

EDUCACION  
Y  
DERECHOS  
HUMANOS  
CUADERNOS PARA DOCENTES



**LA EDUCACIÓN  
COMO PRÁCTICA  
DE LA LIBERTAD**

Año X • Nº 31 • \$U 35 • Julio 1997

Servicio Paz y Justicia • Uruguay

# S U M A R I O

## EDITORIAL

1

## REFLEXIONES

La estructura caracterial y la vida en la educación

SARA MACHADO

2

¿Diálogos desencontrados?

JOSÉ LUIS REBELLATO

7

Ser y quehacer de la educación en Derechos Humanos

MARÍA DEL HUERTO NARI

11

## SUPLEMENTO

WILFRED CARR-STEPHEN KEMMIS. Teoría crítica de la enseñanza

ORUAM BARBOZA

17

## EXPERIENCIAS

TRABAJO CON PADRES. Una experiencia paarticipativa

CLAUDIA ROMERO

24

ESCUELA Y COMUNIDAD. El Periódico Escolar

ESTELA AMÚZ DE GUIGOU

27

## ACTUALIZACIÓN

Los múltiples estilos de la participación

ALAIN SANTANDREU - EDUARDO GUDYNAS

28

## CARTELERA

34

Los dibujos pertenecen a Deborah Kalmar,  
fueron tomados del libro "Expresión Corporal Arte, Salud y Educación" de Patricia Stokoe.

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS  
AÑO X - N° 31 - JULIO 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. **Impresión:** Productora Editorial Depósito Legal: 306 704

Revista de aparición cuatrimestral. SERVICIO PAZ Y JUSTICIA: Joaquín Requena 1642. Montevideo-Uruguay.  
Teléfono: 48 53 01. Correo Electrónico: [serpaj@chasque.apc.org](mailto:serpaj@chasque.apc.org). IISSN 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.



EL PASADO 2 de mayo nos vimos sorprendidos por una noticia, que pasó casi inadvertida en los medios, pero que a educadores y docentes en general nos causó gran congoja: la muerte repentina del querido Paulo Freire.

Su trayectoria y sus obras son conocidas a nivel mundial y en especial en ámbitos educativos, sobre todo de educación popular. No queremos caer en la clásica actitud de reconocimientos póstumos, ni en la idealización. Vale la pena hacer silencio en honor de aquél a quien la vida abandonó, silencio en la multitud, silencio en el tiempo, profundo, sincero. Lo que no haríamos es seguir en aquel otro silencio que una vez llegara por la vía de la fuerza.

Queremos transmitir nuestro más honesto reconocimiento a la profundidad de su mensaje, al sentido liberador de sus prácticas.

Creemos que en estos momentos donde se prioriza la efectividad, la capacitación para competir en el mercado, el saber técnico, la voz de Paulo Freire debe hablarnos hoy aún más fuerte. Interpelarnos, sacudirnos, sensibilizarnos, con su mensaje liberador, con su educación como práctica política, transformadora. En la época de la «liberalización», donde parece que ser más libre es poder elegir más cosas para comprar, él reivindica la **libertad**, la libertad esencial de ser quien se es, sin opresiones, de expresarse como se es, de ser sujetos de nuestra existencia.

Se aprontaba para seguir hacia el sur a un encuentro de derechos humanos, cuando su cuerpo quedó quieto para siempre mientras su mensaje seguía su marcha. Mensaje presente en tantos otros que lo siguen: su amigo H. Giroux, W. Carr, S. Kemmis, por sólo citar algunos.

Dicen los astrónomos que hay estrellas que iluminan aunque hayan dejado de existir. ■

como la denominó W. Reich, se manifiesta a nivel de nuestro *carácter* y de nuestro *cuerpo* en un evidente estado de rigidez crónica. Este carácter y este cuerpo reflejan a la vez la rigidez vital de la superestructura del carácter social. Este es un fenómeno particularmente interesante para quienes nos dedicamos a la educación ya que de alguna forma nos vemos atrapados en esta relación entre el carácter de las instituciones educativas y superestructuras sociales y el funcionamiento de nuestra propia estructura caracterial en la relación educativa.

Reich veía que la cultura se puso al servicio de esa contra naturaleza, funcionando como dique de contención de las manifestaciones naturales de la vida de las personas, expresiones éstas que debieron ser reprimidas ya que una percepción distorsionada de las mismas las calificó de "malas", "indeseables" o "peligrosas". Así nace y se desarrolla un tipo de moral compulsiva que mantiene en jaque los impulsos naturales de la gente. Naturaleza y cultura aparecen como incompatibles. A pesar de que ya han pasado muchos años de la época en que Reich vivió, muchas cosas se mantienen igual en nuestras vidas individuales, en la sociedad y por ende en la educación y en el modo de relacionarse la cultura con la naturaleza de los seres humanos.

La obra genial de W. Reich, dado la defensa firme e incansable que hizo de la vida, significó una dura amenaza para los propósitos de toda Ciencia y Cultura acorazada contra la vida. Sólo esto puede explicar el hecho de que un científico y una obra de esta magnitud haya sido desconocida y atacada en su tiempo, y posteriormente. Viendo Reich que primaba el acorazamiento caracterial, fue que en sus últimos años dedicó todo su esfuerzo a enfocar la prevención, la gestación, crianza y educación de la infancia. Vio allí una única esperanza de salvación de la humanidad. Su obra es una demostración de profunda fe en la bondad de la naturaleza. Consideró que "los niños en sus dos o tres primeros años de edad, eran los grandes estudiosos de la naturaleza, que con su sensibilidad, curiosidad, paciencia y seriedad aún no contaminadas por la llamada "educación" o "preparación científica", pueden enseñar mucho al científico auténtico"<sup>2</sup>.

W. Reich encontró que el acorazamiento del carácter era el principal impedimento para lograr su ansiado anhelo de ayudar al hombre y a la mujer a recuperar y salvar sus propias vidas.



### La coraza en la educación

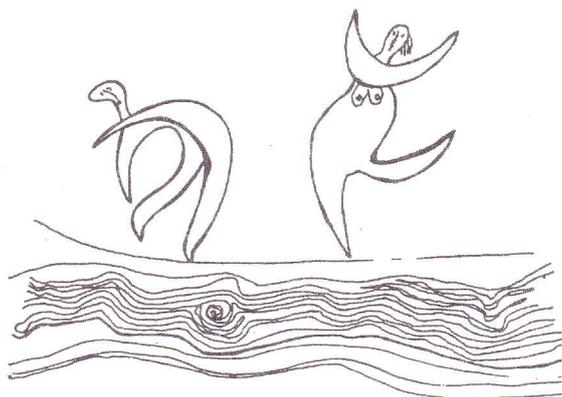
¿Cuál es la situación que nosotros podemos observar en nuestras vidas? ¿En qué medida el carácter individual de los educadores y de la superestructura educativa continúan impidiendo el libre flujo de la vida de las nuevas generaciones?

El carácter opera en nosotros de un modo inconsciente y desde ese lugar oculto para nuestra conciencia va a servir a los fines de un sistema rígido, repitiendo el pasado, impidiendo la renovación, el movimiento, y obstaculizando en la práctica una acción genuina, efectiva, acorde a nuevas concepciones de cambio.

Corrientemente se hace referencia a la educación formal como un tipo de acción de efecto múltiple y complejo que trasciende el fin académico para incidir en la persona como ser pensante, ser emocional, social, espiritual. Este es un hecho cierto, lo que tenemos que ver es cómo se atiende en realidad.

Por otra parte, sucede que no se repara en el aspecto biológico, que es el lugar de anclaje de toda manifestación intelectual, emocional, espiritual o social. El modo en que funciona la vida en el cuerpo de quienes enseñan y aprenden, es idéntico al modo como fluyen sus emociones o su pensamiento. Este ha sido un punto ciego en los estudios de quienes investigan y teorizan sobre el tema educativo. Llama la atención que se obvie la presencia más fuerte de la naturaleza y la vida misma de quienes intervienen en la relación educativa, educandos y educadores.

2 Alexander O'Neill inspirado absolutamente en los descubrimientos reichianos, guardaba por Reich una profunda fe y admiración; halló en él la fuente que impulsó el nacimiento de su Escuela de Sumerhill. Puso en práctica un sistema en el cual priorizó el nivel emocional y se orientaron las acciones en el sentido de la autorregulación.



Se formulan objetivos y fines educativos que finalmente en una buena medida se quedan en una mera abstracción. Se habla de promover una vida más plena, formar al futuro ciudadano en la práctica de la democracia, o de desarrollar la capacidad para la creatividad, el amor al arte y a la naturaleza...

Sucede que en los hechos, estas formulaciones incuestionables en sí mismas, se presentan como una entelequia, dado que el hecho educativo concreto se disocia de la fuente misma de todas estas posibilidades que es la naturaleza y la preservación de la vida viva de todos quienes intervienen en el acto de enseñanza-aprendizaje. Comprender la VIDA no es una empresa teórica. Sólo si se está inmerso en ella, si se funciona, si se siente esa vida (con sus infinitas y hasta insospechables posibilidades para nuestras predicciones) sólo así esa comprensión es posible.

Un ser humano creativo, productivo desde el punto de vista natural, es alguien en quien la vida se manifiesta en forma plena, con una presencia contundente. Es un ser que respira libremente, una persona en cuyo cuerpo, pensamiento y acción, se percibe la gracia, la sinceridad en sus emociones, el movimiento fluído y espontáneo, una mirada brillante, un cuerpo blando, flexible, una concentración plena y satisfactoria en la tarea, así como una apertura al contacto con los otros y a su sentimiento de integración con el cosmos. Como se podrá ver todo esto es bastante poco frecuente en nuestras sociedades. La humanidad ha entrado en una trampa que ella misma se ha construido. Tal vez el primer paso en la modificación de un fenómeno tan ancestral pueda ser sensibilizarnos para llegar a conocer, a mirar la propia trampa.

Una persona desvitalizada, insegura, contraída por el miedo, dependiente, no puede hacer otra cosa que restringir su creatividad, a favor de la reproductividad y la respetición en el pensamiento y

en el trabajo, y así reduce su capacidad de amor. Existe una identidad funcional entre cuerpo y psique. Bloqueos a nivel del cuerpo, que se manifiestan en una actitud de contracción, rigidez muscular y por ende del movimiento, estereotipia, tienen idéntica expresión en el modo en que esa persona siente, ama, piensa, conoce, trabaja.

El sistema educativo privilegia el aspecto racional del ser humano, aunque en el plano de las intenciones se pretenda un enfoque más holístico. Por razones estructurales, por la existencia de nuestra propia trampa, sucede que las emociones y el contacto con este plano parecen quedar fuera de concurso.

### Hay posibilidades

Una acción educativa que propenda a la salud integral tendría que poder contribuir a recuperar el movimiento de la corriente vital, en un clima de confianza para la expresión espontánea y creativa. Esto no nos es fácil de lograr en la práctica. Nos obstaculizan nuestras propias trabas para estar realmente vivos. En alguna medida tenemos la sensación, la idea, la conciencia, de que nuestra vida genuina ha quedado empobrecida y secuestrada en alguna parte. Para lograr el fin de apaciguar la intensidad vital, hemos creado nuestra estructura caracterial. Y desde nuestro carácter, desde nuestra estructura defensiva, inevitablemente nos vinculamos con nuestros alumnos, quienes por su parte llegan con su propio carácter y su sistema defensivo formado aproximadamente en el correr de los cuatro o cinco primeros años. Este sistema defensivo ha sido útil y lo es en sí en distintas circunstancias. El problema consiste más que en su existencia, en su forma rígida y mecánica de responder. La cuestión sería conseguir un ámbito educativo flexible, elástico<sup>3</sup>, acorde a las necesidades esenciales, de modo de favorecer la flexibilidad caracterial<sup>4</sup>, su funcionalidad. Un carácter educativo rígido, favorece conductas reactivas, mecánicas, actitudes falsas de obediencia, en las cuales la persona esta constantemente

3. Se refiere a respetuoso de las necesidades del individuo, democrático en el real sentido del término. Dirigido a la autorregulación en vez de un sistema rígido. No es la ausencia de límites.

4. Carácter rígido: Debido a su acorazamiento es un carácter reactivo, con falta de contacto e "insensibilidad". Es una estructura de carácter neurótica.

Una coraza caracterial flexible es funcional, o sea que interviene defensivamente sólo cuando la circunstancia de vida lo requiere. La persona conserva su capacidad de contacto y sensibilidad plena. Es una estructura de carácter sana.

ocupada, utilizando una gran cantidad de su potencial para su mantenimiento. Según las investigaciones reichianas, el principal obstáculo para que la educación avance hacia el logro de una vida plena y libre, es el acorazamiento de las generaciones adultas. Nuestra coraza responde a los esquemas sociales y es esta coraza la que determina nuestro modo de vida y relacionamiento, independientemente de las ideologías que podamos defender. Más acá de lo que digamos a nuestros alumnos, importa para sus vidas el modo como lo hagamos o digamos, y este cómo refleja absolutamente nuestro nivel de vitalidad real.

Las múltiples situaciones de stress propias de la tarea docente, en donde se conjugan situaciones emocionales conflictivas y transferencias desde diferentes niveles (autoridades, padres, alumnos, grupos sociales, la política del Estado, etc.), expectativas y reacciones de diversa índole, hacen del rol del docente un lugar privilegiado para ir rigidizando la propia armadura. Esto se constituye de algún modo en una forma de supervivencia.

La educación es un fenómeno único donde intervienen dos polos inseparables desde el punto de vista funcional, energético, tales son educando y educador.

Para que este sistema funcione es necesario cuidar ambos polos. La sociedad impone un modelo omnipotente de educador que los propios del área hemos asumido, idealizando la función y la persona, enajenándonos de nuestras vidas, lo cual conduce a la desvitalización, la creciente pérdida de contacto con la vida y la consecuente decepción.

No existen espacios de encuentro vivencial para las personas docentes. Se convoca a reuniones con los más diversos motivos, se reúnen los maestros o profesores a hablar de los alumnos, pero se soslaya el encuentro con las propias necesidades, compartiendo experiencias emocionales, dificultades o conflictos derivados de la función.

La *actitud docente* que las nuevas concepciones pedagógicas reclaman modificar, depende y es indivisible de la actitud caracterial. Sensibilizarnos en este sentido creo que es el único camino posible de cambio.

Como se enfatizó en el desarrollo de este artículo, el problema que nos ocupa tiene sus raíces en la estructura psicofísica de la gente y cuenta con muchísimos años de existencia. Es así que no podemos ser ingenuos en su enfoque o en imaginar soluciones a corto plazo. Por el momento se trata de irnos sensibilizando e iluminando un sendero a partir de lo más próximo a cada uno. Puesto que estamos hablando de la necesidad de que se vaya produciendo una evolución a nivel estructural, en lo operativo no caben las recetas. Se trata de ir logrando un enfoque unificado



de la relación de aprendizaje, desde una *visión que defienda la vida en su totalidad, que impregne absolutamente todas las acciones de lo cotidiano.*

Por ejemplo, sabemos que hay un currículum manifiesto y otro currículum oculto a nivel de infraestructura, parte ésta componente de la superestructura caracterial educativa. Entonces habrá que ingeniarse para cambiar esta situación, utilizando espacios libres, saliendo frecuentemente del aula, disponiéndose en círculos, desechando siempre que sea posible los bancos tradicionales. Para dar otro ejemplo, podríamos pensar que a nivel de alumnos, habría que planificar una atención sistemática a la problemática personal-social, según los intereses espontáneos de los jóvenes, con temas que los mismos introduzcan, constituyendo estas actividades el hilo conductor o la columna vertebral del sistema. Los educadores manejan técnicas de grupo que son apropiadas para este fin. Creo que este aspecto tendría que privilegiarse y nunca estar en un nivel secundario o librado a la intuición del educador.

Paralelamente y también en un plano central del proyecto, habría que instrumentar instancias regulares de encuentro personal de los educadores en atención a sus propios requerimientos, lo que también redundaría en beneficio de los alumnos. Todo esto no es más que una mención de recursos posibles, de ninguna manera constituyen por sí mismos la solución.

Afirma W. Reich "el conocimiento, el trabajo y el amor natural, son la fuente de la vida".<sup>5</sup> Encaminarnos a una relación satisfactoria, viva, con el conocimiento y el trabajo, en un clima amoroso,

5. "La función del orgasmo", pág. 21. Ed. Paidós, 1991.



sincero, sería ir superando el aprendizaje y el trabajo compulsivo, e ir recuperando lo más puro de nuestra naturaleza.

Nuestro destino como adultos, igual que el de las generaciones jóvenes como individuos libres, es una instancia única, inseparable, que involucra a ambos funcionando simultáneamente. Por esta razón, las acciones que se emprendan tendrían que abarcar ese campo unitario, si esperamos que este estado de cosas vaya cambiando.

### Concluyendo

Quiero citar finalmente un párrafo de la obra de W. Reich "El asesinato de Cristo".<sup>6</sup> Esta es una obra científica de belleza literaria en donde el autor en una parábola representa en la persona de Cristo a la vida viva y en su muerte el acto que comete el hombre acorazado contra la vida. Refiriéndose al educador del futuro dice así: "el educador del futuro

hará sistemática (no mecánicamente) lo que hoy día hace todo verdadero buen educador: sentirá las cualidades de la VIDA viviente en el niño, reconocerá las cualidades específicas de esta vida y promoverá su desarrollo pleno.

Mientras la tendencia social actual prosiga de modo tan arrollador, es decir, la tendencia dirigida contra esas cualidades innatas de la expresión emocional viva, el educador auténtico tendrá una tarea doble: deberá conocer las expresiones emocionales naturales, según varíen en cada niño, deberá aprender a manejar el entorno social cercano y remoto que actúa en contra de estas cualidades vivas. Sólo en un futuro lejano, cuando semejante educación consciente de los niños haya desenmarañado la severa contradicción entre cultura y naturaleza, cuando ya no se opongan recíprocamente la vida bioenergética y la vida social, sino que se apoyen, complementen y realcen mutuamente, sólo entonces esta tarea dejará de ser peligrosa". ■

6. "El asesinato de Cristo", pág. 23. Ed. Bruguera, 1980.

## ▼ Habermas y Paulo Freire:

## ¿Diálogos desencontrados?

JOSÉ LUIS REBELLATO (\*)

UNA COMPARACIÓN entre Habermas y Paulo Freire, en relación al tema de los procesos de aprendizaje y de la educación, constituiría un interesante programa de investigación y un insustituible aporte a la renovación educativa. A los efectos de este trabajo, me limitaré a señalar tan sólo algunos ítems que podrían dar lugar a desarrollos posteriores más cuidadosos.

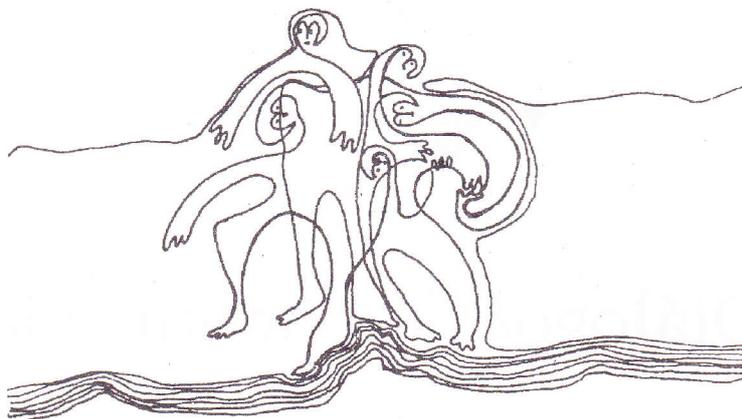
1. Para ambos autores, la comunicación ocupa un lugar privilegiado. Y para ambos el lenguaje es constitutivo de la comunicación. Si bien Paulo Freire no utiliza el término paradigma en el aprendizaje, al visualizar todo su enfoque educativo en términos de comunicación coincide con Habermas en cuanto a una interpretación globalizadora del aprendizaje. Ambos comparten la crítica e indispensable superación de la categoría de pensador solitario. Para Paulo Freire se trata de co-descubrir la realidad para transformarla juntos. En esta tarea nadie puede ser sustituido y, sobre todo, esta tarea no puede ser realizada en forma solitaria. Paulo lo expresa con su clásica frase: «Nadie se libera solo; nadie libera a otros; nos liberamos juntos.» Sin embargo, el mismo Paulo Freire operó en este terreno un cambio emblemático. Como lo ilustra Mario Osorio Marques, las fuentes teóricas del pensamiento de Paulo Freire (en especial el sistema de Hegel) lo condujeron a una filosofía de la intencionalidad y de la conciencia esclareci-

da. Dicho paradigma no pudo sostenerse en virtud de las prácticas dialógicas de Paulo Freire comprometidas con la liberación de los oprimidos. Esto explica -en parte- su abandono de la categoría de la concientización, sustituyéndola por la de diálogo en una pedagogía de la emancipación. Es así que él mismo hace un proceso de pasaje del paradigma de la filosofía de la conciencia al paradigma de la comunicación.<sup>1</sup>

2. A mi entender, ambos no comprenden la comunicación en los mismos términos. Mientras que para Paulo Freire la comunicación es una experiencia lingüística y holística, a la vez, en tanto abarca la integralidad de las dimensiones de la vida, para Habermas la comunicación es un discurso de tipo argumentativo. Quizás, en parte esto se explique por su postura ante el proyecto de la Ilustración: Habermas es un fiel seguidor del proyecto de la Ilustración, al que considera aún inconcluso; para Paulo Freire, de lo que se trata es de la liberación y de un aprendizaje coherente con todas las dimensiones que dicho proceso supone. De ahí su insistencia en entender la educación como acto político. «La naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tie-

1. Mario Osorio Marques, *Um outro paradigma de educação*, en revista *Contexto & Educação*, 42 (abr.-jun.1996), pp.24-5.

(\*) José Luis Rebellato es doctor en filosofía y docente universitario. Este artículo es parte de un trabajo inédito titulado "Jürgen Habermas: El aprendizaje como proceso de construcción dialógica".



ne naturaleza política y un acto político tiene naturaleza educativa.»<sup>2</sup>

Lo cual plantea una tensión dentro del pensamiento de Habermas entre las acciones comunicativas y las acciones estratégicas. Si bien Habermas se preocupa por reafirmar constantemente la pertinencia de ambas y su entrecruzamiento, esto queda más bien reducido al plano de los propósitos. En realidad las acciones comunicativas adquieren un realce tal que, por momentos, se disocian de lo estratégico. Ahora bien, en una sociedad de dominación y de crecientes niveles de exclusión, se necesitan de acciones estratégicas que permitan transformar el espacio educativo en espacio comunicativo y, a su vez, que este espacio comunicativo genere posturas estratégicas orientadas a un cambio de la sociedad. Educar para el cambio es educar estratégicamente para construir una sociedad de la comunicación. Pero esto requiere un enorme potencial de compromiso en nuestras sociedades donde el capitalismo se consolida sobre la base de la violencia y la exclusión.

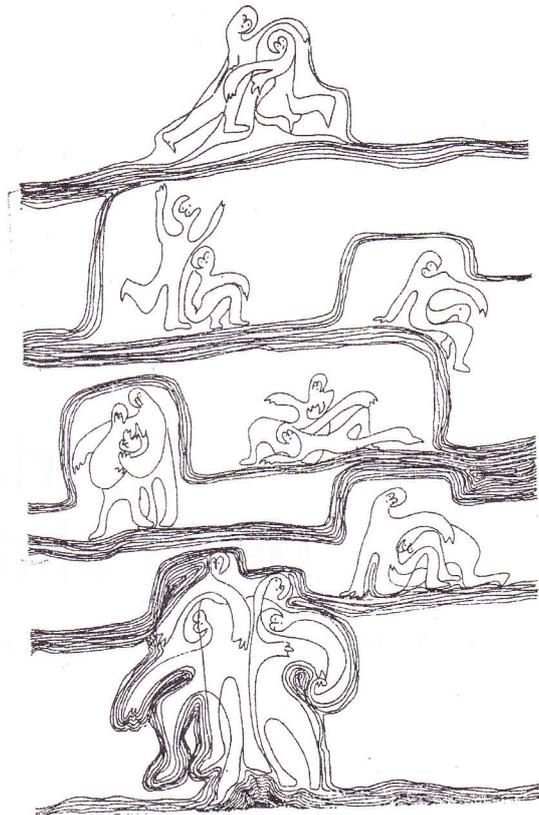
3. Lo anterior me lleva a considerar que nos encontramos frente a puntos de partida distintos. Paulo Freire parte de la situación de dominación y descubre cómo la estrategia del dominador consiste en que el dominado rechace su cultura; por ello, para Paulo Freire el diálogo es un encuentro consigo mismo y con el otro en una nueva lectura de la realidad. Es decir: el diálogo surge como exigencia para romper con la dominación normalizada. Para Habermas, la

dominación, la exclusión y el empobrecimiento no son percibidos en forma generalizada, sino como situaciones graves pero excepcionales, que no deberían afectar la elaboración de un pensamiento crítico y el desarrollo de la comunicación. La racionalidad dialógica se hace necesaria por otro motivo: porque existen visiones éticas distintas y contradictorias, debiéndose descartar la posibilidad de un fundamento normativo. Si Habermas parte de la ausencia de una certeza ética, Paulo Freire parte de la certeza ética de que el oprimido debe dejar de ser tal. Son dos puntos de partida, dos racionalidades y dos concepciones del aprendizaje distintos. Quizás sea en este punto donde se da la mayor divergencia entre ambos. Sin embargo, una radicalización del diálogo en Habermas lo conduciría a descubrir las distorsiones y negaciones del mismo y sus raíces estructurales, así como a una recuperación de la subjetividad en la figura del oprimido y del excluido. Quizás un retorno a algunas de las intuiciones centrales de la primera Escuela de Frankfurt podría ser fuente fecunda de dicho descubrimiento.

4. Pero corresponde señalar que el propio proceso de Habermas y la superación del primer proyecto investigativo se encuentran en la raíz de este distanciamiento frente a las posibilidades de una emancipación. Así como Paulo Freire pasa de un paradigma de la conciencia esclarecida a un paradigma comunicativo y de una visión idealista de la conciencia a un análisis político con marcada incidencia del marxismo, Habermas, a su vez, pasa de una teoría acerca de la emancipación —con fuerte incidencia de la hermenéutica, del psicoanálisis y del marxismo— a una teoría de la comunicación, acompañando este proceso con una crítica y un alejamiento del marxismo y

2. Paulo Freire, *Revisión de la Pedagogía Crítica (entrevista)*, en *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Ed. Planeta-De Agostini, 1994, pp. 171-95.

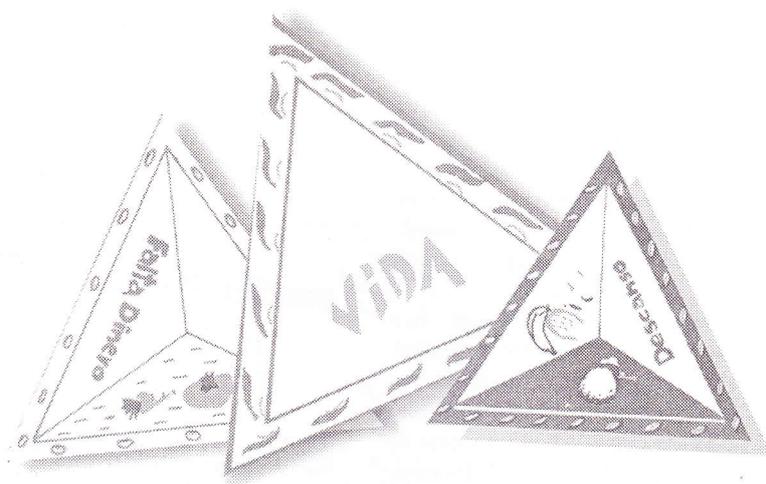
una aproximación a las teorías sistémicas. Como lo señala Axel Honneth, Habermas corre el peligro de «sucumbir a las tentaciones de la teoría de sistemas, perdiendo las potencialidades actuales de su teoría de la comunicación»; un verdadero «giro teórico-comunicativo de la teoría crítica podría recuperar aspectos olvidados de su pasado». A esto cabe añadir que, pese a las tensiones existentes en su pensamiento, Habermas es cada vez más coherente con su proyecto kantiano y con la defensa de una ética procedimental, por momentos altamente formalizada y abstracta. Más allá del acierto en diversas críticas que Habermas plantea a la concepción del biopoder sostenida por Foucault -en la medida en que deja de lado la organización jurídica del ejercicio de la dominación- cabe señalar que su aproximación a la teoría de los sistemas, lo lleva a acentuar su caracterización del poder como medio de control exclusivamente sistémico, sin percibir las tramas y redes de poder a nivel de la multiplicidad de espacios sociales. En sentido inverso, la influencia del marxismo en Paulo Freire -expresamente identificada por él en el aporte del pensamiento de Gramsci- lo conduce a una pedagogía de la reinención del poder desde todos los espacios, superando así una concepción puramente centralizada del mismo. Para Paulo Freire la reinención del poder pasa por la reinención de la producción, de la educación, del lenguaje y de la cultura. Se trata de transformar la sociedad a partir de sus propias bases. El poder debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada uno de los espacios sociales y educativos. Es preciso democratizar el poder, reconociendo las voces de los alumnos y de los profesores. Participar es «ejercicio de la voz», posibilidad de decidir, necesidad de estudiar, indagar y dudar. «Constituye una clamorosa incoherencia, una práctica educativa que se pretende progresista, pero que se realiza dentro de los modelos, rígidos, verticales, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda» (...); en los que, «profesores y profesoras, deben estar sumisos a los paquetes» (Paulo Freire). No puedo dejar de asociar estas reflexiones de Paulo con la propuesta pedagógica de Peter McLaren, en el sentido de que una praxis de liberación es sensible al llamado del otro, alentándonos a pensar y a actuar *desde los márgenes*.<sup>3</sup>



Este esbozo de comparación, acercamiento y distancia entre Habermas y Paulo Freire me parece llevar de la mano a un desafío vital en los procesos de aprendizaje. No hay aprendizajes sin desaprender las estructuras heredadas desde un paradigma de conciencia en solitario. El lenguaje y la comunicación requieren de procesos interlocucionarios en la construcción del aprendizaje. Pero, a la vez, dichos procesos no son posibles si no están configurados por la transversalidad, la reinención del poder, una comunicación integral y la creación de condiciones estructurales que permitan todo esto. La emancipación y la comunicación se necesitan y se enriquecen mutuamente. ■

3. En relación a este punto, se puede consultar la bibliografía siguiente: Raúl Aramendy-Alicia González, Los dos Freire. Notas desde un punto de vista epistemológico, en *Alternativa Latinoamericana*, 5(1987), pp.25-30; el capítulo Aporías de la teoría del poder, en Habermas, 1989b, pp.319-49; Axel Honneth, Teoría Crítica, en Giddens-Turner-otros (comp.), *La Teoría Social*, hoy, Madrid,

Ed. Alianza, 1990, pp.445-86; Rosa María Torres, *Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire*, San Pablo, Ed. Loyola, 1987; Paulo Freire, *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986; Paulo Freire, *Educación y participación comunitaria*, en VVAA, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Ed. Paidós, 1994, pp.83-96; Peter McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1994.



## El triominó de la alimentación

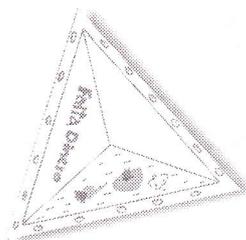
.....

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



# Ser y quehacer de la educación en Derechos Humanos

MARÍA DEL HUERTO NARI (\*)

CON ESTE TÍTULO pretendemos traer las reflexiones y el rico aporte que diferentes personas del interior del país –psicólogos, docentes, sacerdotes, empleados públicos y privados, amas de casa, estudiantes, asistentes sociales y ediles– han realizado sobre la educación en derechos humanos.

La historia comienza en el año 1994 cuando en SERPAJ iniciamos nuestra primer experiencia de formación a distancia; la iniciábamos con un curso titulado: «Aportes para la participación democrática», y fue a partir de la valoración realizada de dicha instancia que diseñamos el segundo curso a distancia al que denominamos «Los derechos humanos, un horizonte ético».

Con la modalidad de educación a distancia, buscamos responder a la necesidad de formación tantas veces reclamada por el interior del país y comprometer al participante en su autoaprendizaje. Por este motivo los cursos han sido dirigidos a personas residentes en el interior del país, con experiencia de trabajo en derechos humanos tomados en su amplia acepción, o con interés en realizar actividades con dicha orientación.

El objetivo general que orienta esta metodología educativa es brindar una instancia de formación teórica, de reflexión y de elaboración de propuestas que puedan aplicarse en el medio en donde se desempeñan y/o viven los participantes.

Actualmente estamos finalizando esta segunda experiencia, hemos recibido interesantes y motivantes



trabajos sobre las diferentes unidades del curso y, como explicábamos al inicio de este artículo, optamos por publicar algunos párrafos de los trabajos realizados por los participantes. La Unidad elegida responde a una temática que mucho inquieta a nuestros lectores, la misma se titula «Ser y quehacer de la educación en derechos humanos».

## El concepto de educación en derechos humanos

Educar es un esfuerzo por transformar la realidad individual y social. Los derechos humanos representan lo que está presente en nuestra vida diaria y en

\* María del huerto Nari junto a Raúl Martínerdinaron el curso a distancia. Ambos integran el Programa de Educación.

nuestros permanentes anhelos y aspiraciones. La educación en derechos humanos es un proceso de ENCUENTRO, por lo tanto, debemos preocuparnos tanto por los contenidos como por los procesos, las relaciones y las actitudes.

Los derechos humanos representan vivencias cotidianas de valores asumidos, que hacen vivir esos derechos en los contextos inmediatos donde nos desenvolvemos y que significan la base para poderlos defender y promover. Esto no significa que no existan conocimientos sobre los derechos humanos que es necesario transmitir, pero éstos sólo tienen sentido y efecto si se asientan en opciones y actitudes.

Nelson A. Guerra y Silvana Ruggieri de Maldonado: «Pensamos que la educación para la diversidad, entendiendo ésta no solamente como diferencia circunstancial, es un pilar ineludible de análisis desde la

MARÍA DÁVILA de Florida contribuye a la elaboración del concepto de educación en derechos humanos afirmando «Educar en derechos humanos es enfrentarse al profundo compromiso de suscitar en cada uno de nosotros el «hacer surgir» todo aquello que nos permita ser cada día más personas, teniendo presente la realidad integral de todo ser humano.

... Los derechos humanos debemos vivirlos (o al menos intentarlo) en toda experiencia humana, a través de los hechos que cotidianamente nos van sucediendo. No pasa por los programas, las metodologías o técnicas que usemos; pasa por los valores que intentamos no sólo transmitir, sino descubrir y suscitar personal y grupalmente. Como educador a través de nuestras prácticas debemos ir creando aquellas cualidades y actitudes que hagan «válidas» nuestras palabras y acciones. Es ir siendo coherente entre lo que decimos (discurso) y lo que actuamos (práctica), al menos esforzarnos de hacer lo más estrecha posible la distancia entre lo uno y lo otro.

Si educar, además, es modificar actitudes y conductas, entonces el aprendizaje de los derechos humanos es un proceso personal, que dependerá sin duda y en gran medida del propio educando, éste será protagonista de su propio proceso. Ya no «recibirá» sino que en su participación activa irá descubriendo ese proceso personal e interno de creatividad, de reconocimiento y valoración de sus propios sentimientos, valores, ideales y sueños de su propia riqueza como ser humano».

AMALIA ASTODILLO de Salto caracteriza la educación en derechos humanos de la siguiente manera:

- « - las personas y los grupos son los protagonistas
  - los asume en su realidad personal, social, cultural, religiosa
  - los educa para ser factor de cambio en la sociedad, facilitando el conocimiento crítico de la realidad y la toma de conciencia de su misión transformadora, procurando que las acciones sean personalizadas y creadoras de conciencia crítica
  - impulsando la búsqueda de formas eficaces de compromiso, desde una opción por los desposeídos, denunciando la masificación, despersonalización y utilización ideológica
  - en vista a la construcción de una sociedad más humana, más justa.
- Y también debe aportar en el orden de algunas actitudes:
- actitud de escucha a las personas y grupos, para poder impulsar una educación que responda a sus necesidades, es necesario estar dispuesto a «perder tiempo»
  - actitud de apertura, estar abiertos a lo nuevo, que surge de las experiencias concretas de las personas y grupos
  - de comprensión de las diferentes etapas y procesos de las personas y grupos.»

óptica de los derechos humanos. Educar teniendo en cuenta la diversidad de géneros, de etnias, de opciones sexuales, religiosas, políticas y tantas otras, es el gran punto de inflexión pedagógica del fin de siglo».

#### Sobre metodología:

Toda acción educativa debe entenderse no sólo en el para algo, sino en sí misma. Es decir no podemos pretender educar para la libertad o la participación sin desarrollar la libertad y la participación en los propios procesos educativos. Así la educación en derechos humanos representa en lo operativo la vivencia (de educadores y educandos), cotidiana curricular y asumida de esos mismos derechos que tenemos como objetivos, contenidos o ideales, por este motivo la metodología de trabajo en derechos humanos debe ser activa, llena de vida, alegría y constructora de un futuro con esperanza.

JUAN ANGEL FERNÁNDEZ, de Piriápolis, hace una interesante reflexión y afirma que la educación en derechos humanos es parte de un proceso largo y complejo, que requiere el permanente cotejo entre realidad y utopía, además la sitúa en un contexto de acelerados cambios: «Es indudable que estamos en una época de cambios rápidos y muy importantes...Esta situación reafirma el concepto que toma a la educación como un proceso permanente, donde las personas deben actualizarse constantemente, ya que los conocimientos adquiridos pierden vigencia o se modifican en pocos años. Para un niño que entra a la escuela hoy, el mundo donde actuará mañana será completamente distinto.

Dada esta coyuntura, cuando pensamos en una educación en derechos humanos, no solo debemos hablar de encontrar los objetivos propios, sino además acompañarlos, adaptarlos a los nuevos procesos educativos que la situación requiere...

...La tarea no es tan sencilla. Se requiere una toma de conciencia general de la necesidad de incorporar la enseñanza de los conceptos y valores que hacen a los derechos humanos, en el proceso educativo. Pero lo más importante y difícil, es que esa incorporación, para ser viable y productiva, requerirá de cambios no sólo en los procesos programáticos escolares, sino también en la concepción de los docentes y de las autoridades, de forma de lograr su instrumentación mediante los necesarios cambios en la pedagogía, en la metodología y en la didáctica educativa. Para complementarla, también se requieren cambios en la infraestructura y en los recursos».

Debe partir de la realidad, priorizando el desarrollo del espíritu crítico y favoreciendo relaciones educativas enriquecidas desde y por el consenso y el disenso.

Es esencial propiciar el conocimiento de la realidad, facilitar y desarrollar la recuperación y vivencia de los valores humanos.

Consideramos fundamental priorizar las metodologías reflexivas, de actuación, grupales e individuales.

Sobre este punto reflexiona María Claudia Romero de San José: «Debe ser una educación que estimule a los estudiantes a descubrir, a investigar, a experimentar y a crear.

...Aprenderíamos mejor si tuviéramos tiempo y espacio para jugar y si las materias incorporaran metodologías lúdicas... Una educación que parta del análisis crítico de situaciones cotidianas para llegar a abordar cuestiones universales, que motive al alumno a descubrir a través de sus experiencias.

Debe ser una educación que promueva el trabajo en equipo para que puedan desarrollar capacidades como la reflexión, la discusión, el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Debe ser una educación que favorezca el compromiso social a través de actividades vinculadas directamente con la participación responsable de organizaciones sociales.

...Una educación en derechos humanos implicaría en primera instancia un cambio de mentalidad y de conducta. El aporte primero y fundamental en todos los niveles sería un gran esfuerzo para repensar la educación, deberíamos tener un educador en constante búsqueda de contenidos y metodología, también habría que replantearse el sistema de evaluación.»

### ¿Qué educando se desea formar?

Educación en derechos humanos tiene como principal finalidad hacer una aportación en la construcción de una cultura de respeto, de tolerancia, de vida.

ESTELA AMÚZ de Dolores continúa en esta línea reflexiva aportando un riquísimo pensamiento «La educación de los valores es permanente y en gran medida inconsciente. Se adquieren mediante experiencias que afectan los sentimientos y la esencia misma de la personalidad...

...El educador no podrá enseñar derechos humanos, si no los pone en práctica en su vida cotidiana; deben estar incorporados a él, pues el educando advierte la falsedad de las propuestas en el tan conocido «haz lo que yo digo pero no lo que yo hago». La promoción y defensa de los derechos humanos exige una participación ciudadana y un compromiso con el desarrollo humano.»

VIRGINIA COSTA de Rivera hace una interesante reflexión sobre el educando que queremos formar: «El educando es un ser integral, con todo un entorno que debemos balancear y que debe recibir los aportes de la educación en derechos humanos, como una práctica de vida cotidiana. El carácter acumulativo de los contenidos, debe ser reemplazado por la búsqueda y la actualización. No será más el educando un depósito de contenidos, sino un individuo que descubre su responsabilidad solidaria, a través del aprendizaje.»

...La participación y el aporte a la comunidad, sentimos que debe ser de cada uno de nosotros compartidas por el grupo, de manera que las iniciativas y la ejecución de nuestros proyectos vayan de la mano con la realización personal y la expresión de todos los talentos. La comunidad debe estar informada y de ella, como un camino de dos sentidos, recibir el influjo y devolver soluciones en donde todos aportemos.

Ese derecho a participar, de formar parte activamente de un todo, es un «horizonte» a alcanzar por los que somos docentes. Esta intervención, no como una pieza más de un motor que genera movimientos en otro lugar, sino como iniciativas, deben expresarse en los diferentes ámbitos. La comunidad debe sentir que es un derecho irrenunciable y un deber, un elemento esencial para el desarrollo humano, y en la comunidad, cuando está la capacidad de tomar decisiones, se está expresando la libertad a través de la participación.»

María Reyna Torres de Colonia habla del significado de la educación en derechos humanos para el educando: «debe significar la ampliación del horizonte ético, la incorporación de los valores fundamentales sobre los que fundará sus acciones, dichos, decisiones; se buscará un ser responsable-creativo, competente, ciudadano integral comprometido con su comunidad. Le significará recibir una formación integral y reflexiva en lo intelectual, productivo, afectivo y social,... desarrollando aptitudes de empatía que generarán una sociedad menos abusiva, menos agresiva y sobre todo con sentido de destino común, cuidadosa de sus integrantes y promotora de éstos indistintamente de su capacidad productiva.»

«...El educando, siente, en primer término, cuán valioso es como persona, independiente de los logros académicos, aprende a valorar a todas las personas, comprende que el aprendizaje es un proceso vital, y jamás lo circunscribe sólo a las aulas académicas. Es aquel que intuye que se educó en un paseo, en un asado con el grupo, en un viaje a dedo a las Termas, en la preparación de una carroza de primavera, en una manifestación, en un partido de básquetbol. Siente que estudiar es crecer, y con igual entusiasmo detalla el aparato digestivo de los insectos como recita un poema de Neruda... Ama la institución a la que asiste, porque le ayuda a crecer, pero es capaz de una crítica positiva. Dice abiertamente lo que piensa de sus docentes y se lo dice a la cara, aunque ello signifique algún tipo de represalia. En una palabra el educando, desde la perspectiva de los derechos humanos no es diferente de cualquier niño o adolescente que piensa y siente, la diferencia, tal vez, radica en que aquél sabe que tiene derecho a expresarse, a decir lo que piensa y siente por duro que sea...» Mabel García, Paysandú.

«El resultado de esta práctica educativa intencionada hacia el conocimiento, respeto y defensa de los derechos humanos implica la formación de generaciones de ciudadanos autónomos, dispuestos a introducir cambios que exige la sociedad, acordes a los valores que inspiran a los derechos humanos.»

Creemos que en la escuela se puede educar en derechos humanos sin olvidar que la efectividad también dependerá de la implicancia de la familia y de la sociedad en general, así como de la colaboración de los medios de comunicación de masas.» María Cristina Araújo, Piriápolis.

CRISTINA BENAVIDEZ, Rivera. «Preparando un/a educando/a, desde sus primeros años a manifestarse, viéndose como ser humano con sus educadores/as, coparticipando con responsabilidad compartida, aprendiendo a colocarse siempre en el lugar del otro/a, en una transferencia tangible. Todo eso hará que si partimos de la base de que el aprendizaje es más efectivo cuanto más se aproxime a la realidad basada en la comunidad y las necesidades de la población, lograremos una ciudadanía activa, preocupada en su problemática y ocupada en solucionarla responsable y solidariamente como seres humanos.»

«Tanto el educador como el educando deben ir más allá de toda regla, de todo método, ser activos en su aprendizaje mutuo. Todos los días es un nuevo aprender para los derechos humanos, todos aportamos al aprendizaje de los derechos humanos: en nuestra casa, en nuestro empleo, en la calle y en toda organización que participemos. Lo mejor de todo es nuestro sentimiento de solidaridad, de justicia, de libertad. Así lo aplicamos a la vida diaria y así lo compartimos con nuestros pares...» Cielito Vespa Rosso, Mercedes.

### El rol del educador

Todas las personas (padres, educadores, amigos, profesionales, etc.) tienen mucho para hacer en la educación en derechos humanos, puesto que éstos son propios de todos y cada uno de los hombres y mujeres del mundo. Es necesario aprovechar y valorar la riqueza.

Asimismo debe existir una profunda claridad de lo que somos y lo que hacemos como educadores, coherencia personal y valoración de la cotideaneidad.

Selva González, de Florida, afirma: «Educamos no sólo con lo que sabemos, sino con lo que somos, la calidad humana es prioritaria, el respeto por el educando, la tolerancia, entendiéndola como la capacidad de convivir con los diferentes. Propiciar el aprender a aprender durante toda la vida, sabiendo que la educación no está limitada a desempeñar un rol específico, educamos para ser mejores hombres y mujeres.

Educación en derechos humanos significa formar ciudadanos, educar personas autónomas, participativas de la acontecer de su comunidad, implica que las personas sean justamente humanas y no objeto de mercado.»

«El docente establecerá relaciones afectivas positivas, experiencia que afecta los sentimientos y por ende la esencia misma de la personalidad. La experiencia educativa será liberadora, una catarsis que el niño podrá degustar de la mano del maestro informado y generoso. Informado: pues el educador se verá obligado a poseer una información actualizada, a efectuar trabajos de búsqueda e investigación permanente que volcará en una práctica multiprofesional reflexiva. Se verá, así, provisto de una fuente inagotable de descubrimientos y satisfacciones.

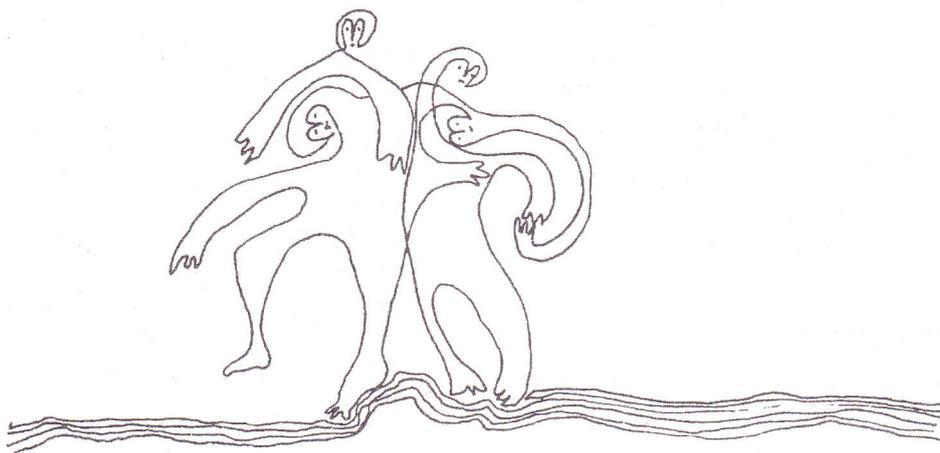
«...Sólo considerando al individuo en su totalidad (intelectual-productiva-social-afectiva-corporal-ambiental y ética) y a la comunidad en sus niveles todos, en consonancia con los valores que sustentan los derechos humanos, se podrán lograr individuos más humanos, sujetos con conciencia, no objetos de mercado.» Graciela Bugni, San José.

GLADYS CASELLA, Salto « La educación en derechos humanos apunta a la vida digna de todo ser humano, al fortalecimiento de los valores individuales y comunitarios, ... apunta al ser humano en forma integral en sus aspectos intelectuales, productivos, afectivos y social. En cuanto al educador en derechos humanos, éste debe tener una mente amplia, abierta para captar la mejor manera de llegar al educando, capacidad de enseñar no sólo con las palabras, sino demostrarlo con sus propias acciones. Las cualidades fundamentales de un buen educador son tres: primero, tener conocimiento cabal y convencimiento profundo de los valores que se quiere enseñar; segundo, tener capacidad de transmitirlo de manera tal que pueda ser comprendido por el receptor, para lo cual tiene que aprender a conocer al educando; tercero, tener capacidad de escuchar al educando, analizar como captó, incorporó y elaboró el mensaje transmitido desde sus propios valores.»

Luis Santurio, de Santa Lucía: «El rol del educador debe contemplar aspectos tales como:

- tener como referencia inicial el nivel de percepción en el que están los alumnos y a partir de allí ir gradualmente avanzando;
- tener claro su rol como educador, que es enseñar, rol diferenciado del educando, sabiendo que él también se está educando al ejercer este papel;
- el educador tiene que finalizar recreando a través de su propia práctica una serie de virtudes como por ejemplo, la coherencia entre el discurso y la práctica, la tolerancia, etc. Debe tener en mente no sólo el currículum manifiesto, sino también el currículum oculto ya que los derechos humanos se asocian a todo el currículum y no a una asignatura específica.»

Lilian Silvera, de Paysandú, reflexiona: «Quienes hemos optado vocacionalmente por la docencia en esta época que, como todo fin de siglo plantea complejos desafíos, tenemos en la educación en valores una responsabilidad enorme, una tarea que muchas veces nos desborda. El educador en nuestra época debe revertir una imagen desgastada del docente, cuyo perfil se fue desdibujando...



¿Qué le aporta al educador la educación en derechos humanos? Lo hace consciente de su dimensión humana, le hace ver que no es un demiurgo ni un super héroe, que no está por encima de sus alumnos, que su rol es acompañar, comunicar y dejarse crecer junto a quienes comparten con él un tramo muy importante del camino de sus vidas. Y al educando ¿qué le aporta? La seguridad de ser considerado en tanto que persona como un ser biopsicosocial respetado en lo que tiene de único y diferente. La educación en derechos humanos le brindará al educando la posibilidad de integrar a su escala de valores algo más que el saber académico; aprenderá a aprender, será tolerante y abierto y sabrá valorar a todos y cada uno de los que le rodean, respetando sus opiniones será crítico y reflexivo. La educación en derechos humanos mostrará al educando el camino de la solidaridad y el compromiso para el logro de una sociedad más justa. En suma, lo preparará no para obtener un diploma de papel, sino para vivir en libertad una vida plena que le permita acercarse a la felicidad.»

José Carcabelos, de Salto, reúne en su aporte un enfoque integral, desde las diferentes perspectivas analizadas en este trabajo: «Un aporte de esa educación es una propuesta antropológica común que lleva a coincidencias imprescindibles en torno al ser humano, la historia, un sentido de trascendencia, de

relación, de autonomía, de ciertos valores. Educador, educando y comunidad empeñado en imaginar e impulsar ese ideal de ser humano libre, responsable, solidario, participativo, enfrentando modelos dispares y antagónicos, deshumanizantes e individualistas.

Esta propuesta entrega herramientas que forman, estimulan, consolidan, fortalecen criterios, actitudes y sentimientos en pro de un ser humano digno.

...Todos (educando, educador, comunidad) vivimos la experiencia de dar y recibir, de intercambiar: todos aprendemos de todos. A partir de la convicción de que en todo ser humano residen caudales de elementos que puestos al servicio de los demás, brindan oportunidades insoslayables de sorprender y ser sorprendidos por una gama de inquietudes, experiencias y propuestas que permitan un crecimiento permanente en el respeto, estímulo de todos. Debilita el sentido de superioridad o incapacidad, de individualismo, de rechazo, que en muchas circunstancias se aferran a nosotros y llegan a legitimar criterios y actuaciones contrarias a la dignidad de todo ser humano.

...Es menester una metodología, unos contenidos, una pedagogía que infundan una mística, un testimonio, una coherencia. Todo esto cuestiona muchos modelos o propuestas educativas, haciéndonos caer en la cuenta de lo imprescindible de un sentido crítico real y auténtico ante la variedad y diversidad de concepciones de la educación.» ■

S U P L E M E N T O

WILFRED CARR - STEPHEN KEMMIS

Teoría crítica  
de la enseñanza

Oruam Barboza

VOY A PRESENTAR los principales aspectos de la teoría crítica de la enseñanza. Tomaré como referencia los autores más conocidos en nuestro medio y representativos de ella: Stephen Kemmis y Wilfred Carr. Me centraré en los aspectos más importantes de la teoría pues en ello reside su aporte, sin hacer una lectura lineal de sus obras. Estos autores son conocidos sobre todo a partir de la publicación de su obra conjunta: «Teoría crítica de la enseñanza» (Barcelona: Martínez Roca, 1988). No han sido traducidos muchos trabajos más, salvo en el caso de Kemmis de quien además tenemos «El currículum: más allá de la teoría de la reproducción» y «Cómo planificar la investigación acción». Para el caso de Wilfred Carr (filósofo), conocemos por referencias la obra «Hacia una ciencia crítica de la educación».

Sus planteos tienen referentes teóricos claros. Como muchas veces sucede, las teorías en educación son aplicación de las teorías provenientes del campo más amplio de las Ciencias Sociales, sólo que adecuadas al objeto específico de estudio. Por lo tanto en primer lugar debemos comenzar analizando la Teoría Crítica en las Ciencias Sociales proveniente de la vertiente marxista y que tiene muchas ramas: el estructuralismo althusseriano, la línea política y cultural de Gramsci, la corriente de Frankfurt, etc. Los autores que mencionamos al comienzo adoptaron la línea crítica de la Escuela de Frankfurt a través de uno de sus representantes más actuales y caracterizados, Jürgen Habermas. Pero no sólo, pues como se reconoce en el prólogo del libro «Teoría crítica de la enseñanza» también está presente Paulo Freire a través de conceptos tales como el de «concienciación» aunque no haya una referencia permanente a su obras.

### Aspectos de la teoría crítica

Habermas en uno de sus primeros trabajos, «Conocimiento e Interés», plantea un concepto clave para el desarrollo de toda su teoría: el concepto «emancipatorio». Para entender este debemos reproducir un cuadro que traen Carr y Kemmis (ob. cit. pag. 149):

Aquí se dice básicamente: el hombre a lo largo de su historia ha tenido que enfrentarse, en primer lugar, a dos situaciones concretas. En primer lugar, actuar sobre el mundo natural circundante, de donde proviene el interés técnico que desarrolla un saber instrumental (de manipulación de la naturaleza en función de los fines del hombre) y que por lo tanto su medio de realización es el trabajo y las ciencias naturales son las representantes características.

Pero además (línea 2), el hombre también ha tenido que conocer, o mejor dicho comprender, el mundo socio-cultural con la finalidad de orientarse correctamente en las prácticas sociales; su ámbito de estudio y aplicación es a través del lenguaje -los actos de habla- que es donde se expresan todas las búsquedas de entendimiento para lograr la cooperación entre individuos.

Estos dos primeros tipos de «intereses constitutivos de saberes» como los llama Habermas también fueron referidos por Kemmis -desde otra perspectiva- en su obra «Currículum: más allá de la teoría de la reproducción» (pags. 19 y ss.) como característicos de la división ya hecha hace tiempo por Aristóteles entre el pensamiento técnico y el práctico. El primero se basa en seguir una serie de procedimientos reglados, según normas de efectividad y eficiencia para alcanzar los fines predefinidos. En el segundo se refiere a una acción guiada por ideas morales «relacionadas con el bien de la humanidad» lo que implica «sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente»; el fin en sí mismo no es válido, independientemente de las consecuencias morales que produce su obtención. En última instancia «el razonamiento práctico se refiere a cómo deben hacerse las cosas, y no a qué debe hacerse».

Esta clasificación permite distinguir primeramente la diferencia entre el conocimiento físico-natural y el conocimiento social según la naturaleza del objeto de estudio (un fragmento de realidad o un

INTERÉS	SABER	MEDIO	CIENCIA
1. TÉCNICO	Instrumental (explicación causal)	El trabajo	Las empírico-analíticas o naturales
2. PRÁCTICO	Práctico (entendimiento)	El lenguaje	Las hermenéuticas o «interpretativas»
3. EMANCIPATORIO	Emancipatorio (reflexión)	El poder	Las ciencias críticas.

enunciado con sentido) (Habermas, «La lógica de las Ciencias Sociales»), pero, y esto es lo realmente significativo para la educación, anuncia claramente la actitud de los investigadores y de quienes resuelven sobre los temas educativos, especialmente los planes, reformas, etc. Si el diseño del currículum escolar se hace desde la perspectiva epistemológica del técnico, entonces estaremos en presencia de un planificador que desde una Oficina de Planeamiento Educativo, apelando a su conocimiento científico, diseña planes de enseñanza (currículos) destinados a obtener determinados fines ya establecidos previamente, normalmente por las autoridades educativas. También se ha dicho que este tipo de enfoque se inspira en el diseño por objetivos típico del mundo empresarial, por lo que la enseñanza es una cadena de producción donde se relacionan técnicamente los elementos productivos (maestros, profesores, alumnos, programas, didácticas, material de uso, etc.) para lograr el fin -un alumno con determinado nivel de conocimiento ya definido en los objetivos- que es evaluado por pruebas objetivas, determinándose así la calidad del producto (los conocimientos incorporados). La eficiencia del trabajo del maestro también se mide por ese resultado, como la de cualquier operario.

Podemos graficar esta situación de la siguiente manera:

fines—>técnico(planificador)—>currículum—>acción didáctica—> aprendizaje—>evaluación (si se lograron los fines).

Esta es la actitud que se ha definido como reproductora de la sociedad y especialmente de sus desigualdades, pues se aceptan los fines definidos por el poder y el sistema educativo se estructura para poder cumplir con ellos.

“Algunos creen que la transformación de la educación puede ser alcanzada con sólo cambiar los instrumentos del currículum, como si enseñar y aprender fueran procesos equiparables a los propios de la manufactura -como si los maestros fueran iguales a otros trabajadores calificados, y los aprendices una forma de materia prima que se transforma por medio de un proceso de manufactura (en este caso un proceso que “bombea” conocimientos en ellos con el fin de aumentar su valor). Pero como lo muestra una década de investigación sobre la naturaleza y procesos de la innovación curricular, no se trata sólo de cambiar los instrumentos que utilizan los maestros. ... La educación que trata a profesores y alumnos como objetos pasivos, puede decirnos algo acerca de cómo se lleva a cabo la educación, pero no sirve para

comprometerlos en modos fundamentales necesarios para obtener el cambio en sus formas de actuar” (Kemmis, 1992).

A esta concepción del diseño curricular se oponen los otros dos planteos. Los prácticos (la segunda línea del esquema) afianzados en una perspectiva crítica buscan transmitir mediante planteos teóricos una conciencia ideológica a los educadores que tienda a modificar sus acciones reproductivistas y puedan, en el mejor de los casos, asumir la orientación de una contracultura de alternativa, resistiendo la imposición de la cultura oficial. Los que dentro de esta perspectiva no son marxistas se oponen al diseño por objetivos típico del modelo técnico (Sacristán, G., 1988) pues consideran que el verdadero acto educativo se produce en el proceso de la relación enseñanza-aprendizaje, y que este no tiene un punto final común a todos los educandos donde evaluar resultados (Stenhouse, L., 1987)

En la tercera línea del cuadro anterior, aparece el interés constitutivo de saberes de carácter emancipatorio. Debemos prestar especial atención a este concepto porque es la clave del planteo de la teoría crítica desarrollada por Carr y Kemmis.

### El interés “emancipatorio”

La idea emancipatoria está tomada de Habermas. Este autor partió en lo previo de la convicción que las Ciencias Sociales deben transformarse en actividades científicas que ayuden a mejorar la calidad de vida, a realizar transformaciones en la práctica social para mejorar la vida concreta. Esto es muy interesante teniendo en cuenta que normalmente se considera que el servicio que prestaban estas ciencias es transformar la conciencia, el entendimiento, es decir lo ideológico, para que desde allí el hombre emprendiera las modificaciones necesarias. Desde la concepción emancipadora se parte de la idea que la vida no cambia realmente si junto al cambio de conciencia no cambia también la práctica social, pues ambas son una unidad dialéctica -praxis- que no admite separación. Además el verdadero camino de reflexión que conduce al cambio comienza sometiendo a juicio crítico la propia práctica pues es allí donde se cristalizan, se objetivan, los contenidos ideológicos que orientan nuestra acción, casi siempre en forma inconsciente.

“Es necesario que los sistemas y las instituciones encuentren las maneras de apoyar a los maestros en estas áreas” (Kemmis, 1992)<sup>1</sup>.

1. Lewin, K. et al; “La investigación-acción participativa. inicios y desarrollo”; Ed. Popular, Madrid, 1992. (Todas las citas de esta obra son agregadas por el Consejo de Redacción).

Aquí es donde se puede ver claramente como comienza a unirse la propuesta freireana para la enseñanza, ya que el conocimiento del mundo pasa por la toma de conciencia crítica sobre la ubicación de cada uno en ese mundo, analizando las acciones cotidianas.

“La teoría debe entonces procurar mostrar cómo las autocomprensiones de los individuos pueden estar formadas por creencias ilusorias que son producto de las estructuras sociales (usos particulares del lenguaje, patrones de actividades y formas de relaciones sociales) que están más allá del control del individuo. Estas creencias pueden sostener formas irracionales y contradictorias de la vida social que pueden ser develadas en las discusiones entre los participantes.

Un modo de lograr esto es mediante la discusión dirigida a lo que Habermas (1974) ha denominado “la organización de la percepción”. (Kemmis, 1992)

Para entender esto debemos sintéticamente exponer la concepción básica de sociedad que subyace a estos planteos. La sociedad en una trama de individuos que mediante la acción comunicativa buscan el entendimiento, y a partir de ahí la cooperación de sus actos. Para lograr el entendimiento es necesario que exista un trasfondo de ideas compartidas, de racionalidades, que permitan actos de habla significativos, es decir con sentido. Estas racionalidades que hacen posible el entendimiento serán después definidas por Habermas como la «pretensiones universales de validez». Se componen analíticamente por cuatro criterios de racionalidad compartidos por los actores: inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. (Habermas, «Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos». Pag. 299 y ss.)<sup>2</sup>.

Pero lo interesante que tiene este planteo es que podemos asumir que esas racionalidades que aceptamos como válidas, que hemos ido integrando a lo largo de toda nuestra vida a través de nuestra praxis social y que por tanto generalmente tomamos como lo normal y no cuestionamos en su validez, son en realidad imposiciones de grupos,

2. El criterio de inteligibilidad se refiere a la competencia lingüística que debe tener todo sujeto parlante (en lo sintáctico, lo semántico y lo fonético); el criterio de verdad se refiere a que cuando hablamos sobre el mundo, o las cosas del conocimiento en general, apelamos a un trasfondo de racionalidad científica que es la que puede legitimar como verdadero o cualquier enunciado significativo; el criterio de rectitud refiere a cuando hablamos o actuamos conforme a las normas sociales, las tradiciones, la moral compartida; el criterio de veracidad se refiere a la acción de personas normales, que actúan con sinceridad y por tanto son aceptadas por el interlocutor.

clases o sectores dominantes que las han impuesto mediante discursos que, en general corresponden a sus intereses particulares. Las prácticas sociales donde se cristalizan estas racionalidades, como dicen Carr y Kemmis, son irracionales, injustas, autoritarias y alienantes. Para pasar a la situación diferente, de entendimientos racionales, justos, democráticos y tendientes a la plena realización, debemos poder emancipar nuestros entendimientos, nuestras prácticas y así llegar a cambiar la situación (lo social).

El hincapié esencial en el procedimiento democrático ha generado la opinión que Habermas y sus seguidores defienden: un criterio de «racionalidad procedimental». Históricamente se ha hablado de la «racionalidad instrumental» y la «racionalidad sustantiva». La instrumental es aquella orientada a la búsqueda de los fines y que, históricamente en occidente se fue asociando a la idea de «lo útil»; las personas que eligen adecuadamente los medios para la satisfacción de sus necesidades individuales (lo útil) obran de acuerdo a la razón y por lo tanto también de acuerdo al bien común. Esta perspectiva es la base de la idea de mercado dentro del sistema económico capitalista.

La racionalidad sustantiva, o histórica como también se la ha llamado, es la que estuvo originalmente en la base del proyecto de la modernidad, tanto liberal como posteriormente socialista y marxista. Es la concepción en la que se concibe que la historia, la civilización, el hombre, avanzan hacia alguna forma mejor de vida, superando las injusticias, las desigualdades, la explotación.

En cambio, la «racionalidad procedimental» es la que considera que el único avance sustantivo en la historia política y social son los procesos democratizadores, pues cada día es más posible técnicamente la participación de todos los ciudadanos en las grandes decisiones -lo que no significa que así se haga realmente. Si se logra la participación realmente democrática se da por sentado que se logrará un proceso emancipador porque siempre, en esas condiciones, primará la mejor opción, por lo que la verdadera esencia del progreso está en la democratización social.

Es precisamente en este punto donde se inserta la idea de la investigación educativa como práctica de la liberación. Pero no cualquiera sino, especialmente, la investigación-acción.

### La investigación acción

En este momento es cuando los autores desarrollan el concepto de la transformación educativa a partir de la investigación-acción.

“...quizá la única forma de investigación educativa capaz de contribuir inequívocamente al

mejoramiento de la educación, la constituye el enfoque crítico, autorreflexivo de la investigación-acción participativa" (Kemmis, 1992).

Sobre esta técnica de investigación se ha escrito mucho. Fue planteada por primera vez en EEUU en la década de los 40 por Kurt Lewin, quien la refirió como una técnica para producir el cambio social.

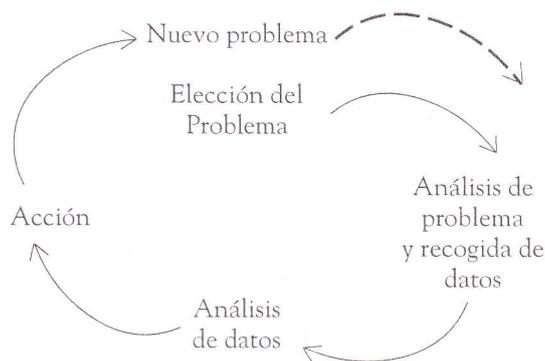
Se ha afirmado que se puede realizar investigación educativa desde cualquiera de las tres perspectivas ya señaladas (técnica, práctica y emancipatoria).

La perspectiva técnica es cuando un técnico organiza en una clase una actividad en función de cierto interés que él ha determinado, observa el proceso y saca sus conclusiones. No participan ni el maestro ni el resto de la comunidad educativa en la definición del tema de la investigación ni en la elaboración de los resultados. Se ha dicho que de esta forma no existe realmente investigación-acción por cuanto ella sólo es posible cuando la elección del tema debe partir de las necesidades del propio centro o del aula, y que el desarrollo del proceso y las reflexiones al final deben realizarse por los propios participantes, pues de otra forma no existirá cambio en las prácticas sociales.

En la segunda perspectiva, la práctica, se han ubicado a autores como Lawrence Stenhouse y John Elliot (ambos ingleses). En esta corriente se plantean algunos conceptos importantes. En primer lugar que la investigación-acción es el único procedimiento que garantiza el perfeccionamiento permanente del docente, pues lo habilita a reelaborar continuamente el currículum en función de las cambiantes necesidades que se le plantean a su práctica docente y que él detecta a través de la investigación-acción. En segundo lugar garantiza el compromiso práctico, moral, del educador con la calidad del proceso educativo, buscando solucionar los problemas que se le presentan en el aula fundamentalmente y que traban o dificultan al proceso de enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar se centra en el desarrollo del niño, sobre todo por «...procesos orientados a facilitar el acceso al conocimiento, considerado como conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento, construidos históricamente e incorporados a nuestra cultura», fomentando y respetando la heterogeneidad de las distintas construcciones logradas por los niños (muy afín al constructivismo piagetiano).

Claro que esta corriente parte de la aceptación de los fines educativos, y lo que en última instancia se busca es solucionar los problemas didácticos, u obstáculos, que traban el buen logro de esos fines en la relación enseñanza-aprendizaje.

Se ha esquematizado este procedimiento de investigación de la siguiente forma:



Vemos cómo se busca también reproducir de alguna forma los pasos más importantes del método científico, como forma de legitimarse como conocimiento. En primer lugar se define el problema de la investigación y luego de un proceso exploratorio donde se recogen los datos, se elabora una hipótesis que pretende solucionar ese problema que se presenta y se desarrolla como acción, se observan sus consecuencias (proceso verificador) y se reformula si es necesario el problema, o se pasa a un nuevo problema que puede surgir de la nueva situación así creada. Es un camino de ascenso sumatorio del conocimiento que permite ganar en profundidad explicativa.

La tercera perspectiva, que es la que nos interesa especialmente, es a la que afilian Carr y Kemmis, porque ven en ella el procedimiento que puede permitir una acción emancipatoria.

«En contraste con los enfoques tanto positivistas como interpretativos, los métodos críticos, como la investigación-acción participativa, se dirigen a las personas investigadas en primera persona: como yo, o más usualmente como nosotros.

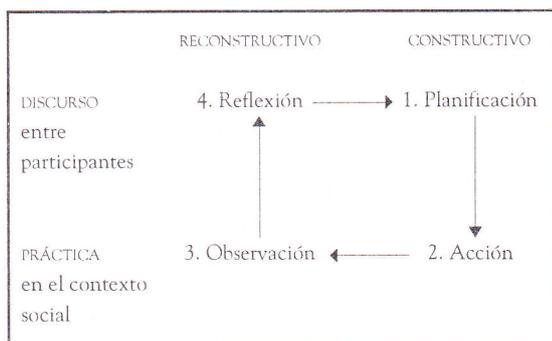
...El investigador procura desarrollar o mejorar las acciones, las formas de comprensión y las situaciones por medio de acciones participativas. Esta manera de percibir a la gente investigada revela un interés en lograr su emancipación respecto a los obstáculos de irracionalidad, injusticia, opresión y sufrimiento que desfiguran sus vidas, y desarrollar en ellos el sentido de que, siendo producto de la historia, pero también forjadores de ésta, comparten circunstancias ante las cuales pueden actuar conjuntamente para retarlas y cambiarlas" (Kemmis, 1992).

Acá nuevamente debemos hacer una aclaración previa por cuanto esta idea está tomada de «Conocimiento e Interés», la ya citada obra de Habermas. Como ya se dijo todas nuestras acciones están orien-

tadas por sistemas de racionalidades incorporadas durante nuestro proceso socializador. Es decir, como lo denomina Husserl, por nuestro «mundo de la vida». No somos la mayoría de las veces conscientes de esas situaciones pues las hemos incorporado como los valores normales, como el orden natural del mundo. Habermas tomando como modelo el psicoanálisis propone un proceso de reflexión sobre las prácticas de los grupos hasta encontrar los presupuestos ideológicos que determinan la forma alienada de esas prácticas. Una vez que el grupo identifica esas ideas puede racionalmente liberarse de ellas, elaborar una nueva concepción que oriente libremente las prácticas: más racional, más justa, más democrática y no alienante.

En este contexto la investigación-acción es el mejor método para permitir a la comunidad educativa reflexionar sobre sus prácticas y concientizar todas las formas ideológicas que la alienan. El proceso comienza con la reflexión sobre las prácticas acentuando el análisis de todos los términos que se utilizan pues ellos están cargados de sentidos ideológicos. Luego se planifica un curso de acción en función de la modificación de esas prácticas alienantes, se actúa, se observa, se reflexiona sobre esa observación y a partir de este momento recomienza el nuevo ciclo de planificación, etc.

Carr y Kemmis han esquematizado así este proceso (Teoría crítica de la Enseñanza, pag. 197):



Una condición importante para el correcto desarrollo de este procedimiento es que todos los integrantes de la investigación acción sean parte (participantes) del grupo, nunca agentes externos observadores o técnicos. Esto porque la presencia de un técnico externo, sapiente y orientador del curso de la investigación, observador y elaborador de los resultados, sería un gran contrasentido con el proyecto emancipador, pues este sólo es posible cuando la comunidad reflexiona sobre los supuestos ideológicos que determinan sus prácticas alienadas. Un técnico externo no puede lograr ese nivel de comprensión y por tanto no puede ayudar a la superación real de la alienación.

Sería como el caso del psicoanalista que pretende sustituir la reflexión del paciente y la racionalización del problema que originó la psicopatía, por un receta técnica que le dice cómo cambiar la conducta psicótica por una normal.

## Resumen

Carr y Kemmis partiendo de la teoría crítica habermasiana en Ciencias Sociales y la concepción de Stenhouse del maestro como investigador, han realizado una propuesta de desarrollar en los centros educativos, y desde la comunidad educativa, una permanente reflexión sobre las prácticas alienadas, mediante la técnica de la investigación-acción. Por eso han dicho que este tipo de investigación es «en la educación» y no «sobre la educación» como pondrían las líneas técnicas (o tecnicistas).

Con este procedimiento la comunidad se irá liberando de las conductas alienadas y sometidas a dominación y generará democráticamente una nueva racionalidad, que por tanto sería más justa y que permitiría la realización de los participantes en base a nuevas formas de relacionamiento entre autoridades, maestros, padres y alumnos y, especialmente, nuevos currículos adaptados a sus necesidades.

En suma la crítica reflexiva e ilustrada de nuestra práctica permitiría cambiar nuestros entendimientos y finalmente cambiaría la situación social.

## Teoría crítica y los Derechos Humanos

A través de lo expuesto ya se ha visto claramente la importancia de esta teoría de la educación en la defensa de los derechos humanos. Especialmente en cuanto liberar al hombre de las alienaciones ideológicas que son las que legitiman todas las formas de dominación y explotación. Es la defensa profunda del derecho de todos a participar y decir sobre el mundo en el que quieren vivir, y no el poder de unos pocos de imponer conductas irracionales legitimadoras de opresiones, injusticias, y alienaciones. Pero además se piensa en un hombre solidario, que reflexiona grupalmente y respeta profundamente el derecho de todos a opinar y decidir.

“La educación ejerce un importante papel en el mejoramiento de la sociedad, mediante la transformación de la naturaleza y condiciones del trabajo (haciéndolo más accesible, productivo y satisfactorio para todos), mejorando la calidad de nuestro conocimiento (haciéndolo más coherente como un depósito de nuestras comprensiones y más racional) como una fuente de ejercicio del poder en la sociedad (haciéndola más justa y equitativa para todos)” (Kemmis, 1992). ■

## Bibliografía

- Carr, Wilfred: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990.
- Carr, W; Kemmis, S: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Elliot, John: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata, 1980.
- Habermas, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988. 2 tomos.  
*Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1990.  
*La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 2ª ed., 1990.  
*Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ed. Cátedra, 2ª ed., 1994.
- Kemmis, Stephen: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid Morata, 1993. 2º ed.
- Kemmis, S.; McTaggart, R.: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes. 1988
- Sacristán, Gimeno: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ed. Morata, 5ª ed., 1988.
- Stenhouse, Lawrence: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata, 2ª ed., 1987.
- Lewin, K., et al.; *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Editorial Popular; Madrid; 1992.

## Noticias del autor

Oruam Barboza es profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y Licenciado en Ciencias Sociales. Actualmente ejerce como docente en el IPA en las materias Sociología y Sociología de la Educación.

▼ Trabajo con padres

# Una experiencia participativa

AUTORA: CLAUDIA ROMERO (\*)

A INSTANCIAS de la maestra de jardinería de la escuela José Pedro Varela (a la que acude María Clara, mi hija mayor), nos dispusimos a organizar algún tipo de evento donde los papás pudieran hablar de sus hijos, compartir experiencias y aprender de ellas.

Cabe señalar que esta escuela es pública, está ubicada frente a la plaza principal de la ciudad de San José. Tiene 350 alumnos cuya estracción social es absolutamente heterogénea ya que si bien van hijos de profesionales también van hijos de hogares modestos y también, por considerarse una escuela de "buen nivel", la Inspección Departamental deriva allí algunos niños considerados "especia-

les" (por algún tipo de problema de origen físico o afectivo).

Con estas características es indudable su utilidad como laboratorio donde se reproducen las relaciones de nuestra sociedad maragata. Preparamos entonces una pequeña encuesta, con la que se trabajó solamente en jardinería. El objetivo de ésta fue investigar las cuestiones principales que los padres estuvieran ávidos por conversar. Técnicamente fue un cuestionario donde no se incluían datos personales y donde había una pregunta central dirigida: Nos gustaría conversar acerca a) de los miedos, b) de los celos, c) de la agresividad, d) de los límites, e) de la televisión y f) de la sexualidad.

Sorprendentemente los resultados no fueron demasiado heterogéneos; de 35 encuestas, 30 respondieron los límites, 3 los celos y 2 la agresividad. Con este producto entonces, nos dispusimos a organizar algo donde, como ya expresé, los padres pudieran conversar, contar sus cosas, aprender de ellas.

Estaba claro desde el principio que la propuesta, si bien había nacido en la clase de jardinería, iba a ser extendida a toda la escuela.

Elaboramos una invitación en un tono coloquial y cercano (distinto a otros que ha realizado la escuela) tratando que la gente se identificara con el mensaje.

Por estas razones utilizamos un fragmento de mafalda:



\* Claudia Romero es asistente social, departamento de San José

"Nos encontramos en la escuela para conversar sobre nuestros niños. Apoyan las psicólogas Elba Olagüe y Cecilia Bové. Lunes 18, 19:30 horas."

La metodología elegida apuntaba a los objetivos que ya expresaba, por esta razón nos pareció adecuado el trabajo en subgrupos. Utilizamos como disparadores para llevar a cabo la tarea cuatro situaciones.

**A**  
Papá: María, tú sabes que eso no se hace, hasta la hora de comer no vas a salir y te quedas en tu cuarto.

María: Ah!... papi, dale no lo hago más, dale, dejame ir con Pedrito a jugar.

Abuela: No seas tan severo, fue una niñería. Cuando vos eras chico ¡si habrás hecho cosas peores!

**B**  
Mamá: Pedrito, ¡portate bien! no tires todo, acabo de ordenar. Dale no seas malo.

Pedrito: ¡Qué me importa! Leru, leru.

Mamá: Quedato quieto, ¡no pagues! Cuando venga tu padre ya vas a ver.

**C**  
Juan: Ah, mamá! Luis no me deja jugar tranquilo, me saca todo.

Mamá: Bueno, dejalo. Prestásele que es chiquito, si no se pone a llorar.

Juan: ¡Mamá! rompe todo, no me deja armar los puentes!

**D**  
Mamá: Bueno Martín, andá para tu cama que es tarde y nosotros queremos dormir. Dale...

Martín: Dejame un ratito, mi cama está fría y yo no puedo dormir solo.

Papá: ¿Y si lo dejamos hasta que se duerma? Así nos deja dormir tranquilos.

Como podemos observar son diálogos todos muy plásticos y que

abarcan una amplia gama de situaciones muy cotidianas pero que a la vez abordan temas (dentro de los límites) muy concretos:

A: relación de tres generaciones.

B: padre como figura de censura y poder.

C: relación entre hermanos.

D: sexualidad.

Proponíamos tres preguntas para trabajarlos: 1) ¿hemos pasado alguna situación parecida en casa?; 2) ¿qué hacemos frente a ellas?; 3) ¿qué podemos hacer para mejorar?

El esquema general propuesto para esta reunión quedó configurado de esta forma:

- 1- Presentación personal, nombre y niños, edades (10')
- 2- Formación de cuatro subgrupos
- 3- Presentación de la tarea (20')
- 4- Evaluación (10')

Creímos necesario el aporte de un profesional en estos temas para que de alguna manera "iluminara", enriqueciera esta experiencia. Por esta razón acudimos en busca de ayuda a una psicóloga con vasta trayectoria en familia cuyos hijos habían sido alumnos de esta escuela.

Teniendo todo listo, la invitación fue enviada a todos los padres a través de los niños que acuden a la escuela, la convocatoria fue para el día lunes 18 de noviembre a las 19:30 horas. Recordemos que son 350 alumnos. Lunes 18 de noviembre, algunos apuntes:

- Asistieron 18 personas, de las cuales 14 eran de jardinera, el resto de otras clases.
- Funcionaron en pequeños subgrupos, esto permitió una participación muy fluida de todos los miembros.
- Se fue mucho más allá de los temas que pretendíamos llegar.

Abordando hasta expresiones típicas que los padres malutilizamos, tal como "no seas malo".

- Se citaron abundantes ejemplos personales.
- Se llegó a personalizar de tal forma el tema que se llegó a decir en forma espontánea: "los límites que le transmitimos a nuestros hijos son nuestros propios límites".
- Cuando pasó más del tiempo previsto en la puesta en común, el grupo (que no había tenido otra experiencia en común) se autoevaluó. Viendo la necesidad de más instancias en común y cuestionándose las razones por las que hubo tan poca presencia de padres y maestros (solamente dos).

### Evaluación

- Si bien nos llama poderosamente la atención la poca presencia (5%) de padres, apreciamos que representan la heterogeneidad a la que aludíamos al principio del trabajo.
- Valoramos como muy positivo el tipo de comunicación que se estableció entre los miembros de cada subgrupo.
- Creo que representa y reúne todos los valores que hemos trabajado.
- También vale la pena reflexionar, como lo hizo el grupo, acerca de la poca asistencia de padres: quizás equivocamos la forma en que invitamos a los padres (olvido de los niños); poca o mala "propaganda"; quizás el tema no representaba al resto de los padres; o quizás muchos padres en la carrera por tener, no se fija un tiempo para reflexionar sobre cómo estamos haciendo las cosas, formando a nuestros hijos.

Esta evaluación es muy personal, quizás sea valioso poder conversar con el equipo que llevó a cabo esta tarea para ampliarla, enriquecerla y planificar para el próximo año. ■

▼ Escuela y comunidad

# El Periódico Escolar

AUTORA: ESTELA AMÚZ DE GUIGOU\*

LA EXPERIENCIA de participación que deseo compartir, tiene que ver con mi actividad profesional. Hace ya muchos años (doce, concretamente), tomé conciencia de que debía educar generaciones y generaciones de la zona rural en la cual vivo y que, de una u otra manera, mi forma de pensar y sentir se podría manifestar. Los valores que inculcara formarían parte, amalgamados en los valores de cada hogar, de cada uno de los que pasaran por el aula. Debo confesar

que esta toma de conciencia me asustó, pero tomé el desafío y lo intento llevar a cabo. Uno de los aspectos que considero permanentemente, es el desarrollo del espíritu crítico. Esto nos lleva a optar, por ejemplo, por canciones, programas de televisión, dibujitos, noticias que aparecen en los diferentes medios de comunicación. Permanentemente cuestionamos las propuestas mencionadas: si tienen valores, cuáles son, si los aceptamos porque coinciden con los

nuestros, o los escuchamos y dejamos de lado porque chocan con nuestros valores. Lo más difícil de lograr tiene que ver con la tolerancia, pero eso nos cuesta por igual a adultos y a niños. La solidaridad es más fácil de lograr que la tolerancia. Creo que, un ejemplo de esto que estoy escribiendo, se refleja en lo que manifiestan los niños en el Periódico Escolar. Aquí, por ejemplo, no escriben ni publican los mejores; escriben y publican todos.

En el Canal 3 nos regalaron pegotines. Nos entrevistaron y nos filmaron, para pasarlo después en el informativo de la noche. Nos mostraron cómo funcionaba todo. Había discos, cassettes y videos grabados.

Tienen una sala, más o menos de cuatro por cinco metros,

con tres escenarios distintos, en los que hacen tres programas. En otra sala había un escritorio y un mural en la pared, donde se hace el noticiero.

Nos llevaron al patio y vimos las antenas parabólicas. Había como seis.

*Juan Ignacio Utermark (4to.)*



\* Estela Amúz de Guigou es maestra-directora de la escuela N°72 de Dolores, departamento de Soriano.

No es una demostración por escrito de lo geniales que son: es la expresión que ha podido lograr cada uno, con sus defectos y virtudes. En estas expresiones hay reclamos de derechos humanos, también; pero para poder pretender que cada alumno llegue a esta toma de conciencia, la prédica, la práctica y el ejemplo deben ser constantes.

Yo no les podría pedir que cuidaran el medio ambiente, si no diera el ejemplo. Viviendo en la zona, ellos (los alumnos) ven si la maestra tira papeles, nailons o pilas en el patio de su casa, o se los clasifica y desecha teniendo en cuenta los conceptos ecológicos vertidos, por ejemplo.

Sostengo que la solidaridad es más fácil de lograr que la tolerancia. ¿Por qué? Bueno, porque por pena o por colaborar, puedo prestar un lápiz, o una goma, o un sacapuntas (me pongo en lugar de los niños). Puedo ser solidario sin que me cueste mucho. Pero ser tolerante ya es otra cosa. Que den fe, si no, los múltiples altercados por juegos, empujones o discriminación social, racial o sexista. Ahí está la gran tarea como educadores en derechos humanos, para aprender a convivir con los distintos, en la mayor paz posible. ■

### Dolores...

Al llegar a Radio San Salvador nos recibió Dani Andriolo.

Justo en ese momento estaba el programa "Musijuegos". Estaba Mateo Arnaldi en la consola. Andrés y la Maestra hablaron por la radio.

También visitamos la sala de FM "Skorpio". Conversamos con el informativista F. Bonifacio.

Gonzalo Cairus (2do.)

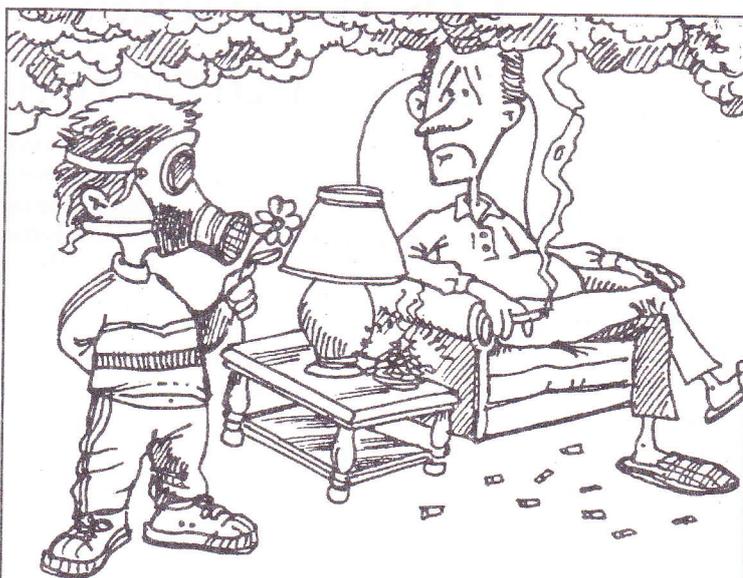
### Espectáculos

Fue furor en Dolores la exhibición de la película "El Jorobado de Notre Dame".

Con respecto al tema tratado, conversamos en la clase. Luego manifestamos nuestra opinión por escrito. Una de las opiniones es la que sigue:

*"Nosotros no nacemos iguales. Hay personas con distintas capacidades, personas ciegas, mudas, jorobadas, enanas, etcétera. Nosotros no tenemos que burlarnos de los enfermos. Tenemos que tratar las personas distintas y respetarlas."*

Gonzalo Cairus, 2º.



### ¿Qué significa "Humos fuera"?

Son asociaciones dirigidas por niños y adolescentes de 8 a 14 años. Aprobaron en Londres, hace casi siete años, una Declaración de los Derechos del Niño en la que expresan:

tanto en la casa como en su entorno.

1. Todos los niños tienen derecho a no estar obligados a fumar antes de nacer, para empezar a vivir con buena salud.
2. Todos los niños tienen derecho a crecer en un ambiente sano,
3. Todos los niños tienen derecho a una educación sanitaria.
4. Todos los niños tienen derecho a ser protegidos contra los anuncios que promueven el tabaco como uno de los elementos de la buena vida.
5. Tienen derecho a una protección legal contra la venta de tabaco.

# Los múltiples estilos de la participación

ALAIN SANTANDREU  
Y EDUARDO GUDYNAS (\*)

Ejemplos de organizaciones clasificadas de acuerdo a sus estilos de participación y representación. La clasificación es esquemática y busca ser una ilustración.

## Introducción

EL CONCEPTO de participación sigue siendo controvertido. Hoy por hoy, se habla de la pérdida de interés y de participación ciudadana en los grandes temas nacionales, de la apatía de los jóvenes, o de la caída de la participación en los partidos políticos. Este fin de siglo nos impone enfocar con nuevos ojos los desafíos que hoy presenta la participación, ya sea en el salón de clases, en los gremios o en otros espacios en los que desarrollamos nuestro trabajo. En este artículo intentamos realizar una mirada con esos ojos sobre algunos temas específicos, que surgen de nuestras experiencias sobre el papel de la participación en nuevas estrategias de desarrollo.

Como punto de partida es necesario reconocer que existe una gran ambigüedad sobre lo que significa el concepto "participación". La raíz latina de **participar** proviene de *pars*, que significa parte, la vocal de conexión *i*, y *ceps*, que se refiere al que toma. Este origen, que alude a **tomar parte de algo**, puede alcanzar muy diferentes significados. Para unos, basta con la mera presencia en una reunión, mientras que otros exigen y dan un compromiso activo; en ocasiones el concepto se presenta como un fin en sí mismo cargado de valores morales, mientras que otras veces sólo se refiere al medio para alcanzar otras metas. Participación es un concepto tan vasto y difícil de precisar como democracia, justicia o igualdad.

		Estilo de participación	
		Superficial	Profundo
Tipos de institución Representativa • integradora	Representativa	Sindicatos Asociación caritativa Centro educativo tradicional Organizaciones empresariales Concejo vecinal	Asociación promoción barrial Educación participante Cooperativas ayuda mutua Organización vecinal
	Integradora	Eclesial tradicional Partidos políticos	Eclesial de base Movimientos sociales, ambientalistas, derechos humanos, etc.

## El 'mito de la sociedad participativa'

Teniendo presente esta particularidad se puede avanzar un paso más en el ámbito de la participación entendida como el tomar parte en los asuntos que hacen a la vida común de la nación. En este terreno parece necesario evaluar una creencia firmemente arraigada: que nuestra sociedad es altamente participativa y cuenta con buenos mecanismos para esos fines.

Nuestro país posee una larga tradición de luchas y conquistas sociales, fundamentalmente en lo que se refiere a las relaciones entre capital y trabajo, impulsadas por buena parte de los viejos movimientos

\* A. Santandreu y E. Gudynas son investigadores del CLAES (Centro Latinoamericano de Ecología Social)

sociales que florecieron en la década del '60, en especial las luchas sindicales que le imprimen a la época un perfil de alta participación social. En esa época los gremios estudiantiles, en particular los universitarios, desarrollan sus luchas por autonomía y cogobierno, y algunos movimientos vecinales incorporan al debate público sus propias reivindicaciones. Más recientemente, el impulso de plebiscitos y referéndums, con fuerte apoyo popular, parecerían avanzar en el mismo sentido, reafirmando la impresión de los que creen vivir en un país con buenas formas de democracia semidirecta.

Nuestra Constitución reconoce un conjunto de derechos fundamentales asociados a la forma democrático-republicana de gobierno como el derecho a la libertad, el de asociación, de agremiación y el de huelga, por citar sólo algunos. En su artículo 30, consagra el derecho de petición, existe además el recurso de iniciativa y la posibilidad de realizar referéndums o plebiscitos<sup>1</sup> y, a partir de 1988 se reglamentó la Acción de Amparo<sup>2</sup>, existiendo mecanismos administrativos para que cualquier ciudadano pueda realizar peticiones o trámites ante cualquier oficina pública<sup>3</sup>. Pero más allá de los pocos instrumentos legales con que contamos, la existencia de otro tipo de mecanismos de participación es escasa y débil.

La realidad nos indica que las formas semidirectas de participación ciudadana a las que hacíamos referencia quedan limitados a la modificación de grandes leyes (por ejemplo el referéndum contra la Ley de Caducidad o el plebiscito contra la Ley de Privatización de Empresas Públicas) y no a la gestión cotidiana de los temas públicos.

Sin embargo, otros países han seguido avanzando con nuevas formas de democracia semidirectas y mecanismos de participación ciudadana. Para muchos son conocidas las formas de participación ciudadana existentes en los EEUU en especial por su difusión en los medios masivos de comunicación. Allí, la novena y décima enmiendas de la Constitución, establecen el marco normativo general para la participación ciudadana al dejar en claro que "los poderes no delegados por la Constitución, ni prohibi-

dos por ésta, quedarán reservados respectivamente a los Estados o al pueblo"<sup>4</sup> haciendo referencia explícita a la posibilidad de que 'el pueblo' pueda ejercer cierto tipo de 'poderes'. Esta visión ha permitido crear instrumentos jurídicos de acción ciudadana, como las acciones de amparo o la aplicación del principio precautorio, que permiten a las comunidades litigar contra empresas o incluso contra el propio Estado con ciertas posibilidades de éxito. Además, en los EEUU existen leyes específicas que obligan a los gobiernos a informar sobre temas tales como los peligros potenciales que encierran ciertas empresas o la información de toda persona que maneja el propio gobierno, desarrollando diversos mecanismos de acceso público a la información, un arma básica para la participación.

Sin embargo, la situación en los países latinoamericanos es diferente ya que "la intervención directa de los ciudadanos en los asuntos públicos no es posible dentro de los sistemas político-constitucionales de los países de la región a menos que ella se encuentre expresamente prevista" (los subrayados son nuestros. Brañes, 1991).

Para avanzar en ese camino varios países están generando con amparo legal, formas novedosas de participación de los ciudadanos en los asuntos públicos. Por ejemplo en **Bolivia**, a partir de la aprobación de las leyes de Municipalización y de Participación Popular, se han generado estructuras que facilitan el acceso de las comunidades a la toma de decisiones de gestión municipal y comunal<sup>5</sup> contando con recursos humanos y materiales para ello. En **Brasil**, muchos

1. El artículo 305 de la Constitución establece los mecanismos necesarios para habilitar la iniciativa popular, por su parte el artículo 304 reglamenta la realización de referéndums y los artículos 331 y el 332 establecen las condiciones en las que puede realizarse un plebiscito. A diferencia del referéndum, cuyo objeto es la sanción, modificación o derogación de normas jurídicas, en el plebiscito, se consulta sobre un asunto de interés general.
2. La Ley 16.011, que regula la Acción de Amparo fue promulgada el 19 de diciembre de 1988.
3. Complementado con el artículo 318 de la Constitución y los Decretos 500/991 y 505/991.

4. La Constitución de los Estados Unidos de América entró en vigor en 1789 y hasta la fecha ha tenido veinticinco enmiendas. Las primeras diez, conocidas como la Declaración de Derechos, fueron adoptadas en 1791. En general se refieren a aspectos no tenidos en cuenta en el texto constitucional. En particular la novena enmienda amplía la posibilidad de generar ciertas 'prerrogativas' propias del pueblo al establecer que "El hecho de que en la Constitución se enumeren ciertos derechos no deberá interpretarse como una negación o menosprecio hacia otros derechos que también son prerrogativas del pueblo".
5. La Ley 1551, del 20 de abril de 1994, o Ley de Participación Popular establece en su primer artículo: "La presente Ley reconoce, promueve y consolida el proceso de Participación Popular articulando a las comunidades indígenas, campesinas y urbanas, en la vida jurídica, política y económica del país. Procura mejorar la calidad de vida de la mujer y el hombre boliviano, con una más justa distribución y mejor administración de los recursos públicos. Fortalece los instrumentos políticos y económicos necesarios para perfeccionar la democracia representativa, facilitando la participación ciudadana y garantizando la igualdad de oportunidades en los niveles de representación a mujeres y hombres". Puede encontrarse una interesante discusión al respecto en Arrieta, Mayorga, y Galindo. (1995).

municipios han desarrollado novedosas experiencias de participación ciudadana, por ejemplo, en la elaboración del Presupuesto Participativo como es el caso de Porto Alegre, aprobando leyes de acceso público a la información como en Río de Janeiro o sistemas de acceso telefónico de denuncias e información como en San José dos Campos (San Pablo) por citar sólo algunos (Pont, 1996; Vaz, 1996). En Argentina, organizaciones no gubernamentales han impulsado la creación de audiencias públicas para temas ambientales en la municipalidad de Puerto Madryn, definidas como una "institución a través de la cual se persigue que las personas se involucren de manera protagónica en aquellas decisiones susceptibles de afectarlas", buscando los puntos de encuentro entre los diferentes actores de la comunidad tendientes a solucionar los temas locales (Sabsay, 1993).

Aquí no estamos analizando ni la eficacia ni la apertura de dichos mecanismos de participación. Sólo queremos destacar la existencia en la región de marcos normativos modernos y amplios que estimulan formas novedosas y efectivas de participación ciudadana en temas diversos, como son la gestión pública, la cultura, el ambiente o la información pública. Tampoco queremos sobredimensionar el peso que la legislación tiene como estimulador de la

participación organizada de las sociedades, ni asociar mayor legislación con más participación. Sin embargo, estos ejemplos nos permiten alertar sobre el estado de relativo atraso en el que nos encontramos, no sólo en lo que a legislación se refiere, sino también en la falta de presión de la comunidad para que se construyan nuevos instrumentos. La demanda de mejores mecanismos de participación no ha sido hasta hoy un tema aglutinador de movimientos sociales diversos, y tampoco se han desarrollado mecanismos novedosos de participación ciudadana.

### Expresiones de participación

Una vez que se reconoce que poseemos un marco limitado, es conveniente repasar algunas de las formas que ha tomado, en los últimos años, la participación ciudadana.

Estos fenómenos en realidad ilustran una condición más amplia que se repite de manera distinta dentro de los gremios, en el seno de un centro educativo, en la vida barrial y en muchos otros espacios de la vida pública. Allí se observan diferentes acciones que terminan por condicionar y encauzar la participación social.

Tanto el gobierno nacional como algunas intenciones han apelado a una participación testimonial,

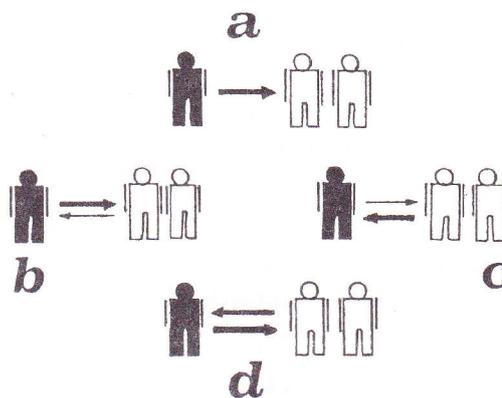
### Para profundizar en la reflexión

Los diferentes estilos de participación que se presentan, como el testimonial o el consultivo, se observan en muy distintos ámbitos. Como forma de avanzar en el análisis proponemos, para diferentes grupos en distintas circunstancias, identificar las formas de participación actuales, que son esencialmente superficiales, y seguidamente proponer medios y acciones para profundizarla.

Protagonistas	Estilos de participación superficial	Estilos de participación profunda
Docente y grupo de alumnos		
Grupo docente y dirección del centro educativo		
Vecinos del barrio y comisión vecinal		
Compañeros de trabajo y sindicato		
Amigos, conocidos y partido político		

## Estilos de participación

Ejemplificación de los estilos de participación entre una persona y un grupo (por ejemplo, un director con el plantel de docentes). En *a* no existe una participación, y el director impone con intencionalidad. En *b*, *c* y *d* se presentan distintos estilos de participación: *b* y *c* son estilos superficiales donde las interacciones son muy asimétricas, con claro predominio de uno de ellos. En *d* se aproxima al estilo profundo, donde las relaciones mutuas no son idénticas pero buscan ser recíprocas.



un mecanismo por el cual diversos actores de la sociedad civil son convocados a integrar comisiones en las que el Estado mantiene la potestad de la resolución final. Con esto el gobierno busca legitimar su accionar y la evaluación de la convocatoria es favorable si se logra este objetivo. Ejemplos de esta participación son las comisiones ministeriales integradas por largas listas de delegados pertenecientes a los sectores más diversos de la vida pública.

Otro mecanismo que representa una participación ciudadana mayor, es el de la participación consultiva por el cual una determinada repartición estatal abre una instancia de consulta a diferentes sectores de la sociedad enfatizando la necesidad de lograr la explicitación de múltiples puntos de vista. Una diferencia importante con el tipo anterior, es la posibilidad real que aquí existe de modificar las políticas puestas a consideración. Pero la mayoría de las veces, tanto la dinámica como los mecanismos impulsados son dispuestos desde el Estado, bajo su propia lógica y con su propio ritmo, los que muchas veces no se corresponden con los de los grupos ciudadanos consultados. Así, la capacidad de incidencia de las organizaciones convocadas no se condice con el esfuerzo desarrollado por éstas para poder participar, generando desconfianzas, recelos y muchas veces frustración en buena parte de los participantes. Recientemente la IMM ha desarrollado formas de participación que derivaron en consultivas, en lo que se refiere a Montevideo en Foro o a la consulta sobre el Plan de Ordenamiento Territorial.

Otro tipo de participación, esta vez impulsado por algunas organizaciones de la sociedad civil, se expresa como una participación de resistencia. Este estilo se asocia al énfasis en generar una 'cultura de la resistencia', que en muchos casos no logra resolver su relación con otros actores, en particular las empresas y el Estado. Su justifica-

ción radica en la dimensión pedagógica desde el supuesto que sólo la lucha genera los conocimientos que le permitirían 'al pueblo' la acumulación necesaria para lograr los avances profundos. Este tipo de participación minimiza la solución o resolución de los conflictos, privilegiando la cultura de la resistencia con una apuesta ética que prioriza el trabajo con los grupos postergados y excluidos. Su límite está dado al rechazar pequeños cambios o cambios que puedan resultar de métodos distintos a los desatados por un conflicto, apostando fundamentalmente a una transformación local como modo de dar respuestas definitivas a las injusticias, moviéndose en una lógica del 'todo o nada' (Rebellato, 1996a,b). Por este motivo, tanto las convocatorias desde los espacios gubernamentales como la mediación para la solución de conflictos, son vistos como espacios de cooptación o dilución de los problemas profundos y por lo tanto, se prescinde de participar en ellos.

### Los frenos desde el Estado

En Uruguay el Estado no promueve la participación ciudadana. En realidad toma ciertas iniciativas moviéndose con estilos más próximos a lo superficial, generando una serie de mecanismos que se transforman en verdaderos frenos a formas de participación profunda (Santandreu y Gudynas, 1996).

Una forma usual de freno aplicada por diversas reparticiones gubernamentales es el encauzamiento administrativo, mecanismo por el cual sólo son atendidas o consideradas las organizaciones ciudadanas que cumplen ciertas formalidades administrativas como estar inscriptas en una lista oficial o tener personería jurídica. De este modo los reclamos ciudadanos pasan a tener expresión, sólo si siguen ciertos canales administrativos que, la mayoría de las veces,

forman parte del universo desconocido por las organizaciones vecinales y los grupos barriales de base. El desorden de la protesta pública típica de la sociedad civil pasa a convertirse en una instancia formalizada por un expediente y un trámite.

Otras veces, los reclamos ciudadanos son rechazados o minimizados aludiendo a la ausencia de pruebas científicas o técnicas configurando un tipo particular de freno como lo es la exigencia de la prueba técnica. En algunos temas, esto determina, por ejemplo, la necesidad de demostrar niveles de contaminación antes de reconocer la legitimidad de la denuncia, sin olvidar que la prueba técnica debe ser encauzada administrativamente. Este tipo de exigencia ubica a la participación de las organizaciones sociales cumpliendo un papel muy lejano del que ellas mismas se propusieron ya que diluye sus posibilidades naturales de ejercer control sobre diversos aspectos de la vida pública obligándolas a ser 'equipos de técnicos' en lugar de grupos de ciudadanos.

Muchas veces el Estado reconoce a ciertos movimientos sociales pero excluye a otros, o a algunos de sus portavoces y activistas más dinámicos, acusándolos de no ser representativos del mismo, generando una legitimación condicionada. En estos casos se interroga sobre los mecanismos de elección, el grado de participación vecinal en la toma de decisiones, juzgándose luego si los reclamos son aceptables o no. Muchos movimientos encuentran aquí un importante freno a su accionar debiendo gastar energías en demostrar que realmente son lo que dicen más que en llevar adelante su trabajo.

Finalmente, la denuncia de 'politización' de muchos de los movimientos y grupos ciudadanos opera como un descalificador de los temas impulsados por éstos. La contaminación partidaria opera como censor no sólo de los actores individuales o colectivos sino también de los temas, lo que refleja una seria limitación de la clase política en comprender que hay grupos ciudadanos que no responden necesariamente a ningún partido político aunque expresen demandas de tipo político.

### La diversidad ciudadana

Así como se reconocen los frenos impuestos a la participación, también debe advertirse que, aún bajo condiciones ideales de libre participación, no todos los que desean participar, parecen estar dispuestos a invertir su tiempo y energía de la misma manera. Es más, habrá quienes considerarán indispensable participar en un partido político, mientras que para otros, lo primordial será hacerlo en un espacio de acción social como ser una comisión barrial o un grupo vecinal.

Es que debe reconocerse que dentro de la sociedad existen valoraciones y concepciones muy heterogéneas sobre qué es la participación, cómo debe ser encarada y en qué ámbitos debe desarrollarse. La historia reciente de la participación barrial en Montevideo ilustra esa complejidad ya que, a pesar de haberse abierto nuevas instancias, la presencia activa de los vecinos parece haberse reducido.

Es necesario comenzar a analizar si muchas de las limitaciones que se observan en el país, en especial en el marco legal, se deben solamente a los frenos estatales o corporativos. En tanto expresiones de participación testimonial o consultiva se repiten en muchos sitios, desde los centros educativos a las asociaciones ciudadanas, es posible que estén operando causas más profundas que crucen a toda la sociedad, y quizá los uruguayos no seamos tan abiertos a la participación como pensábamos.

Por esta razón el papel del educador y de los centros de enseñanza es clave. Allí se producen y reproducen muchas veces sin cuestionamientos, diferentes formas de participación, que luego se trasladan a otros ámbitos sociales. Las experiencias que niños y jóvenes adquieren sobre la participación en las escuelas y liceos seguramente incidan en las concepciones que practicarán y defenderán como adultos. Si en el centro educativo priman los frenos y las formas meramente testimoniales, que se nutren de los miedos a las expresiones diversificadas, se está abonando el camino para que esto pueda repetirse en la universidad, en la asociación profesional, en el sindicato, en el barrio, en el partido político o en la relación familiar.

### Estilos de participación

Una vez reconocido esto, vuelve a tornarse central el problema planteado al comienzo de este artículo: la necesidad de mirar con más atención, la diversidad de formas de concebir y practicar la participación que hoy se desarrollan en nuestra sociedad.

Hay quienes buscan la 'verdadera' definición de participación; distinguen participación de adhesión; participación de presencia, y así sucesivamente, confrontando un significado 'verdadero' con otros elementos de 'no participación'. Sin embargo, es muy difícil determinar donde poner la línea divisoria que separa una condición de otra.

En realidad nos encontramos frente a una gran variedad de procedimientos de participación que entendemos como un continuo, un gradiente, que se ordena entre dos extremos: la participación superficial y la participación profunda (Gudynas y Evia, 1992). En la primera, se toma parte de una manera limitada y condicionada. El ejemplo clásico se observa en un proceso educativo que siempre es

unidireccional, desde el docente al alumno, en el conductor político que guía a su organización o a la ciudadanía indiferente, en el científico que le explica a una población ignorante, etc. La participación profunda, en cambio, apuesta a procesos interactivos, donde todos toman parte intercambiando sus saberes, actuando juntos, reconociendo al otro en su individualidad, y al grupo en su autonomía.

Esta aproximación cambia varios marcos de análisis. Habrá experiencias más superficiales que otras al primar la imposición de unos actores sobre otros, mientras que en otros casos, nos enfrentaremos a procesos más próximos a la condición de participación profunda. Pero, esto no debe ser visto como una fotografía en blanco y negro sino como una película que se ve rápidamente y en muchos colores.

Asimismo, nos obliga a repensar las relaciones que muchas propuestas participativas tienen con el poder. Desde esta visión, un estilo profundo no puede ser concebido como un medio para acceder al poder, en tanto está asumiendo que hay 'un poder' al que debe llegarse y que la mayoría de las veces se asocia al poder del Estado, del jefe, el obispo o el director del centro educativo. En este sentido la participación profunda obliga a tomar a M. Foucault en serio, apuntando a desenmascarar el poder allí donde se encuentre.

La situación se hace particularmente complicada cuando se reconoce que muchos promotores, educadores y activistas sociales, más allá de sus intenciones, terminan por imponer sus propias agendas, y cuando ellas no resultan, sea por el buen juicio de los grupos o por una visión particular y distinta, terminan achacándolo a su falta de cooperación, a la 'falsa conciencia' o 'al sistema dominante' (Rahnema, 1992) desarrollando conceptos como 'resistencia al cambio' como justificador de ese comportamiento colectivo (Ramírez, 1989). Esto no significa renunciar a las propias creencias ni abandonar las utopías que mueven nuestras vidas, sino comenzar a tratar con más respeto a quienes nos rodean, favoreciendo espacios para participar también en el desacuerdo.

La apuesta a fortalecer la participación se da, por lo tanto, a varios niveles: en tanto en la creación de nuevos instrumentos de presencia ciudadana, como por ejemplo el derecho de petición, el acceso público a la información, etc., como el fortalecimiento de espacios de interacción y cogestión. La participación, entendida como tomar parte, requiere necesariamente reconocer que integramos una misma sociedad, para recién entonces poder involucrarnos en sus dinámicas, brindando y recibiendo argumentos, y abriendo y defendiendo los espacios de libertad para esa expresión. ■

## Bibliografía

- Arrieta, M., Mayorga, F. y Galindo, M. 1995. Participación popular y desarrollo rural. Club de Economía Agrícola y Sociología Rural, La Paz.
- Brañes, R. 1991. Aspectos institucionales y jurídicos del Medio Ambiente, incluida la participación de las ONGs en la gestión ambiental. BID, Washington DC.
- EE.UU. Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, Servicio Informativo y Cultural de los Estados Unidos de América.
- Gudynas E. y Evia, G. 1992. La diversidad del concepto de participación: diferentes estilos y diferentes éticas. Educación de Adultos y Desarrollo, Bonn, 38: 179-186.
- Pont. R. 1996. Capital da democracia. Teoría & Debate, San Pablo, 9:32, 14-18.
- Rahnema, M. 1992. Participación, en "Development dictionary" (W. Sanchs, ed.), Zed Books, Londres.
- Ramírez, R. 1989. La participación del agricultor en la investigación. CELATER, Cali.
- Rebellato, J. 1995. La encrucijada de la ética. MFAL y NORDAN, Montevideo.
- Rebellato, J. 1996a. El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local, Multiversidad, 6: 23-39.
- Rebellato, J. 1996b. Ética y calidad de vida en el desarrollo de una práctica social transformadora, pp. 73-124. Los derechos humanos: un horizonte ético. SERPAJ, Montevideo.
- Sabsay, D. 1993. Audiencias Públicas en los Municipios. FARN. Buenos Aires.
- Santandreu, A. y Gudynas, E. 1996. Irrupción ciudadana y Estado tapón. Relaciones, 142: 14-15.
- Santandreu, A. y Gudynas E. 1997. La participación es asunto serio. La República, Lecturas del Domingo, pág. VIII, 11 de mayo, Montevideo.
- Thorpe, B. y Kruszewska, I. 1995. Acceso público a la información. Greenpeace, Buenos Aires.
- Vaz, J. 1996. 50 Dicas. Idéias para ação municipal: propostas e experiências em gestão municipal. Polis, São Paulo.

## Encuentro en San Pablo

DURANTE LOS PRIMEROS días de mayo, nuestro coordinador Luis Pérez Aguirre, fue invitado a participar en Brasil, del 1er congreso Brasileño de Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía.

Se congregaron más de 1200 personas pertenecientes a organizaciones sociales no gubernamentales, comisiones y educadores, para intercambiar experiencias y vislumbrar nuevas líneas de acción y reflexión.

Dado que este evento coincidió con los días posteriores a la muerte de Paulo Freire, todo el congreso fue un homenaje a este pedagogo queridísimo por los brasileros pero también por muchos otros educadores y educadoras de Latinoamérica y del mundo.

Es posible que en el correr de este año venga a visitarnos alguno de los organizadores del evento para conocer más a fondo el trabajo de SERPAJ. ■

## «Los valores en la formación del ser integral»

ASÍ SE LLAMA el curso que está organizando el Programa de Educación y que anunciábamos desde el número pasado. Se desarrollará durante el mes de agosto, los días jueves 7, 14, 21 y 28, de 18 a 21 hs.. El lugar: la sala Dr. Mario Cassinoni de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Magallanes 1577, Montevideo).

Se trabajará en régimen de curso-taller, con instancias expositivas y momentos de análisis de las distintas prácticas.

En primer lugar se tratarán aspectos conceptuales que hacen a una práctica educativa conforme al espíritu de los derechos humanos: nuevos aportes a la concepción de derechos humanos; distintas corrientes educativas y su marco ético, y una visión antropológica de la integralidad del ser humano.

En segundo lugar se trabajarán las implicancias de una educación en y para los derechos humanos.

Por informes e inscripciones, llamar al 48 53 01, de 14 a 18 hs. ■

## Bienvenida

SE HA INTEGRADO al Programa de Educación nuestro compañero Raúl Martínez quien se desempeñaba en el Equipo de Interior.

Le damos la bienvenida. Su aporte será muy valioso para dinamizar los contactos y el trabajo a nivel nacional, con todo el interior del país. ■

## Encuentro en Buenos Aires

LOS DÍAS 18, 19 y 20 de abril, nuestros compañeros Cecilia von Sanden y Efraín Olivera, participaron en Buenos Aires, de un encuentro sobre educación y derechos humanos organizado por Amnistía Internacional de Argentina.

Participaron grupos de Amnistía de ese país, además de Paraguay, Brasil, Perú y Costa Rica, pero también muchos grupos de docentes del interior argentino que están trabajando animados y asesorados por el Programa Educando para la Libertad de Amnistía Internacional.

Se presentaron ponencias muy interesantes sobre la situación de los derechos humanos en América Latina, sobre la historia de la educación en derechos humanos y su metodología. Luego distintas experiencias en todos los niveles del sistema educativo y pasando por las más diversas áreas, tanto en los niveles del aula como de centro o de diseño curricular.

Fue un encuentro muy fructífero, llevado en un clima muy coloquial, en el que nos sentimos muy bien acogidos y sumamente enriquecidos. ■

## Cantares de la memoria

EL PASADO 10 de mayo, se llevó a cabo en Montevideo, un recital en la calle con motivo del lanzamiento de un disco compacto editado por SERPAJ y alusivo a los desaparecidos, en apoyo a la campaña por Memoria y Verdad.

Intenta ser una forma de que no se nos olviden tantos uruguayos y uruguayas que a su manera lucharon por una sociedad más justa y se jugaron por sus convicciones.

A través de una recopilación de temas musicales de autores conocidos, tanto uruguayos como extranjeros, se trata de recuperar la memoria y apoyar la iniciativa de madres y familiares para conocer la verdad acerca de ellos.

Durante el recital, intercalado con la actuación de los diferentes artistas se leyeron artículos de la constitución, normativas internacionales, poemas y hasta una reflexión por demás conmovedora, de los hijos de desaparecidos expresando su sentir respecto al tema y a la incertidumbre de no saber.

El disco compacto lo distribuye AYUI-TACUABE y está a la venta en las disquerías del país. Todo lo recaudado se donará a Madres y Familiares. ■

## Todos y cada uno. Frente al desafío de los Derechos Humanos

Isabelino A. Siede, Programa Educando para la Libertad, Amnistía Argentina, Buenos Aires, 1997, 78 pp.

ESTE LIBRO fue presentado en Buenos Aires el pasado 18 de abril. Es fruto del trabajo realizado por Amnistía Argentina en el campo de la educación. Los autores quisieron hacer un material distinto a lo ya existente, que llenara algún vacío y no repitiera esfuerzos ya hechos por otros. Desde esa perspectiva encontraron que una de las carencias que tienen los niños y jóvenes de hoy para el aprendizaje de valores, es la falta de modelos. A través de este material quieren acercarles a estudiantes y docentes, la vida de hombres y mujeres que en este siglo han luchado pacíficamente por mayor justicia.

Está presentado de forma muy atractiva y muy didáctica. Contiene actividades y sugerencias para los chicos, tendientes a reflexionar desde su cotidianeidad sobre las distintas formas de discriminación y las posibles actitudes para cambiar esa situación.

Está a las órdenes en CEDOC (Centro de Documentación de SERPAJ). ■

## Educación en Derechos Humanos

Texto autoformativo IIDH y colab.; 1996; 144pp.

ESTE LIBRO es una publicación conjunta del IIDH, Amnistía Internacional, UNESCO y la Embajada Real de Dinamarca para Centroamérica.

Es un texto para docentes que tiene una dinámica original y ágil: cuenta con preguntas guía para la reflexión, y espacio para hacer anotaciones personales. Incluso puede ser bueno para una discusión en reuniones o salas de maestros para reflexionar en conjunto.

Su contenido pasa por orientaciones generales sobre qué es educar en derechos humanos y cómo debiera ser esa educación, qué principios debe tener en cuenta. Hace hincapié especialmente en reflexiones y sugerencias para enseñanza media.

Este texto también está a disposición en el CEDOC. ■

curso-taller

# Los valores en la formación del ser integral

7-14-21-28 agosto 1997



Organiza:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS, SERPAJ-URUGUAY

Joaquín Requena 1642, Montevideo, Uruguay

teléfono: 48 53 01. Correo Electrónico: [serpaj@chasque.apc.org/serpaj](mailto:serpaj@chasque.apc.org/serpaj)

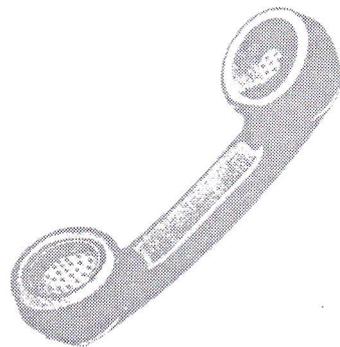
1995 - DECENIO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS - 2005

# Suscripciones telefónicas

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 48 53 01.

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

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



Revista N°31  
\$ 40

Números anteriores  
\$ 30

Número 26 (Especial)  
\$ 45



Lo que no haríamos es seguir

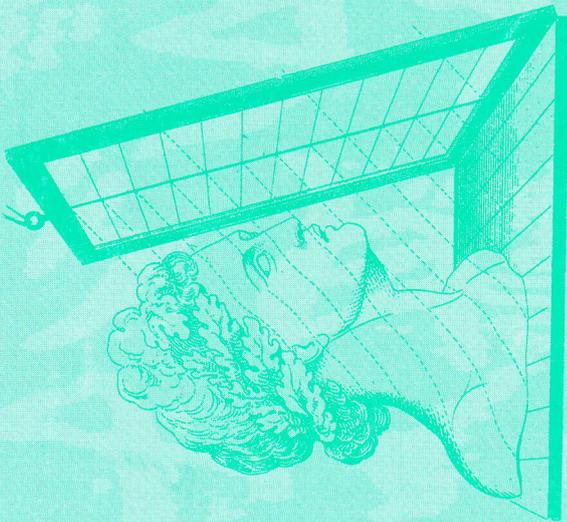
en aquel otro silencio que una vez llegamos

por la vía de la fuerza.

Dicen los astrónomos

que hay estrellas que iluminan

aunque hayan dejado de existir.



Diseño: OBRA



SERVICIO  
PAZ Y JUSTICIA

