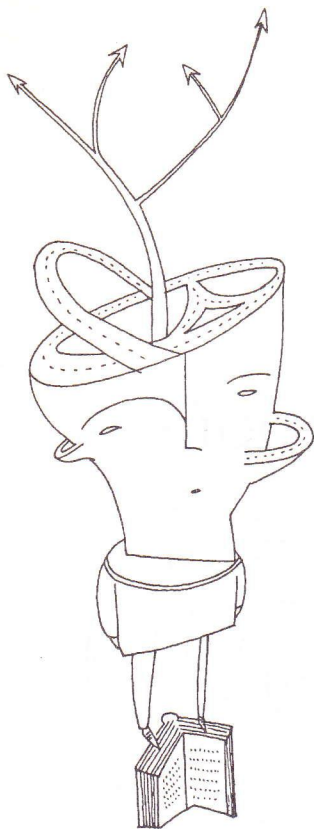
Consejo de Redacción: Ma. del Huerto Nari, Cecilia von Sanden, Mario Costa.

Diseño y maquetación: Pablo Uribe, Alejandro Sequeira. **Realización Gráfica:** OBRA.Paraguay 1170. Tel.: 91 26 21.
Armado: Fernanda Silva. **Composición:** Graciela Valdez. **Impresión:** Productora Editorial. Depósito Legal: 303 796-97

Revista de aparición cuatrimestral. SERVICIO PAZ Y JUSTICIA. Joaquín Requena 1642. Montevideo-Uruguay.
Teléfono: 48 53 01. Correo Electrónico: serpaj@chasque.apc.org. ISSN 0797-4353.

SERPaj en Internet: <http://www.chasque.apc.org/serpaj>

Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de DIAKONÍA.
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.



COMENZAMOS un nuevo año, se abren nuevas oportunidades de trabajar mejor, de proponer cosas nuevas, de juntos transformarnos y transformar en algo nuestro entorno.

Al volver de las vacaciones, una cierta sensación de movimiento a nivel del sistema educativo: los grupos de educación inicial que ahora son armados centralmente; cursos de actualización docente en el nuevo centro de capacitación; la apertura de dos institutos regionales de formación de profesores y la propaganda en la televisión del comienzo de los bachilleratos tecnológicos, cuya inauguración se realizó en la sede de la Cámara de Industrias.

Este último hecho nos ha resultado particularmente llamativo. No queremos entrar en la discusión de que si el sistema educativo debe o no vincularse con el sistema productivo, pues nos parecería una perogrullada. ¿Que la educación debe adaptarse a los nuevos tiempos, responder a los avances de la sociedad, preparar a las personas para que puedan hacer bien su trabajo?, por supuesto que sí.

El punto sobre el que queremos llamar a la reflexión es la dicotomía que ahora parece dibujarse entre una educación «humanista» y una educación que prepare «mano de obra calificada». Se están oyendo opiniones tales como «la cultura general estaba muy bien, pero ahora hay que prepararse para competir».

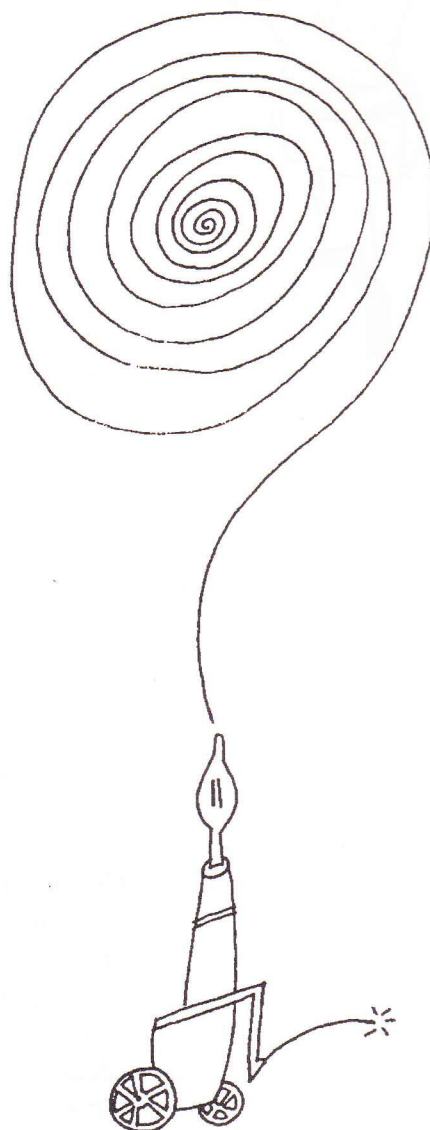
Creemos que es posible que el sistema brinde al estudiante sólidos conocimientos en tecnologías, pero desde una perspectiva integral y crítica. No estamos hablando de una formación enciclopedista, sino de una formación que no quede atada al cortoplacismo de las necesidades del mercado. Que habilite al educando desarrollar su capacidad crítica, su creatividad, su capacidad de trabajar con otros y de aprender a aprender. De otro modo no podrá adecuarse a una sociedad cambiante como la que hoy vivimos. En definitiva, continuar en el camino utópico de formar al ser integral para una sociedad abierta a la diversidad. ■

Demos colores a la utopía

ASÍ QUISIMOS festejar junto a ustedes los diez años del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos en noviembre pasado: poniéndole nuevos contenidos a la o las utopías que queremos construir. A partir de compartir reflexiones, experiencias y varias formas de expresión de la sensibilidad, quisimos renovar nuestra apuesta coloreando la utopía con distintas dimensiones de la integralidad del ser humano, que somos los educadores y que son nuestros educandos. Por eso estuvieron presentes distintas formas de expresión y una de ellas fue la narración.

A través de la narración de cuentos, Ana María Bavosi^(*) nos transportó al mundo de la imaginación, desde donde pudimos traer al presente algunos rasgos de la utopía: el traspasar los límites de lo establecido, animarse a la transgresión para rescatar lo esencial, el amor, la consideración por el otro así como por la naturaleza, recuperar la armonía, etc..

Los transcribimos aquí por su valor literario y porque nos pueden seguir inspirando nuevos colores.



* Ana María Bavosi es experta en literatura infantil, de larga trayectoria en nuestro país, y fue quien realizó, a pedido de SERPAJ-Ur, la selección de cuentos para esta ocasión.

Leyenda de la papa

ANTONIO PAREDES CANDIA

A doña Martha Mendoza

I
—¡Que se cumpla la ley!, los dos han delinquido, que los entierren vivos y juntos —sentenció con el dolor atorado en su corazón, el sabio y poderoso Inca.

Los súbditos escucharon absortos la justicia de labios de su monarca; y, príncipes, cortesanos y palaciegos, no se atrevieron a mover ni los ojos por temor a desagradarle. La voz del Inca, hijo del Sol e infalible para su pueblo, se acataba con religiosidad.

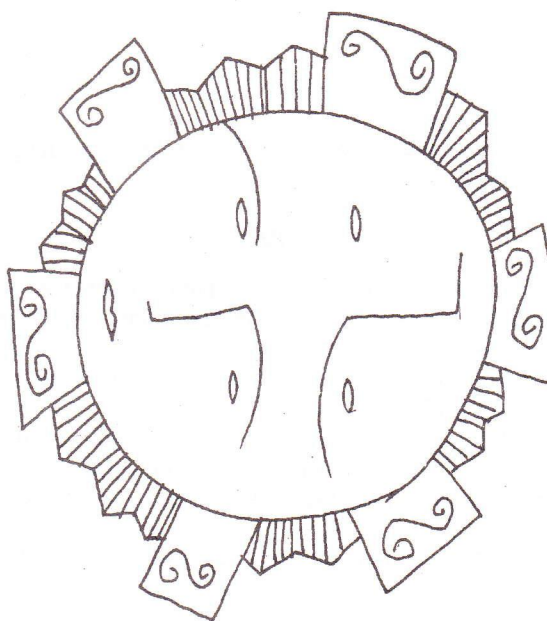
La Ñusta, princesa por cuyas venas corría la sangre del que ahora la juzgaba, lo miró altiva e hizo un gesto desdenoso; a su lado estaba el dulce labriego que se atrevió a romper las estrictas reglas del imperio. El amor que todo lo eleva y avasalla o lo destruye y hunde, había tocado el corazón de los jóvenes, y la Ñusta, consagrada al Sol, hija predilecta del monarca para el que tejía aterciopelados anakus y la borla de su insignia imperial, había arrojado de sí toda responsabilidad y sólo buscó acurrucarse cual una desamparada paloma en los brazos hercúleos del guapo labriego.

Sabían del castigo para el que rompe la clausura de las vestales consagradas al Sol, dios supremo en su religión. Nada les importaba. El amor era más fuerte. Tenía que perderlos. Además, cuando sentimos ser amados, aún las espinas que hincan en nuestra alma, germinan en flores de amor.

El amor era un volcán en ambos; para la Ñusta un hallazgo inesperado y para él, desahogar las dulces palabras que guardaba en la garganta como panal copioso de miel.

II

El monarca no quiso escuchar ruego alguno. En vano las Mamacunas y Tallas se arrojaron a sus pies, pidiéndole indulto para ella que iba a ser madre. El



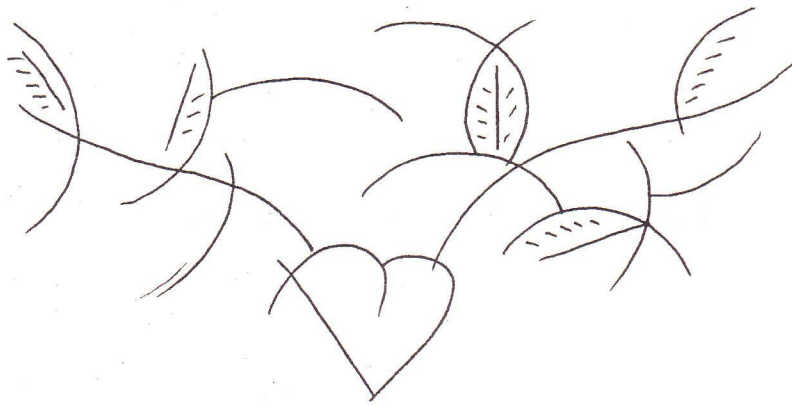
Inca negó. Un rey no debía desdecirse. Y antes que el amor paternal estaban las leyes del imperio.

Mientras se cumplía la sentencia, el Inca se encerró en sus aposentos, meditabundo, cabizbajo.

III

Los amantes fueron conducidos por los altos sacerdotes a un paraje silencioso. Ni ella ni él mostraban amargura, iban al sacrificio plenos de dicha. Si el amor les había unido en vida, la muerte sería el vehículo para juntarlos en la eternidad. Ella caminaba con la seguridad que da el amor, y él soberbio, feliz de ofrecer su vida a su amada.

Cavaron un enorme pozo; sacrificaron un llamo parra desenojar a Inti; formaron un lecho de hojas de coca y allí recostaron a la pareja con la mirada al Sol; cuando iban a desaparecer los dos cuerpos cubiertos con la tierra, se vio que ambos se volvían para morir en un último abrazo de amor. Los sacerdotes, horrorizados de la actitud de los amantes, apuraron en llenar la sepultura.



Después se alejaron, con el alma presa en un fuego inexplicable.

IV

Más tarde, cuando las mozas pasaban cerca de la tumba, aturdidas se postraban de rodillas al escuchar los trinos de bandadas de pichitankas, alondras autóctonas de almibarado canto, que llenaban de melodías el lugar.

Los hombres quedaban en éxtasis, y quien pisaba esa tierra suavizaba su índole, desterraba sus rencores y llevaba en su palabra extrañas joyas a los oídos de su amada.

—¡Es cosa de hechicería! —gritaban los sacerdotes— ¡Supaya se ha apropiado del lugar!

El Inca callaba mientras un río de rumores inundaba el imperio.

V

Un día, el más alto sacerdote se acercó al monarca.

—Poderoso Señor del Tahuantinsuyu —le habló, humillando la frente— todo nos dice que menguado fue el ofertorio a Inti; el movimiento de las estrellas es extraño, nuestros campos se llenan de piedras y se tornan estériles. Aseveran que ya no hay oro en los lechos de los ríos. La plata ha desaparecido de nuestras minas. Los preciosos metales están convirtiéndose en rocas inservibles. La sequía quema las matas de nuestros sembradíos.

El Inca escuchó atento las palabras de su alto sacerdote y pidió consejo.

El alto sacerdote respondió a su Señor:

—Poderoso Inca —rogó— sabemos que es inicuo desenterrar a los muertos, pero urge hacerlo en el instante. Debemos sacar las cenizas de los amantes y esparcirlas a los cuatro vientos de tu imperio. Desde el instante que los ajusticiamos, premoniciones sin

fin se han presentado; el lago sagrado ha embravecido sus olas y el agua, arteramente, ya lame las murallas del claustro de las hijas del Sol. Señor, magnánimo monarca de esta tierra, humillados te pedimos accedas.

El Inca respondió:

—Cúmplase tu deseo, grave sacerdote, desentierra los restos de los sacrílegos, quémalos y espárce las cenizas por los cuatro costados de mi Imperio, espereemos que esta ofrenda calme el enojo de Inti y desagravie a Pachamama.

VI

Cavaron durante un mes, dos meses, tres meses y no encontraron resto humano alguno. Sobre las hojas de coca, ya ennegrecidas por el tiempo, y junto a los huesos de la llama sacrificada, descubrieron tres montones de un extraño fruto, recogieron y los llevaron al Inca: él, con su sabiduría profunda pudo desentrañar el secreto del desconocido presente.

—Son frutos o semillas, luego enterrémoslos —ordenó.

Germinó una planta de bellas flores azules las que se tornaron en agrios frutos incomedibles.

—Observad las raíces —ordenó.

Y al arrancar la planta de cuajo, rodaron por tierra los verdaderos frutos, que desde entonces serían el inapreciable alimento de los aimarás y quichuas.

VII

Este es, cuentan los abuelitos indígenas, el origen de tres clases de papa: *Chiarimilla*, *Iukki* y *pureja*.

Tomado de "Leyendas de Bolivia".
Editorial Los amigos del Libro.
La Paz-Cochabamba, 1984.

El camino que no iba a ninguna parte

GIANNI RODARI

A LA SALIDA del pueblo había tres caminos: uno iba hacia el mar, el segundo hacia la ciudad y el tercero no iba a ninguna parte.

Martín lo sabía porque se lo había preguntado a casi todos, y todos le habían dado la misma respuesta:

—¿Aquél camino? No va a ninguna parte. Es inútil ir por ahí.

—¿Y hasta adónde llega?

—No llega a ninguna parte.

—Pero entonces, ¿por qué lo hicieron?

—No lo hizo nadie; siempre ha estado ahí.

—Pero, ¿no ha ido nunca nadie a ver adónde va?

—Eres bastante testarudo: ¿no te digo que no va a ninguna parte?

—Si no habéis ido nunca, no podéis saberlo.

Era tan obstinado que empezaron a llamarlo Martín el testarudo, pero él no se enfadaba y continuaba pensando en el camino que no iba a ninguna parte.

Cuando fue lo bastante grande como para cruzar la calle sin tener que cogerse de la mano de su abuelito, una mañana se levantó muy temprano, salió del pueblo y sin dudar lo tomó por el misterioso camino, siempre adelante. El suelo estaba lleno de socavones y de hierbajos, pero por suerte no llovía desde hacía tiempo y por tanto no había charcos. A la derecha y a la izquierda del camino se extendía la maleza, y pronto comenzó el bosque. Las ramas de los árboles se entrecruzaban por encima del camino y formaban una galería oscura y fresca, en la que solamente penetraba, aquí y allá, algún rayo de sol que hacía las veces de fanal.

Anda que te andarás, la galería no terminaba nunca, el camino no terminaba nunca, a Martín le dolían los pies, y ya empezaba a pensar en regresar cuando vio a un perro.



“Donde hay un perro hay una casa —reflexionó Martín— o, por lo menos, un hombre”.

El perro corrió a su encuentro meneando la cola y le lamió las manos; luego siguió por el camino, volviéndose a cada paso para ver si Martín aún le seguía.

—Ya voy, ya voy —decía Martín, lleno de curiosidad.

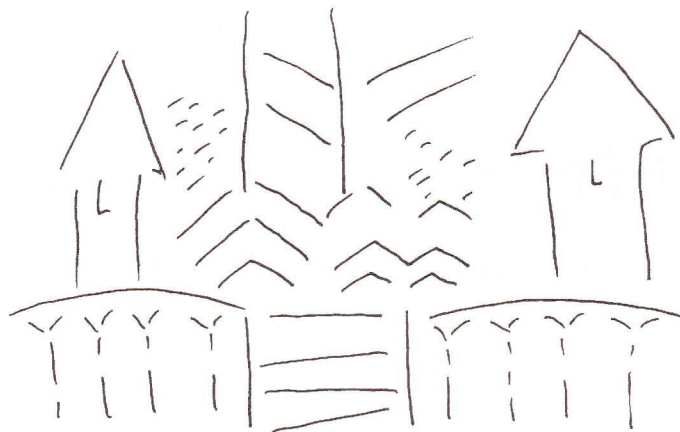
Finalmente, el bosque comenzó a clarear, el cielo reapareció en lo alto y el camino terminó en el umbral de una gran verja de hierro.

A través de sus barrotes Martín vio un castillo con todas las puertas y ventanas completamente abiertas. El humo salía por todas las chimeneas y, desde un balcón, una hermosísima dama le saludaba con la mano y le gritaba alegremente:

—¡Adelante, adelante, Martín Testarudo!

—Vaya —se dijo Martín muy contento—, yo no sabía que iba a llegar aquí, pero ella sí, por lo visto.

Empujó la verja, atravesó el jardín y entró en el



salón del castillo a tiempo para hacer una reverencia a la bella dama que descendía por la escalinata. Era hermosa e iba vestida incluso mejor que las hadas y que las princesas, y además era muy alegre y sonreía:

—Entonces, ¿no te la creíste?

—¿El qué?

—La historia del camino que no iba a ninguna parte.

—Era demasiado estúpida. Y según mi parecer, hay más partes que caminos.

—Exacto, basta con tener ganas de andar. Ahora ven, te enseñaré el castillo.

Había más de cien salones, llenos de tesoros de todo género, como en aquellos castillos de los cuentos en los que duermen las bellas durmientes o en los que los avaros acumulan sus riquezas. Había diamantes, piedras preciosas, oro, plata, y a cada momento la hermosa dama decía:

—Toma, toma lo que quieras. Te prestaré un carrito para llevar el peso.

Imaginaos si iba a hacerse de rogar Martín. Cuando emprendió el regreso, el carrito estaba completamente lleno. El perrito, que estaba amaestrado, iba

sentado delante y llevaba las riendas y les ladraba a los caballos cuando éstos se adormilaban y se salían del camino.

Martín Testarudo fue acogido con gran sorpresa en su pueblo, pues ya le habían dado por muerto. El perro descargó en la plaza todos los tesoros, meneó dos veces la cola en señal de saludo, volvió a subirse al carrito y se marchó entre una nube de polvo. Martín hizo muchos regalos a todos, amigos y enemigos, y tuvo que explicar cien veces su aventura, y cada vez que terminaba de hacerlo, alguien corría a su casa a coger un carrito y un caballo y se precipitaba por el camino que no iba a ninguna parte.

Pero aquella misma noche regresaron todos, uno tras otro, con la cara así de larga por el enfado: para ellos, el camino terminaba en medio del bosque, ante un espeso muro de árboles y entre un mar de espinas. No había ya verja de hierro, ni castillo, ni hermosa dama. Porque algunos tesoros sólo existen para los primeros que emprenden un camino nuevo, y el primero había sido Martín Testarudo.

Tomado de "Cuentos por teléfono"

El árbol de todos los frutos

LUIS BLANCO

ESTO SUCEDIÓ en el gran pueblo guajibo llamado Cudeido, que hoy es Santa Rita, donde no había gente sino animales, porque primero la gente fue animal y de cada animal se desprendió un grupo humano.

Los animales cazaban, trabajaban y vivían como cualquier otra comunidad. El jefe del pueblo era llamado Camale -Danto.

Entre los habitantes del pueblo, había un individuo que se destacaba de los demás por ser de vida nocturna, caminaba de noche y dormía de día. Era Cuchicuchi.

Cuchicuchi tenía que ir al monte a buscar frutas para comer, pero como no había nada sembrado todavía, caminaba muy lejos. En una de esas excursiones de noches largas, descubrió el cerro o árbol de todas las frutas: El Caliebirri-nae (el cerro Autana).

Cuando amanecía, Cuchicuchi regresaba al pueblo para dormir, su cuerpo venía impregnado de los olores de todas las frutas que comía; olía a piña, temare, guama, túpiro... «¿Qué será lo que come Cuchicuchi?», se preguntaban todos los animales, intrigados por aquellos agradables olores. «Yo como lo mismo, lo mismo que ustedes», repetía. Pero nadie quedaba convencido.

La curiosidad fue tan grande que un día el pueblo decidió enviar a alguien para que averiguar el misterio. Escogieron a Picture -Bunu para seguirle la pista. Picture era un tipo ágil y avispado; sin embargo, fracasó en el intento. Cuchicuchi era muy precavido, borraba todas las huellas a su paso y así logró despiestar a Picture.

Al ver el fracaso, la comunidad eligió a Opajjebu —Lapa—. Ágil en el suelo, buen nadador, se mete en

las cuevas y además también tiene hábitos nocturnos. Cuchicuchi hizo miles de artimañas para burlar a Lapa en su paso de Sta. Rita al Vichada. Brincaba de un palo a otro, pero cada vez que saltaba, ahí estaba Lapa al pie del palo esperándolo. Cuando llegaron a la orilla del Orinoco, un poco más arriba de la boca del Vichada, se encontraron con un árbol del cual colgaban uno largos bejucos.

Cuchicuchi se agarró de uno de los bejucos balanceándose hasta caer al otro lado del Orinoco, pero Lapa se tiró al río y llegó nadando, al mismo tiempo que Cuchicuchi. Ya desde la orilla se podía percibir el olor de la frutas del Caliebirri-nae.

Cuando llegaron al tan ansiado lugar, todos quedaron sorprendidos con aquel inmenso árbol. Era muy grande y grueso y dicen que contenía, él solo, la fibra dura de todos los árboles del mundo.

Como Caliebirri-nae era tan alto y grueso resultaba difícil treparlo. Por eso los animales se reunieron para pensar la mejor manera de alcanzar los frutos. Eligieron a todos los que sabían de árboles: Carpintero, Piapoco, Loro, Guacamaya. Varios animales hicieron el intento de tumbar el árbol, pero cuando se acercaba la media noche, cansados de trabajar, les daba sueño y se quedaban dormidos. El árbol de todas las frutas tenía algo especial y era que cuando dejaban de cortarlo, se empataba de nuevo y volvía a quedar como si no le hubieran hecho nada.

Así fueron fracasando uno tras otro todos los conocedores, hasta quedar únicamente Materri, la Ardilla. Danto le dijo: «Bueno Materri, tú eres el único que falta: confiamos en ti.» Materri comenzó a talar el tronco con sus dientes afilados y duros, pero a media noche también le fueron atacando el sueño y el cansancio. Mas no se dio por vencido; así que comenzó a aspirar «yopo», un polvo para quitar el sueño, y pudo seguir su trabajo sin dormirse.

...se le ocurrió la idea de llamar al pueblo Bachaco —una gente muy organizada— para la tarea de cargar las virutas...

Materri continuó su labro, apoyado por el pueblo bachaco que fue llevando las virutas del tronco hasta sitios lejanos. El río más tarde, arrastró las virutas que al rodar se fueron transformando en piedras y así fue como se formaron los raudales de Atures, Maipures, Sta. Bárbara y otros más...

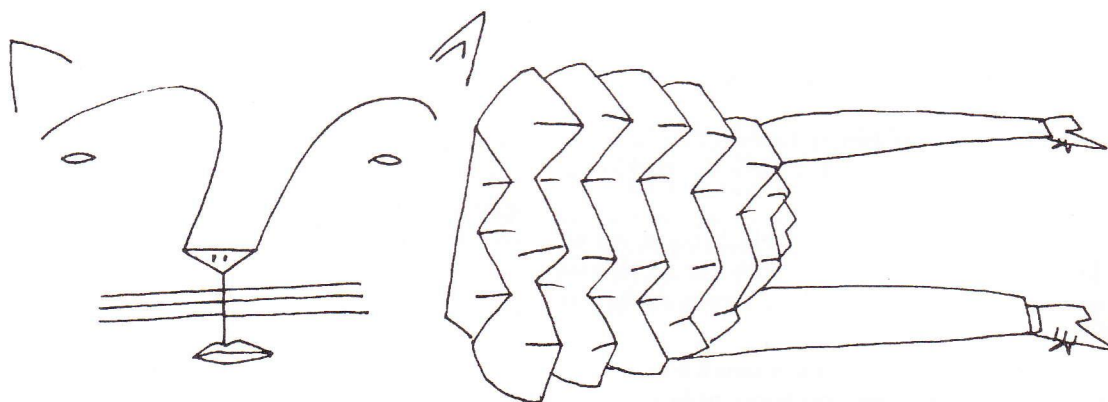
Ya en la madrugada el tronco del Caliebirri-nae comenzó a traquear; se iba de un lado a otro, pero había algo que no lo dejaba caer: eran unos bejucos de «toluma» que lo sujetaban al cielo.

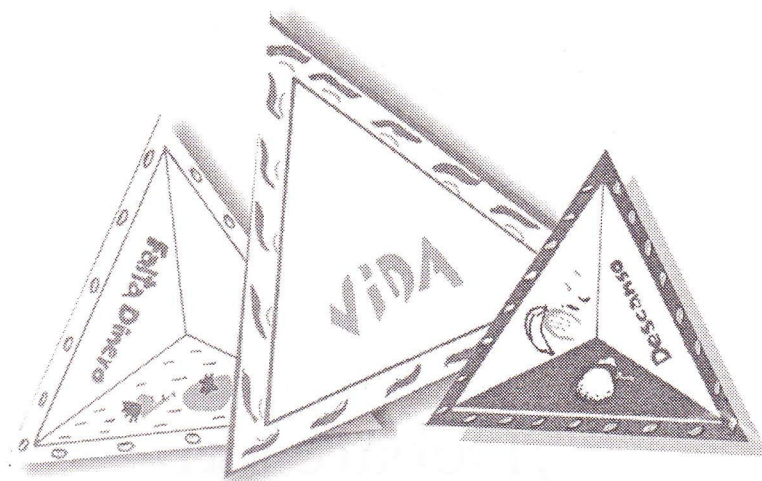
Materri, al darse cuenta de lo que pasaba, subió a cortar esos bejucos. Al cortarlos, no tuvo tiempo de saltar y cuando el árbol cayó, se lo llevó arrastrándolo en su caída...

El Caliebirri-nae cayó hacia la boca de la meseta donde hay un cerro llamado Cunía o Comején de Agua. Contra ese cerro se estrelló Materri, quedando allí su figura grabada para siempre y hoy en día todavía la podemos ver.

Cuando el árbol cayó, los animales empezaron a comerse las frutas y fue una gran fiesta. Pasaron meses, años, comiendo toda clase de frutas... y llegó el momento en que todo se agotó. Entonces dijo Danto: «Como todo se terminó, ahora vamos a recoger las semillas y las sembraremos para tener frutas siempre».

Fue así como la semilla de la yuca, piña, guamo y de todos los frutos se regaron sobre toda la Tierra... ■





El triominó de la alimentación

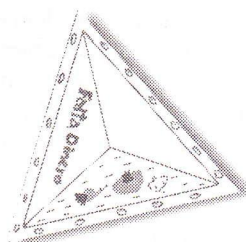
.....

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



¿Debate sin comunicación?

CECILIA VON SANDEN (*)

DESDE HACE varios números, hemos tratado de ocuparnos - más que preocuparnos - de una u otra forma, de contribuir al debate sobre la reforma educativa. Un tema que está en el tapete desde antes de las elecciones de noviembre de 1994. Que ha dado que hablar, involucrando a sectores sociales distintos, algunos incluso que históricamente lejos estaban de cuestionar o cuestionarse sobre las políticas educativas del país. El silencio de las autoridades, los reclamos de estudiantes y docentes de participación, de información, de diálogo, hasta el rechazo contundente. Desde fines de 1994 hasta ahora hemos visto un abanico de efectos e implicancias de la tan esperada y a su vez polémica reforma. Lo que es meridianamente claro es que no se ha llegado a un consenso nacional en este sentido.

Una trampa lógica

La racionalidad clásica, occidental, heredera de Aristóteles, que permea nuestra cultura y por tanto nuestra forma de entender el mundo, la historia, las relaciones humanas y con el ambiente, nos conduce a lecturas dicotomizadas de la realidad. La lógica aristotélica se fundamenta en tres principios básicos: a) Principio de Identidad, por el cual todo elemento es igual a sí mismo: $A=A$; b) Principio de no contradicción, por el cual un elemento es distinto a su negación: $A \neq \text{no } A$; y c) Principio de 3º excluido, por

el cual no caben más que dos posibilidades: o bien A, o bien no A, excluyendo cualquier otra posibilidad. Nuestra cultura ha funcionado por siglos dentro de estos principios y el debate al que hoy asistimos no escapa de ellos.

Nosotros mismos, todos los docentes, no escapamos a esta racionalidad. Hemos sido educados en esta lógica y a partir de estas concepciones, por lo que también transmitimos, conscientes o no de ello, esta misma forma de ver los fenómenos: en el enfoque de los contenidos, en la resolución de conflictos, etc.. Como si la verdad fuese una y además se afirma negando otras posibilidades.

Tomemos como ejemplo el debate sobre la reforma educativa que hasta ahora básicamente ha llevado a polarizar el tema en dos posturas contrarias: a favor o en contra de la reforma (principio de 3º excluido).

Una postura «en contra de», «una postura opositora a», siempre es relativa; es caer en una trampa, pues esa postura no vale por sí misma sino que se sostiene sí y sólo sí existe su opuesta.

Es necesario superar ese nivel de discusión y encontrar los puntos de consenso, los puntos de contacto entre las propuestas de las autoridades y las aspiraciones de los demás actores involucrados en el hecho educativo, en primer lugar los docentes. No excluir la tercera posibilidad, la alternativa. El tema es demasiado importante para el país y para su futuro que bien amerita hacer el esfuerzo de acercar posiciones y encontrar una tercera posibilidad, distinta a A o a B, y que contemple o integre lo mejor de ambas.

Así dicho parece fácil o romántico, pero sería una

(*) Cecilia von Sanden es maestra e integrante de SERPAJ.

imperdonable ingenuidad creerlo así. Sin embargo, por difícil que sea, una postura ética que anteponga los intereses comunes a los sectoriales, debe tender a ello. No encerrarse en el paradigma de «amigo-enemigo», en el que cada uno descalifica al que sostiene una postura distinta.

Mercado vs. democracia Ser productivo vs. ser ciudadano

Uno de los puntos sensibles del debate es el que refiere a las «intenciones» de la reforma o de su inspirador, el Soc. Germán Rama, respecto a para qué educar o qué ser humano educar. ¿Se va a preparar a ciudadanos, personas que sepan vivir en democracia, participar cívicamente, conocer y respetar sus derechos y los de los demás?. ¿O se va a tender a preparar mano de obra calificada, formar para satisfacer las necesidades de un mercado cada vez más exigente y especializado?.

Nuevamente la polémica situada en términos de A o B.

Ya en julio de 1995 sosteníamos que «reducir el debate a esas dos visiones desconoce la complejidad de la realidad. Cualquiera de ellas es parcial y no refleja la integralidad del ser humano.»⁽¹⁾

Desmerecer la dimensión productiva del ser humano sería una tontería antropológica (para decirlo en términos elegantes), pues es imposible negar miles de años de historia del Homo-faber, el Homo-economicus. El ser humano ha sido capaz de producir muchas cosas, cosas buenas, deseables, necesarias, a lo largo de su existencia como especie: alimentos, viviendas, ideas, organizaciones, tecnología, etc..

Lo que despierta sospechas cuando se habla de educar al hombre productivo, es que se maneja un concepto de producción asociado exclusivamente al mercado y no vinculado a la satisfacción de necesidades personales o sociales (sobre todo de los sectores más empobrecidos).

En el otro polo de la discusión se coloca la defensa de la educación del ciudadano, pero manejando también un concepto restringido de ciudadano, como aquel que participa en la vida política del país por medio del sufragio.

Por supuesto que no quedan dudas de la importancia de educar al ciudadano, en tanto ser que participa en la construcción de la sociedad, pero esto no se agota con la participación electoral. Construir la sociedad o aportar a ella, supone considerar dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas. Educar al ser político, en el sentido aristotélico, como ser que participa de la polis.

1 Ponencia presentada por SERPAJ en el Ciclo de Debates sobre Reforma Educativa.

Ni A ni B. Se hace necesario transitar, explorar una tercera vía, no quedar entrampados en esta disyuntiva que no conduce a una construcción colectiva.

Áreas vs. asignaturas

Este ha sido otro de los aspectos más controvertidos. Los argumentos esgrimidos son de diversa índole, y realmente se conocen más, tal vez porque se han hecho más explícitos, los argumentos de quienes están en contra del trabajo por áreas: falta de formación de los docentes, rebaja de horas disponibles, que es una opción fundada más que en un criterio pedagógico en un criterio de restricción presupuestal, que supone desempleo, etc..

El CODICEN⁽²⁾ argumenta, no sin razón, que el trabajo por áreas es una antigua reivindicación del sindicato de profesores.

Nuevamente el debate polarizado. Tal vez sea en el terreno de lo epistemológico donde se puedan encontrar puntos de contacto, considerando que la realidad es compleja, los fenómenos sociales y los naturales también y que su comprensión requiere un abordaje interdisciplinario. Ya no es posible la compartimentación del conocimiento, de forma tal que se simplifiquen las interpretaciones de los fenómenos. La fragmentación que ha dominado la ciencia «moderna» no ha favorecido una aproximación más certera a lo real ni a soluciones posibles a problemas concretos (piénsese el caso de la medicina). El paradigma de la superespecialización de las ciencias, se refleja en la fragmentación de las asignaturas de enseñanza media.

Un salto epistemológico

Sin embargo hay un paso más que ni una ni otra propuesta explicitan pero que no necesariamente toman en cuenta. Sea por asignaturas o por áreas, ¿cuál es el camino por el cual el educando accede al conocimiento?⁽³⁾. ¿Qué concepto de aprendizaje sustentan o qué estilo de aprendizaje propician? El tema de trabajar por áreas o asignaturas no resuelve el tema del respeto al conocimiento previo de los alumnos, su capacidad de integrar los nuevos conceptos con sus estructuras, el respeto a las diferencias individuales, ni del aprendizaje como proceso social (hay procesos

2 Consejo Directivo Central, organismo estatal que tiene competencias en enseñanza preescolar, primaria, media y formación docente.

3 A este respecto puede remitirse el/la lector/a al artículo de M. Brandao, en el número 24 de esta colección, donde refiere a los tres cerebros que tiene el ser humano, interrelacionados, pero con funciones distintas. Una educación que atienda al ser integral, necesariamente tiene que tomar en cuenta esta realidad.

psicológicos en el ser humano que sólo se ponen en funcionamiento en situación de intercambio con otros» dice Vygotsky).

Ambas propuestas, se concuerde o no con ellas, pueden quedar en el mismo paradigma racionalista o instrumental, donde se trata al que aprende como una persona dotada solamente de intelecto, negando sus dimensiones perceptivas y emocionales, así como también ambas pueden caer en la teoría del aprendizaje como un proceso puramente individual negando así las dimensiones sociales.

¿Dónde está lo educativo?

Ahora bien, hagamos la lectura de todo este proceso de reforma, con sus confrontaciones de discursos, sus contradicciones, sus efectos y reacciones. Pero no sólo el proceso de reforma educativa, consideremos también por ejemplo lo que fueron las polémicas y las propagandas partidarias en la campaña previa al plebiscito de reforma constitucional. Hagamos la lectura desde lo educativo y desde una educación que quiere formar en valores democráticos, de respeto y solidaridad: ¿qué mensajes se les está dejando a los uruguayos jóvenes y niños?

Una de las bases para la convivencia democrática, es la capacidad de diálogo de los ciudadanos y el respeto por las opiniones diversas. Y la educación debe apostar a desarrollar estas capacidades, desde el sistema educativo, pero también desde la propia práctica democrática.

Una sociedad democrática que permite en su seno comunicaciones distorsionadas, que no es capaz de generar entre sus integrantes verdaderos diálogos, de escuchar a los disidentes, está socavando uno de los pilares de su condición. Una educación que no eduque en estas habilidades y desde los valores sustentados por los derechos humanos, no contribuye a consolidar relaciones democráticas.

La racionalidad comunicativa, una herramienta para crear consensos

Según J. Habermas⁽⁴⁾, hay cuatro modelos generativos de teorías acerca de la sociedad, pero sólo uno de ellos se ocupa de la comprensión de las interacciones sociales, y es el *modelo de la comunicación lingüística cotidiana*.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia todo lo concerniente al lenguaje, la comunicación, el diálogo. Analiza las situaciones en que los diversos actores

sociales hablan entre sí. Se concibe a los sujetos capaces de entablar acciones comunicativas y de utilizar el lenguaje con arreglo a ciertas normas o por lo menos de distinguir cuando se siguen dichas normas o no, y por lo tanto diferenciar un acto de lenguaje de otro. Y a la acción comunicativa, como una acción orientada al entendimiento. No es una acción utilitaria o exitista, sino que su intencionalidad es el entendimiento entre los hablantes. Supone de parte de éstos una actitud participativa.

Si queremos una sociedad dialogante, donde tenga cabida la diversidad, si no queremos reproducir un sistema donde «la verdad» sea impuesta y «el progreso» se logre por coacción, tendremos que educar en una racionalidad distinta. La racionalidad comunicativa propuesta por J. Habermas nos da pistas para ello.

Desde el sistema educativo se pueden promover (y de hecho se lo hace, aún sin este marco teórico) verdaderas acciones comunicativas en que los sujetos sean considerados también en sus dimensiones subjetivas, en que el entendimiento mutuo sea un móvil primordial, en que puedan explicitarse los supuestos de los interlocutores y problematizarlos, donde los significados contruídos por cada sujeto se puedan compartir.

Estas acciones comunicativas, encuentro de intersubjetividades, de argumentaciones, de significados, cuando están orientadas a la búsqueda cooperativa de la verdad, son una herramienta potente para la construcción de consensos, de nuevos significados, y en este sentido, una forma de superar la «trampa lógica». ■

4 Jürgen Habermas, filósofo alemán contemporáneo, es autor del libro «Teoría de la acción comunicativa» (Bs. As., Ed. Taurus, 1990), citado por J.L. Rebellato en «Los derechos humanos: un horizonte ético», publicado por SERPAJ.

S U P L E M E N T O

MICHEL FOUCAULT

Un pensamiento provocador

Cecilia von Sanden - María Luisa González

1. ¿Quién es Michel Foucault?

MICHEL FOUCAULT no es pedagogo ni se ocupó especialmente del tema educativo, pero sus aportes desde la sociología, la filosofía, la historia y otros campos del saber, son sumamente iluminadores a la hora de repensar algunos temas de interés para actores del sistema educativo.

Nació en Poitiers en 1926 y murió en París en 1984. Vivió la segunda Guerra Mundial y lo marcaron especialmente los acontecimientos de mayo del 68. Michel Poster sostiene que «los libros recientes de Foucault pueden evaluarse como una respuesta teórica a las dificultades del marxismo occidental para interpretar las rebeliones de la década de 1960 y la nueva formación social surgida posteriormente» (Poster, M., 1991).

Por lo que se puede apreciar a través de su abundante obra, por los conceptos que vierte, o a través de comentarios de quienes lo conocieron, era de personalidad osada y a quien le gustaba escandalizar tanto como desenmascarar las hipocresías de la sociedad, los dobles discursos, las contradicciones. «Su obra es testimonio de una búsqueda incesante por desvelar aquello que nuestra cultura mantiene en la sombra» (Mardones, 1991).

Se percibe también como un hombre ambicioso. Su afán por llegar a la «verdad», le permitió recorrer distintos autores, tomar de cada uno lo que le fue útil o válido, así como discrepar frontalmente con alguno y luego reconocer sus aportes. Así le pasó por ejemplo con Sartre y el humanismo. «Durante la década de 1960 Foucault fue abiertamente hostil a todas las formas de humanismo y filosofía de la conciencia, hostilidad que estaba dirigida también contra el marxismo occidental en general y contra Sartre en particular. Cuando Foucault pregonó: «*El hombre está muerto*», indudablemente incluía a Sartre entre los humanistas a los que estaba desafiando. Pero después de 1968, la gélida hostilidad de Foucault contra Sartre y el marxismo occidental se deshizo. Comenzó a reconocer la importancia del punto de vista de esa corriente, y, a juicio de muchos observadores, terminó adoptando la posición de Sartre en el campo intelectual y político parisino» (M. Poster, 1991). Estos cambios en sus actitudes y pensamientos pueden llegar a desconcertar. Lo cierto es que no podemos hablar de un Foucault sino que claramente fue un pensador en evolución, que confrontaba permanentemente sus ideas con la práctica y con las ideas de otros intelectuales.

Es un autor inmensamente provocador, que causa en primera instancia esa fascinación de sentir que logra expresar con excelencia las percepciones, ideas y sentimientos que uno tiene frente a los hechos sociales. Lejos está de ser un observador simplista o

simplificador de la realidad; por el contrario es capaz de mostrar la complejidad del entramado social, tanto en los niveles macro como en los microniveles, las prácticas y los discursos que las justifican o las reproducen, así como paralelismos entre diversas instituciones sociales como por ejemplo escuelas, hospitales y cárceles. «Una obra irritante y seductora» como bien dice Luis Salazar (1987).

Además, su óptica o su forma de mirar, es sumamente peculiar. Si bien estuvo afín al marxismo, incluso afiliado al partido comunista a fines de la década de los cuarenta, las categorías marxistas no son las predominantes en sus análisis. Tiene múltiples influencias, tal vez por eso es multifacético. Es capaz de relacionar disciplinas aparentemente tan disímiles o lejanas como la lingüística, la biología, la sociología o la psicología.

Sumamente polémico, puede transmitir al mismo tiempo un gran optimismo o un gran pesimismo. Según Alan Sheridan (1980), su traductor al inglés e intérprete, la preocupación esencial de Foucault «ha sido siempre entender el presente, el presente como producto del pasado y como sementera de lo nuevo».

Participó en la reforma carcelaria de Francia, visitó cárceles y tuvo la oportunidad, por humildad o por valentía, de hablar directamente con los presos, a fin de conocer sus puntos de vista y sus sentires respecto a la vida en reclusión. Es así como más tarde puede describir claramente cómo la reclusión genera más enfermedad: ¿el remedio es más pernicioso que la enfermedad?. Por lo menos, asegura él, atiende sólo al síntoma (signo) y no a la causa (significado); se atiende la «distorsión», pero no se analiza qué produce esa distorsión o cómo se llega a ese estado.

Se interesó en descubrir los orígenes del conocimiento y su objetivo era cuestionar todo conocimiento o creencia aceptada, mover el orden establecido. Por lo mismo se ganó el adjetivo de «anarquizante».

Su obra se puede subdividir en dos grandes etapas: la de preguntas por el poder y la de preguntas por el saber.

2. Las vertientes de su pensamiento

Como intelectual o teórico, no es fácil de catalogar en cuanto a que es difícil ubicarlo como perteneciente a una corriente o escuela de pensamiento. No obstante algunos se atreven a colocarlo como estructuralista, aunque el propio Foucault lo niega. También se le ha dado en llamar neoestructuralista o postestructuralista.

Rastreando en las fuentes de su pensamiento, se cuentan entre sus inspiradores innumerables autores de renombre, de diversas disciplinas y distintas concepciones. «Los supuestos intelectuales de

Foucault cubren la gama más amplia», dice Edith Kurzweil (1988).

De Jean Hipolite tomó la interpretación de la dialéctica hegeliana, de Georges Canguilhem, el tema de las *discontinuidades* y a través de Georges Dumezil se acercó a los mitos, las artes plásticas, la religión y las instituciones de sociedades antiguas, así como al tema de las *totalidades*. De los marxistas, especialmente de Althusser, si bien tiene notorias influencias, se fue distanciando. Se queda sí con algunas categorías marxistas como instrumento de análisis crítico de la sociedad.

También tiene influencias positivistas, estructuralistas y del desconstruccionismo.

Toma cosas de Nietzsche y también de Saussure, padre de la lingüística, y Roland Barthes uno de sus seguidores. Aplica los conceptos de la lingüística de signo (forma) y significado (contenido) al análisis de los discursos de las instituciones sociales, descubriendo en ellos un código y un mensaje. De alguna manera le sirven para develar lo que no está manifestado. Así es que llega a establecer las relaciones entre conocimiento, discurso y poder. «Para él, la transmisión del conocimiento tiene un carácter esencial para la cultura, y este proceso no es nunca lineal: está vinculado con el poder de manera consciente o inconsciente; es incidioso, esporádico y ubicuo, y trasciende los límites nacionales y culturales» (E. Kurzweil, 1988).

Él dio lugar a dos propuestas metodológicas: el método arqueológico y el método genealógico. La explicación de ambas excede los alcances de este artículo, por ello no lo desarrollaremos aquí.

3. Principales conceptos

3.a) Disciplina

Para comprender el concepto de disciplina de Foucault, sobre todo desde nuestro ser docente, se hace necesario despojarnos de nuestros pre-conceptos o de lo que entendemos cotidianamente por disciplina. No porque el suyo sea tan distante, pero es como tratar de entrar con los pies descalzos a un terreno nuevo, del que vamos a salir con cosas nuevas, y otras que ya conocíamos pero vistas de otra forma.

Él maneja los términos disciplina, disciplinas y disciplinamiento. Tal vez este último sea el que mejor expresa su concepción, que es dinámica y abarcativa. Ubica el tema no en la microesfera del aula específicamente, aunque lo abarca, sino en instituciones disciplinadoras, pero que a su vez están al servicio de una esfera más amplia que es la sociedad.

Se aboca a estudiar básicamente la sociedad occidental, sobre todo a partir del siglo XVI y XVII y ve el surgimiento del disciplinamiento asociado al surgi-

miento de la industrialización y el capitalismo. ¿Por qué?. Porque el sistema capitalista para sostenerse necesita personas productivas, que sepan desarrollar y aplicar eficazmente sus destrezas, que sepan aprovechar el tiempo, emplearlo productivamente y además adecuar sus ritmos a los ritmos de otros, por las exigencias del trabajo en serie. Es así que se comienzan a generar estrategias de control del tiempo de las personas, a pautar el uso de ese tiempo y a coordinar los tiempos de unos con los tiempos de otros haciéndolos funcionales a un sistema de producción.

Las disciplinas son los «métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad (...) han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII unas fórmulas generales de dominación»⁽¹⁾. Foucault lo ilustra exhaustivamente con ejemplos de las escuelas militares. Y puede resultar clarificador pensar justamente en la disciplina militar, la formación, los entrenamientos, cómo realmente van moldeando el cuerpo de los soldados, sus posturas, su gesto (generalmente rígidos, recios, de tal modo que se los distingue por ello).

Estos métodos, dice, son distintos a los ya existentes de esclavitud, al vasallaje o al ascetismo, puesto que estos estaban basados en formas explícitas del poder. Las técnicas del disciplinamiento son más sutiles, se traducen en detalles que pueden pasar inadvertidos al observador ingenuo (no se usa el látigo pero se fustiga a través de la mirada, por ejemplo).

«El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Fórmase entonces una política de las coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos.»⁽²⁾

Otro aspecto del disciplinamiento tiene que ver con el manejo del espacio. La disciplina distribuye a los individuos en el espacio. Esto se logra a través de cuatro técnicas, las que se comprenden claramente si se piensa en ejemplos concretos de instituciones tales como conventos, escuelas, fábricas o cuarteles.

Una de las técnicas es la *clausura*, que consiste en

1 Foucault, M.; Vigilar y Castigar, México, Ed. SXXI, 1987.

2 Foucault, M.; op. cit.

separar el espacio interior del espacio exterior y por lo tanto ordenar a los individuos en «los de adentro» y «los de afuera».

Otra es la *localización elemental*, que tiene que ver con el lugar arquitectónico o geográfico, dentro mismo de un recinto (*institución de secuestro*). Se divide el espacio en zonas (un lugar para leer, un lugar para rezar, un lugar para jugar, etc.) y se le asigna a cada individuo una determinada.

La tercera técnica tiene que ver con los roles y se llama de *emplazamientos funcionales*. Consiste en el control de las funciones, de la división del trabajo y el rendimiento individual. Cada uno tiene una función determinada a cumplir, en un espacio prefijado y en un tiempo óptimo.

Y por último, la división en *rangos*, es decir definir el lugar que se ocupa dentro de una clasificación. Ésta no sólo se aplica a las personas también a los contenidos de aprendizaje por ejemplo.

«Fabrican las disciplinas espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos»⁽³⁾ y por ende un mayor control.

Foucault describe el panóptico o panoptismo, dispositivo por el cual se lograba esta vigilancia y control. Desde formas arquitectónicas que ubicaban el lugar de la autoridad en el centro, desde donde podía ver (óptico) todo (pan).

«El panóptico era un sitio en forma de anillo en el medio del cual había un patio con una torre en el centro. El anillo estaba dividido en pequeñas celdas que daban al interior y al exterior y en cada una de esas pequeñas celdas había, según los objetivos de la institución, un niño aprendiendo a escribir, un obrero trabajando, un prisionero expiando sus culpas, un loco actualizando su locura, etc. En la torre había un vigilante y como cada celda daba al mismo tiempo al interior y al exterior, la mirada del vigilante podía atravesar toda la celda; en ella no había ningún punto de sombra y, por consiguiente, todo lo que el individuo hacía estaba expuesto a la mirada de un vigilante que observaba a través de persianas, postigos semicerrados, de tal modo que podía ver todo sin que nadie, a su vez, pudiera verlo.»⁽⁴⁾

Si bien la forma arquitectónica que él describe, funcional a un tipo de poder, es una forma arcaica, el concepto de panóptico, como forma de control total

y centralizado, se puede trasladar al presente, aunque con otros instrumentos (como por ejemplo el saber sobre los sujetos por medio de la documentación).

Lo relevante para el presente es la internalización de la autoridad. Ya no importa la presencia del vigilante, su figura está internalizada.

3.b) El poder

Si conversamos entre colegas podríamos encontrar básicamente dos asociaciones rápidas con el concepto de poder: ya sea lo concerniente al poder del gobierno o estado, ya sea la asociación con el manejo del poder en el aula, la autoridad docente, o los estilos de ejercerla (clásicamente descriptos como autoritario, democrático o permisivo).

La perspectiva de Foucault es totalmente distinta si bien ilumina el análisis de ambas. Logra identificar cómo funciona el poder tanto en lo macro como en lo micro, cómo existe en las élites pero también atraviesa hasta el cuerpo de cada ciudadano particular. ¿Cómo se da esto?

Ubica el tema del poder en el marco de lo que él llama la *sociedad disciplinaria* (la sociedad que se va gestando en el siglo XVIII a partir de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial) y trata de explicar cómo funciona en ella.

Antes, sostiene, el poder era explícito, visible, sus técnicas a veces brutales y sobretodo se visualizaba claramente quién detentaba el poder: por ejemplo el monarca o el señor feudal. Quienes sufrían dicho poder, los sometidos, eran una masa de seres anónimos: los súbditos, los vasallos, etc..

Hoy importa individualizar para someter. Se individualiza a través de registros. Cada institución «de secuestro» tiene sus propias formas de registrar e incluso historiar los datos de cada individuo, de modo de conocerlo e identificarlo claramente (historias clínicas, registros acumulativos, expedientes, certificado de buena conducta, etc.). Ese conocimiento que se obtiene de cada persona, a su vez retroalimenta el poder que se ejerce sobre ella.

En la sociedad disciplinaria el poder no está localizado en una persona o clase. Es algo mucho más sutil, que se ejerce a través de *las disciplinas* (mecanismos de control de los espacios, los tiempos y los cuerpos de los seres humanos) de las diversas instituciones de la sociedad: disciplina escolar, disciplina carcelaria, disciplina partidaria, etc..

«Si algo nos enseña Foucault -pero también Deleuze y Guattari- es que el poder no se encuentra situado en un lugar fijo y fácilmente reconocible. Su realidad no es topográfica. No podemos señalarlo con el dedo: no está en los aparatos de Estado, ni en la clase dominante, o en los ideólogos de la clase dominante. Por el contrario, el poder es ubicuo. Los

3 Foucault, M.; op. cit.

4 Foucault, M. «La verdad y las formas jurídicas», Montevideo, FCU, Ficha N°224.

recorre a ellos, sí; pero también a nosotros. El poder no se posee, sino que se ejerce. Es una práctica, un ejercicio que sólo funciona en el interior de una determinada relación de fuerzas. Y en esas relaciones de fuerzas el sujeto no guarda una posición fija; si en un sentido es objeto del poder y su cuerpo lo sufre, en otro sentido es sujeto del poder y su cuerpo lo ejerce sobre otros cuerpos» (Pereira, A., 1987).⁽⁵⁾

Foucault dice textualmente que el poder *circula*, que funciona en cadena a través de una organización reticular y que la condición de sujeto u objeto de poderse ejerce alternativamente. Obviamente, frente a las posturas marxistas tradicionales, tan vivas en su época, o a las ideas weberianas o durkheimianas, esto es verdaderamente cuestionador y movilizador.

No en vano causó tanto escozor. Aún hoy nos genera cierto cosquilleo, pero si bien por un lado nos muestra un panorama bastante desolador, puesto que al leer sus descripciones nos sentimos realmente atrapados en una red de relaciones de control y vigilancia de la que no podemos escapar, por otro, nos devuelve la responsabilidad de asumir nuestra cuota de poder y ejercerlo en lo que nos toca, para transformar las relaciones de dominación-dominado en relaciones de justicia y equidad.

«La genealogía del poder postulada por Foucault se centra justamente en esa doble instancia: vigilancia y control, dos prácticas que invierten la imagen tradicional del poder. Ya no la imagen negativa de un poder represor, cuyos paradigmas serían la policía, el ejército, las cárceles, los tribunales, y sus instrumentos: la reclusión y el castigo. Desde ahora, la imagen de un poder mucho más difuso y sutil, un poder que se extiende como una red sobre el conjunto de la sociedad hasta cubrir cada uno de sus intersticios, cada una de sus prácticas. Un poder, incluso, del que sensiblemente se nos hace partícipes a través de una cátedra, de una tarjeta de crédito, de una cierta ubicación fija en la sexualidad y en la familia. Un poder que, ante todo, ha sabido constituirse en aparato productivo, que más que reprimir ha decidido reproducir el poder en cada cuerpo, en cada gesto, en cada comportamiento» (Pereira, A., 1987).⁽⁶⁾

Pero aunque Foucault reconoce que no tiene un modelo de sociedad utópica (porque tampoco cree en los modelos preconcebidos), afirma firmemente que existe la posibilidad de generar un contra-poder, un poder alternativo, que no es contra alguien, porque el poder no está localizado en alguien, sino que es en favor de nuevas relaciones de poder. Nuevas relaciones que no excluyan a unos en favor de

otros, sino que integren la diversidad, las distintas percepciones, las distintas necesidades. Pero esto, advierte, supone lucha. ¿Desde dónde y cómo se daría esa lucha?. Desde los más diversos ámbitos y simultáneamente: desde la educación, la medicina, la religión, etc., generando desde ahí nuevos discursos, discursos alternativos, que no justifiquen el actual sistema, sino que más bien muestren sus contradicciones y propongan nuevos enfoques, nuevas relaciones.⁽⁷⁾ Este autor manifiesta más confianza en las pequeñas acciones que transformen lo cotidiano, que en las grandes revoluciones.

Giménez G. (1987) sintetiza así las proposiciones básicas de Foucault respecto a qué es el poder:

«- No es una cosa ni una sustancia, sino un sistema de relaciones.

- El poder se define a nivel de sus mecanismos, de su modo de ejercicio y de sus tecnologías.

- Se trata de una relación de fuerza de carácter múltiple, móvil y cambiante, que comprende un polo de dominación e innumerables puntos de resistencia.

- El poder es lucha, confrontación y guerra.

- El poder es de naturaleza radicalmente histórica. Sus dispositivos, tácticas y estrategias varían según las épocas.

- El poder no es sólo prohibitivo o represivo, sino también productivo: produce por ejemplo, diferentes regímenes de verdad y de saber.»⁽⁸⁾

3.c) El saber

A esta altura del artículo ya podrá imaginar el/la lector/a, que también en este campo Foucault introdujo innovaciones. Lejos está de una idea de saber universal conducente a verdades generales.

Toma al saber como un acontecimiento histórico, generado y generador de discursos sorpresivos e inesperados, contingentes a las circunstancias históricas.

Es interesante observar que la preocupación de Foucault por los saberes es posterior a su desarrollo sobre los temas del poder, las redes institucionales de secuestro o el disciplinamiento, en los que probablemente esté su principal aporte. Sin embargo, la relación poder-saber se mantiene como una línea de unidad en toda su obra. En «Las palabras y las cosas» los saberes son precisamente el campo de análisis. Rechaza una línea de continuidad en que la historia

5 Ocaña, L. et al.; «La herencia de Foucault. Pensar la diferencia.»; México, Ed. Caballito, 1987.

6 Ocaña, L. et al.; op. cit.

7 Entiéndase que discurso para Foucault, es más que el simple lenguaje hablado. Es un conjunto de enunciados vinculados, tiene existencia propia, distinta a las cosas o los hechos, pero distintas también a las meras palabras. El discurso contiene una doble dimensión: lo que se enuncia y lo que se expresa (lo explícito y lo tácito).

8 Ocaña, L. et al.; op. cit.

evolucionará progresivamente y trata de descubrir las condiciones históricas en las que es posible la construcción de esos saberes objeto de su estudio. Reconoce en los momentos históricos lógicas de conjunto, coherencias internas, configuraciones de lo micro que ponen en consonancia la dimensión de lo cotidiano con la dinámica general de la sociedad.

Introduce en este libro el concepto de episteme o campo epistemológico, como el conjunto de creencias sobre cómo conocer, que en una época condicionan las formas posibles de saber y generan los modos de ser concretos de los saberes.

Rechaza las grandes teorías generales que desconocen la pluralidad de causas. En este sentido Foucault es materialista, en oposición al idealismo que considera el saber y la verdad como distintos y separados del poder. No por ello considera al saber y al poder como sinónimos.

«El poder y el saber están mutuamente implicados de forma directa; no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo del saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder», sostiene en «Vigilar y Castigar».

El establece una clara relación donde el poder genera saber y ese saber a su vez produce más poder. Habla de la existencia de un saber erudito, pero también de saberes de las minorías (grupos ecologistas, feministas, étnicos, homosexuales, etc.), que dan cuenta de las luchas sociales: «...la formación de los discursos y la configuración del saber deben analizarse a partir de las tácticas y las estrategias del poder. Esto es lo que Foucault llama *genealogía*, término de connotación claramente nietzchiana que caracterizó la última etapa de su investigación (Orden del discurso, Vigilar y Castigar, Voluntad de saber). Para Foucault la genealogía tiene una connotación militante»⁽⁹⁾ ya que consiste en la alianza del saber erudito y memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico acerca de las luchas, así como la utilización de ese saber en las tácticas actuales.

Habla de liberar los «saberes sujetos», los de las minorías, saberes que también están en el cuerpo, como conocimiento aprendido: bloqueos, formas sociales, gestos permitidos, respiración cortada. Al liberar el cuerpo, surgen experiencias expansivas, vivencias no estereotipadas que hacen acceder a un saber que ya posee el individuo, pero que en las relaciones de poder donde se encuentra dominado, no le es posible expresar. Es por esto que al trabajar la expansión del cuerpo, cuando aparece la espontaneidad, se ve cuestionado el saber establecido, «la verdad» y por ende el poder.

Algunos educadores populares, inspirando sus prácticas en conceptos foucaultianos, han desarrollado lo que ellos llaman epistemología corporal, considerando el trabajo corporal como práctica política, ya que liberando el cuerpo se libera también la mente y se pueden mejorar las relaciones con el entorno y transformar las relaciones de poder.⁽¹⁰⁾

4. Foucault y las ciencias sociales en Uruguay

De lo antedicho se desprende que Michel Foucault representa una propuesta epistemológica radicalmente diferente a la que representa el positivismo (o tendencia explicativa, «erklären») apostando a una postura crítica y emancipadora.

De estas dos concepciones de la ciencia y sus correspondientes metodologías, en Uruguay hay un notorio predominio de la primera. Alcanza con echar una rápida mirada a los discursos y a las prácticas establecidas en nuestra enseñanza primaria y media, basadas en el clásico texto de Mario Bunge, quien caracteriza a la ciencia como objetiva y señala los pasos de «el método científico». Asimismo, los cursos de metodología de investigación en las carreras de ciencias sociales en la Universidad de la República, como las investigaciones de todas las empresas de medición de opinión pública, responden fuertemente a criterios positivistas, con énfasis en las técnicas cuantitativas.

Sin embargo, queremos destacar una investigación que, aunque publicada recientemente (1989), ya es un clásico por su impacto a todo nivel; nos referimos a «Historia de la sensibilidad en el Uruguay» del gran historiador uruguayo, José Pedro Barrán. Una obra que escapa a los límites de las disciplinas convencionales (historia, sociología, antropología, etc.); que bucea en aspectos sociales y culturales ignorados habitualmente por los historiadores (la percepción de la muerte, el papel del juego, el lugar de la mujer, etc.); y que a nuestro modesto entender, marca una discontinuidad en el desarrollo de las ciencias sociales en nuestro país.

Este autor incorpora cierta terminología que evidencia la influencia teórica de Michel Foucault: «disciplinamiento», el castigo del cuerpo, etc.. También en la selección de temáticas a investigar y en el enfoque de las mismas (la presencia del poder en la vida cotidiana, atravesando clases sociales e instituciones, señalando su polimorfismo), así como las variadas fuentes que documentan la pluralidad de discursos que «construyen» la sensibilidad bárbara y la sensibilidad civilizada.

9. Giménez, G., 1987, en Ocaña, L., et al; op. cit.

10. Sistematización realizada por el Instituto del Hombre de Porto Alegre, Brasil.

En este primer libro de José Pedro Barrán, el autor cita «Vigilar y castigar» aclarando que «debe a esta obra varias sugerencias». Mientras que su siguiente investigación «Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos» (1992), reconoce los aportes planteados por Foucault en «El nacimiento de la clínica».

4.a) Historia de la sensibilidad

No dejemos que el título nos engañe o limite los alcances de lo que constituyen los dos tomos de esta excelente investigación. Profesionales de distintas disciplinas o de ninguna en especial, toda uruguaya y uruguayo puede acercarse a su lectura accesible y amena, y seguramente se sentirán de alguna manera afectados.

En lo que es de interés para educadores, pedagogos y quienes están vinculados con la educación, son muchos los aspectos a destacar.

Barrán nos historia el papel del maestro y de la reforma vareliana en la construcción de la nueva sensibilidad civilizada que vino a sustituir a la sensibilidad bárbara y que el autor explica detalladamente en el primer tomo dedicando el segundo a la caracterización de aquélla.

La sociedad uruguaya «se modernizó, es decir, acompañó su evolución demográfica, económica, política, social y cultural a la de Europa capitalista, entrando a formar parte plenamente de su círculo de influencia directa».

Como ya dijimos el cambio no es casual ni caprichoso. La sociedad uruguaya vive en la segunda mitad del siglo XIX, un conjunto de transformaciones importantes que necesariamente están acompañadas en una relación dialéctica de modificaciones en los sentires colectivos.

Son muchos los agentes que protagonizan de una u otra manera estos cambios: gobernantes, el clero, periodistas. «Los reformadores trataron de usar el poder y los recursos del Estado para imponer sus puntos de vista»¹¹ y desde allí, la escuela fue un ámbito privilegiado desde donde se expandió la sensibilidad «civilizada». Ya que «la naciente burguesía uruguaya comprendió en la segunda mitad del siglo XIX (...) que el mundo de los 'desórdenes' encubre al 'desorden', que existen lazos, a veces sutiles y en otras ocasiones hasta obvios, entre la disciplina en el trabajo y la contención en la sexualidad»; (...) entre las 'rabonas' de los niños a la escuela y las faltas de los trabajadores a las fábricas los lunes...».

Formar al ciudadano y al trabajador desde la niñez fue un objetivo explícitamente buscado y «la

escuela vareliana -entendiendo por ella la estatal luego de 1877- participó de esta convicción y fue uno de los agentes más eficaces en la internalización de este nuevo dios (el trabajo) por los niños y las clases populares».

Valorar el trabajo como el medio idóneo para lograr el bienestar y también el desarrollo de las virtudes humanas: el trabajo «ennoblece, dignifica y vigoriza», alejando los malos hábitos que derivan del ocio y la holgazanería.

Y junto al trabajo sus exigencias de puntualidad, dedicación, orden, obediencia. De allí el consejo dado por el maestro Marcos Sastre y citado por Barrán: «la vigilancia incesante sobre todos los alumnos (...) que no haya ningún niño un sólo instante en que no tenga ocupación, ya que la ociosidad (era la) madre de todos los vicios».

La escuela, a través de las lecturas seleccionadas, de las actividades, de la vigilancia del maestro y de los deberes domiciliarios, comienza a controlar el uso del tiempo por parte del niño, enseñando que «el ocio equivalía al 'aburrimiento' y a 'ratos perdidos', como decían los maestros en sus clases de 'Economía Doméstica' de 1906».

El tiempo dedicado al estudio, al trabajo y no desperdiciado en el juego, en las fiestas (carnaval, por ej.): «Trabajaré. Mientras soy pequeño trabajo ayudando a mis padres, asistiendo a la escuela y estudiando mis lecciones. Más tarde según mi inclinación, será mecánico, obrero, ingeniero».

Y también se disciplinó el cuerpo desde la escuela vareliana para que las enfermedades o el gozo de los sentidos no alejaran al trabajador, al alumno, de sus obligaciones. Nos dice Barrán que «la salud fue equiparada con el poder sobre el cuerpo, es decir con el cuerpo al servicio de una vida laboriosa y larga y no de sí mismo. El mal era la debilidad física, campo propicio para la enfermedad».

Para lograr que el niño, el futuro trabajador fuera «juicioso» en el empleo del tiempo y en el cuidado del cuerpo, la sensibilidad civilizada se propuso convencer más que vencer, reprimir el alma más que castigar el cuerpo. Por ello el saber del maestro (también el del médico) fue un valiosísimo instrumento que le dio reconocimiento y prestigio para imponer «sus lecciones», su moral. Fue fuente del poder que la sociedad le otorgó junto con el control y la vigilancia de sus hijos. «El texto de 'Economía Doméstica' del año 1906, decía: 'Vayamos disminuyendo insensiblemente la presión de nuestra autoridad material aumentando sobre ellos (los niños) nuestra influencia moral'. Y esta nueva modalidad de coacción social, a través de la manipulación afectiva, creó y se basó en el sentimiento de culpa. «Padres, maestros, curas, gobernantes y médicos se

11 Barrán, José P.; «Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara», T. I, Uruguay, Ed. Banda Oriental, 1989, pág. 277.

convencieron pronto de que la mejor manera de controlar -y a la vez la única que admitía su sensibilidad- era aquella en que el dominado amase al dominador y sus enseñanzas benefactoras. Esto también partía de otra base: que el dominador, igualmente amaba a su manera al dominado. La represión del alma trasladaba la culpa del dominador al dominado pues el desobediente se vivía a sí mismo como un desamorado o asocial».

5. En torno a las instituciones educativas

Los discursos vinculados con lo educativo no fueron tomados por Foucault como objeto central de ninguna de sus investigaciones. Sin embargo, muchas de sus reflexiones respecto a otras instituciones (la cárcel, el hospital) nos brindaron elementos para aproximarnos a la comprensión de la escuela (entendida en sentido amplio), su función en la sociedad, sus técnicas disciplinarias, etc..

De hecho en alguna de sus obras se refiere expresamente a la escuela, al papel de los docentes y a la función de la pedagogía. Es el caso de «La verdad y las formas jurídicas» y «Vigilar y castigar». Allí el autor nos plantea cómo los discursos educativos colaboran en la formación de cuerpos dóciles a través de mecanismos de control que organizan el espacio, jerarquizan personas, valores, conceptos, administran el tiempo y encauzan conductas. A través de jerarquías y regulaciones de aquello que los discursos legitiman, la escuela difunde e impone la normalidad.

En las instituciones educativas las personas reciben aquellos saberes que la sociedad (a través de la mayoría o la elite, sabemos que nunca es homogénea) considera legítimos, permitidos, y se censuran aquellos valorados como inconvenientes o mejor dicho ambas categorías de saber forman parte del discurso escolar, aunque con diferente signo. Y esto es así porque «sabemos muy bien que en su divulgación, en lo que permite y en lo que impide, sigue las líneas fijadas por las diferencias, conflictos y luchas sociales. Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo»⁽¹²⁾.

Y las personas concretas encargadas de transmitir esos discursos, en el campo de la teoría así como en el de la práctica cotidiana, son los docentes. De la cita de Foucault se desprende claramente la función política que cumple todo docente, en consecuencia, su involucramiento, conciente o inconsciente, con

los discursos, saberes y poderes hegemónicos o alternativos.

Del mismo modo que el investigador social no puede pretender «convertirse en un árbitro ascético y neutral de la vida de los hombres como si se tratara de un despistado ornitólogo que contempla con prismáticos las deliciosas costumbres del pájaro carpintero»⁽¹³⁾, así el docente reproductor del saber creado por el investigador tampoco puede considerarse objetivo (en el sentido de la ciencia positiva) ya que «la objetividad científica no consiste en anular la forma de tomar partido», sino que, ser objetivo supone «empezar por explicitar y objetivar los puntos de partida».⁽¹⁴⁾

En nuestro sistema educativo, la laicidad entendida como neutralidad es parte integrante - y una parte muy importante- del discurso que legitima el poder hegemónico, convenciendo al docente de una ficticia objetividad⁽¹⁵⁾ cuando en realidad «la no intervención es ya en sí una forma de compromiso».⁽¹⁶⁾ No caeremos en la ingenuidad de atribuir esta concepción a Michel Foucault, aunque tampoco citaremos a otros autores que, antes y después que él, lo han planteado; la lista sería muy extensa. Lo que sí interesa señalar es una de sus implicancias: si estamos condenados a optar (Sartre) entonces hagámoslo en conciencia. Tomemos partido por saberes y poderes hegemónicos o alternativos pero en base a una decisión meditada, reflexiva, capaz de conocer las resonancias políticas y sociales que la acompañan y no por mera inculcación.⁽¹⁷⁾

Es así que Foucault se juega conscientemente por una epistemología y por un discurso político. Ello se traduce en una concepción sobre el papel del intelectual⁽¹⁸⁾ que para Foucault no consiste en «decirles a los demás lo que deben hacer; ¿con qué derecho sería éste su papel? (...) El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los

12 Cita de Foucault, M. en «El orden del discurso», citado por Ball S., compilado en «Foucault y la educación. Disciplinas y saber», Madrid, Ed. Morata, 1993.

13 Alvarez-Urfa, F. y Varela J., en el Prólogo al libro de Michel Foucault, «Saber y verdad», Madrid, Ed. La Piqueta, 1985.

14 Alvarez-Urfa, F. y Varela, J., op. cit.

15 Las epistemologías que consideran al saber como mero producto de la razón, sin ver sus vínculos con el poder, ayudan «a asegurar nuestra permanente condición de dominados porque (crean) la ilusión de que el saber existe con independencia del poder» (Ball, S., op. cit.).

16 Alvarez-Urfa y Varela, op. cit.

17 Del latín inculcare: apretar una cosa contra otra.

18 Consideramos al docente como un intelectual, siguiendo a Henry Giroux, quien además los adjetiva de transformativos (Ver «Los profesores

postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta re-problematización».⁽¹⁹⁾

5.a) El examen: tecnología de saber/poder

La escuela entendida como institución de secuestro tiene como función -al igual que la fábrica, el hospital, la cárcel- disciplinar, y por tanto se vale de ciertas tecnologías destinadas a vigilar, controlar y adiestrar a las personas con el objeto de hacerlos dóciles y útiles.

Una de esas tecnologías es el examen (entendido en el sentido de todo mecanismo tendiente a controlar un saber y a través de él clasificar a las personas) donde «la superposición de las relaciones de poder y saber asumen su máximo esplendor»⁽²⁰⁾. El examen se constituyó desde el siglo pasado en uno de los nexos, de las articulaciones entre saber y poder. Y es interesante aquí observar la relación entre examen y disciplina analizando a esta última desde su doble significado etimológico, ya que «desde sus orígenes latinos, se refiere tanto al poder (sistema de corrección y control) como al saber» (ramas del conocimiento)⁽²¹⁾.

Es así que las instituciones educativas permanentemente examinan y no sólo a los estudiantes. Y lo examinado va mucho más allá de los contenidos programáticos: se controla el acatamiento de todos los discursos impartidos por la escuela, sean éstos teóricos o prácticos, sean cognitivos o afectivos. De este modo podemos comparar rendimientos, conductas, documentar adecuación o no a las normas y de allí esta «mirada normalizadora (...) hace posible calificar, clasificar y castigar»⁽²²⁾ para poder repartir recompensas o castigos, incluir o excluir.

En síntesis, el examen constituye una de las tecnologías disciplinarias de las que se vale la sociedad disciplinaria y más concretamente las instituciones educativas interesadas por la eficiencia y la productividad a través de un sistema de normalización⁽²³⁾.

Y dentro de estas instituciones los intelectuales (el experto, el especialista, el profesional) «producen, promueven y mantienen 'régimenes de verdad'.

Actúan como 'jueces de normalidad' y aceptan y se benefician de la división del saber y el debilitamiento de quien carece de conocimiento», sin embargo, «el intelectual también tiene la posibilidad de desarrollar un trabajo antihegemónico dentro de su propio campo discursivo»⁽²⁴⁾ ya que el poder es dinámico y circula entre los diferentes sujetos sociales.

6. Algunos de sus títulos

La obra de Foucault es vastísima y en realidad es bueno verla como un todo, ya que los mismos conceptos se van desarrollando y ampliando a través de los distintos libros, aunque claro está, con distintos énfasis. Los títulos de sus libros, si bien pueden ser muy sugerentes, no siempre permiten que el lector infiera las temáticas tratadas. Por esa razón es que decidimos comentar brevemente por lo menos algunos de ellos.

«El orden del discurso» (1971) es un examen de los orígenes del lenguaje y el discurso, en sí tema que también trata en «Las palabras y las cosas» (1981).

En «Arqueología del saber» (1969), si bien continúa esa temática, analiza también las relaciones entre la ciencia como forma de conocimiento y la ideología, el discurso científico y el discurso ideológico como justificador del statu quo.

«Historia de la sexualidad» (1976-1984) es una obra de tres tomos, y aunque parezca desconcertante, aborda más que el tema del sexo, el tema del poder y el conocimiento a través de las vivencias del sexo y/o de los discursos sobre él.

«Locura y civilización» (1965), de interés para psicólogos, psiquiatras y trabajadores sociales en general, también abarca el tema del poder. Para él, la definición de locura dependió de la élite y por lo tanto de la necesidad de parias. Afirma que la locura, más que un hecho en sí es un juicio de valor, y son los grupos dominantes los que la determinan, por la necesidad de tener un chivo expiatorio.⁽²⁵⁾

También en «El nacimiento de la clínica» (1963) toca esta temática y aplica los conceptos de lingüística a la medicina, distinguiendo síntoma (signo) de

como intelectuales», Madrid, Ed. Paidós, 1990. El suplemento del N° 29 de esta revista está dedicado al pensamiento del autor).

19 *El interés por la verdad*, en «Saber y Verdad», op. cit.

20 «Vigilar y castigar», op. cit.

21 Ball, S., op. cit.

22 Citado en Ball, S., op. cit.)

23 Ball, S., op. cit.

24 Ball, S., op. cit.

25 En el diccionario de la Real Academia Española aparece «loco: (del griego=de ojos grises o brillantes)// Que ha perdido la razón// Que excede en mucho a lo ordinario o presumible, tomado siempre en buena parte// De poco juicio, disparatado, imprudente. La pregunta que cabe es ¿disparatado o imprudente con respecto a qué?, ¿quién define qué es lo ordinario? En las tres acepciones hay implícitas valoraciones. Nada tienen que ver con la raíz epistemológica de la palabra, la que parece hacer más referencia a la descripción de una característica de ciertas personas.

causas (significado), en la misma lógica de desocultar lo oculto, ver más allá de lo explícito. Este aporte obviamente cambia la mirada de los médicos y el encare de los tratamientos.

«Vigilar y castigar» (1975), tal vez una de sus obras más conocidas, trata el tema del control y el disciplinamiento. Es de interés no sólo para criminólogos y penalistas, sino también para los educadores. Describe y apela a múltiples ejemplos para ello de las instituciones llamadas «de secuestro»: prisiones, fábricas, escuelas, hospitales. Describe el panóptico (pan=todo, óptico= ojo, ver), como dispositivo de control, las estructuras físicas y las estrategias que lo permiten, lo sustentan y lo reproducen. Analiza la evolución del castigo corporal al psicológico y la disciplina como sistema de control del tiempo, del espacio y del cuerpo de los individuos.

Otros dos libros son: «Nietzsche, Freud y Marx» (1964), en el que relaciona los aportes de los tres pensadores y «Nietzsche: la genealogía, la historia» (1971), donde nuevamente se ocupa de los conceptos de poder y conocimiento.

En «La verdad y las formas jurídicas» (1978) desde una perspectiva de la jurisprudencia, también analiza críticamente la relación poder-saber-verdad. De qué carácter es la verdad jurídica, qué efectos produce, etc..

«Microfísica del poder» (1979), como se puede inferir, trata el tema del poder, pero con énfasis justamente en esa visión reticular que él explica y en las manifestaciones del poder en lo cotidiano.

7. Glosario

Discontinuidad: Tesis contraria a la de los historiadores que explican el presente por el pasado, unos hechos o ideas se desprenden o son consecuencia de otros anteriores. Implica ruptura, alejar el presente del pasado.

Discursos: Son prácticas que configura sistemáticamente los objetos de los que hablan. Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos: los contruyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención.

Normalización: el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística dentro de una población determinada.

Tecnologías disciplinarias: Tecnologías individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos de los individuos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles.

Panoptismo: sistema disciplinario que aplica la racionalidad científica a la distribución del espacio

que contribuye al control de los individuos y la modificación de su conducta.

Arqueología: Es la descripción sistemática de un discurso-objeto en sí mismo, sin interpretación ni una búsqueda del principio (origen).

Genealogía: Análisis a partir de una cuestión presente. Se ocupa de las meticulosidades, los detalles son importantes. ■

Bibliografía

- Ball, S., «Foucault y la educación. Disciplinas y saber», Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Foucault, M.; «Vigilar y castigar», México, Ed. Siglo XXI, 1976.
- Foucault, M.; «Las palabras y las cosas», México, Ed. Siglo XXI, 1981.
- Foucault, M.; «Historia de la sexualidad» (tomos I, II y III), Madrid, Ed Siglo XXI, 1987.
- Foucault, M., «Saber y verdad», Madrid, Ed. La Piqueta, 1985.
- Foucault, M., «La verdad y las formas jurídicas»; Montevideo; FCU; ficha N°224.
- Mardones, J.M.; «Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica»; Barcelona, Ed. Antrophos, 1991.
- Ocaña, Lucila et al.; «La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia.»; México, Ediciones Caballito, 1987.
- Poster, M.; «Foucault, el marxismo y la historia»; México, Ed. Paidós, 1991.
- Wuthnov, R. et al.; «Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger», Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas»; Bs. As., Ed. Paidós, 1988.

LAS AUTORAS

CECILIA VON SANDEN es maestra, ha trabajado en enseñanza pública y privada tanto en docencia directa como indirecta. Ha trabajado desde instituciones no gubernamentales en temas de educación ambiental y ha coordinado trabajos corporales dentro y fuera del sistema formal. Integra el Programa de Educación del SERPAJ-Ur desde 1992.

MARÍA LUISA GONZÁLEZ es profesora de Sociología, egresada del IPA ejerciendo tanto a nivel privado como público. Integró el SERPAJ desde 1986, fue responsable del Programa de Educación hasta 1996.

▼ El Monte Indígena

Una propuesta holística

ALEJANDRO FERNÁNDEZ (*)

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

Creemos que todo sistema es reflejo de una concepción del mundo, de una cultura. La compartimentación, competitividad e intelectualismo que caracterizan a nuestra cultura, y por ende a nuestro sistema educativo, los encontramos como paradigmas dentro de nuestra cabeza. Consecuentemente, aplicar una nueva técnica implica un "cambiar la cabeza", un cambio de paradigmas.

Innumerables ejemplos encontramos de cómo los educadores, sin cambiar sus pautas de ver el mundo, han convertido la aplicación de nuevas propuestas en pseudo talleres, con la apariencia de un trabajo participativo pero cuyos objetivos y conclusiones son en realidad manipulados y forzados

por el docente sin el concurso y el protagonismo de los estudiantes, esgrimiendo por lo general la excusa de la falta de tiempo, o de interés de los estudiantes.

Por eso nos parece que el primer paso en la aplicación de una nueva propuesta consiste en modificar los patrones referenciales que explican el funcionamiento de nuestro entorno, nuestra manera de percibir el universo, el paradigma de quién lo aplica. Debíamos aprender a ver el mundo, el planeta, el universo como un solo organismo, cada parte como un todo, cada cosa en su interrelación. El hecho de que se proponga un enfoque holístico en la formación del Ser es señal de que los paradigmas de nuestra cultura están cambiando. Caminamos hacia la síntesis. Desde Einstein y los descubrimientos de la física cuántica ya no podemos concebir al mundo mecánicamente funcionando, materia y energía separadas, el universo se ha convertido en una gran red de energía. Sistemas de energía que interactúan, desde los átomos a las estrellas, desde el organismo suelo-raíces hasta la concepción

de nuestro planeta como un gran organismo. Con el aporte de James Lovelock y su hipótesis Gaia los seres humanos retomamos un determinado lugar, ya no podemos creernos dueños, amos, manejadores, debemos simplemente cumplir nuestra función como "neuronas", encargadas de la conciencia de este ser que es la Tierra. Estas neuronas afectadas por la patología del escepticismo, egoísmo y consumismo se convierten en un "tumor cerebral" creciendo a un ritmo neoplásico destruyendo y alterando la anatomía y fisiología del resto del cuerpo. Olvidándonos de que somos parte del todo, en busca de una seguridad inventada, vamos en pos de la autodestrucción.

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

Formar un Ser es dejar ser, permitirle desde el comienzo que se manifieste sin miedo, sin represión, que pueda desarrollar

(*) A. Fernández es docente en Ciencias Biológicas en Enseñanza Secundaria.

su creatividad, su individualidad, su esencia.

Expresarse libremente como parte de un ser mayor que somos todos, nos permitirá entender lo que realmente son los "derechos humanos". Dicho concepto sobraría si nuestra visión del mundo cambiase. Creemos que esta idea nació como una necesidad de enfrentar el egoísmo de olvidarnos que los niños de los otros también son nuestros niños, nuestros padres, nuestros hermanos.

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

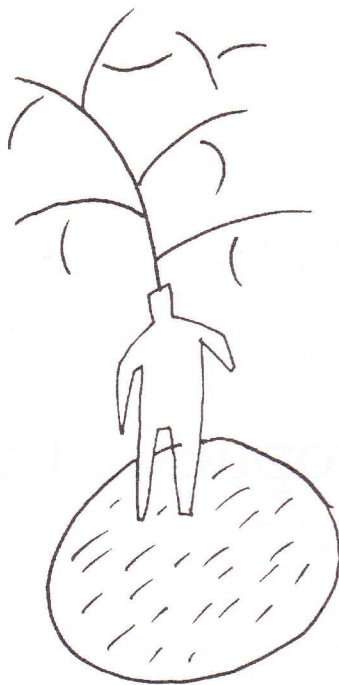
La propuesta y los derechos humanos

Proponemos enfocar el programa de Primer Año de Ciencias Biológicas hacia el estudio de un ecosistema. Una visión holística de éste nos permitirá ir develando interrelaciones y funciones, a la vez de cumplir con los contenidos del programa.

Esta experiencia la realizamos en el liceo de San Luis en el departamento de Canelones durante el año 1994 basándonos en el estudio de un monte indígena de tipo ribereño. Dicho monte está situado en las cercanías del liceo —a orillas del arroyo El Bagre— en una zona que ocupa unas 60 hectáreas donde encontramos gran variedad de árboles indígenas y fauna asociada.

La riqueza biótica y lo añoso de algunos ejemplares arbóreos de dicho monte, han motivado que algunas organizaciones locales estén trabajando para que se le considere como una reserva fitofaunística.

La visión integral del eco-sis-



tema nos permitirá comprender la profunda interrelación que existe entre los recursos naturales y nuestra "calidad de vida". Así como tratamos nuestro entorno, tratamos nuestro cuerpo. Las formas de pensar (los paradigmas que antes mencionábamos) nos llevan a depredar, alienar y compartimentar la vida, lo cual significa muerte.

Todo lo que alteremos en el aire, en el agua o en la tierra, por el propio funcionamiento del ecosistema se vuelve en nuestra contra. Enfermar a la tierra es literalmente enfermarnos a nosotros mismos. La conjunción "y" que colocamos entre hombre-naturaleza es el reflejo de la alienación de nuestro pensamiento, de considerar separado o distinto, lo que es lo mismo. Hombre-naturaleza es un solo ser. Si comprendemos que en este ser que llamamos Gaia todos los subsistemas (ecosistemas menores) están conectados entre sí, y cada especie tiene un nicho ecológico que no puede ser de otra (cada una de éstas necesita un hábitat determinado para poder subsistir y no puede prosperar en otro), llegaremos a la conclusión de que lo prioritario es respetar y cuidar el fascinante y delicado

equilibrio que impregna lo viviente, y el interés en la diversidad biológica y genética.

Integrando estos conceptos, automáticamente aprenderíamos a respetar al que es "distinto" de nosotros (o quizás deberíamos decir al que es "complementario") dentro del contexto de una diversidad cultural o social.

Recorriendo este camino de interrelacionarnos sin depender y sin intentar dominar a lo otro o a los otros, se tornaría innecesario hablar del "derecho a la vida" y mucho menos de una "calidad de vida".

La solidaridad y la cooperación, en mayor grado que la competencia, surgen del estudio de la naturaleza, cuando entendemos su funcionamiento.

Llegamos entonces a valorar la vital importancia de conservar nuestros montes expuestos a la depredación, no sólo porque ellos son la piel de Gaia, sino también por la cantidad de especies animales asociadas que viven en ellos, muchas de las cuales ni siquiera han sido estudiadas aún, y cuyos hábitats peligran.

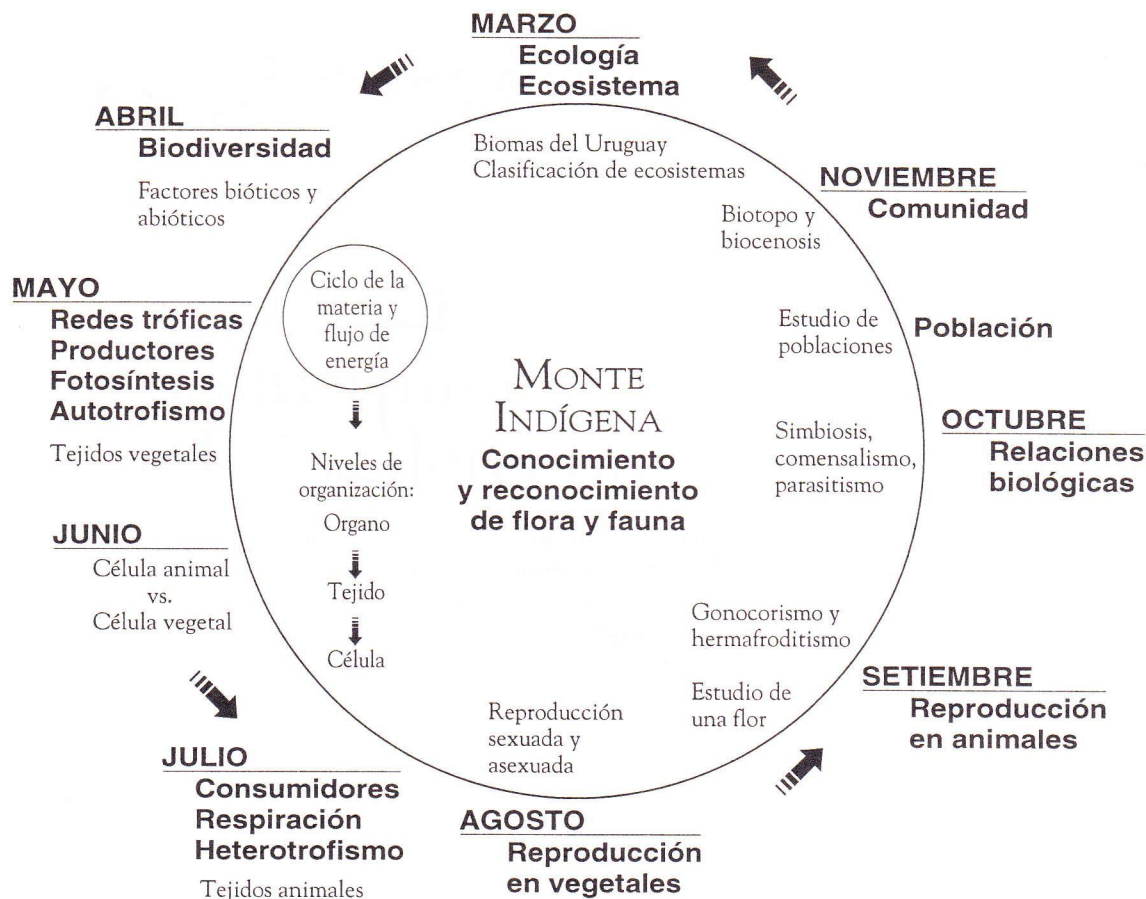
Conservar flora y fauna significa preservar el valor que ellas tienen como vida, como recurso natural, por su valor ecológico, por su valor estético, por su valor como reserva moral de la humanidad y como parte de nuestra identidad.

Plan de trabajo

Para un enfoque integral u holístico consideramos apropiada una presentación del plan anual de trabajo de tipo circular o "mandala", que presentamos a continuación.

Como vemos en la figura, partimos de la observación del todo, de apreciar y comprender un ecosistema como un organismo, que se nutre, se relaciona y cambia.

Lo observamos a su vez como una comunidad donde una gran



cantidad de seres vivos se interrelacionan entre sí y con el medio físico. Daremos especial importancia a los conceptos de biodiversidad, hábitat, nicho ecológico y redes tróficas.

Comparando fotosíntesis y respiración, autotrofismo y heterotrofismo visualizaremos la circulación de la materia y el flujo de la energía. Luego analizaremos el nivel trófico de los productores, realizando un estudio de órganos, usando, por supuesto, lo visto y recolectado en las visitas al monte. Posteriormente, mediante el uso del microscopio ingresaremos al nivel celular.

Comparando la célula vegetal y la animal, nos introduciremos

en el grupo de los heterótrofos y elegiremos un animal autóctono que nos permita conocer las adaptaciones propias de una nutrición heterotrófica.

Siguiendo el mandala ahondaremos en las estrategias reproductivas de las diferentes especies vegetales (en nuestro caso, del monte indígena) como por ejemplo el ombú, *Phytolacca dioica*, que como lo indica su nombre específico, tiene flores masculinas y femeninas en pies separados.

También elegiremos cualquier especie animal que se vea en el monte, ya sea insecto, mamífero, ave, etcétera, para ejemplificar los tipos de reproducción en animales.

Acercándonos al punto de partida estudiaremos las diferentes relaciones entre los seres, es decir las asociaciones biológicas.

En nuestro ecosistema podemos citar a manera de ejemplo dos casos interesantes; el árbol sombra de toro (*Iodina rhombifolia*) que no sobrevive sin la asociación de las otras especies arbóreas del monte, y "el matecito", agalla producida en hojas y ramas del molle (*Schinus longifolius*) por el ataque del insecto cecidoceros eremita.

Finalmente cerramos el curso y el plan circular, volviendo a estudiar el ecosistema, a visualizarlo como un todo, ahora con una visión más íntegra y pormenorizada de la estructura y fun-

ciones, o en otras palabras de la anatomía y fisiología de ese organismo que es el monte ribereño.

Actividades propuestas

A continuación sugerimos algunas actividades que hemos realizado y que pueden servir a los docentes y estudiantes como referencia para utilizarlas, mejorarlas y/o diseñar otras:

- 1) Visitas periódicas al monte del arroyo "El Bagre" observándolo desde distintos puntos, logrando diferentes niveles de comprensión de su funcionamiento.
- 2) Trabajos de concentración y relajación como expansores de la conciencia, que permitan una mayor capacidad de sensibilización y observación (utilizando todos los sentidos) y posibiliten una recorrida por el lugar lo más silenciosa posible.
- 3) Visita a un monte artificial (de pinos o eucaliptus) realizando las comparaciones del caso respecto a biodiversidad, riqueza de especies animales y vegetales, estado del suelo, etcétera.
- 4) Recolección de hojas para su herborización y posterior reconocimiento y clasificación. Para esta actividad recomendamos el trabajo con claves que pueden ser confeccionadas por el docente seleccionando las especies más típicas del lugar.
- 5) Coordinación con las AAM (actividades adaptadas al medio) en cuya asignatura se trabajó un proyecto de manejo ecológico de la zona pensado por la profesora Gabriela Rodríguez donde se preparó a estudiantes como guías y se planificó qué lugares utilizar como senderos de interpretación, es decir, lugares en los

cuales se restringe el paso de las personas, permitiendo conocer, apreciar y disfrutar el lugar sin perturbar el natural desarrollo de las especies que habitan allí.

- 6) Se puede coordinar también la realización de una obra de teatro (como la dirigida por la profesora María E. Burgueño) donde se expliquen los criterios para cuidar y visitar un lugar natural y especialmente un área protegida.
- 7) Visitas de grupos de estudiantes de escuelas y liceos que serán guiados y familiarizados con el monte indígena por alumnos previamente preparados para ello. ■



Bibliografía

- Capra, Fritjof "El tao de la física". Luis Cárcamo editor, 1984, Madrid.
- Krishnamurti, J. "La urgencia de una nueva educación". Ediciones Krishnamurti, Puerto Rico.
- Lombardo, Atilio. "Flora arbórea y arborescente del Uruguay" 1964, Montevideo.
- Muñoz, J., Ross, P. y Cracco P. "Flora indígena del Uruguay". Editorial Hemisferio Sur, 1994, Montevideo.
- Museo y Jardín Botánico. "Curso de conocimiento y reconocimiento de flora indígena". IMM, 1992.
- Osho "El futuro de oro" Editorial Voch Unia Har, 1988, Lima.
- Osho "El nuevo niño". 1992, Editorial Mutar
- Paramahansa Yogananda. "Autobiografía de un yogui". Ediciones Siglo Veinte, 1984. Bs. As.
- Revista Integral N° 155, 1992, Barcelona.
- Varios. "La educación ambiental y los trabajadores, apuntes de educación ambiental". CIPFE, 1990, Montevideo.
- Vivan, Jorge Luiz. "Pomar ou floresta: princípios para manejo de agroecossistemas". Cuadernos de T.A., 1993, Rio de Janeiro.

La Educación Musical como instrumento de promoción de los derechos humanos

TERESITA ARIAS FRUGONI(*)

Fundamentación

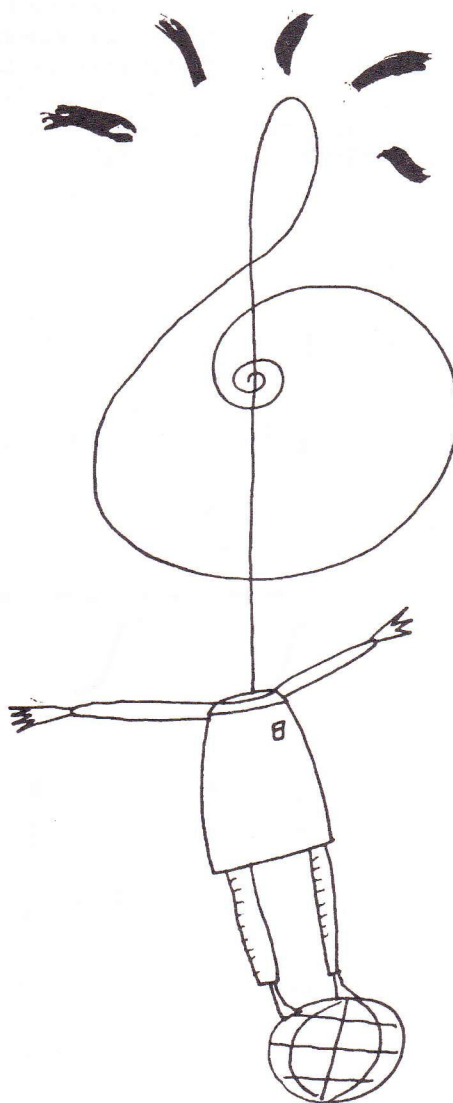
ESTA EXPERIENCIA se realizó con tres grupos que cursaron: 5º año en 1991 y 6º año en 1992 en el Colegio Pío.

Objetivos generales:

Fomentar y acompañar el crecimiento integral del niño viviendo los valores: interioridad, solidaridad, libertad, respeto, honestidad.

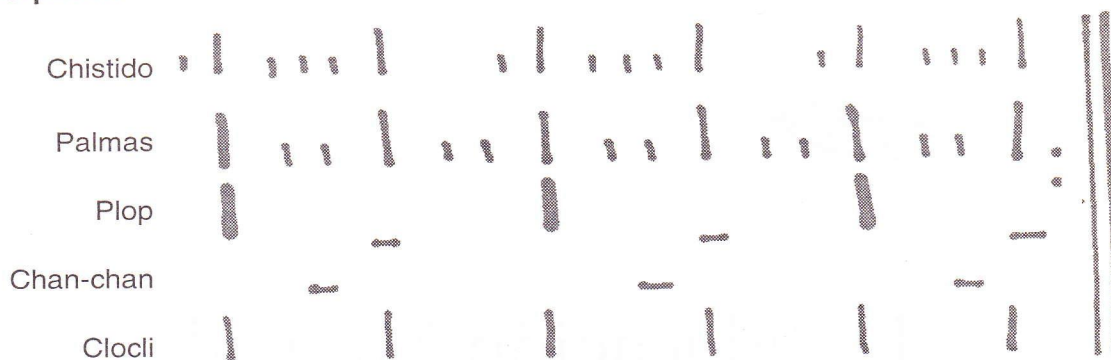
Objetivos específicos:

- sensibilizar a través de la música;
- desarrollar las capacidades auditiva—expresiva—creativa;
- práctica musical en varios;
- participación activa individual y colectiva (trabajar con alegría);
- desarrollar el espíritu crítico basado en el respeto, la libertad y el compañerismo.



(*) Prof. de Educación Musical

Corposon



Este trabajo se abordó en varias clases, siguiendo este procedimiento:

—El grupo eligió hacer sonidos con su cuerpo y no utilizar instrumentos musicales; de ahí su nombre: *Corpo* (cuerpo) *son* (sonido).

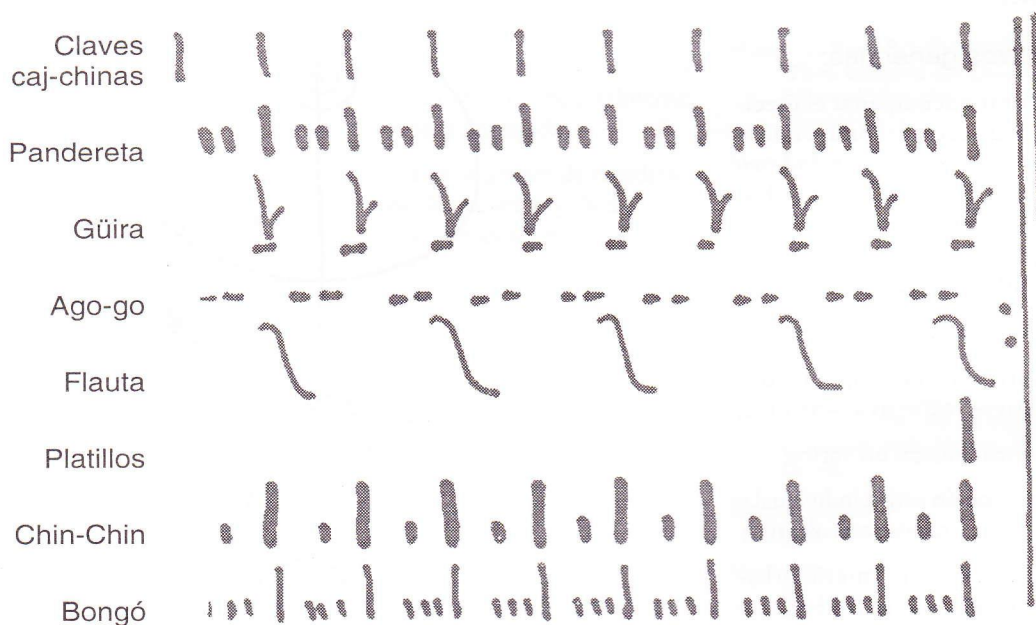
Experimentaron diferentes sonidos con el cuerpo, luego se agruparon. Experimentaron altura, duración e intensidad y ritmo. Cada equipo eligió su serie de sonidos. Ensayaron

para lograr la simultaneidad de fuentes sonoras y su coordinación. Se autocorregían. Cada equipo buscó una posible representación gráfica; se ensayaron varias hasta encontrar una que evaluaron de suficiente claridad para todos. Se pautó en el pizarrón y se leyó lo pautado por cada equipo. Se comenzó a unir dos tipos de sonidos y su serie para determinar la verticalidad (la armonía).

Se leyó ejecutando. Luego en una cartulina, un niño de cada equipo pasaba a realizar la grafía eligiendo un color.

Cabe resaltar que este trabajo, como los otros dos que se presentan, fue posible por un aprendizaje gradual, conceptual, desde lo vivencial (significativo) iniciado en un curso y profundizado y complementado en el siguiente.

Sinfonía de sonidos



Procedimiento: Los niños eligieron los instrumentos. Se agruparon. Experimentaron sonidos y ritmo. Cada equipo decidió qué iba a hacer

y cómo (ritmo y/o melodía). Ensayaron para lograr coordinación en la realización. Determinaron: en el ritmo: pulso, acento o células rítmicas;

en la melodía: sonidos graves y/o agudos, y en qué orden se presentarían. Se buscó en el equipo una posible representación gráfica. Se ensa-

yaron varias, porque debía ser entendible para todos. Se pautó en el pizarrón, se leyó lo pautado ejecutándolo.

Así se procedió con cada equipo o niño (algunos instrumentos son

únicos). Luego se comenzó a unir dos tipos de instrumentos, para poder determinar la verticalidad, hasta llegar a la ejecución total de la obra. Se consideró que era breve por lo que se incluyó el ritornello (repetición).

Se pasó la pautación a una cartulina; de cada equipo pasaba un niño para escribir su serie y elegía un olor (para facilitar la lectura). Este aspecto es un inicio para la pautación del timbre por el color.

Candom-ce

Chin-Chin 

Golpe 

Flautal 

Falutas 

Güiro 

Voz 

Procedimiento: Los niños eligieron los instrumentos, incluyendo el uso de la voz. Se agruparon. Experimentaron sonidos y ritmo. Experimentaron altura, duración, intensidad y ritmo. Cada equipo eligió su serie de sonidos. Ensayaron para lograr una ejecución correcta y coordinada. Al haber dos flautas, determinaron los ejecutantes que debían hacer cosas distintas. No lograron independizarse en el ritmo, pero surgió espontáneamente que uno produjera sonidos

agudos y el otro sonidos intermedios. Esto explica la ubicación en el espacio determinada para la graficación de cada instrumento, arriba casi sobre la otra línea, los sonidos agudos; en el medio los sonidos intermedios. Como la célula rítmica dominante responde al clásico llamado del tamboril, surgió el nombre de Candombe. Entendieron que la última sílaba, "be", podría aludir al 6º B, y este grupo era el C, por lo que cambiaron esa sílaba por "ce".

Evaluación

Los alumnos evaluaron la elaboración como interesante, divertida, y se mostraron admirados, sorprendidos por su propia capacidad creativa. La docente evaluó: un verdadero proceso de aprendizaje, partiendo de lo general a lo particular, y de lo particular a lo global. Constató adquisiciones graduales, con aplicación altamente positiva, tanto desde el punto de vista musical como del crecimiento humano. Se cumplieron los objetivos planteados. ■

¡La utopía no está en el futuro!

(O qué pueden aportar los derechos humanos a la transformación de la realidad)

FERNANDO WILLAT (*)

PROBABLEMENTE al hablar de cualquier cosa estén presentes algunos supuestos ideológicos sobre la utopía de sociedad, el ideal de ser humano, la identificación de estrategias capaces de impulsar los cambios. Pero sin duda lo están al hablar de desarrollo o al hablar de ética. Quisiera referirme a un supuesto que está por detrás de las reflexiones que expondré en este artículo, sobre las posibilidades de transformación de la sociedad para avanzar hacia las utopías. No pretendo demostrarlo; no podría ya que es sólo eso y nada menos que eso, un supuesto que sustenta una reflexión y una práctica. Este supuesto ha ido creciendo en mí al reconocerse en otras voces y no pretende más que continuar resonando, alimentando una racionalidad capaz de sustentar acciones transformadoras.

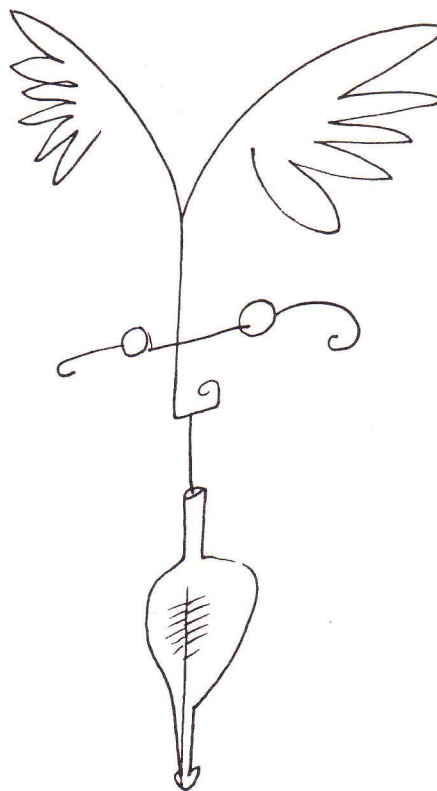
Según mi modo de ver, están dadas las condiciones para que se produzca un verdadero desborde mucho más allá de los límites del ámbito académico, de la legitimidad de los saberes que inciden en las decisiones políticas. Es decir, hablando de un modo más sencillo, que ha llegado el momento de que diversos actores externos al ámbito académico empiecen a producir conocimiento, a difundirlo con pretensiones de dialogar con el conocimiento acadé-

mico y con pretensiones también de incidir en las decisiones políticas. Las consecuencias políticas de tal cambio serían muy profundas ya que habilitarían la posibilidad de revertir una tendencia que ha sido creciente, a concentrar en ámbitos de carácter técnico el poder de orientar a través del conocimiento, las decisiones que van a marcar el rumbo de las sociedades. No sólo a nivel de cada país, ya que cada vez más las decisiones fundamentales son concebidas en organismos internacionales de carácter técnico, donde además la primacía le corresponde a la economía, tales como el FMI, BM, o el GATT, sin que existan posibilidades de incidir o controlar por parte de la ciudadanía o al menos por sus representantes parlamentarios, e incluso sin que exista una información adecuada.

Un cambio de esta naturaleza trastoca toda la estructura del poder y con ella las más diversas manifestaciones de la vida cotidiana, de las relaciones humanas, de las formas de comprender el mundo y de actuar sobre él. Implica un cambio de racionalidad, por ejemplo en las formas de expresar el conocimiento a través de un lenguaje mucho más sencillo y explícito, en las formas de socializarlo, con una intención de apertura y no de cierre de fronteras de los límites de "lo académico". Pero además, implica no sólo un cambio de racionalidad a nivel intelectual, sino también en las relaciones humanas, en la

(*) Fernando Willat es miembro de SERPAJ-Ur

organización de las instituciones, en la estructuración de la afectividad, de la sensibilidad. Existe un mecanismo básico en los modos en que se estructura el poder que deriva del conocimiento. Entre quienes pertenecen a la comunidad "académica" existe una legitimidad que permite confrontar distintos puntos de vista, distintas teorías, distintas interpretaciones de la realidad, que se aceptan como válidas y pasibles de crítica. Sin embargo, el externo a la "comunidad académica" carece de legitimidad para participar del debate. Sus saberes no pueden ponerse en comunicación con los del ámbito académico porque quedan descalificados al no guardar los requisitos formales que le confieren el estatus académico. Algo de esta estructura parecería que inevitablemente tiene que estar presente en tanto se requiere compartir un código y un protocolo para la comunicación. Pero lo estricto y a veces hasta arbitrario de los requisitos formales sí puede eliminarse, así como también los límites del ámbito académico pueden desbordarse y dejar de contener en exclusividad la legitimidad de sus saberes para incidir en otros ámbitos de poder. Los mecanismos de poder que imponen la clasificación entre externos e internos pueden entrar en crisis por diversos factores; entre ellos porque los actores con poder encargados de ejecutarlas comienzan a no hacerlo o a variar la forma de hacerlo. Pero también porque los externos al ámbito académico comienzan a producir un conocimiento con potencialidades de incidir en las decisiones políticas y a disputar legitimidad. Esta transformación no está definida en absoluto, tal vez podría no llegar a consolidarse, o la transformación podría consistir en un reforzamiento de los mecanismos de poder que confieren el estatus y otorgan legitimidad a los saberes, de modo de contener el desborde. En última instancia, el resultado depende de que distintos actores que pueden impulsar cambios históricos, asuman una nueva racionalidad y comiencen a construir desde ella una aproximación a la utopía. Si bien digo que creo que están dadas las condiciones para que se produzca este desborde, no estoy tan seguro de que hayan actores dispuestos a asumir esta nueva forma de ejercicio del poder. Pero sí creo que comienzan a producirse manifestaciones en este sentido. Desde distintos ámbitos, hay personas que comienzan a tratar de aportar a este proceso que constituiría a mi juicio un avance en la democratización real de las sociedades. Pienso además que la contradicción entre las diferentes alternativas de reestructuración del poder se está manifestando en el presente de muchas formas. Pero además, mientras la nueva racionalidad comienza a manifestarse, la antigua convive contradictoriamente con ella, incluso en los mismos actores, incluso en cada hecho o producto concreto. No hay



una división entre dos bandos, sino que las diferentes racionalidades que están en juego, hablan como ventrílocuos a través de muñecos compartidos. Desde el ámbito de los Derechos Humanos, a mi juicio también hay un aporte a realizar a este proceso y en ese sentido quisiera hacer estos comentarios.

Hay muchas cabezas en mi cabeza

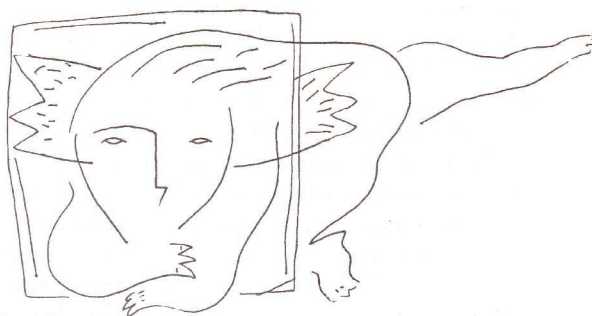
Un ejemplo puede ilustrar lo que estamos diciendo: Cuando los estudiantes de secundaria ocuparon los centros de estudios introdujeron con mucha fuerza una nueva racionalidad, aunque no esté exenta de contradicción. Sus reclamos giraron en torno a su derecho a estar informados, a tener opinión sobre los temas que van a decidir los destinos del país, a manifestar sus discrepancias, a que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Su forma de actuar desconcertaba al CODICEN que no encontraba los representantes de ese supuesto movimiento estudiantil. Y es que ese fenómeno que estaba aconteciendo no era un movimiento juvenil, sino como alguien sugirió se trataba de jóvenes en movimiento. Y el movimiento de estos jóvenes producía vibraciones que se propagaban y terminaban por sacudir el polvo de una vieja racionalidad incluso en los lugares más inesperados. La mayoría de las voces que provenían de los gremios docentes proponían en cambio un rechazo total a la reforma y la creación de un espacio paralelo de poder popular desde el que decidir la alternativa a esta propuesta que las autoridades de la enseñanza que-

rían imponer. No hay reclamo de información y de participación en este planteo, porque para qué conocer algo que se rechaza globalmente porque proviene del enemigo; y para qué se quieren espacios de participación si se piensa generar una propuesta alternativa desde una posición de poder. Es cierto que en algunos momentos este planteo permeó las expresiones juveniles pero también es cierto que otra racionalidad muy diferente estuvo mucho más presente en varias de las últimas manifestaciones de los gremios docentes. Se trata esta última de una racionalidad que reclama la participación de los ciudadanos en el proceso de construcción de la política educativa. Una racionalidad que busca comprender la reforma para plantear la discrepancia y proponer alternativas sobre los aspectos particulares, pero pensando con una perspectiva global. Tal vez estemos lejos aún de que esta racionalidad cobre un carácter dominante, pero está comenzando a manifestarse.

Intentemos llevar este caso particular a la generalidad de las formas posibles en las que se puede ir construyendo esta nueva lógica de poder; este desborde de la legitimidad que le otorga a los saberes el poder de orientar las decisiones políticas, esta nueva concepción de la ciudadanía no limitada a la elección de representantes. Es posible por ejemplo, estar produciendo conocimiento y concibiendo formas de participación en relación al relevamiento de los problemas que la sociedad debe asumir. Los movimientos de mujeres han mostrado que se pueden volver visibles fenómenos que parecían no existir, o que al menos no se percibían como problemas. Es posible además, crear formas de participación en el control del cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado, con respecto a esos problemas. Existe una iniciativa a nivel internacional de generar redes de organizaciones de la Sociedad Civil que hagan el monitoreo de los compromisos asumidos por los Estados en el marco de las Naciones Unidas. En nuestro país por ejemplo funciona con el nombre de Control Ciudadano. Es posible también otro tanto en relación a la definición, implementación, evaluación y reformulación de las respuestas a los problemas relevados, es decir en las políticas con las que el Estado responde a estos problemas. También aquí comienzan a producirse manifestaciones diversas.

¡Información ya!

Para cada una de estas áreas resulta indispensable el acceso a una información veraz, completa, oportuna y concebida con criterios comunicacionales para su divulgación masiva. No los cinco tomos del presupuesto de la Reforma Educativa ni el folleto publicitario enviado a los estudiantes. Probablemente tengan que ser primero las organizaciones de la sociedad



civil las que comiencen a producir este tipo de materiales para imponer el modelo de cómo debería presentarse la información, pero también es posible que comiencen a producirse avances desde dentro del propio Estado en la medida que hayan personas convencidas de la necesidad de estos cambios que impulsen iniciativas en este sentido.

Se requiere además una actitud de parte de los actores de la Sociedad Civil y el Estado de búsqueda de la comunicación, es decir, partir de la premisa de que las distintas visiones u opiniones son válidas y pasibles de crítica. Se requiere también la construcción de instrumentos y marcos de referencia de consenso, que encuadren y objetiven la discusión. Precisamente aquí entran a jugar un papel fundamental los Derechos Humanos como un marco ético de consenso y como un punto de referencia en el debate ético sobre la dignidad humana. Los Derechos Humanos son un marco de referencia escrito, acordado por los Estados a nivel Internacional y con valor de ley, que por ello los obliga a realizar acciones y disponer sus recursos para avanzar en su realización, así como a no cometer violaciones a los mismos. Pero son también y sobre todo la materialización de la reflexión ética sobre la dignidad humana y de la lucha por su realización. Desde esta perspectiva, los Derechos Humanos son antes que derecho formal, las condiciones que permiten la realización plena de la dignidad de todos los seres humanos. El primer aspecto, es decir su carácter de ley, impone obligaciones y límites a los Estados, pero además da un elemento de referencia para definir los problemas que la sociedad debe asumir y evaluar las medidas que se adoptan como respuesta frente a esos problemas. El segundo aspecto, es decir su carácter de referencia ética, ubica el estado actual del debate y operativiza la reflexión y la lucha por la realización de la dignidad humana al posibilitar su traducción en acuerdos del más amplio nivel de consenso.

¿Hay derechos y derechos?

En este sentido es importante analizar algunos aspectos que están planteados en el debate sobre los Derechos Humanos en los que a mi modo de ver se está jugando una disputa por los modos de organización del poder y las racionalidades que conllevan, a las que hacíamos referencia al comienzo. Es común encontrar argumentaciones que establecen una naturaleza diferente entre las normas que consagran los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y las que consagran los Derechos Civiles y Políticos. Se sostiene que las normas que consagran derechos civiles y políticos pueden ser reclamadas frente a un tribunal competente ya que se trata de poner límites a la acción del Estado, mientras que aquellas que refieren a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y los Derechos de los Pueblos, son de carácter programático y en consecuencia no pueden ser directamente exigibles por sus titulares a través de las vías procesales correspondientes.

En la base de esta argumentación se encuentra el supuesto de que los DCP refieren únicamente a acciones efectivas que provocan la violación del derecho, en tanto los DESC refieren a los resultados que se deben obtener como fruto de las políticas económico-sociales que aplican los gobiernos. Y en consecuencia mientras los primeros prohíben tipos de acción a los Estados, los segundos comprometen a los Estados a implementar acciones, pero asumiendo que esto ocurre en un contexto de recursos limitados y donde el tipo de respuestas posibles no es único y por lo tanto, no puede estar establecido como obligación.

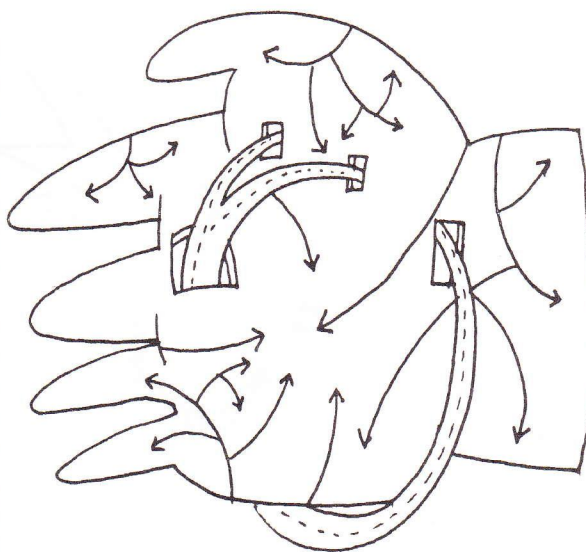
A poco de analizar críticamente esta diferenciación se nos presenta arbitraria y falsa. En primer lugar el grado de realización de los DCP es también resultado de políticas aplicadas por el Estado, pero este aspecto no se suele mirar. Tal es lo que ocurre por ejemplo con las violaciones contra la integridad física de las personas cometidas en dependencias policiales, centros de internación de niños o establecimientos carcelarios, situación que se reproduce o empeora cada año. Más allá de las responsabilidades que recaen sobre personas y cargos concretos hay una responsabilidad del Estado de implementar medidas de control, educativas, de construcción de infraestructura, de dotación de recursos y personal adecuado, etc. Las violaciones que ocurren en las cárceles no son el resultado de actos individuales, sino que por el contrario, son el resultado de procesos institucionalizados en los que sistemáticamente ocurren las violaciones. En relación a esto hay que tener en cuenta que el Estado fija condicionamientos, habilita posibilidades, pero no controla la totalidad de los movimientos. Entonces parece tan importante

como identificar las violaciones y asignar responsabilidades, hacer visibles las dinámicas internas en las que se producen las violaciones, para modificar estructuralmente la situación, para desmontar los mecanismos institucionales de violación sistemática. Asimismo, es importante identificar la relación entre estas dinámicas y los condicionamientos, insumos y posibilidades que sí fija el Estado, es decir las políticas que por acción u omisión adopta.

De un modo similar podríamos señalar aspectos de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales que refieren a la violación directa de un derecho por acción del Estado, tales como la utilización de la fuerza para impedir u obstaculizar el derecho de sindicalización o de huelga de los trabajadores, el desalojo o el traslado forzado de personas de sus hogares sin garantizar una alternativa digna, las prácticas coercitivas de control de la natalidad, la destrucción de la herencia cultural de las comunidades minoritarias, etc.

Si bien no parece adecuado diferenciar los Derechos Humanos en DCP y DESC a los efectos de distinguir su grado de exigibilidad, sí me parece pertinente considerar el criterio que sustentaba esa clasificación basada en la naturaleza de los condicionamientos sobre los que hay que actuar para hacer vigente un derecho. Enfocado de ese modo, los dos tipos considerados estarán asociados a diferentes modalidades de responsabilidad para el Estado y a diferentes estrategias de acción para procurar desde la Sociedad Civil, la realización de los Derechos Humanos.

Por una parte debemos considerar los casos en que la acción efectiva del Estado u otro actor con poder tiene como consecuencia la privación de un derecho o el impedimento de la realización de un



derecho. Puede tratarse tanto de un DESC como de un DCP, por ejemplo puede tratarse tanto de una privación de libertad como de un desalojo de viviendas. En estos casos, si la acción es de tal tipo que persiste manteniendo el efecto producido, el carácter jurídico del derecho debería imponer la obligación de suprimir la acción. Si la acción siendo de carácter puntual tuviera como consecuencia un efecto perdurable de privación de un derecho, la prescripción debería establecer la adopción de medidas que reviertan el efecto si fuese reversible y reparen el perjuicio causado.

En general esta área es en la que más se piensa cuando se habla de derechos porque se ve más claramente la exigibilidad jurídica de los mismos. Pero por otra parte, también válido tanto para los DESC como para los DCP, es necesario analizar otro aspecto de la responsabilidad del Estado. Nos referimos a la responsabilidad respecto a la implementación de medidas que tengan efectos positivos sobre el grado de realización de los Derechos. Este aspecto es el que se ha identificado tradicionalmente con los DESC, pero que como ya lo señaláramos es también válido para los DCP. Sobre este aspecto además, es sobre el que se escuchan voces que reclaman quitarle el carácter de derecho. Y aquí es donde encuentro el punto de contacto con la contradicción entre las potencialidades de una democratización del poder, que reside en el saber legitimado para incidir en las decisiones políticas y la reformulación de las instituciones para preservar la concentración del poder en el ámbito académico y político. Este aspecto es el que habilita precisamente, a una radicalización del concepto de democracia y de ciudadanía. Que estos reclamos provengan desde las estructuras de poder parece esperable, pero con frecuencia provienen desde las propias organizaciones sociales o de Derechos Hu-

manos. Pienso que en esto juega el desaliento frente a la tarea de tener que revertir una situación histórica de expropiación del conocimiento sobre los problemas sociales, que exige comenzar a formarse para tener realmente opinión y no solamente actitudes de oposición. Pero aún más juega la necesidad de abandonar una racionalidad que a aportado identidades y certezas, para remplazarla por otra aún en construcción.

Los juegos de poder

El trabajo por la realización de los Derechos Humanos se procesa en el terreno del poder, pero desde la racionalidad a la que adhiero, no se avanza por una imposición desde el poder sino por un proceso de democratización del poder. Este trabajo tiene distintos campos en los que se desarrolla. En primer lugar, hay que confrontar ideas contra concepciones que anteponen por ejemplo la eficiencia económica o la seguridad nacional sobre los Derechos Humanos. Se trata de un debate de carácter ético en primer lugar, pero que inmediatamente aborda la dimensión epistemológica de cómo funciona la realidad. Porque si quienes defienden dichas concepciones no pueden imponer en el terreno de los valores que la seguridad nacional es lo prioritario, la argumentación se orientará hacia la existencia de un enemigo que nos amenaza y contra el que no hay forma de luchar efectivamente respetando los Derechos Humanos. Y asimismo la argumentación de la prioridad de la eficiencia económica aún a costa de la exclusión de importantes sectores de la sociedad, dirá que éste es el camino para garantizar la vigencia de los Derechos Humanos en el futuro. A mi modo de ver el aspecto del conocimiento sobre cómo funciona la realidad es uno de los terrenos fundamentales que debemos abordar en el trabajo por la vigencia de los Derechos Humanos. Implica un aspecto epistemológico, es decir un análisis crítico de las formas legitimadas de producir conocimiento, una búsqueda de nuevas formas de producir conocimiento que sean aptas para mirar la realidad desde la perspectiva de los Derechos Humanos, y una argumentación legitimadora de estas formas y de esta perspectiva. Pero implica también y sobre todo la producción de conocimiento sobre la situación de los Derechos Humanos y más específicamente sobre las dinámicas y los mecanismos en que se produce la violación en forma sistemática o se reproducen las condiciones de no realización de los derechos. Me refiero por ejemplo a determinadas prácticas judiciales que tienen por efecto no intencional activar la tortura de un detenido, o la existencia de mecanismos de exclusión en las propias políticas de vivienda que impiden el acceso a las soluciones previstas a los sectores que tienen las mayores carencias en este sentido, o la situación de

