

EDUCACION
Y
DERECHOS
HUMANOS
CUADERNOS PARA DOCENTES

TODOS LOS DERECHOS

PARA TODOS

S U M A R I O

EDITORIAL

1

REFLEXIONES

Implicancias de una educación en valores

CECILIA VON SANDEN

3

LA PERSPECTIVA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS Los modelos educativos y la formación en valores

MARÍA DEL HUERTO NARI

7

LA HISTORIA DEL SIGLO XX El respeto a la diversidad

GLORIA SALBARREY

13

SUPLEMENTO

VINCENT DE GAULEJAC. Un pensamiento de implicación y crítica social

ANA MARÍA ARAÚJO

19

EXPERIENCIAS

PROPUESTAS DINÁMICAS PARA LA TOLERANCIA Los Derechos Humanos y la literatura infantil

DINORAH LÓPEZ

29

ACTUALIZACIÓN

Todos los derechos para todos

RAÚL MARTÍNEZ

34

CARTELERA

39

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

AÑO X - Nº 34 - JUNIO 1998

Redactora Responsable: Cecilia von Sanden. Joaquín Requena 1642.

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

Diseño y maquetación: Pablo Uribe, Alejandro Sequeira. **Realización Gráfica:** OBRA. Z. Michelini 1116. Tel.: 901 26 21.

Armado: Germán Barreto. **Impresión:** Impresora Editorial. Depósito Legal: 310.787

Edición amparada por el decreto 218/996 de la Comisión del Papel.

Revista de aparición cuatrimestral. SERVICIO PAZ Y JUSTICIA. Joaquín Requena 1642. Montevideo-Uruguay.
Teléfono: 408 5301. Correo Electrónico: serpaj@chasque.ape.org. ISSN 0797-4353.

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

Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de PAN PARA EL MUNDO.

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.

EN ABRIL TUVO LUGAR en Montevideo, un encuentro organizado por CERES,¹ cuyo tema fue la educación uruguaya. En el mismo, el Sr. Talvi, economista de dicha institución, planteó una propuesta de reorganización de la "provisión educativa" en base a dos ideas fundamentales: la descentralización y la libre elección de los padres. La misma tuvo un cierto impacto en la prensa y en la órbita educativa.²

No vamos a hacer aquí un análisis exhaustivo del discurso de Talvi. No obstante nos parece sumamente importante reseñar algunos aspectos relevantes desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Más aún en este año del 50º Aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en que la ONU ha elegido el lema «*Todos los Derechos Humanos para Todos*».

La visión del Sr. Talvi no sólo es la de un economista, sino que es de un economicista, es decir perteneciente a un enfoque de la economía en la que el centro no es el desarrollo humano, sino el crecimiento económico, la rentabilidad, el éxito en el mercado. «Vende» el discurso de la libertad el cual genera una gran atracción y consenso en la sociedad. Pero todos sabemos que en un contexto de personas en condiciones desiguales, se vuelve un privilegio de pocos, generando aún mayor exclusión.

1. Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, presidido por el Sr. Peirano.

2. Ver por ejemplo Brecha del 15 de mayo del corriente, pp.20-21.

Por otro lado tenemos la respuesta de la consejera Carmen Tornaría. En su afán de defender a ultranza la educación pública uruguaya, laica, gratuita y obligatoria, y sobre todo formadora de ciudadanos (objetivo que compartimos) parece caer en una suerte de idealismo. Sabemos, incluso por estudios de la propia CEPAL y del BID, que nuestro sistema educativo tampoco ha sido la panacea ni de la equidad, ni de la eficiencia; que también ha generado exclusión, siendo los más desfavorecidos cultural y económicamente, los primeros «expulsados del sistema», primero por fracaso, luego por deserción.

Si bien algunas de las propuestas de la reforma que está implementando el CODICEN están explícitamente orientadas a superar estas debilidades del sistema, por ahora es un acto de fe decir que van a ser efectivas. En estos momentos se están viendo mejoras notables en algunos centros pero a veces a costa de la superpoblación de otros; y muchas decisiones se han tomado en base únicamente a datos estadísticos, no contemplando la complejidad de las distintas realidades.

Somos concientes de que los procesos de cambio conllevan molestias, marchas y contramarchas. Lo fundamental es no perder el norte: justamente una formación ciudadana de calidad y para todos, y ésto como criterio no sólo para cuando estén los resultados, sino durante los procesos de transformación también.

La directora de Formación Docente Susana Vázquez ha dicho que «no se puede medir un establecimiento sólo por los resultados académicos, porque el primer objetivo es formar a un alumno como persona, como ser libre, creativo y con valores. Si vamos a esa competencia donde lo único que importa es el resultado, desvirtuamos el acto educativo».³ Esta dimensión integral de la educación incluye «la formación del ser en sus dimensiones físicas, psíquicas, sociales y espirituales, en función de una sociedad solidaria con justicia social».⁴ No lo debemos perder de vista ni en los discursos y menos en las prácticas, quienes pretendemos mejorar nuestra educación para todos. ■

3. Revista Tres, Montevideo, 24 de abril de 1998.

4. Documento del VI Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, Mercedes, noviembre de 1997.

Implicancias de una educación en valores

CECILIA VON SANDEN*

El presente artículo recoge de alguna manera, una serie de reflexiones que se han dado en distintos encuentros y trabajos que hemos tenido con docentes de todo el país en estos últimos años.

Nos abocamos en esas instancias, a reflexionar sobre las implicancias de una educación en valores; es decir qué aspectos individuales, vinculares, estructurales, ambientales, etc., están comprometidos cuando hablamos de un proceso educativo en valores desde una perspectiva integral, que tiene como marco ético referencial a los derechos humanos.

No vamos aquí a reseñar la totalidad de las respuestas planteadas porque desborda los límites de este trabajo. Sin embargo hay algunos aspectos que queremos retomar ya sea por sugerentes o insoslayables.

«Darse cuenta»

Se ha planteado la realización de análisis de realidad, de diagnósticos, como necesidad imprescindible a la hora de plantear una educación en valores. Un análisis que permita saber con qué perfil de destinatarios se está trabajando, en qué contexto, con qué potencialidades, qué recursos, etc..

«Tenés que saber dónde estás parado», decían algunos participantes, haciendo referencia al conjunto de los docentes.

La reflexión que nos merece esta cuestión es sobre el término «realidad». ¿Qué es la realidad? ¿Se puede hablar de una realidad o más bien de visiones de la realidad? ¿Se puede conocer la realidad, defi-

nir?. Estas pueden parecer meras disquisiciones teóricas, pero son cuestiones que a la hora de la práctica concreta, en el trabajo compartido y en la gestión de proyectos de centro, aparecen y reaparecen con frecuencia, y que muchas veces sólo se ponen de manifiesto a través de malentendidos o confusiones, con el concomitante desgaste que ello genera.¹

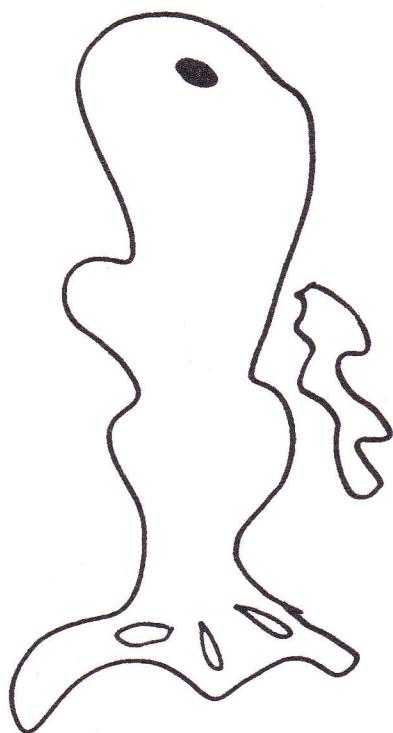
Dicen varios autores que la «realidad es una construcción social». La realidad no existe de por sí, fuera del ser humano, sino que existen percepciones de las personas. En el intercambio de esas percepciones acerca de los fenómenos, se construye una visión de la realidad, que puede ser más o menos compartida por un grupo más o menos grande de seres humanos.

La reacción inmediata sería decir «sí, pero las cosas existen, están ahí». Por ejemplo, la pobreza existe ¿quién lo puede negar? Por supuesto que existe pobreza, pero depende de las percepciones particulares, de las interpretaciones, de los significados que se le otorgan a ese fenómeno, cuál es la visión que se tiene del mismo. Para algunos la pobreza es una

1. Estas son cuestiones filosóficas fundamentales. El debate filosófico lo hemos tenido bastante relegado por una idea preconcebida de que no conduce a resoluciones o soluciones. Sin embargo en cualquier caso, las respuestas a estas preguntas tienen consecuencias en la práctica y en los problemas políticos más importantes que podríamos estar planteando.

Acordamos sí en que es necesario distinguir los tiempos y ámbitos del debate de los de las opciones. No es posible eternizar discusiones sobre las mismas temáticas, porque no se avanzaría, no habría procesos sociales ni cambios concretos; son necesarias las opciones. Pero del mismo modo preferimos las opciones o decisiones sustentadas en un debate fértil y no en un pragmatismo vacío.

* Cecilia von Sanden es maestra y miembro de SERPAJ.



fatalidad: «nació pobre y seguirá siendo pobre»; para otros es una consecuencia de comportamientos individuales: «es pobre porque no quiere trabajar, se emborracha»; para otros es el resultado de ciertos mecanismos sociales de exclusión, responde a muchos factores estructurales, a la organización del sistema económico, al orden internacional, etc.. Así sucesivamente, con diferencias sustanciales o de matices, podríamos relevar un conjunto de percepciones acerca del tema. Entonces ¿cuál es LA verdad?, ¿cuál es LA realidad?

Los docentes, imbuidos por el paradigma positivista que ha empapado toda nuestra formación y que impregna nuestra cultura, tenemos una gran tendencia a presentar los hechos, los contenidos, como verdades únicas. Eludimos del proceso educativo la duda y el conflicto, casi como si esto desmereciera nuestra labor o hablara mal de nuestra competencia profesional.

A partir de la Escuela Crítica de Frankfurt, la tan mentada «objetividad de la ciencia» pregona por el positivismo, ha sido puesta en tela de juicio y hoy ya casi nadie niega el papel de la subjetividad en el conocimiento. Cada uno percibe y valora lo que percibe de una manera particular, en función de sus experiencias previas, de su historia personal, de su cultura, su escala de valores, etc., pero a su vez cada uno valora lo que percibe, le otorga un valor, un significado a través del lenguaje.

Los propios derechos humanos son producto de

luchas sociales, de múltiples y hondos conflictos que han llevado a la humanidad a una conciencia de la necesidad de regular las relaciones sociales. Y ellos mismos no están exentos de dilemas y tensiones. Es por esto que desde la perspectiva de los derechos humanos, el docente debería ser capaz de permitir en las aulas, diferentes análisis de la realidad y problematizarlos, a sabiendas de que la realidad es construida socialmente a partir de percepciones particulares y por lo tanto, permitir el disenso, al discrepancia, la diversidad.

El respeto a la diversidad

El respeto a la diversidad, la diversidad como valor fundamental en una sociedad cada vez más compleja y permisiva, también ha sido uno de los temas recurrentes.

Compartimos el punto de vista de que para educar en la tolerancia hay que ser tolerantes, promover actitudes de tolerancia y esto pasa por un gran respeto a la diferencia, no definida como una relación superioridad/inferioridad, sino justamente como diferencia, sin jerarquizaciones.

Hasta aquí parece todo muy razonable, fácilmente compartible. Sin embargo a la hora de la práctica nos enfrentamos a múltiples dilemas: ¿respetar hasta qué punto?, ¿tolerar qué cosas, qué actitudes?, ¿dónde están los límites?. Hay fronteras muy sutiles entre el respeto por la diversidad y la indiferencia (que cada cual haga la suya) o el individualismo (como somos tan diversos y distintos no podemos tener proyectos en común).

¿Qué pasa entonces en un centro educativo con un proyecto común cuando pueden manifestarse en su seno muchas diversidades?

¿Cuál sería el nivel de acuerdos mínimos para poder funcionar con cierta armonía y coherencia en los valores a transmitir?

La necesidad de espacios para reflexionar en conjunto

La afirmación de que hacen falta espacios de encuentro entre los actores educativos para reflexionar sobre estos temas, ha sido unánime en cada oportunidad.

Salvo raras excepciones, todos sienten la ausencia de instancias institucionales donde debatir, explicitar criterios, y aunar esfuerzos.

Creemos que es primordial para una tarea crítica y coherente, que existan estos espacios. Carr y Kemmis²

2. Carr y Kemmis, "Teoría crítica de la enseñanza". Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1988.

sostienen que es necesario analizar nuestras prácticas y «develar los supuestos que la rigen», como primer paso para transformarla en una acción liberadora.

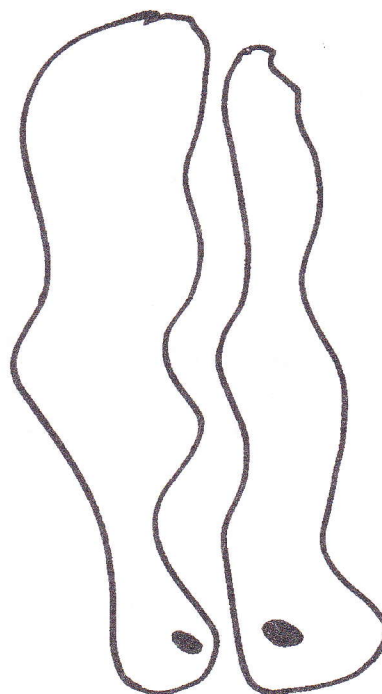
Es cierto que esos espacios pueden crearse a instancias de voluntades individuales (y de hecho ha sucedido muchas veces así), pero entendemos que es importantísimo que se institucionalicen, dado que el impacto en el proyecto del centro educativo sería cualitativamente distinto.

La reforma actual de la enseñanza media prevee tiempos de coordinación y discusión entre colegas, iniciativa que aplaudimos. Creemos que debería extenderse esta experiencia a las escuelas primarias y Jardines de Infantes también. Sería muy bueno que esos espacios se usaran no sólo para coordinar contenidos conceptuales, o resolver cuestiones administrativas, sino también tratar el abordaje de los contenidos valóricos y actitudinales.

Podemos afirmar dos cosas entonces: es imprescindible, para una educación en valores conforme a los derechos humanos, que todos los docentes del centro educativo puedan poner en común sus prácticas y discutir acerca de supuestos, fines y metodologías. Para ello creemos fundamental que la institución educativa genere dichos espacios institucionalmente.

Pero, y aquí viene la segunda afirmación, no alcanza con tener esos espacios, si no se utilizan adecuadamente. Hacer un verdadero análisis de las prácticas supone un compromiso personal con la tarea, una gran capacidad de autocrítica y humildad, y una dosis de confianza y solidaridad en los equipos, que a veces no resulta tan fácil de conseguir.

«Los miembros que componen la comunidad escolar de un centro, normalmente tiene diversas concepciones y metas educativas, o -en cualquier caso- éstas no son entendidas de la misma manera. Más que buscar los valores que todos puedan tener en común, habría que tender a implicar al centro como conjunto (en primer lugar) y, si es posible, a la propia comunidad escolar, en la construcción de unos valores comunes en los que educar. Esto requiere un largo proceso inductivo para ir generando y clarificando los valores que van a conformar la vida del centro, que no es sólo ponerse de acuerdo en valores abstractos, sino en lo que se entiende por ellos, y -sobre todo- cómo se van a llevar a cabo en normas y acciones específicas. Hoy entendemos que un modelo de planificación racional (clarificar y determinar valores en primer lugar, desarrollar una planificación, ponerla en práctica, y evaluar en último lugar), si bien sirve para producir documentos («proyectos o planes»), la práctica no sigue esta secuencia unitaria. Es mejor pensar, más dialéctica o cíclicamente, como una planificación evolutiva o progresiva, donde ac-



ción y desarrollo se van solapando con la propia planificación, que va siendo reformulada a lo largo del tiempo.»³

El manejo del poder

Este ha sido uno de los temas cruciales, imposible de ignorar cuando se está pensando en una educación distinta más respetuosa de los derechos humanos.

Creemos que es muy importante reconocer la cuota de poder que todos los docentes tenemos debido al rol que ocupamos. Pero eso no es tarea fácil.

El primer paso es superar el preconceito del poder como sinónimo de dominación. La mayoría de los docentes, pero también de los ciudadanos, y tal vez por haber sufrido situaciones de abuso de poder, tenemos la idea de que el poder es algo malo («el poder corrompe», «para conocer a Juancito, dale un carguito», se dice comúnmente) que más vale estar lejos de él (y se afirma esto como si el poder estuviera localizado en un lugar concreto). Obviamente no queremos identificarnos con una figura de poderoso como tirano o déspota.

3. BOLIVAR, Antonio; «El centro educativo como lugar de aprendizaje, construcción y adquisición de valores para una sociedad democrática»; en Educación en valores y temas transversales del currículum, Almería, CEP, 1996, pp.9-33.

Los distintos trabajos con los colegas han ido en la línea de descubrir otro contenido del concepto de poder, más foucaultiano: el poder como potencia, como posibilidad. Y en este sentido no es positivo ni negativo, depende cómo se aplique, cómo se ejerza, el sentido que adquiera.

Desde este concepto es más fácil asumir que cada uno de nosotros tiene una cuota de poder, que la puede poner al servicio de unos valores coherentes con los derechos humanos o no, pero eso es una decisión ética, política, personal.

De ahí el rol político de los educadores como «intelectuales transformadores», que a lo largo de su obra destaca Giroux:⁴ «Estoy interesado en la pedagogía como forma de política cultural, y cómo ésta crea

un conjunto de prácticas y relevancias que permiten a los trabajadores culturales de campos diversos profundizar juntos en lo político, al plantearse mucho más seriamente lo pedagógico».

Obviamente no vamos a caer en la ingenuidad de creer que todos los cambios se van a operar con la conciencia individual de algunos docentes o la fuerza voluntarista de muchos. El docente está inmerso en una red de relaciones de poder que se dan en el sistema educativo, y muchas veces es vehículo de instrumentos de dominación.

Pero desde la perspectiva de los derechos humanos, esto no exime al educador de la reflexión ética del por qué y para qué ejerce tal o cual poder, decide tal o cual cosa, elige este o aquél camino. ■

4. Ver suplemento revista "Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes" N° 29: Henry Giroux. Aportes a la pedagogía crítica, de Martha Demarchi.

5. Idem.

▼ La perspectiva
desde los derechos humanos

Los modelos educativos y la formación en valores

MARÍA DEL HUERTO NARI *

POR EDUCACIÓN EN valores entendemos el proceso tendiente a que los alumnos adquieran la capacidad de pensar y reflexionar sobre los valores, es decir como una acción capaz de favorecer y de potenciar, el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos.

Por lo tanto, la educación en valores debe estar en estrecha relación con la realidad y los problemas que los alumnos viven, y debe ser desarrollada en el contexto de la totalidad de la experiencia personal. Los valores y actitudes se transmiten y se educan permanentemente a través de la práctica en el contexto de situaciones reales, es decir en la interacción que el alumno realiza con los otros, con el entorno y con la realidad en la que vive.

Consideramos fundamental destacar que los valores no son algo abstracto que se aprende e incorpora racionalmente al conocimiento. Los valores lo son cuando se traducen en actitudes y en comportamientos concretos.

Para ello, la educación en valores debe aspirar a que los alumnos desarrollen habilidades para identificar, analizar, comprender y construir juicios de valor y razonamientos sobre los problemas sociales contemporáneos, y a desarrollar disposición y actitudes para usar esas habilidades en la práctica cotidiana.

Y es precisamente ahí, en esa perspectiva, donde nos planteamos uno de los desafíos más complejos a

los que hoy nos enfrentamos: ¿Es posible y cómo educar en valores que con frecuencia no se reflejan y se contradicen con la realidad social que vivimos cotidianamente?

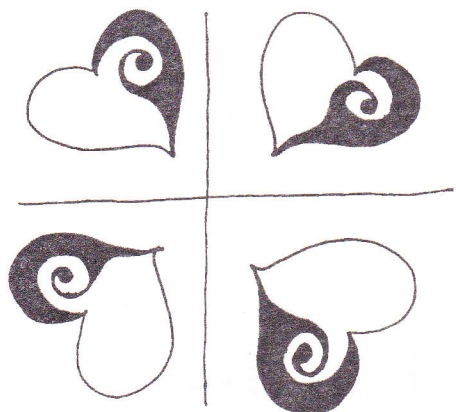
En ese sentido, contamos con un conjunto de valores universalmente aceptados, valores que sirven de referencia para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente. Son valores producto de una larga historia de luchas y conquistas tanto del mundo occidental como oriental, que han dejado un patrimonio de principios e ideales que se resumen en la llamada Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A partir de estos principios, es evidente que la educación en valores no puede consistir en «adoctrinar moralmente», se trata de realizar un enfoque crítico y ético en el sentido de contribuir a la autonomía de los alumnos, admitiendo la pluralidad, el respeto mutuo y la tolerancia en la convivencia justa con diversos universos culturales presentes en la sociedad.

Los modelos de educación y los valores que transmiten

Considerando los aspectos mencionados podemos afirmar que el espacio educativo en todos los niveles de la enseñanza es ámbito y oportunidad para realizar una educación en valores. Por otro lado, sabemos que hay gran diversidad de modalidades educativas que contribuyen o dificultan una educación en valores, y sabemos también que muchas veces en una misma institución educativa coexisten diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje, con sentidos hasta opuestos.

* Profesora universitaria, miembro de SERPAJ.



A los efectos de la reflexión que aquí presentamos vamos a referirnos a dos grandes grupos de modalidades educativas: las «tradicionales» y las «no tradicionales». Teniendo presente que en cada una de ellas, consciente o inconscientemente estamos transmitiendo y formando en determinados valores.

El uso de esta categorización nos obliga a realizar ciertas precisiones. Por una parte se ha llegado a descalificar la totalidad de las prácticas educativas provenientes del pasado, ya que lo tradicional se asocia en forma inmediata y esquemática a lo negativo y conservador; mientras que lo moderno, en tanto novedoso, es vinculado a lo positivo y progresista.

Por otro lado, es importante destacar que tanto lo tradicional como lo moderno en cuanto a educación, no designan a una práctica educativa más o menos homogénea, sino que en ambos casos se refieren a un abanico más amplio de posibilidades, que a su vez en muchas ocasiones encierran importantes contradicciones entre sí.

Por ejemplo, un modelo que responde a la categorización de tradicional es aquel en el cual se trata que los alumnos aprendan valores y normas de las «buenas costumbres», cualquiera que éstos sean, debiendo «introducir» en el alumno los valores «verdaderos» o conductas aceptables, teniendo al docente como modelo, poseedor de virtudes y certezas a imitar.

Otro enfoque que se encuentra en el extremo de esta línea tradicional, está dado por el relativismo o escepticismo en materia de valores. No existen las normas, todo depende de los intereses individuales y de las ofertas del mercado donde todo se puede comprar. Es el «todo vale», el vivir lo que cada uno siente sin importar el sentir de los otros, donde cada uno se mueve según criterios personales.

Tanto el tradicionalismo como el escepticismo y relativismo son enfoques que no contribuyen a lograr una educación en valores desde la perspectiva a la que hemos hecho referencia. Sin embargo las moda-

lidades educativas existentes y las condiciones en que se desarrollan pueden alimentar uno u otro enfoque.

A continuación caracterizaremos brevemente a la enseñanza tradicional y a la no tradicional para poder identificar elementos éticos que las mismas presentan y rescatar aquellos aportes que contribuyan a una mayor comprensión de la temática.

Enseñanza tradicional

Sobre el papel del conocimiento y la concepción del alumno

En la enseñanza tradicional el conocimiento tiene el poder de «redimir al hombre de su estado de ignorancia», por lo que el centro de la misma se ubica en los contenidos y en el poseedor del conocimiento (el docente).

Se considera al alumno como receptáculo de estructuras ya hechas y transmitidas por el lenguaje.

En ese sentido, una de las críticas más frecuentes en relación a la educación tradicional es hacia el verbalismo que la caracteriza. Al respecto queremos aportar una interesante reflexión de I. Aguerrondo: «El verbalismo es general. No se conciben otros recursos de enseñanza más que leer, escuchar, repetir, copiar. El énfasis unilateral de la palabra en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida es uno de los mecanismos a través del cual la escuela tradicional suele negar y ocultar la realidad. A través de la valoración monopólica de la lección como trueque de palabras a ser oídas, fijadas, repetidas, se edifica una red simbólica vacía, hueca, alejada de la observación inmediata, y al considerarse esto como lo valioso se produce un escamoteo sistemático de la realidad que, en teoría, debe ser conocida sólo a través de la palabra. Las experiencias multisensoriales, el trabajo de laboratorio, el ejercicio de la crítica y el razonamiento no forman parte habitual de la práctica del aula, aún cuando existen facilidades concretas para ello».¹

Por otra parte, los contenidos que se enseñan en la educación tradicional, suelen estar fuera del contexto social de su época, se caracterizan por su escasa pertinencia y vigencia. Se observa una gran dificultad para jerarquizar los contenidos, lo esencial se disuelve en lo accesorio y la interpretación del proceso en la memorización de los datos, existiendo una imposibilidad de realizar opciones ideológicas en el curriculum en términos de qué contenido es más importante que otro.

1. Aguerrondo, Inés. Revisión de la escuela actual. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1987.

A su vez, la enseñanza tradicional se caracteriza por la presentación de modelos a los cuales los alumnos deben tender. En la medida que el alumno va adquiriendo comportamientos más cercanos al modelo, tanto más será valorizado por la institución, instancia que se ve reforzada por el sistema de premios y castigos.

El papel del docente

Al docente se lo considera como el portador del conocimiento, esto le confiere un lugar privilegiado desde el que ejerce el poder, generando una relación de dependencia con los alumnos. Otro aspecto a resaltar, es el papel de guía y conductor, mediador entre el modelo y los alumnos, cuya legitimidad no sólo se basa en la posesión del conocimiento, sino sobretudo en la experiencia que ha acumulado.

Para muchos autores, el lugar que la enseñanza tradicional otorga al docente desde el punto de vista académico, es un sitio sumamente restringido y empobrecedor, que provoca que la función docente se transforme en algo muy rutinario que poco a poco hace que el docente vaya siendo atrapado por una inercia repetitiva, perdiendo espacios de iniciativa, creatividad y reflexión del proceso educativo.

Por otra parte, el docente debe guardar equidistancia afectiva en relación a sus alumnos, de tal manera que su trabajo requiere una pretendida neutralidad afectiva.

La evaluación

Otro aspecto a valorar es la enorme importancia que la enseñanza tradicional le ha dado a la evaluación, la que se limita exclusivamente al rendimiento intelectual de los alumnos, desechando la evaluación de los docentes y de los planes y programas.

En esta modalidad, la evaluación se entiende como un proceso de medición que se expresa a través de calificaciones que han pretendido suplir la ausencia de motivaciones intrínsecas de los alumnos. De esta manera, la promoción se convierte en una sucesión de pruebas y exámenes para medir la información acumulada.

El cuidado de las formas, la disciplina y el autoritarismo

Se critica la disfuncionalidad de la enseñanza tradicional a la luz de los cambios que han venido ocurriendo en nuestras sociedades. Se sigue poniendo énfasis en el cuidado de las formas, de las apariencias, descuidando los aspectos de fondo del proceso educativo tales como el proceso interior del alumno, la posibilidad de investigación, de crítica, etc.

El cuidado de las formas, está a su vez, ligado al

problema de la disciplina y la autoridad que a su vez se relaciona con quién posee el conocimiento. Al respecto citamos una interesante reflexión de J. Barylco: «La propuesta didáctica del positivismo científico considera que el conocimiento es un bien que posee el docente y que debe ser transmitido a los jóvenes. Se aprende oyendo y repitiendo. Debe haber orden para que se pueda aprender o, mejor dicho, enseñar. Este orden se entiende como pasividad, poco ruido, no molestar el discurso del profesor o el recitado de la lección por parte del alumno. El modelo de relación entre maestro y alumno reproduce el modelo de relación entre adulto y niño o adolescente vigente en la sociedad: es un modelo paternalista en el que el adulto es el que sabe, el que puede, el que no se equivoca, y el niño o adolescente el que no sabe y debe aprender».²

El alumno va introyectando las normas disciplinarias que se le presentan, hasta hacerlas suyas y termina haciendo lo que se espera de él. Por otro lado, se prioriza el desarrollo y la expresión del intelecto, por encima del afecto.

En este sentido, Reina Reyes señala: «Los valores físicos, sociales, afectivos, estéticos, religiosos y filosóficos quedan sacrificados ante el conocer como suprema meta de la educación. Se olvida que el Ser del hombre no reside sólo en el saber y que éste no es sino un elemento dentro de la totalidad».³

Enseñanza no tradicional

El centro es el alumno

Una primera característica de esta modalidad es que procura centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los propios intereses del alumno, respetando los diferentes momentos por los que atraviesa en su proceso natural de maduración. Por lo que se resta importancia educativa a los «modelos externos».

Por lo tanto, el centro del vínculo educativo se desplaza del docente hacia el alumno, proceso acompañado de dificultades y serias resistencias. Sin embargo muchos docentes, buscan subsanar las carencias de su formación pedagógica, para responder a las nuevas orientaciones que exige el ejercicio de su tarea.

Partir de la realidad

A diferencia de la jerarquización que la modalidad tradicional hace del mañana, del futuro, la enseñanza

2. Barylco, Jaime. El miedo a los hijos. Buenos Aires, Emecé, 1996.

3. Reyes, Reina. ¿Para qué futuro educamos?, Montevideo, Alfa, 3ª ed.

za no tradicional se propone vivir los acontecimientos y situaciones ahora mismo, otorgándole a la propia experiencia un papel indispensable en el proceso educativo.

Se busca romper el aislamiento de la escuela con la realidad, por lo que tanto el alumno como el docente deben interesarse por las diversas situaciones sociales que se viven en su medio, fomentando la participación política de ambos. Se niega el carácter apolítico (en el sentido amplio del término política, no restringido a lo partidario) de la educación y se enfatiza la imposibilidad de una propuesta educativa neutral.

Sobre el aprendizaje

A diferencia del planteo tradicional que se basaba casi por completo en el desarrollo de la memoria, la nueva propuesta pone énfasis en otras funciones: análisis, síntesis, juicio crítico, creatividad, mayor importancia a lo sensible como la observación, etc.; sin descuidar la memoria pero desplazándola de su lugar privilegiado.

Hay un distanciamiento de la pasividad. Se promueve la capacidad de iniciativa y se asumen en relación a ella los costos de la libertad. De esta manera se aprende a través de procesos propios (actuando, recordando, analizando, comparando, abstrayendo) en lugar de aceptar los conceptos en una transmisión pasiva a través del lenguaje.

Esta modalidad implica la libertad, y al mismo tiempo reconoce la trascendencia de generar en los alumnos el sentido de responsabilidad.

A su vez se da especial importancia al desarrollo de la creatividad de los alumnos, se trata de construir alternativas, caminos diversos, que le permitan hacer frente a los desafíos que se presentan en la vida.

Más que poner en competencia a los alumnos entre sí, se trata de colaborar en su socialización a través de un enfoque cooperativo, en el que se hace énfasis a través del trabajo en equipo.

Todo este proceso debe estar acompañado por un docente que cree en esta propuesta educativa y está dispuesto a involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un mayor compromiso social y educativo.

Algunas críticas a la enseñanza no tradicional

A su vez el planteo de la enseñanza no tradicional ha sido criticado desde muy diversas perspectivas; se le ha criticado entre otras cosas la visión idealizada de lo que son los alumnos en relación a la realidad, la restricción del rol del docente al de guía y acompañante, la desaparición de modelos, lo que condena al

empobrecimiento y a la inestabilidad, la perspectiva idílica en cuanto al vínculo escuela y vida, la dicotomía que se fue estableciendo entre una sólida formación académica y la enseñanza no tradicional, las dificultades en la aplicación de los límites, y el distanciamiento que existe entre los principios que defiende y su aplicación en la práctica (mayor desarrollo del discurso de la crítica que el de la posibilidad).

Sin embargo es necesario resaltar aquellos aportes que aún criticando a la enseñanza no tradicional, le adjudican un papel muy importante en la pedagogía. Afirma Margarita Pansza: «La Escuela Nueva descubre posiciones relevantes para la acción educativa, y continúa siendo actual. Aunque presenta una serie de limitaciones, es innegable que propicia un rol diferente para profesores y alumnos. La misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes, para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas».⁴

Asimismo, no podemos dejar de señalar que las modalidades no tradicionales contemplan una serie de fundamentos, estrategias y técnicas, que consideradas en forma aislada, continúan siendo opciones que tienen mucho que aportar en esta encrucijada en que nos encontramos.

Crisis de las modalidades de enseñanza

Estas críticas que hemos enunciado anteriormente, nos conducen a la actual crisis de modelos que enfrenta la educación. Tanto las propuestas tradicionales como las no tradicionales no generan actualmente respuestas convincentes al desafío educativo que nos presenta el momento actual.

Puiggrós⁵ caracteriza la crisis en la educación con los siguientes elementos:

- dificultades crecientes para la enseñanza-aprendizaje, la ajenidad de los estudiantes respecto a los libros, la secundariedad de la escritura como medio de expresión de los adolescentes, los obstáculos para la utilización de la lectura y escritura en el aprendizaje de las disciplinas científico-técnicas por parte de los estudiantes universitarios.

4. Pansza González, Margarita et al. Fundamentación de la didáctica. Tomo 1. Gernika. 3ª de. 1988.

5. Puiggrós, Adriana. ¿A mí, para qué me sirve la escuela? En: Filmus, Daniel (compilador) Para qué sirve la escuela. Buenos Aires, Norma; 3ª. ed. 1994.

- la brecha existente entre el lenguaje básico (alfabeto, gráfico) que la escuela enseña y los nuevos lenguajes (teleinformáticos, por imágenes, musicales, etc.) que los estudiantes aprenden y de los cuales se apropian con rapidez inusual.
- cortes profundos entre generaciones, poco conocimiento de la historia nacional y universal.

El docente ya no sabe qué caminos tomar. Existe un desconcierto a nivel docente cuyo origen lo podemos sintetizar en tres preguntas: ¿qué enseñar? ¿a quiénes? y ¿cómo?

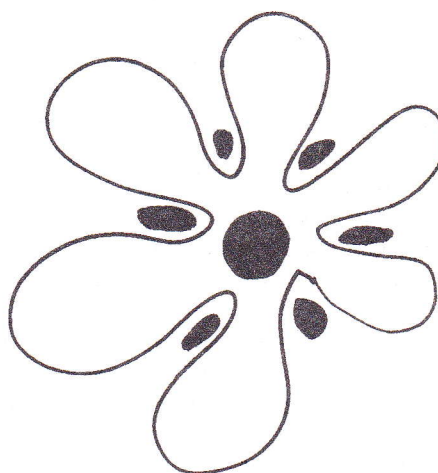
Antes, sólo el docente (además de los padres, por supuesto) era fuente de conocimientos. Ahora, televisión, diarios, revistas, videos, internet, programas de computadora, etc. compiten con un docente que no puede actualizarse al mismo ritmo que ellos.

El papel de los docentes como transmisores de conocimiento es cada vez más difícil de mantener. «La posmodernidad no cree en los sarcófagos del saber, simplemente porque el propio saber cambia de estatuto al cambiar las condiciones sociales que lo sustentan; así en la sociedad moderna el saber se fundamenta en la ciencia, en la posmodernidad (...) el saber se fundamentará en la comunicación, o como afirma Lyotard en «La condición posmoderna», en los lenguajes (cibernética, informática, lenguajes máquinas, etc.).»⁶ Por supuesto que no podemos dejar de reconocer el carácter positivo que revisten estos avances tecnológicos que han potencializado a la educación, más allá de que se deban implementar formas adecuadas para su utilización al interior de los centros educativos.

Por otro lado, si la educación se propone no sólo la instrucción e incorporación de contenidos, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que desde los derechos humanos, hoy juzgamos básicos y fundamentales. Valores que deben constituir el punto de partida para el diálogo y el consenso de normas y actitudes. Aún cuando se han dado pasos importantes en este sentido, todavía queda mucho por recorrer.

¿Es posible educar en valores?

En este artículo hemos presentado nuestra concepción de la educación en valores y desde esa perspectiva hemos descripto las principales características de las modalidades de enseñanza tradicionales y no



tradicionales. Observando que la primera es sumamente criticada y a su vez, a las modalidades no tradicionales, también se le formulan diversos cuestionamientos. Entonces, en el contexto actual de crisis de la educación, volvemos a hacernos la pregunta con la que iniciamos este artículo **¿Es posible y cómo educar en valores que con frecuencia no se reflejan y se contradicen con la realidad social que vivimos cotidianamente?**

También es importante tener en cuenta que nuestra propia labor se realiza en terrenos de contradicción ya que nos movemos entre ciertos equilibrios muy complicados: debemos ayudar a la formación de alumnos críticos pero que se adapten a las normas; la autoridad debe estar presente, pero no agobiar; hay que transmitir una cultura general pero al mismo tiempo particularizar, propiciamos ciertas formas de rebeldía pero en una estructura sumisa.

Por otro parte y tal como afirma Fernando Savater: «La educación es algo que no puede acabar de resolverse nunca. Está íntimamente ligada a las transformaciones sociales, y éstas no se detienen por decreto. La idea de conquistar una especie de fundamento, de suelo fijo, de roca inamovible a partir de la cual levantar el edificio de la escuela, es algo inviable».⁷

Es reconociendo la contradicción que vivimos los docentes en nuestra práctica cotidiana y este dinamismo del que habla Fernando Savater que debemos transitar el camino de la educación en valores, camino que se nos presenta al mismo tiempo

6. Colom, Antoni J. Mélich, Joan -Carles . Después de la Modernidad. Barcelona, Paidós, 1994.

7. Savater, Fernando. El valor de educar. Madrid, Ariel, 1997

incierto y desafiante, pero que tiene como referente y horizonte a los derechos humanos.

Según Carl Rogers: «Hoy existe una gran preocupación por el problema de los valores. La juventud de casi todos los países tiene profundas dudas con respecto a su orientación (...). Pero quizá lo más importante sea que el individuo moderno está atrapado desde todos los ángulos por demandas de valores divergentes y contradictorios. Ya no es posible, como lo era en un pasado no muy lejano, adoptar cómodamente el sistema de valores de nuestros antepasados, de nuestra comunidad, o de nuestra iglesia y vivir toda la vida sin cuestionarlos o analizar la índole de sus supuestos».⁸

Adela Cortina aporta más elementos en este sentido: «(...) Conviene no olvidar que mal puede influir ilusión una sociedad desilusionada, contagiar esperanza una sociedad desesperanzada. De ahí que la tarea educativa constituya a la vez la piedra de toque de la altura moral de una sociedad, porque carecerá de arrestos para comunicar energía, si ella misma se encuentra depauperada».⁹

Para hacer posible una educación en valores, proponemos un modelo de enseñanza que no busque el adoctrinamiento moral ni la aceptación del todo vale, sino la búsqueda integral de valores a través del diálogo.

Una educación en valores inspirada en lo que podríamos llamar los valores básicos para la vida y la convivencia de la humanidad, es decir una educación inspirada en un sistema de valores aceptados por todos, valores que se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En la educación en valores, la formación en lo socio-afectivo (actitudes, hábitos y valores) tiene una importancia tal que no debe dejarse de considerar. Todo lo que contribuye a la formación del juicio crítico en el alumno, así como el desarrollo de su capacidad argumentativa que le permita la defensa de sus convicciones.

Esto implica un conjunto de conocimientos, afectos y motivaciones acerca de algo que relaciona al ser humano con la sociedad. Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a críticas los criterios. Pensar críticamente requiere, además,

tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas.

Por todo lo mencionado, podemos afirmar que la educación en valores que estamos presentando no puede limitarse a una materia, asignatura o curso. Reducida a éstos, perdería las posibles relaciones con situaciones educativas concretas que se dan en el ámbito escolar, sea al considerar contenidos en otras asignaturas o áreas, sea al enfrentar situaciones problemáticas propias de la institución educativa y del contexto social.

Queremos hacer nuestras las palabras de M. Rosa Buxarrais, la que afirma: «...Consideramos importante que la educación moral impregne todos los ámbitos del aprendizaje escolar, pero además debería tratarse de manera específica, en los momentos que se consideren adecuados. Si queremos que los muchos conceptos que se manejan tengan algún significado coherente y articulador, la reflexión sobre éstos se hace inevitable».¹⁰

Defender un modelo de educación en valores como el que presentamos, en los tiempos de cuestionamiento y de incertidumbres que estamos viviendo, supone también cambios importantes en la forma coherente de hacer y de pensar de los docentes y del Centro Educativo, buscando articular las certezas y dudas que nos acompañan en el camino.

Como afirma Giroux en una propuesta de este tipo es importante incursionar tanto en el lenguaje de la crítica como en el de la posibilidad, de la alternativa, lo que significa tener la valentía de correr riesgos, de mirar hacia el futuro y de imaginar un mundo que pudiera ser, a diferencia del que simplemente es.¹¹

Agradecimiento

Este artículo se basó en un valioso y recomendable trabajo realizado por el Prof. de Historia y Master en Educación, Gerardo Mendive. Trabajo titulado: **Educación: Riesgo de presunción e invitación a la aventura**, México 1997.

A su autor, gracias por brindarnos la autorización para utilizar el material, cuya lectura nos resultó sumamente útil y disfrutable. ■

8. Rogers, Carl R. Libertad y creatividad en la educación. México, Paidós, 1983.

9. Cortina, Adela. El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid, Santillana, 1996.

10. Buxarrais, María Rosa. Aproximación a la educación moral. En: La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona. Graó Editorial e Instituto Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, 1991.

11. Giroux, Henry A. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, Siglo XXI, 1993.

▼ La historia del siglo XX

El respeto a la diversidad

GLORIA SALBARREY *

La diversidad no es ninguna novedad. Siempre hubo peculiaridades individuales y colectivas: rubios y morochos, bárbaros y romanos. Sin embargo, el asunto ha tenido distintos tratamientos filosóficos, políticos, educativos. En algunas épocas se ha pasado el rasero para igualar; en otras se han exaltado las diferencias. Hoy predomina el ánimo altruista de respetar el derecho a ser distinto, con el consiguiente riesgo de legitimar las desigualdades sociales.

En nuestro país el tema parecía haber sido resuelto con éxito en los primeros tramos de este siglo. Exterminados casi totalmente los indígenas, las diferentes oleadas inmigratorias de origen europeo se asimilaron casi sin traumas; apenas algunas secuelas léxicas -gallego, tano, gringo- evidencian tímidos guiños en el ánimo abierto y acogedor con el que nos identificamos. La mayor parte de los uruguayos declararían con orgullo que aquí no existe discriminación, aunque no sean comunes los casamientos entre blancos y negros, ni haya tampoco demasiados profesionales universitarios, ni siquiera vendedores de tienda, de origen africano.

En el área de la educación el problema parecía también mágicamente resuelto por aquel famoso texto de Varela: Los que alguna vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando un mismo derecho, se acostombran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que

resultan de las aptitudes y virtudes de cada uno: y así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática. Túnica blanca de por medio, los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, aseguraron altas tasas de escolaridad y alfabetización.

El magisterio uruguayo ha sido siempre sensible a su obligación de brindar igualdad de oportunidades a toda la población. La rica tradición de las escuelas rurales es un ejemplo de la experimentación orientada a promover aptitudes y virtudes requeridas por el entorno. Antes de que la expresión contextualizar fuera un lugar común, ya era una práctica de nuestros maestros progresistas.

Hasta la década del 60 la población adolescente uruguaya se segmentaba en cuatro tramos: el sector de capas medias y altas que seguía estudios secundarios, prosiguiendo o no los universitarios; un grupo de alumnos atendido por la Universidad del Trabajo; uno, inserto ya en el mundo del trabajo; y otro sector, de entidad incierta, inactivo. Los estudiantes de secundaria formaban un grupo bastante homogéneo que, gracias a sus hábitos y cultura, podían aprovechar una instrucción de corte libresco y enciclopedista, desarrollando a pesar de ello el espíritu crítico y habilidades de corte humanista. No se observaban en el seno de Secundaria segmentaciones que problematizaran la práctica educativa.

Durante el siglo XX, la escolarización alcanzó a sectores cada vez más amplios de la población mundial, dando lugar a propuestas pedagógicas que, en la práctica y en la teoría, cuestionaban la educación

* Gloria Salbarrey es Profesora, Directora del Liceo No 1 de Montevideo.



tradicional otorgando mayor protagonismo a la creatividad del alumno. A mediados de siglo, habían ido surgiendo las corrientes de la pedagogía crítica, que analizan a la escuela como reproductora de las diferencias sociales. En la década de los 70, observándose el crecimiento de la matrícula, superior a las previsiones en recursos humanos y físicos, se legisló en Uruguay la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria. Ingresaron en la enseñanza media sectores tradicionalmente alejados a ella. Entonces comienza a ser significativa la preocupación por el fracaso escolar y la deserción. La búsqueda de la igualdad de oportunidades recorre los caminos de la compensación, la recuperación, las optativas, y todas sus variantes. Entonces, también, comienzan a oírse, entre los docentes, frases como "no estamos preparados para estos alumnos", "por atender a uno, se perjudica a la mayoría", "los alumnos no estudian y no se interesan por nada", "hay que ver cómo se tratan".

En este marco, la salida de la dictadura ha subrayado la necesidad del pluralismo y la participación, indispensables para el ejercicio de la democracia, al tiempo que frente a la rigidez del régimen autoritario ha florecido la permisividad. La ideología de la posmodernidad y el neoliberalismo, por otra parte, han puesto en el tapete el individualismo, la relatividad, la validez de la diversidad.

Las diferencias generacionales

Desde hace años la adolescencia viene siendo bien estudiada, desde la psicología y la sociología. Ya no es necesario reivindicar el derecho de los jóvenes a identificarse con su grupo de pares, mediante el uso

del lenguaje, la ropa, los ritos, las preferencias musicales. Nadie se asusta hoy porque un quinceañero lleve pendientes, el cabello rojo, verde o rapado; ni tampoco porque uno de ellos se salte a la torera la diferencia generacional tuteando a un adulto.

Todo esto es moneda corriente; sin embargo quizás hoy, más que hace veinte años, los buenos docentes descubren de pronto que están distanciados de sus alumnos y que los comprenden poco. Mayoritariamente formados por la cultura de los sesenta, esperan alumnos representantes del imaginario de la misma época y dictan clases a otros sujetos. Algunos profesores señalan que los chicos tienen pocos intereses, escasa fe en el futuro, poca ilusión por lo que antes se llamaban ideales. Desconocen el valor del esfuerzo, del trabajo, de la perseverancia. Son ansiosos y desearían tener coche propio mañana. No les gusta demasiado reflexionar colectivamente y mucho menos hacer planes. Tienen una especie de indiferencia por las opciones de los demás, "cada uno hace la suya". Parecen no preocuparse por la delicadeza en el trato y las palabras, sin embargo un día pierden la paciencia y responden con un golpe. Tienen escasísima tolerancia a las frustraciones y están dispuestos a defenderse si se sienten atacados. No obstante la mayoría de los docentes competentes perciben que los jóvenes tienden a ser sinceros, entusiastas, creativos, si se les trata con justicia y respeto, estableciendo los límites adecuados.

Ellos también perciben que corresponde a sus mayores establecer los límites. Dicen que muchos profesores no se saben imponer, que dejan hacer. Sin embargo suelen denunciar que se les trata mal, que se les falta el respeto. Señalan que hay docentes que no cumplen con sus obligaciones, que explican mal, que exigen lo que ellos no cumplen. Sobre todo creen que los adultos son intransigentes, se defienden entre sí, como si siempre tuvieran razón. Reclaman que los mayores los escuchen y sean justos.

Como se ve, más allá de que hemos exagerado las tintas, la percepción que una generación tiene de la otra es bastante crítica. Por supuesto que, en uno y otro "bando", hay actitudes más abiertas a la comprensión del otro que ofician como puentes o como intermediarios.

La distancia entre las dos generaciones se ve agudizada por la falta de autocrítica que se suele ver en ambas y por las relaciones de poder que se establecen en el seno de las instituciones. Los adultos se recuestan a veces en las reglamentaciones, en la evaluación y en la calificación utilizada con poco sentido común, como sancionadora y como mecanismo autoritario. Los alumnos suelen utilizar los espacios permisivos para imponer sus reglas de juego. Con frecuencia unos y otros perciben la autoridad

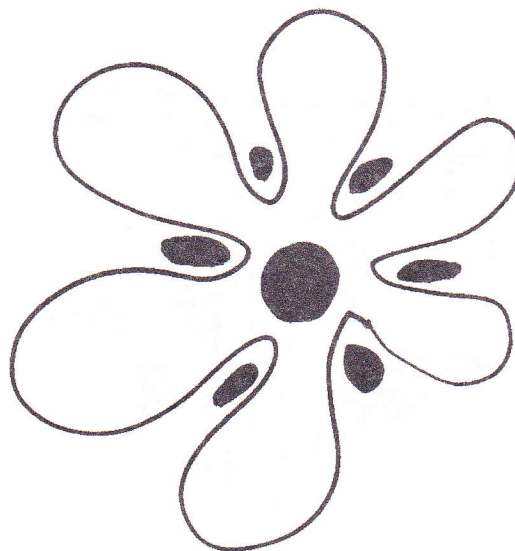
institucional como respaldo irrestricto de sus posiciones o, por el contrario, como menoscabo de sus derechos. Los estudiantes, por ejemplo, suelen creer que la dirección liceal, por principio, está de parte de los profesores. Estos, en ocasiones, se sienten amenazados por la eventual intervención de aquella.

La educación se vuelve inviable, si la natural lucha generacional se radicaliza dentro de la institución. Alumnos y profesores cooperan en una tarea común cuyos objetivos comparten. A la dirección liceal le compete, no ser árbitro de una contienda, sino conducir un acuerdo de trabajo. En primer lugar, deben orientar el respeto al derecho de unos a ser jóvenes estudiantes y de otros, a ser adultos educadores. Ninguna de las partes es poseedora de la verdad absoluta y, en términos sociales, ambas maduran construyendo un saber social y moral. El estímulo de la autocritica y la comprensión de la otra parte evita las etiquetas y los esquemas facilistas promoviendo una actitud de simpatía, investigación y reflexión.

En segundo lugar, el equipo de dirección liceal se encuentra en un lugar privilegiado para propiciar encuentros entre jóvenes y adultos, estableciendo los acuerdos consecuentes y desarrollando una política de negociación permanente, cuyo delicado equilibrio evite el paternalismo, el autoritarismo, la permisividad a favor de cualquiera de las partes. Las reglas de juego, que regulan la libertad y la participación en cada actividad, pueden establecerse a través del diálogo, escuchando las necesidades de todos, explicando la razón de cada norma, estableciéndolas con claridad. La educación es un proceso que requiere autoridad y límites firmes pero flexibles para permitir que los jóvenes crezcan en autonomía conquistando la libertad responsable. Negociar implica estar dispuesto a ceder en algo para satisfacer las necesidades del otro, que a su vez también concede algo al primero, orientándose ambos por el objetivo común. Significa además estar dispuesto a corregir un error propio, dando un paso atrás; estar dispuesto a dar un paso atrás para dar a ambos una nueva oportunidad. La negociación es una estrategia de respeto, de flexibilidad, dirigida a la comprensión y, sobre todo, una estrategia que desea seguir avanzando juntos en un acto de generosidad.

La diversidad en el colectivo docente

El equipo docente de los centros de enseñanza pública uruguaya es aún inestable, dinámico y heterogéneo. Los equipos de trabajo no tienen continuidad histórica. Un amplio abanico de edades y personalidades tiene consecuencias en las interrelaciones establecidas dentro del colectivo y, hacia fuera, con respecto a las otras áreas institucionales. Es relevante, por ejemplo, la impronta que la edad y el carácter

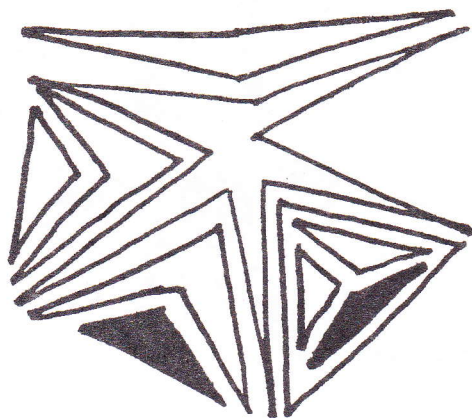


más o menos abierto y flexible impone a la comunicación con los alumnos.

Las diferencias de formación, tanto en lo académico como en la experiencia vital, aparejan diverso dominio de lo técnico y diversas actitudes frente al proceso de enseñanza aprendizaje. El aspecto ideológico, ya sea en el plano político, filosófico, gremial o religioso, también dibuja el perfil docente aunque se deseara, en pos de un laicismo engañoso, teñirlo de inexistente neutralidad. Por el contrario, el pluralismo democrático posibilita la presentación respetuosa en el aula de las distintas lecturas de la realidad.

En el campo técnico se observan distintos desempeños, según la experiencia, la formación en cada disciplina y los conocimientos didácticos. Se constatan sobre todo diferencias en la práctica, en cuanto a la ética que conduce el desempeño profesional y que se manifiesta en la orientación de los estudiantes. Se encuentran diferentes modalidades de planificación, diverso dominio de las estrategias didácticas, variado grado de exigencia en el trabajo y el rendimiento esperado de los alumnos, muy diversos criterios de evaluación. Muy diversa es también la vivencia de la propia autoridad y de la libertad estudiantil, evidente en la ausencia de límites que define algunas cátedras y en la rigidez que domina otras.

Esta heterogeneidad enfrenta al alumnado a la riqueza propia de la realidad y a la necesidad de aprender a convivir con múltiples modalidades personales. De estas mismas situaciones derivan solicitudes desorientadoras. Parecería, a veces, que el estudiante tuviera que cambiar de vestimenta cada vez que pasa de un docente a otro. Las reglas de juego, los límites, los valores difundidos llegan a ser contra-



dictorios y parece, incluso, que una asignatura o un profesor desacredita o desautoriza a otro. En esos casos, los jóvenes, requeridos por diversos modelos, ven violentado su proceso de maduración distorsionado por la confusión del mundo adulto. Con frecuencia se olvida, incluso, que las ciencias proporcionan hipótesis provisionarias de interpretación del mundo y, por el contrario, se propone una repetición dogmática y esquemática de ellas.

La diversidad también hace estragos entre los propios docentes que se callan sus discrepancias, considerando con desconfianza a los colegas. Sin embargo, casi siempre, predomina la solidaridad sobre el individualismo. El cuerpo docente se agrupa en torno a las exigencias desmedidas del sistema o frente al sentimiento del fracaso provocado por la falta de estrategias frente a las dificultades. Por suerte, con frecuencia, los colectivos de educadores obtienen recursos propios de su generosidad, de su experiencia, de su vocación, elaborando en conjunto, casi sin proponérselo, la cultura y el saber profesional.

Los estudiantes, en general, viven la diversidad docente como una penosa imposición y muchas veces como una vergonzante violencia, que los expone a riesgos arbitrarios, como suponer que lo permitido en una clase también debe de ser aceptado en otra. No obstante, ellos son en muchas ocasiones los primeros en advertir los distintos espacios que se abren. Aprenden a especular y manipular situaciones, eligen los docentes a quienes se debe respetar y "para los que" se debe estudiar de determinada manera. Aprenden a desarrollar una práctica que termina subvirtiendo los procesos de aprendizaje auténtico. No actúan para aprender sino para complacer y para pasar de año. La multiplicación de este tipo de

experiencias termina siendo una estafa, pues se obtiene la certificación a cambio de un aprendizaje pobre. En estos casos la institución tiene una responsabilidad ineludible: la de orientar a los alumnos en la dirección de valores de honestidad, de esfuerzo, de espíritu crítico.

El reclamo de coherencia del cuerpo docente suele ser tan unánime como imposible. Lo obstaculizan factores externos como la falta de tiempo y ocasión para la discusión, diferencias sociales, culturales, académicas y también factores internos que tienen que ver con la amplitud y la disposición para la reflexión y el diálogo.

Ninguna de las limitaciones anotadas nos excusa de luchar con denuedo por la coherencia. Las dificultades docentes son imposibles de sobrellevar si no se comparten experiencias, logros, fracasos, si no se suma en la misma dirección, si no se comparten responsabilidades. Las direcciones liceales tienen la imperiosa obligación de propiciar el trabajo en equipo y la socialización de la práctica. Por muy modesto que sea el intercambio, aunque sólo permita vislumbrar pocas cosas que se comparten y muchas en las que se discrepa, siempre será la alternativa más poderosa para el diseño de un proyecto de centro que permita adaptar la propuesta educativa a las necesidades de la comunidad, dando un marco colectivo a la acción individual y posibilitando que en definitiva se trabaje en dirección a la formación integral.

La supervisión del director a sus docentes resulta clave en este proceso de crear una identidad de centro, que permita el desarrollo creativo de las peculiaridades del profesor. Muy respetuosa de las individualidades personales y de las especificidades de las asignaturas, puede contribuir a la modernización del concepto de la libertad de cátedra. Esta no consiste en una absoluta discrecionalidad del educador, sino que se desarrolla en un diálogo con los requerimientos del entorno. La supervisión institucional ha de acompañar al enseñante, abriendo el coto cerrado del aula, realizando sugerencias, detectando problemas didácticos y problematizando la práctica. En este sentido, las limitadas posibilidades de implementar estrategias de la investigación-acción ofrecen alternativas para que los profesores se adueñen del proyecto de centro y lo hagan surgir de sus mismas raíces.

Las transformaciones de la institución familiar

A nuestra enseñanza pública concurren, en su mayoría, integrantes de familias provenientes de las capas medias y de sectores más desfavorecidos. En general, la estructura y la dinámica familiar parece en proceso de cambio, incluso en situaciones de gran inestabili-

dad. El deterioro económico es casi una constante. Las familias nucleares (padre-madre e hijos) apenas superan en número a las conformadas por un solo progenitor y su prole. Aparecen incluso familias en las que un número variable de adultos, de diverso parentesco con los niños, detenta una responsabilidad difusa con respecto a los menores. A menudo estos comparten con los padres el trabajo y el cuidado de los hermanos. En general la mayoría de los jóvenes pasan muchas horas solos y solos deben enfrentar su tarea escolar. Pocos cuentan con ayuda y con materiales auxiliares para llevarla adelante. Es común que la familia valore la terminación del ciclo básico, pero es menos común que los conocimientos impartidos se consideren útiles para la vida y el trabajo.

Las posibilidades de acceso a los bienes espirituales y físicos de la sociedad, las posturas ideológicas, la historia familiar configuran una amplia gama de expectativas sociales y culturales que las familias encarnan en la educación.

Al compartir en el salón de clase su bagaje familiar, los adolescentes descubren una pluralidad de micromundos, todos los cuales deberían encontrar su prolongación o complementación en el liceo. En cambio, entre este y el hogar, a menudo aparece una brecha, discrepancia o vacío, que debe sortearse aceitando la comunicación, para que uno y otro puedan aprovechar la riqueza mutua. Si la distancia no puede sortearse, el aprendizaje no dejará de vivirse como una imposición, aun en los detalles cotidianos.

El liceo no puede prescindir de la familia y, mucho menos, sustituirla o criticarla. Su incorporación a la comunidad educativa es un ideal todavía polémico y lejano. Apenas es posible acercarla, compartir preocupaciones e intenciones, devolviéndole su protagonismo intransferible.

La construcción del rol de estudiante

El sujeto que ingresa en la enseñanza media es un ser complejo en proceso de desarrollo biológico, psicológico, social y cultural. El grado de satisfacción de sus necesidades básicas en alimentación, salud y vivienda incide en su disposición para asistir a clase y para aprender. Los conocimientos previos y las habilidades cognitivas, la experiencia de los afectos y las modalidades de relacionamiento interpersonal también configuran una pluralidad de situaciones.

El conjunto de singularidades se estructuran en grupos que buscan el equilibrio. Con frecuencia los padres se lamentan de las juntas y los profesores, de las individualidades que estropean a los buenos alumnos. En ocasiones la influencia tiene sentido contrario y la buena actitud logra predominar. Por más heterogéneo que sea un grupo, en definitiva, busca un modo de operar colectivo, siguiendo las rutinas



más seductoras o eficaces. A veces lo hace a costa de fracasos e incomodidades y, muy a menudo, mediante procesos inconscientes e involuntarios. En estos procesos puede haber individuos relegados, aislados, incluso dominados por el colectivo. Las dificultades se manifiestan llamando la atención de los adultos en forma de enfrentamientos con éstos o con los pares.

La construcción del rol de estudiante, integrado a la comunidad educativa, proceso complejo que requiere orientación docente, es el único de competencia exclusiva del liceo, aunque se defina impregnado por las rutinas y valores sociales. Implica estrategias didácticas destinadas a que todos puedan aprender colectivamente, intercambiando y cooperando entre sí, de modo de desarrollar las aptitudes personales e incrementar el acervo cultural. Implica estimular el diálogo y la reflexión sobre las relaciones establecidas en el seno de la clase con el fin de analizar causas, consecuencias y alternativas. La consideración colectiva del acontecer social educativo promueve, no solo la verbalización de los problemas, sino también su resolución justa y democrática a la luz del objetivo común de aprender, o sea de construir un saber colectivo. Subraya el beneficio de un clima sereno y ordenado, donde sea posible escuchar y ser escuchado. El intercambio de puntos de vista permite discernir entre los asuntos sujetos a la opinión individual y aquellos otros valores cívicos ineludibles que es necesario defender con intransigencia. Se evitan las confusiones frecuentes entre lo fundamental y lo accesorio que tanto alteran las relaciones sociales, distinguiendo entre actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidad, que son imprescindibles, y las actitudes que admiten distintas costumbres o preferencias. Se forja de este modo la

identidad y la autonomía personal, ligada al pacto social necesario para trabajar, esforzarse y aprender. Actividades de participación y reflexión, articuladas en la tarea escolar, constituyen verdaderos dilemas morales, aptos para promover y organizar cambios en los valores cívicos y en el auténtico ejercicio de los derechos humanos. A través de ellas los adolescentes acceden al compañerismo responsable, que brinda alegría tanto al esfuerzo como al logro.

Al organizar espacios formales e informales, donde los alumnos se vivan conscientemente como estudiantes participativos, reflexivos y esforzados, el liceo cumple con sus deberes en cuanto a la formación integral del ciudadano, sin descuidar su obligación de enseñar lengua, matemática, historia y otras yerbas. La comprensión y el respeto de la diversidad pasa por asegurar a todos el acceso a esos conocimientos básicos que, en el caso de los estudiantes más desfavorecidos, sólo pueden descubrirse en la institución escolar. Cuando un alumno tiene hambre y frío, cuando sobrevive mediante el hurto o la mendicidad, saltando de un conventillo a un cantegril, la alternativa más justa implica imponer, con la necesaria simpatía, los límites que le permitan permanecer en el sistema formal redimensionando su humanidad. A partir de esta empatía inicial, se puede iniciar la educación. Al constituirse en estudiante dentro del liceo, el sujeto no avasalla su individualidad sino que asume unas obligaciones, que son el mínimo humano y social, desde las cuales puede desplegar sus peculiaridades.

Agradecimiento

Escribir para este espacio nos ha obligado a ordenar las ideas que acompañan nuestra gestión en la dirección del Liceo Rodó; surgen de la práctica y de la discusión colectiva y a ellas han de volver. La exposición ha puesto de manifiesto las debilidades e insuficiencias de nuestro pensamiento.

El Liceo Rodó orienta su quehacer hacia la socialización de su alumnado, en cuanto estudiantes reunidos con el fin de aprender, subrayando la intención de disminuir tasas de repetición y deserción. Aunque las cifras muestran resultados exitosos, solo se abren ante nosotros desafíos inquietantes. Esos adolescentes conectivos, al decir de Paul o Freire, que ocupan con sus familias construcciones precarias tugurizadas, no son casos raros y aislados. Prendidos al liceo por su deseo de continuar siendo niños y por su nostalgia de poder ser más, son emergentes de una cultura marginal, que, organizada en redes de lealtad, afecto y temor, disputa espacios a la cultura mayoritaria. No debe la educación juzgar ni a una ni a otra; tampoco debe dirimir una contienda que corresponde a toda la sociedad. Mientras busca en su interior la conciliación de ambas partes construyendo el necesario rol de estudiante, bajo el amparo de la ley y la reglamentación, el liceo ve escaparse de su tejido social a los pequeños y desamparados héroes de la picaresca montevideana.

Por este alto en el camino que permite ver cumbreros y abismos, agradecemos a Serpaj. ■

S U P L E M E N T O

VINCENT DE GAULEJAC

Un pensamiento
de implicación y crítica social

La sociología clínica

Ana María Araujo

Algunas reflexiones, casi un prefacio

*Nada es sin duda tan cautivante como adelantarse
por caminos poco marcados,
Abrir puertas en las fronteras indecisas de disfrutar
disciplinas.
No hay ningún error que no sea precioso.
Porque cada error es la promesa de una conquista
Uno no se pierde, más que para encontrar tierras
aún no visitadas.
Roger Bastide*

Las preguntas esenciales, primeras, para todos aquellos que nos ocupamos del ser humano en lo social, son muy antiguas, y nos hablan de sus relacionamientos con el otro, de sus dependencias, de sus sumisiones conscientes o no, de sus mecanismos ocultos, inconscientes, de sus vínculos, de sus sufrimientos, de sus alegrías...

Hablan de amor y odio, de justicia e injusticia social, de transformación y cambio, de ética, de signos y símbolos.

*De cómo leerlos.
Desde dónde.
Subjetividad, objetividad.
Implicancia y distanciamiento.
Determinismo y libertad.*

Y en ese juego constante entre lo psico-simbólico y lo socio-cultural, se abre una búsqueda epistemológica, donde la articulación de nuestra historia y de nuestra historicidad van permitiéndonos comprender los mundos Internos-Externos.

Articulación que cuestiona el marco rígido de "La Disciplina" para abrirnos a una multicausalidad que exige rigor metodológico y permanente confrontación en la práctica social.

"Venimos de muchas disciplinas" nos decía E. Enríquez en el encuentro de Sociología Clínica, en Montreal (1993) "Somos a-disciplinados, somos indisciplinados."

Epistemológicamente, el término "clínica" evoca en griego el médico cerca del lecho del enfermo, es decir, aquel que toma en cuenta a la persona, en su totalidad, como ser integral, escuchando su vivencia, su palabra, su discurso sobre su propia historia... sobre sus síntomas, sobre su sufrimiento.

En ciencias humanas, consiste en reconocer la subjetividad de los actores sociales, asociándolos a la producción de su conocimiento. Son ellos los más capaces de analizar su historia y al hacerlo, son testimonio al mismo tiempo de una Historia colectiva, social, son producto y productores de una Historia única, individual y de una historicidad social; texto y contexto; intercambio dialéctico entre indi-

viduo y sociedad. Entonces en este interjuego de lo psico-simbólico y lo socio-histórico se abre una epistemología de apertura, para las Ciencias Sociales; se abre un espacio de interacción donde la re-lectura de la vida social, política, cotidiana, estará pautada por la implicación en la praxis y el compromiso intersubjetivo entre actor - investigador social.

Desde esta implicación, desde mi propia subjetividad, hoy quisimos presentar a uno de los pensadores más importantes, fundador de la orientación y el análisis clínico en Ciencias Sociales: Vincent de Gaulejac.

¿Desde qué lugar, desde dónde presentar a Vincent de Gaulejac, el amigo, el colega, el cómplice en este desafío de romper fronteras reales y simbólicas, entre continentes y disciplinas, el compañero en esta aventura de la Sociología Clínica?

Entre un individuo y su vida, entre un individuo y su obra ¿quién produce al otro? Sujetos sujetados por nuestra propia historia social, y constructores de nuestra vida y nuestra obra. Nos debatimos todos entre el Determinismo y la Libertad. Y tratamos desesperadamente de darle un sentido a nuestra trayectoria.

Al presentar entonces a Vincent de Gaulejac, comprendo la interrelación entre su infancia de origen aristócrata y su elección muchos años más tarde de trabajar (¡primer trabajo de tiempo completo!) con jóvenes de la calle, y vivir años compartiendo con ellos la dureza de un mundo de marginalidad y exclusión, como educador popular.

Comprende el origen y el contenido de su tesis de Doctorado: "La neurosis de clase", la necesidad de asumir sus orígenes, entenderlos, negarlos a través de viajes a la California de los años 60, a la India y al Tíbet Oriental.

Comprende Mayo del 68, su participación en la jornada del 10 de Mayo, en la Rue Gay Lussac, su compromiso hoy con el "Comité de lucha de desempleados" en esta Francia de fin de milenio, y sus lágrimas al venir a Uruguay y escuchar en el curso de un "Seminario de Implicación e Investigación sobre Trayectoria Social", las palabras de algunos participantes que al contar su historia de vida (verbal o gráficamente) hablaron de prisión, de tortura, de violación.

Porque su implicación pasa por la empatía, del griego pathos, por la capacidad de afectarse frente a la vivencia del otro, que siempre es social.

Me siento muy cerca de Vincent de Gaulejac como intelectual, como sociólogo, cuando, en estos tiempos de *winners* y cibermundos, en este fin de siglo de excelencia y competitividad él nos dice: "Por eso elijo la Sociología, porque intuyo -aún no logro en qué momento teorizar- que existen sobredeter-

minaciones sociales que comparten una injusticia extrema y que las explicaciones teóricas son instancias del poder.

Viviendo con los jóvenes en la calle, descubro otro mundo. El de la violencia y la discriminación, el de la represión policial y el de la pobreza. Pero descubro también que en toda situación hay siempre gente pronta a movilizarse para transformarla, para resolver problemas, para luchar.

Descubro "la cultura del pobre" y la "dura realidad social, en el sentido más plural del término, allí donde lo "social está cargado de ilegalidad, injusticia, sufrimiento. Descubro, finalmente que no se puede entrar en contacto con el otro, si permanecemos en nuestro "rol social".

Hoy, muchos años después Vincent de Gaulejac nos propone examinar, en su próximo viaje a Montevideo un Seminario de Implicación y de Investigación sobre la Vergüenza. Y lo sabemos, reflexionar sobre un sentimiento oculto como la vergüenza, desde la Sociología y desde la Sociología Clínica implica comenzar a teorizar sobre una "Sociología de las Emociones", tan poco desarrollada hoy en Uruguay. Y al mismo tiempo, implicarnos nosotros a nivel individual, a nivel colectivo, en este momento histórico donde aún se mantiene vigente la impunidad.

Vincent de Gaulejac nace en Groissy sur Seine, el 10 de Abril de 1946 a pocos kilómetros de París. Es el menor de seis hermanos, todos varones. Concorre a la Escuela Pública; es scout, hecho que él mismo señala como fundamental. Termina tres doctorados, y hoy es el Director del Laboratorio de Cambio Social de la Universidad de París VII. Pero sobre todo se atreve hoy a teorizar una práctica donde la Sociología deja de jugar a la objetividad positivista y el pensamiento psicoanalítico se distancia de la ortodoxia y el dogma para intercambiar reflexiones que ayuden a pensar la realidad, desde lo psico-social. Y nos dice: "No me siento formando parte de ninguna escuela particular; como lo sugería Michel Foucault, considero las teorías como 'caja de instrumentos' que ofrecen un cierto número de problemáticas y de conceptos, cajas que uno puede abrir de acuerdo a las necesidades, los campos y objetos de estudio, los intereses."

Sin embargo, en oposición a la concepción rígida de Escuela, propone la creación de una red de Sociología Clínica, con grupos de investigadores de distintas disciplinas, provenientes de la Psicología, la Educación, la Antropología, la Historia, la Sociología.

Aquí en América Latina: en Brasil, en Méjico, en Uruguay, en Europa toda, en Moscú, en Canadá. Pienso en Edgar Morin, en Levy Strauss, en Pierre Bourdieu, en el propio Max Pagès y Eugéné Enríquez

(cómplices ambos de esta orientación) y Vincent aparece, entonces, aún, con un gran camino a recorrer. Otra generación, la del 68, que irrumpe desde la crítica y el compromiso, con la vida misma, con nuestras historias.

Historia de vida grupal: historia e historicidad

La historia de vida es un instrumento privilegiado de historicidad. Permite al sujeto elaborar el análisis de su propia vida y al elaborarlo evocar una historia colectiva, donde se inscribe su trayectoria vivencial. Trabajo de memoria y reconstrucción de un pasado. También del presente y futuro. Trabajo sobre el pasado a fin de restaurar, "reparar" y articular sobre el presente, esa misma historia, convirtiéndose entonces en "historia incorporada". Si bien es posible cambiar el pasado de una vida y de una sociedad, podemos transformar nuestra relación con ese pasado y luchar contra el olvido como forma de lograr una continuidad.

Trabajo sobre el futuro puesto que está siempre determinado por un pasado histórico. Nuestra vida, nuestro presente, está determinado por una multiplicidad de "herencias". Desde "la herencia genética" a la herencia económica, a la herencia cultural, a la herencia social. Procesos identitarios que tienen su génesis en el pasado y pautan, y determinan la construcción y des-construcción de un devenir. "Yo, soy yo y mis circunstancias, pero también soy yo, como libertad y posibilidad abierta a un futuro."

La historia de vida posibilita el trabajo de reflexión y análisis de pasado-presente-futuro como dimensiones fundamentales de la construcción de la subjetividad. Otorga un sentido a signos y significantes. Y sabemos que el "sentido" es siempre una reconstrucción; la memoria alberga en sí fantasmas, ficción, pero también realidades posibles de objetivar a través de la necesaria confrontación con el contexto y la referencia colectiva, grupal, social.

El trabajo de investigación a partir de "historias de vida" nos enfrenta al "silencio" y a su significado. Al discurso manifiesto y al latente; a lo dicho y a lo no dicho. Por ello el inconsciente irrumpe a través de la palabra, y "oculta" o "devela" la subjetividad reconstruida.

Y lo social permite, contextualizar el texto y abarcar así una dimensión histórica que enriquece y contiene el análisis individual. Vincent de Gaulejac nos dice: "La historia de vida permite aprehender las mediaciones en el funcionamiento individual y social. El individuo no es la condensación del conjunto de las relaciones sociales, un sector de la realidad social, a través de una serie de mediaciones operadas por grupo, organizaciones, instituciones a las cuales él

pertenece. Encontramos aquí la noción de "espacio transicional" (de O. W. Winnicott), o la de "campo" (K. Lewin), o la noción de "sistema socio-mental" (Max Pagès) y aún el concepto de "habitus" (de Pierre Bourdieu) que intentan todas ellas aprehender los mecanismos transaccionales e intermediarios de la relación individuo-sociedad."

"La historia de Vida", en el corpus teórico de de Gaulejac, aparece como elemento metodológico privilegiado en investigación e intervención, pero también alude a la necesidad de una articulación entre el análisis sociológico y la reflexión psico-simbólica. Porque la complejidad de lo social, nos exige no limitarnos a una disciplina única, incapaz de dar cuenta de la complejidad, sino por el contrario, partir de un marco referencial teórico y metodológico que permite una comprensión más profunda del inconsciente y de la dimensión psico-simbólica.

"Las Ciencias Sociales, nos dice, sin el aporte de la comprensión psicológica y psicoanalítica se limitan a la escena de lo visible, sin embargo, lo invisible, lo oculto, lo no-dicho, lo reprimido, tiene a menudo tanta o más importancia que lo aparente.

No esbozar la dimensión psico-simbólica es reducir toda la vida social, la vida de grupos, a lo manifiesto. Es aceptarse ciego frente a las motivaciones más profundas que gobiernan la vida en sociedad, a todo aquello donde la razón no podría jamás tener totalmente razón, es decir el deseo y el odio, el deseo de destruir o de crear."

Y para dar cuenta de ello Vincent de Gaulejac crea un dispositivo de historia de vida grupal llamado

"Seminario de Investigación e Implicación", donde a partir del trabajo de la historia de vida de cada miembro del grupo, se potencia una interpretación grupal, que avanza propuestas colectivas y articula la historia individual y la historia social. Seminario que a lo largo de su obra Vincent de Gaulejac ha utilizado para elaborar teoría sobre temas como: "La neurosis de clase"; "El costo de la excelencia"; "La lucha de lugares"; "Las fuentes de la vergüenza".

Espacios de intervención y análisis donde la historia de vida en grupo es focalizada a través de distintas temáticas que van desde la elección profesional, al habitat y la novela familiar, desde el proyecto parental en educación a la elección de pareja (novela amorosa). Con soportes metodológicos diversos (la palabra, la producción gráfica, a veces el socio-drama) se trabaja grupalmente la trayectoria social, centrando esta trayectoria en al tema de investigación a tratar.

Porque como uno de los fundamentos en sociología clínica es la necesidad de formarse en investigación, investigando e implicándose uno mismo como investigador, ello exige un pasaje por diversos "Seminarios de Investigación e Implicación" cumpliendo así un ciclo de formación grupal, esencial para realizar este tipo de reflexión teórica. Exige también una concepción distinta de las Ciencias Sociales, donde el investigador, el educador, el psicólogo, trabajen su propia implicación en la temática, la distancia necesaria para luego elaborar teorías, y la posibilidad conjunta del grupo, en la transformación. ■

Lista de publicaciones

Libros

- Les jeunes de la rue*
Privat, Toulouse 1977.
en collaboration avec G Mury
Prix Fabien de l'Académie Française.
- L'emprise de l'organisation*
PUF, Paris, 1979, réédition 1992.
en collaboration avec M. Pages, M. Bonetti, D. Descendre
(traduction portugaise, 1987)
- De l'assistance publique aux assistantes maternelles*
Cahiers de Germinial, Paris, 1980.
en collaboration avec M. Bonetti et J. Fraisse
- La névrose de classe*
Paris, 1997, réédition 1992.
(traduction grecque, 1993)
- L'évaluation dynamique dans les organisations publiques*
Les Editions d'Organisation, Paris, 1987.
en collaboration avec M. Bonetti et J. Fraisse.
- L'Ingénierie sociale*
Syros, Paris, 1989, réédition 1996.
en collaboration avec M. Bonetti et J. Fraisse
- Femmes au sinoulier ou la parentalité solitaire*
Klincksieck, Paris, 1990.
en collaboration avec N. Aubert
- Le coût de l'excellence*
Seuil, Paris, 1991, réédition 1994.
en collaboration avec N. Aubert (traducida al español, ed Payol 1993)
- Prix du Livre d'Entreprise 1992.
- La lutte des places*
Desclée de Brouwer, Paris, 1994, réédition 1997.
en collaboration avec I. Taboada Leonetti.
- La gourmandise du tapir*
Desclée de Brouwer, Paris, 1995.
en collaboration avec A. Bron.
- Les sources de la honte*
Desclée de Brouwer, Paris, 1996

Dirección de libros colectivos

- Le sexe du pouvoir*
Epi, Paris, 1986
(avec N. Aubert et E. Enriquez)
- Sociologies cliniques*
Desclée de Brouwer, Paris, 1993
(avec S. Roy)
- L'aventure psychosociologique*
Desclée de Brouwer, Paris, 1997
(avec N. Aubert et K. Navridis)

Colaboración en obras colectivas

- L'Organisation Managériale*
in *Organisation et management en question(s)*
L'Harmattan, Paris, 1988.
Ouvrage collectif des enseignants de Sciences Humaines de l'Université Paris 9
- La gestion institutionnelle des rapports sociaux*
in *L'éclatement du social, crise de l'objet crise des savoirs?*
Université de Caen - CRTS, 1989,
sous la direction de D. Legall, C. Martin et M. H. Soulet
- La Socioclinique: Roman familial et trajectoire sociale*
in *Histoires de vie*. L'Harmattan, Paris, 1989, 2 vol.,
sous la direction de G. Pineau et G. Jobert
- Le développement social urbain: Nouvelles pratiques? Nouveaux métiers?*
in *L'intervention dans le champ social*, Privat, 1992,
sous la direction de S. Crapuchet et G.M. Salomon
- Honte et Pauvreté*
in *Variations Sociologiques*,
L'Harmattan, Paris, 1992.
Textes réunis par F. Aubert.
- From disciplinary system to management system*
in *The Alan in the Socio-Economic System*,
Académie des Sciences de Russie-Institut d'Economie, Moscou, 1992.
- Organisation psychique, organisation managériale*
in *Regard sur la folie*. L'Harmattan, Paris, 1993,
sous la direction de B. Doray et J. M. Rennes.
- Du Freudo-Marxisme à la sociologie clinique in Rencontres autour de Pierre Fougeyrollas*,
L'Harmattan, Paris, 1993.
Textes réunis par P. Ansart.
- Approche clinique et histoires de vie*
in *L'analyse clinique dans les sciences humaines*,
Editions Saint-Martin, Montréal, 1993,
sous la direction de E. Enriquez, G. Houle,
J. Rhéaume, R. Sévigny.
- L'insertion paradoxale*
in *Les deux sources de l'exclusion*. Karthala, Paris, 1993,
sous la direction de S. Mappa.
- Pour une sociologie clinique*
in *Psychologie sociale clinique*,

VINCENT DE GAULEJAC CON ANA MARÍA ARAÚJO

Una sociología clínica



París. Invierno. Una tarde. Jussieu: la Facultad París VII. Una torre muy alta. Una puerta blanca.
El «Laboratorio de Cambio Social».

No conocía a Vincent de Gaulejac. Me habían hablado de la orientación teórica de su «laboratorio». Había leído de sus libros, algunos. Ninguno traducido al español, sí al inglés o al griego. Me impactó «La neurosis de clase: conflictos identitarios», me apasionó «Sobre la excelencia», publicado en las ediciones Seuil, el último. Me simpatizó su imagen.

Y su propuesta: Crear una red internacional de Sociología Clínica. Abrir espacios nuevos. Coloquios. El tercer coloquio de Sociología Clínica en París, en julio de 1992. El siguiente será en Montreal, el año entrante.

Por encima de todo, además de esa alegría que se siente al compartir con alguien planteos similares y posiciones y no sólo teóricas, sino casi que de vida; por encima de la comunicación, que se dio fluida, vital, el encuentro con Vincent de Gaulejac fue estimulante. Porque hay, todavía en París, intelectuales críticos que apuestan al cambio.

Desde la fuerza y el rigor teórico, metodológico. Desde una praxis.

¿Qué es la Sociología Clínica y cómo llegaste a ella?

La Sociología Clínica es a la vez, una cierta forma de concebir críticamente el método en las Ciencias Humanas y una red que está constituyéndose. Hay tres aspectos esenciales: a) el aspecto intelectual: el corpus teórico, b) los aspectos institucionales: estratégicos y c) los aspectos metodológicos.

¿Cómo llegué a esto? Sin lugar a dudas, desde una praxis concreta. Yo era trabajador social, intervine en relación con las bandas de jóvenes de la calle, y a partir de esta intervención comprendí la necesidad de no tomarlos como «objeto de estudio» (sea objeto de intervención, sea objeto de conocimiento), sino de tomarlos como sujetos. Uno trabaja con sujetos y tanto la producción de conocimiento como la intervención deben poner en marcha dispositivos sobre los cuales uno trabaja con sujetos que no estén ni en posición de cobayo ni tras un vidrio, como sucede en la Psicología Experimental. La Sociología Clínica apunta a la construcción del sujeto y su entorno -a la comprensión del sujeto y del entorno, relacionándolos- inevitablemente.

La segunda cosa que he aprendido trabajando con estos jóvenes es lo relativo y falaz del concepto de «inadaptado». En ese momento yo era estudiante y educador de la calle a la vez y me propusieron trabajar en la investigación y en particular sobre la «inadaptación», que partía de que esos jóvenes, eran considerados «inadaptados» y había que re-adaptarlos, reeducarlos, re-insertarlos. Yo creía, yo había leído... era militante..., yo me dije, bueno, es una buena causa, voy a «adaptarlos» (caricaturizó un poco), luego, conociendo a esos jóvenes, compartiendo momentos, haciéndome amigos, observé algo: que si tenían el comportamiento que uno les reprochaba, era justamente porque era el comportamiento adaptado a sus condiciones concretas de existencia, a sus condiciones de vida, y de ninguna manera inadaptados. Es decir, sí eran violentos, sí luchaban... Era un comportamiento de supervivencia. Sus padres no les dan dinero y tienen que buscárselo, etc. Desde el interior no pude ya darle más la misma visión que la sociedad le da... Comencé a aprehender desde «adentro», sus vivencias, su mundo, sus subjetividades.

Mi posición, que es irreductiblemente sociológica, es que los comportamientos individuales están ligados a las condiciones objetivas en que los individuos viven, pero estas condiciones objetivas evidentemente también

tienen repercusión psicológica, y uno no puede quedarse únicamente en el análisis en términos de determinismo. Con esa evidencia, y para comprenderlos mejor y comprender-me mejor yo, llegué al psicoanálisis. Para mí, fue un descubrimiento importante, así hay una irreductibilidad psíquica o irreductibilidad social en la comprensión del «hecho social». Todo mi pensamiento, mi problemática, mi reflexión metodológica, sea como investigador o como interviniente se unió a esa doble referencia, referencia vivencial y teórica: la importancia de la contratransferencia desde una aproximación fenomenológica. En la capacidad de comprender al otro, hay algo fundamental que es la empatía, el afecto.

El rechazo de lo vivido

El poner el pathos en la investigación... El deseo, porque toda investigación es comunicación y deseo.

Absolutamente, y lograr introducirse en la complejidad de la gente a partir de la vivencia de lo que sienten, abrir interrogantes sobre la vida cotidiana, y estas interrogantes no eran fáciles de ser aceptadas, en aquel momento, porque la vivencia era rechazada por los sociólogos como algo «poco científico».

Porque había el concepto de que la subjetividad no era científica, había que dejarla de lado... en aras de una «objetividad» aparente de las Ciencias Sociales!

Había que desconfiar. No sólo porque no fuera científica, sino también, porque era un poco... reaccionaria...

Existía una visión política, a priori... y en ese momento los sociólogos estaban muy influenciados por el marxismo economicista y el estructuralismo, había una gran desconfianza frente a todo lo que tenía que ver con la vivencia personal. Recuerdo a Bourdieu diciendo: la maldición de los sociólogos es tratar con objetos que hablan... y Bourdieu ha cambiado mucho en los últimos tiempos...

Claro. Y reconocer la subjetividad en las Ciencias Humanas implica una necesidad de desocultamiento, para adentrarse en lo «no dicho», lo latente, lo inconsciente, pienso en Devereux («De la angustia al método en las Ciencias del Comportamiento») tratando de ser, siendo objetivo, reconocer la subjetividad y sobre todo en la relación transferencia-contratransferencia... Pienso sí, en Devereux y su método complementarista.

Central. No sólo en los procesos de conocimiento sino también de intervención, individualizada o en organizaciones sociales.

La Sociología Clínica usa la noción de transferencia difícil de usar en otra esfera que no sea la terapéutica...

Es una epistemología, casi una ontología, diría yo...

Y este descubrimiento freudiano es fundamental en la investigación y en la intervención, para los sociólogos, para trabajar su relación o su contrarrelación con el «objeto»-sujeto de estudio.

Se trata de personas, de grupos sociales, de instituciones, organizaciones con su cultura, sus creencias, su «modus vivendi»... ver cómo esta relación que se introduce, como dice Devereux, está en el corazón de los procesos de conocimiento y también de los de intervención.

Yo acabo de hacer una investigación en la que monté un dispositivo que llamamos de evaluación dinámica de programas de inserción, que se relaciona con una nueva ley (ley de mínimo de inserción): todo el mundo en Francia tiene derecho a un mínimo de inserción, que es para los que no tienen recursos; la idea de esta evaluación es partir del punto de vista del beneficiario; son los beneficiarios los que están mejor ubicados para evaluar los servicios prestados, pero es una idea que todavía no entró, aunque parezca una vanalidad, son desplazados... eso está muy poco difundido...

Uno se ha dado cuenta partiendo desde el punto de vista del beneficiario, es decir, del «sujeto de estudio», de todo lo que los «interventores sociales», ponían en juego, conscientemente, pero sobre todo inconscientemente, y también las instituciones en su funcionamiento, para, de hecho poner a distancia a la pobreza, y, así a todos los que están en situación de pobreza. Entonces, hay toda una serie de factores que intervienen para poner en juego dispositivos de exclusión. Aquí hay una paradoja, hay que analizar esa contratransferencia institucional: son instituciones que producen la inserción, hacen bien las cosas pero a la vez, producen la exclusión...

Es, para mí, esencial aplicar la noción de transferencia-contratransferencia en Sociología, en la intervención, sea en la intervención de la organización, o en la que se puede aplicar en las ciudades, en los barrios. Entonces siempre nos enfrentamos a las mismas

preguntas, las preguntas de base, primeras: por qué la dominación, por qué las relaciones de dependencia entre países desarrollados y países «en vías de desarrollo», por qué la importación de modelos de desarrollo...

Los niveles de intervención

Pienso que hay una «intervención» en lo social a partir de la Sociología Clínica que hay un método de investigación-intervención.

Bien..., yo creo que hay tres niveles de «intervención», tres niveles a su vez interrelacionados. Esos niveles serían el personal (siempre presente, aún cuando no se trabaje individualmente), el de las organizaciones y el de la sociedad civil.

Un aspecto que yo destacaré en el primero, el personal, es lo que llamaré «neurosis de clase».

Por ejemplo en el seminario sobre «Historia familiar y trayectoria social», yo invito a personas que están interesadas en trabajar en su propia historia, para comprenderla. Allí, en la comprensión de esa persona, aparece una dialéctica entre la historia singular y familiar (alrededor de un juego, con su padre, con su madre... [juego de roles, sociodrama]) y a su vez en la dinámica familiar de esa familia, emerge una trayectoria social (es decir resituar la historia, a la vez personal y familiar en un contexto social y mostrar que esta historia singular está sobredeterminada por factores sociales, económico-culturales).

De lo micro a lo macro...

Y de lo macro a lo micro... También hemos trabajado sobre «historias amorosas y trayectoria social»... Sabemos que la elección de pareja nunca es neutra, que está sobredeterminada por la familia, la imagen paterna, etc.

También hemos analizado la relación con el dinero: que es a la vez social y económica, si se quiere... pero también familiar y singular. Según la persona cambia, y no sólo por el nivel económico.

Pero... ¿cómo se estructura eso?

Es una metodología de grupo, diez personas, cada una trabaja individualmente, pero no es de hecho un trabajo psicológico, porque uno apunta a la génesis social del conflicto psicológico, y analiza cómo se

interrelacionan los espacios psíquicos y sociales en lo que el individuo vive, y en relación con sus historias.

En esta intervención hay también, según creo, un análisis en profundidad de la sociedad en general porque es a partir de este análisis, de los individuos en su vida cotidiana y a partir de ese flash-back de historias familiares, que profundizamos de manera más concreta a nivel social.

Cuando reconstruyen su historia a partir de la genealogía de la familia, y uno ve que las personas que provienen del campesinado no tienen nada que ver con nuevas generaciones, que vienen de profesores, trabajadores sociales, enfermeros, psicólogos, cuando buceamos en los orígenes sociales entendemos mejor los comportamientos personales, los «habitus», las conductas.

Retomo una frase de un amigo «Si el corazón tiene razones que la razón desconoce, él ignora raramente la razón social de aquel por el cual late».

En cuanto a la neurosis de clase, será el producto de cambio de «clase», o de «grupo social», o de «universo referencial», como quiera llamársele, a partir del momento en que las personas establecen relaciones con otras personas de otros grupos. El que pasa de un grupo a otro se encuentra en contradicción consigo. Con su origen. Con su pasado...

Estas distintas «culturas», estos distintos «grupos», establecen relaciones conflictivas, donde surge la fascinación y la idealización, pero también la contraidealización, etc. La gente que pasa de uno a otro grupo tiene a la vez conflictos interiores (Sartre decía, sobre la historia de su padre, que había cambiado de clase, «un maestro dividido en el interior») y exteriores (aprendizaje de normas, lengua, valores...) Ambos conflictos tocan la identidad.

Trabajé sobre el cambio de clase, pero también el de cultura, inmigrantes. Por ejemplo las hijas de madres argelinas, de religión musulmana, en Francia, confrontadas a la imagen de la mujer europea frente a las compañeras en el Colegio, por un lado, y por otro, ver a sus madres con el chador: eso provoca conflictos a nivel psíquico, de identidad... y también social.

Un modelo de sistema social

Hay aquí, me parece, un juego de espejos rotos. Yo no

me miro más en la imagen que fui, sino que trato de conocerme en otra nueva imagen. Es doloroso y enriquecedor al mismo tiempo

Sí, sí. La capacidad creativa tiene que ver muchas veces con todo esto... el imaginario... Los más grandes creadores son gente trans-clase, trans-cultura,... trans-fronteras, trans-mundos...

En los juegos de identificación aparece la herencia cultural, simbólica, económica social..., aparecen aspectos que se articulan todos y dan los sedimentos capitales (de la personalidad, diría Bourdieu) y al mismo tiempo aparecen las contradicciones no resueltas por los padres. Pero el sistema social es tan paradójico que los padres piden a los hijos que resuelvan contradicciones sin darles los medios para hacerlo, eso es lo conflictivo, y como se trata de una relación de amor, de idealización, y de desidealización... es más conflictivo aún.

La Sociología Clínica puede usarse como cuadro teórico referencial en una investigación y en una intervención social, y por lo que dices, se sitúa siempre en una visión de la sociología en movimiento y de cambio. La dialéctica... El año 2000 va hacia eso, la visión de una Sociología estructurada, estática, no va más; no hay más paradigmas dogmáticos, hay que saber crear una teoría a parar y a través del cambio. Es en este sentido que veo el campo de acción y el interés de este método...

Esto introduce el segundo nivel de intervención: las organizaciones, sistemas e instituciones.

Por ejemplo: «La empresa y la organización», ver cómo trabaja una multinacional, verdaderos sistemas de complejos puentes entre las organizaciones, donde no está claro quién domina y quién está dominado, sistemas cada vez más abstractos, donde los gerentes son a la vez los productos de eso y los que lo producen. No son como grandes patrones (empresarios). Ellos mismos lo dicen, por otra parte, «uno no sabe quién decide acá adentro».

Citando a Edgar Morin: «El producto se vuelve productor del que lo produce». El sistema de «management» se vuelve modelo del sistema social, modelo dominante. Hay un sistema de valores y hay un sistema económico que se refieren a la transformación del capitalismo, del pasaje del capitalismo industrial y productivo, al capitalismo financiero, pero es siempre capitalismo. En la actualidad estamos en permanente referencia a organizaciones reticulares, abstractas. Los

sistemas son tan complejos y tan performantes en el plano de la organización como exigentes y demoleedores en el plano de la personalidad y del funcionamiento psicológico.

Los yuppies son eso, modelos unidimensionales de la abstracción de la finanza, "performantes" y ganadores, jóvenes que se identifican plenamente con ese sistema. Hay que estudiar las distintas formas de este sistema que me parece la característica de la sociedad posmoderna, es decir, la que sigue a la sociedad industrial, y que es una de las bases de la dualización de la sociedad.

Estas realizaciones en el plano cultural, ecológico, económico, financiero, social, político, están en la base del "desarrollo" tecnológico actual, y, al mismo tiempo, se vuelven un sistema excluyente porque todos los que no son efectivos («performantes»), calificados, los que no tienen la psicología que les permita adaptarse al desarrollo de este sistema son excluidos.

Esta sociedad dual, del «marginal» y el «integrado»... agudiza aún más las injusticias. Agrandando el abismo.

Se reemplaza la lucha de clase por la lucha por un espacio.

La ley de la jungla de cemento... Yo me rebelo..

Yo también. Es una especie de continuación de la dominación, hoy... De la dominación actualizada...

En esto yo permanezco anclado en mi historia... de combate.

La búsqueda de la "performance", de la excelencia, del cero defecto, de la calidad, es un factor, el visible, el narcisista, que excluye socialmente a los que no están allí...

La apología de la «eficacia» a todo precio, la filosofía del «winner», del ganador, comporta inexorablemente la exclusión del «otro», del «débil». Y sabemos en la historia, quiénes han sido los «débiles»...

Sin embargo, sabemos también, como dice Foucault que todo poder engendra contrapoderes.

Desde la Sociología Clínica no experimental, sino «empática», desde la investigación y la praxis, hay una apuesta de "intervenir" en tanto sociólogos y psicólogos, en la producción de un cambio social. ■

Notas de la autora

Ana María Araújo es Doctora en Sociología de la Universidad de París Uno, y posgraduada en Psicología en el Instituto de Altos Estudios de París.

Trabaja en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y es autora de numerosos artículos a nivel nacional e internacional.

▼ Propuestas dinámicas para la tolerancia

Los Derechos Humanos y la literatura infantil

DINORAH LÓPEZ *

¿Lograrán los hombres llegar a ser tan inteligentes a fin de que la humanidad de manos extendidas supere la cantidad de puños cerrados? ¡Cuán hermoso será que todos aspirasen a tal cosa!

Karl Von Frisch
Premio Nobel

Los Derechos Humanos y la Paz

La paz constituye un concepto polisémico, alude a la ausencia de guerra y a la garantía de los derechos humanos. Éstos son normas y valores. El escritor español Luis Prieto Sanchis considera que "tienden a situarse en esa frontera del orden jurídico donde éste deja de serlo para enlazar con alguna utopía ética". En conclusión, los derechos humanos definen espacios o esferas de dignidad humana que legitiman el ejercicio justo y no arbitrario del poder."¹

Una situación donde impere la paz, será aquélla que le permita

al ser humano y al grupo social del que forme parte, desenvolverse y progresar en un sentido integral y de manera colectiva. De esa forma, no es sólo la guerra la que atenta contra el logro de la paz; todos aquellos fenómenos estructurales generadores de discriminaciones sociales, económicas, culturales, políticas o de cualquier otra índole, son signos de violencia, son impedimentos contra el pleno goce de una vida pacífica. Son entonces, ejercicios equivocados del poder.

La palabra "violencia" deriva de "poder", de "vis" que quiere decir: poder. De "violencia" derivará "violar". La violencia en este aspecto es un ejercicio extremo de la fuerza, una manifestación máxima de poder. Al decir del filósofo contemporáneo Thomas Abraham: "un dictamen que yo hago sobre un semejante al que no le doy derecho a ser porque siento que pone en peligro mi ser, por eso no debe ser." En este sentido, se

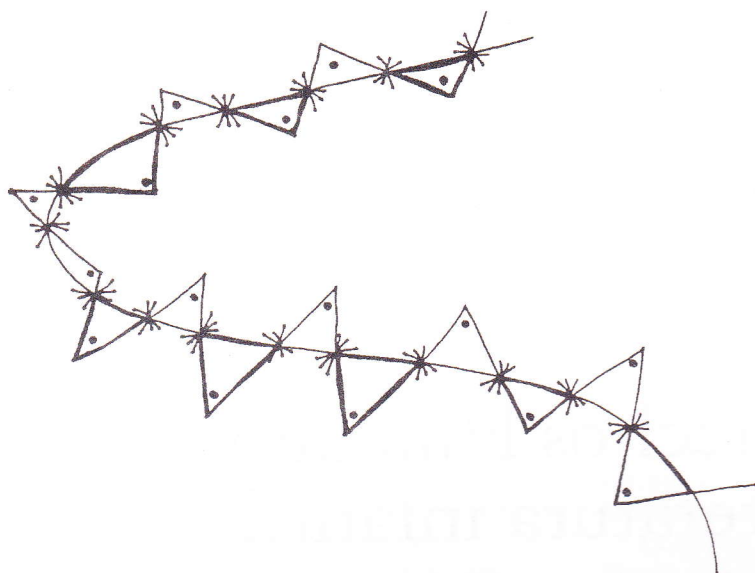
hace uso del poder frente a aquellos semejantes que son considerados "peligrosos" por el simple hecho de pensar y actuar de manera diferente

La reflexión sobre estos temas se hace necesaria, fundamentalmente, en el ámbito educativo, respondiendo al deseo de fomentar los valores humanos como parte principal del desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo del niño.

La literatura infantil

La educación para la paz y la tolerancia debería aparecer en todo currículum o programa de estudios, como principio educativo que afecte al sistema en general, como tema transversal que habría de ser desarrollado en relación con las distintas áreas. Educación para la paz es educación en valores apuntando a un ser integral. Es posible que niños y jóvenes reflexionen, se autocritiquen y sensibilicen frente al dolor humano y sus consecuencias.

* Profesora de Literatura y adscripta en enseñanza media.



Dentro del curriculum, la literatura infantil puede brindar posibilidades de vivencias y análisis constructivos.

La función de la educación y de la literatura infantil y juvenil en especial es ayudar a que lo manifestado por José Martí en "La Edad de Oro" se pueda concretar: "No decirles a los niños más que la verdad para que no les salga la vida equivocada". La verdad del sufrimiento ajeno, la verdad de una vivencia colectiva pacífica. Una función estética-ética se da en esta propuesta. No debemos olvidar que los medios de comunicación y en especial, la televisión, ofrecen al niño y al joven una visión de que los conflictos se resuelven mediante la violencia, y este camino es mostrado como válido. La educación debe mostrarles la verdadera cara del sufrimiento ajeno, y de las consecuencias funestas que trae para el ser humano todo comportamiento violento.

Lo que sigue a continuación es una propuesta de cómo trabajar los valores de tolerancia, respeto y paz entre los seres humanos a través de tres libros para niños, dos de

ellos ficticiales y uno testimonial.

Cuentos para vivir en paz

*"Acariciados por el arco iris
hay niños de todos los colores.
Todos tienen los mismos
derechos."*

Thiago de Mello

La obra "Cuentos para vivir en paz: curso infantil de derechos humanos" ha sido realizado por siete personas: el Comité de tres niñas y tres niños y un abogado que deseó acercar en lenguaje claro a los más pequeños, el conocimiento de los derechos humanos.

El narrador introduce en algunos pasajes, referencias textuales a acuerdos internacionales al respecto, así como referencias a Organismos Mundiales que tienen en sus postulados el resguardo de la paz y la seguridad entre las naciones: un texto que une ficción con realidad en procura de contribuir a la formación ética de los niños.

Al trabajar con este texto podrían realizarse diversas actividades:

1) Lectura de un pasaje: el sueño de Antonio

"Al quedarse dormido, Antonio empezó a soñar. Soñaba que era el presidente de un país muy grande y que había convencido a todos los gobernantes del mundo para que enterraran las armas; además, había ofrecido el territorio de su país para ese entierro.

Primero, empezó por enterrar sus propias armas y las de los países cercanos. Sin embargo, empezaron a surgir problemas porque eran demasiadas las armas; eran tantos los barcos de guerra, los tanques, los aviones de guerra, los cohetes, los cañones, las ametralladoras, las bombas y miles de armas más, que ya no cabían en su enorme territorio. También existía otro problema y era que habían tantas armas nucleares que no se podían transportar. Existían tantas armas nucleares que no destruirían sólo a la Tierra, sino también a otros planetas. ¡Esas armas amenazaban al Universo!

Con las armas químicas no se sabía qué hacer. ¡Una sola bomba química que estallara y todos los habitantes de ese país se enfermarían y morirían!

El mundo estaba lleno de armas. Antonio se había enterado de que con sólo el dinero que costaba un avión de guerra, se podía alimentar a toda la población de un continente por mucho tiempo. Había más armas que tractores; habían más aviones de guerra que escuelas y hospitales. Era más posible morir que curarse. El dinero se utilizaba para hacer morir, no para hacer vivir. ¡Hasta el espacio, que antes estaba lleno de estrellas, ahora estaba lleno de armas!

-¿Cómo es posible que nos hayamos acercado más a la guerra que a la paz?, se preguntaba Antonio.

El problema era demasiado grande. Pero Antonio, junto con otros gobernantes, buscaban la forma de resolverlo. En eso estaban, cuando de pronto se escuchó una gran explosión. ¡Un presidente se había equi-

vocado y había presionado el botón de una bomba nuclear! Entonces, los presidentes de otros países pensaron que los atacaban y también activaron sus bombas nucleares. Todo se volvió oscuro y el mundo se empezó a partir en miles de pedazos. El miedo se había convertido en muerte!"

- a) Reflexionar sobre las causas y las consecuencias de la compra de armas a partir de lo narrado: "El dinero se utilizaba para hacer morir, no para hacer vivir".
- b) Relacionar las cuestiones que plantea el cuento con la situación mundial actual.
- c) Proyectar los valores y los problemas tratados a la propia existencia cotidiana.
- d) Qué respuesta darían a la pregunta de Antonio: "¿Cómo es posible que nos hayamos acercado más a la guerra que a la Paz?"

Luego de esta dinámica en la cual mediante la exposición de cada grupo se ha realizado una puesta en común con registro de los aspectos más significativos, se podría proponer la producción de historietas a partir de ese sueño narrado; o crear un diccionario pacifista con palabras que pudieran hacer alusión a la paz, (paloma, esperanza, vida...) o también tomar las palabras paz y solidaridad y proponerles que las definan desde su realidad cotidiana. De esa manera, elaborarían conceptos creando imágenes, jugando con las palabras y los distintos sentidos.

II) Sueño con la paz

De la ficción del sueño de Antonio pasaríamos a la realidad de "Sueño con la paz". Un libro desgarrador que recoge los dibujos, las pinturas y los textos dictados por la experiencia de la guerra a los niños de la desangrada ex-Yu-

goslavia. Un testimonio que basta, por su espontaneidad y cruel belleza para definir ese espanto cotidiano. Los niños que crearon este libro vivieron una guerra atroz y sangrienta, su experiencia fue una variante de la arcaica vivencia del otro como algo horroroso y temible. Una reflexión colectiva a partir de los dibujos y de los textos podría servir como vehículo para replantear los conceptos de paz y tolerancia.

Actividades:

- 1) Presentar a los diferentes subgrupos la fotocopia color de la carátula del libro y la ilustración "Guerra y paz" de Natasa, junto con un cuestionario guía:
 - a) Observa las diferentes imágenes.
 - b) Describe oralmente el contenido de cada una.
 - c) ¿En qué actitud están los niños y las niñas en el dibujo de Nikoleta?
 - d) ¿Qué vinculación puedes establecer entre el cañón y la paloma?
 - e) ¿Cuál crees que es el mensaje?
 - f) ¿Qué ideas opuestas plantea el dibujo de Natasa?
 - g) ¿Cómo crees que se encuentran cada una de las personas habitantes de esas casas?
- 2) Vincular el sueño de Antonio con estos textos icónicos, especialmente la expresión: "¡El miedo se había convertido en muerte!" y el dibujo de Natasa.

Tanto los dibujos señalados como el libro en su conjunto puede originar una gran variedad de propuestas, producto de la inventiva y los criterios pedagógicos de los maestros que trabajen con él.

III) Uno y Siete

"He conocido a un niño que era siete niños.

Vivía en Roma, se llamaba Paolo y su padre era tranviario.

Pero también vivía en París, se llamaba Jean y su padre trabajaba en una fábrica de automóviles.

Pero también vivía en Berlín, y allá se llamaba Kurt y su padre era profesor de violoncelo.

Pero también vivía en Moscú, se llamaba Yuri, como el astronauta Gagarin y su padre era albañil y estudiaba matemáticas.

Pero también vivía en Nueva York, se llamaba Jimmy y su padre tenía una gasolinera.

¿Cuántos he dicho? Cinco. Faltan dos:

Uno se llamaba Chu, vivía en Shanghai y su padre era pescador: el último se llamaba Pablo, vivía en Buenos Aires y su padre era pintor de brocha gorda.

Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu y Pablo eran siete, pero eran a la vez el mismo niño que tenía ocho años, sabía leer y escribir e iba en bicicleta sin poner las manos en el manillar.

Paolo era moreno, Jean rubio y Kurt castaño, pero eran el mismo niño. Yuri tenía la piel blanca y Chu la piel amarilla, pero eran el mismo niño. Pablo iba al cine en español y Jimmy en inglés, pero eran el mismo niño y reían en el mismo idioma.

Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra, porque los siete son un solo hombre."

El texto de Gianni Rodari es un ejemplo de la enseñanza en los valores de paz y tolerancia para los niños. Este escritor italiano, autor de la "Gramática de la fantasía", "Cuentos largos como una sonrisa" y "Cuentos por teléfono", del que extraemos el cuento a analizar, ha afirmado: "Los cuentos sirven a las matemáticas como las matemáticas sirven a los cuentos. Son útiles al hombre completo y si una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del beneficio) tiene necesidad de hombres a medias es que está mal



hecha y es necesario cambiarla. Para cambiarla se necesitan hombres creativos capaces de utilizar su imaginación." La imaginación unida a los valores humanos para generar seres creativos, pensantes y autónomos, capaces de manejar la técnica y no ser víctima de ella.

Esos objetivos aparecen en sus cuentos, pues de sus contenidos se desprende que el fin del autor en todos ellos es el sujeto en plena estructuración: el niño. El niño que debe deleitarse en la narración y lectura del texto, pero que también debe encontrar respuesta a sus enigmas, a la formación de su identidad con los otros seres. Rodari entiende que el cuento para el niño reúne el goce directo de lo pulsional, con el placer de la representación, trabajo del inconsciente que es, a su vez, la posibilidad del pensamiento.

En "Uno y siete" el autor nos narra una anécdota que en breves líneas caracteriza a la humanidad y destaca la necesidad de tolerancia para que ésta sobreviva.

Rodari elige los enunciados breves y la estructuración en paralelismos sinonímicos que reafirma un mismo mensaje, en este caso, la identidad e igualdad de siete seres en la unidad de un solo niño,

símbolo entonces del género humano. Esa estructuración paralelística ayuda a la memoria, y ésta a recordar el mensaje de igualdad.

La expresión metafórica del comienzo: "He conocido a un niño que era siete niños", resulta convocante desde el inicio. El autor opta por el narrador en primera persona y de esa manera logra mayor cercanía con el lector o escucha niño, pues supuestamente le narra algo vivido. Todo el texto es la descripción en breves pinceladas de la vida de siete niños de diferentes nacionalidades y color de piel, cuyos padres tienen distintos oficios, pero en definitiva todos son iguales: son seres humanos.

Esa cercanía del narrador con el narratorio se da también a través de una pregunta que introduce en el relato, estableciendo así un diálogo casi directo con el lector. Esto favorece la transmisión del mensaje pues atrapa más por la anécdota pues se da en la mitad del relato, y además el interés se mantiene vigente cuando hacia el desenlace, la actualización en presente del enunciado final, manifieste la imposibilidad de herirse o "hacerse la guerra" siendo adultos en un futuro

Si analizamos la elección de los números hecha por el autor veremos su simbología vinculada con ese mensaje de tolerancia. "Uno" es símbolo del ser, de la aparición de lo esencial. Principio activo que se fragmenta para originar la multiplicidad y se identifica con el centro, con el punto irradiante y la potencia suprema. También simboliza la unidad espiritual, base de la fusión de los seres. Por su parte, el número siete es símbolo de orden completo, período o ciclo. Está compuesto por la unión del ternario y el cuaternario, por lo que se le atribuye excepcional valor. Corresponde a las siete direcciones del espacio (las seis existentes más el centro). Es la gama esencial de los sonidos, de los colores y de las esferas planetarias; número de los planetas y de sus deidades. Corresponde a su vez a la cruz tridimensional y también, según algunos autores, es símbolo del dolor.

El "uno" reúne al "siete", la esencia según lo que el autor expresa subliminalmente es indivisible. Las diferencias de nacionalidad, lugar de residencia, profesión de los padres, color de cabello o de piel e idioma son circunstancias que si cobran importancia y desmedida valoración por parte del ser niño, entonces sí serán como el número siete, símbolo de dolor, y el primer paso conflictivo para una situación bélica.

El texto estructurado en base al proceso metafórico de describir la vida de un niño que es a la vez siete niños, resulta al final el planteo de una realidad: la humanidad es una sola, y las "diferencias" son solo circunstancias que no deben dañar la esencia. La esencia de la niñez: "el mismo niño que tenía ocho años, sabía leer y escribir e iba en bicicleta sin poner las manos en el manillar". El lector niño se identifica en esa descripción, se siente parte de la historia y entiende que se habla de su niñez,

que es la misma a la de otros.

Gianni Rodari destaca como rasgo importante para unir a los seres, la risa: "pero eran el mismo niño y reían en el mismo idioma". El código lingüístico puede variar de un niño a otro, pero la risa, específicamente humana, y básicamente compartida con los otros es un elemento de unión entre los seres, de comunicación auténtica desde cada individualidad.

El ser humano se maneja con códigos que no son individuales sino compartidos: no puedo ser yo mismo a ultranza, sino ser yo mismo en relación con los otros que forman parte de mí y de los que yo formo parte.

Rodari le dice al niño que en lo exterior Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu y Pablo son distintos, pero que interiormente son iguales, son seres humanos, que deben respetarse y no "hacerse la guerra"; ni a ellos mismos ni a los demás. Porque una forma de hacerse la guerra a ellos mismos es negándose a descubrirse en el otro, y de descubrir al prójimo en uno mismo. Esta afirmación tiene una doble validez, según lo expresado por el autor, no podrán dañarse desde el punto de vista individual, ni desde el punto de vista colecti-

vo, como representantes de naciones.

Ya adultos las diferencias no solo serán externas sino también internas: tendrán distintos pareceres, sentimientos, ideas, pero habrán aprendido que cada uno existe para no ser como el otro. "Yo existo para no ser como vos", entonces debemos buscar entre todos "lo nuestro". La pregunta es cómo hacer para que la individualidad se conserve, pero pueda entrar al mundo que es de a dos, simbólicamente hablando.

Uno de los caminos para esa interrogante puede ser el de trabajar con el análisis, comentario y recreación de este tipo de textos que se acercan al primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la que se cumplen 50 años: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, dotados como están de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros."

Las obras citadas pueden dar lugar a otros enfoques de colegas que lo consideren válido. Además existen otras obras que tratan el tema con diversos encares gráficos y narrativos. La posibilidad queda abierta para seguir por los

caminos de la literatura infantil y juvenil reflexionando en materia de Derechos Humanos. ■

Bibliografía consultada

- (1) Teoría y praxis de los Derechos Humanos. Ma. Luis González.
 - (2) La literatura infantil y la educación para la paz. Massobrio y Rodríguez.
 - "Proceso al siglo XX: el progreso y sus paradojas". Carlos Alfonso. Ed. Alianza.
 - "Diccionario de Símbolos". Eduardo Cirlot. Ed. Cátedra.
 - "Reportaje desde el siglo XXI". Vasiliev y Gúshev. Ed. Alianza.
 - Apuntes del curso: "Los valores humanos en la formación del ser integral". agosto 1997. SERPAJ.
- Obras estudiadas
- Cuentos para vivir en paz: curso infantil de derechos humanos. Marco Antonio Sagastume Genmell. Guatemala: Ed. Piedra Santa - Unicef, 1989.
 - Cuentos por teléfono. Gianni Rodari. Ed. Juventud.
 - "Sueno con la paz". De los niños de la ex-Yugoslavia. Ed. Atlántida y Unicef.

▼ En el 50º Aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos

Todos los derechos para todos

RAÚL MARTÍNEZ *

«Todos los derechos para todos», es la consigna que las Naciones Unidas han lanzado para conmemorar los 50 años de la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Tienen muchas razones para levantar esta consigna, si nos atenemos al panorama mundial en cuestiones de derechos humanos. Reclamar con énfasis la igualdad de derechos y no dejar afuera a ninguno de ellos, es una cuestión fundamental. Saben los organismos permanentes de la organización internacional a través de informes periódicos que reciben de todas partes del mundo, que en la desigualdad se fundan la violencia, las injusticias sociales y las exclusiones. Se trata de desigualdades de pueblos frente a pueblos, de grupos frente a grupos, y de personas frente a personas.

El hábito de fondo que impregna a la Declaración Universal aprobada en 1948 por la naciente Organización de las Naciones Unidas, parece recordarnos el «nunca más» que una y otra vez han levantado nuestros pueblos ante la increíble violación del derecho a la vida y la libertad que nos cruzó hace apenas algunos años.

También en 1948 salía el mundo de una tragedia que cobró tantas vidas que ninguna cifra puede expresar. ¿20 millones? ¿25 millones? ¿30 millones? ¿Es que alguien puede comprender humanamente lo que eso significa en caras, nombres, sonrisas, afectos?

El mundo se encontró como las familias, cuando ocurre algo trágico inesperado; como cada uno, cuando se enfrenta a una situación límite de su vida, con la necesidad de replantearse todas las cuestiones fundamentales. Es el momento en que la vida emerge con nueva energía. Lo mejor de las ideas, de los sentimientos, de las formas de convivencia, de los valores, que fuera elaborado a lo largo de la existencia individual y social, histórica, empuja para abrirse paso porque los hechos han demostrado que su negación es en el fondo, la causa de las tragedias.

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, producto de la Revolución Francesa de 1789, señaló la culminación de una etapa de luchas y se constituyó en un documento de valor universal por la repercusión en la sociedad europea de entonces. Recogía no lo más avanzado de la época, sino el acuerdo al que se pudo llegar en la Convención que la aprobó. Pasó a ser de todas formas, un documento imprescindible en la cultura de los derechos individuales y sociales.

Comparando los momentos de una y otra declaración, podemos observar que la Francesa se produce en un momento de grandes cambios en la sociedad, donde se imponía el estado capitalista frente al estado feudal, esto es, en un momento de progreso, a pesar de todo los males posteriores. En cambio, la Declaración de 1948, es el acuerdo y compromiso que se levanta para evitar que vuelva a repetirse la calamidad de una guerra provocada desde las peores ocurrencias humanas, de exterminio y/o dominación

* Raúl Martínez es coordinador nacional de SERPAJ-Ur.

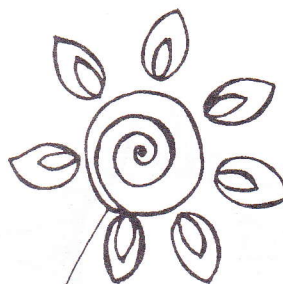
de unos pueblos y sectores sobre otros.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, logró constituirse en una referencia permanente en todo lo que tiene que ver con los derechos humanos.

Pocos documentos han logrado permanecer y generar nuevos hechos en esta época. Prácticamente marca el comienzo de una nueva etapa en el desarrollo de los valores y las libertades fundamentales del ser humano. Durante muchos siglos, si no milenios, se construyeron trabajosamente diferentes culturas, religiones, filosofías, sin que se hubiera dado una oportunidad de reunirse en un foro mundial para trabajar largas jornadas en un proyecto común de convivencia mundial, desde la diversidad de sus diferentes enfoques y sin renunciar a ningún aspecto esencial a cada una de ellas. La historia de la humanidad muestra que todo esfuerzo transformador en sentido positivo, significó enormes esfuerzos y sacrificios, que a medida que ganaba adeptos generaba enemistades, con su consecuente secuela de violencias.

En el ámbito de las Naciones Unidas de 1948 se expresaban en ebullición todas las concepciones políticas, filosóficas, culturales, religiosas, etc., que lograban expresarse a través de los representantes de los Estados. También tuvieron presencia no oficial, ya en aquel entonces, organizaciones no gubernamentales que sostenían la libertad de expresión, la igualdad de la mujer, derechos de los trabajadores, etc.. Como en las Asambleas de la Revolución Francesa de 1789, la aspiración de muchos de los participantes en esta de carácter mundial de 1948, era ir mucho más a fondo. Se pretendía llegar a compromisos radicales que definitivamente condenaran al nazismo y al fascismo, así como a eliminar otras causas profundas que pudieran llevar a nuevas guerras y a la negación de la dignidad humana. Por lo tanto aspiraban a la firma de tratados o pactos, obligatorios para los firmantes.

Pero todavía no había llegado el tiempo de las soluciones profundas. Los fabricantes de las guerras y los nuevos poderosos intereses, no pretendían sino la mayor concentración de poder, aprovechando los cambios en la situación mundial. Así por ejemplo, el sistema colonial europeo había quedado afectado de tal manera que pronto se verían otras formas llamadas de neocolonialismo. Winston Churchill, primer ministro inglés, en oportunidad de firmar la Carta del Atlántico (Argentina, 1941) con EE.UU., hacía una reflexión que nos muestra hacia dónde conducían los nuevos hechos: «Yo no fui designado primer ministro de Su Majestad, para presidir el entierro del Imperio Británico». Un contenido central de ese tratado, se refería al compromiso de Inglaterra de

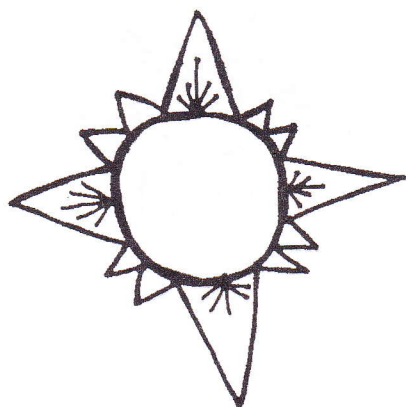


descolonizar los territorios de ultramar, como una de las condiciones para el apoyo de EE.UU. en la lucha contra el eje nazi-fascista (Berlín, Roma, Tokio).

Pero paralelamente a esos poderosos intereses, crecieron tanto en el mundo industrializado como en los países no desarrollados, coloniales y neocoloniales, así como en los dados en llamar socialistas, corrientes sociales y de pensamiento, con fuerte sentido humanista y que desde sus diferentes medios, intentaban pesar en las decisiones nacionales e internacionales. La situación pasada obligó a acuerdos y alianzas, declarados o no, que permitieran superar la tragedia desatada. Cualquier guerra y especialmente una guerra de exterminio como aquella, se introduce en todos lados. Si a unos afecta directamente por la pérdida de la vida, a otros es en sus bienes, en su estabilidad, o en muchos otros aspectos. Sólo unos pocos poderosos pueden beneficiarse de semejante flagelo. En ese marco, el pensamiento humanista proveniente de muy diversas corrientes pugnó por abrirse paso. Esto es lo que explica por qué la Declaración Universal contiene una síntesis tan profunda e innegable afirmando como derechos **iguales e inalienables** de toda persona humana, los llamados **derechos humanos**.

La Declaración Universal es un producto y un punto de partida

Expresa un consenso sobre la necesidad de la paz y sobre las condiciones necesarias para que nunca más vuelvan las guerras. Es una apuesta a una vida diferente; un ideal de vida, una fuente de inspiración para la humanidad.



Está escrita en un lenguaje fácilmente comprensible, donde cada palabra tiene un sentido que fue detenidamente elaborado, discutido y acordado para lograr el mayor consenso posible. La claridad en su redacción no deja lugar a dudas sobre el contenido de cada uno de sus artículos. Esta es una virtud importante para un documento que había de servir de base y fuente para su posterior desarrollo.

En lo que se refiere al lenguaje se aprecia el esfuerzo realizado en la búsqueda de expresiones aceptables por diferentes concepciones de manera de no trabar su redacción al usar términos que hubieran llevado a interminables discusiones filosóficas. Por ejemplo, en la redacción del artículo primero, se presentaba una disyuntiva al momento de reconocer el valor de la persona humana, por cuanto algunas iniciativas se referían al hombre como creado «a imagen y semejanza de Dios», otra proponía decir «por naturaleza humana», hasta que finalmente, se llegó a la redacción definitiva: «... dotados como están de dignidad y conciencia».

También la expresión «el hombre» como concepto representativo de «la humanidad», condujo a debates ya que se entendió que se podría estar discriminando sutilmente a la mujer; por este motivo es que se encuentran en su lugar expresiones como: persona humana, ser humano, etc.

No es una cuestión menor el lenguaje de la Declaración, por cuanto es una síntesis muy apretada y demuestra que es posible elaborar un acuerdo común, dentro del máximo pluralismo.

Otro aspecto que se puede apreciar leyendo cuidadosamente sus artículos, es que se hace referencia a la mayor parte de los derechos humanos, reconocidos entonces o que habrían de ser reivindicados posteriormente. Esto dará pie para luego elaborar los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políti-

cos y el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como para las sucesivas declaraciones, convenciones, y otros documentos, referidos a los derechos al ambiente sano, de los pueblos, etc.

A las palabras ¿se las lleva el viento?

Ante la realidad del mundo que nos afrenta, a unos por su violencia que cobra otra vez millones de vidas, a otros por las enfermedades por las que increíblemente mueren tantos millones de seres de todas las edades, o a otros, por la vergonzosa desigualdad social, bien hacemos en preguntarnos si tales declaraciones no son en realidad cáscaras vacías, pomadas para calmar semejantes heridas, catarsis para buenas conciencias.

La tarea por la justicia y la paz que se propuso y aprobó en Naciones Unidas en 1948, dependió en adelante de la evolución que siguieron los Estados miembros. Las decisiones en el organismo internacional se toman por votaciones de los representantes gubernamentales, de donde se desprende que, a mayor número de gobiernos dispuestos a impulsar decisiones y políticas por los derechos humanos, más reales y eficaces serán sus resultados en la ONU. Si a su vez consideramos que los gobiernos son expresión del grado de desarrollo de los pueblos, o en todo caso, de la capacidad de los pueblos para hacer respetar sus derechos, se entiende que el compromiso de las Naciones Unidas para impulsar los derechos humanos, depende en última instancia de lo que ocurre en cada país. Por otra parte se produce una relación recíproca, de manera que desde los organismos internacionales se ejerce una influencia, a veces decisiva, hacia la situación interna de cada país.

La actividad que cumplen los funcionarios permanentes de la ONU, es significativa y desde allí se han impulsado tareas destacadas en el plano de los derechos humanos. Suele ocurrir también que iniciativas tomadas desde los organismos, no encuentran apoyo en buena parte de los Estados miembros y por lo tanto no pueden ponerse en práctica, si no es en los ámbitos de las organizaciones no gubernamentales.

Esto es en general en lo que se refiere a los Estados, que no obstante aparecer muchos de ellos como poco dinámicos en cuanto a impulsar por sí la realización de los derechos humanos, los han incorporado en mayor o menor medida a sus discursos y aprueban pactos y convenciones pero que no se aplican o llegan tardíamente a incorporarse a sus derechos internos.

Las sociedades civiles en cambio, continúan con mayor energía el desarrollo de los derechos humanos, ganando espacios, a pesar de los graves retrocesos que se producen en algunos países y momentos.

En el proceso de ese relacionamiento que señalá-

bamos anteriormente entre organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales, encontramos eventos importantes donde se realizaron evaluaciones y planes futuros en cuanto a la situación mundial de los derechos humanos.

Brevemente recordemos dos de estos eventos llamados Conferencias, que se realizaron en situaciones mundiales bien diferentes.

En 1968 se realizó en Teherán, una Conferencia Mundial para evaluar la situación de los derechos humanos a partir de la Declaración Universal. Los progresos reconocidos se referían sobre todo a instrumentos tales como los Pactos Internacionales, pero se señalaban como carencias más graves, la continuación de guerras, el analfabetismo, las discriminaciones, el sometimiento de los pueblos. Las recomendaciones por lo tanto, apuntaban a hacer esfuerzos reales para su superación en ese sentido, y donde se reconocía a la educación un papel fundamental.

Veinte años después, muchos Estados todavía no habían firmado los Pactos Internacionales que daban forma jurídica a los derechos expresados en la Declaración Universal.

En junio de 1993 se realizó en Viena, una nueva Conferencia Mundial de Derechos Humanos, con la participación de representantes de 183 Estados. En forma paralela y de manera que se sintiera el peso de la sociedad civil, se reunieron en la misma ciudad, más de 1500 organizaciones no gubernamentales.

En esta oportunidad, volvieron a señalarse avances pero también graves violaciones a los derechos humanos en diferentes aspectos: las guerras localizadas, las discriminaciones por género, por razas o religiones, etc. A la reiteración de las violaciones denunciadas años atrás, se señalan en particular, otros derechos cuyo respeto ha tomado mayor importancia en los últimos años: a la autodeterminación de los pueblos, a la diversidad cultural, al desarrollo, al ambiente sano, la no discriminación de la mujer ni de los niños, siendo motivo de preocupación, encontrar las formas eficaces de protección jurídica de los derechos humanos.

En particular, la integralidad e indivisibilidad de los derechos humanos es reconocida como una característica que les es fundamental. De esta manera se dejan sin justificación las erróneas posiciones que han llevado a sostener que pueden realizarse los derechos civiles y políticos sin que se den los económicos, sociales y culturales. Y por el contrario, que fueran posibles éstos sin la concreción de los primeros. Unos y otros están en tal relación que resulta imposible dividirlos sin provocar su violación general. Esta falsa división fue una limitante en momentos de la elaboración de la Declaración Universal, producto de visiones muy diferentes sobre sistemas

económicos y políticos. El reconocimiento del derecho de los pueblos incorporó además otra dimensión imprescindible a la concepción de los derechos humanos.

En años posteriores se expresaron concretamente estas posiciones diferentes, especialmente para la aprobación del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que junto con el de Derechos Civiles y Políticos, debía obligar a los Estados. Ambos Pactos fueron adoptados por la Asamblea General de la ONU en 1966 y entraron en vigencia diez años después. Sin embargo el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, no ha sido firmado todavía por algunos países, entre ellos EE.UU.

Tres conceptos fundamentales son priorizados en esta Conferencia de Viena de 1993: democracia, desarrollo y derechos humanos. En ellos parece contemplarse todo lo que la sociedad mundial reconoce como ideal de vida humano, al menos como consensos, en aquellos lugares donde se comunican y coordinan representantes de la mayor parte del mundo. Expresa textualmente sobre esto la Declaración de Viena: «La democracia, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente...» «... La comunidad internacional debe apoyar el fortalecimiento y la promoción de la democracia, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en el mundo entero.»

Todos tenemos la palabra

Es interesante observar dónde se continúa produciendo grupalmente el tratamiento conceptual de los derechos humanos. Por un lado, diferentes organismos de las Naciones Unidas dedican tiempo y recursos en la realización de informes, eventos, gestiones, apoyos en políticas sociales, educativas, etc.. También desde allí se hacen controles sobre el cumplimiento de los Pactos internacionales, Convenciones y otros, en cuyo cumplimiento se comprometieron los Estados miembros que los refrendaron. En algunos organismos regionales, también se impulsan algunas actividades sobre derechos humanos, y que tienen como resultado la realización de acuerdos internacionales. Estos organismos regionales están más expuestos a ser influidos por el peso de algunos de sus países miembros que los organismos internacionales, donde se producen correlaciones de fuerzas más complejas.

Las organizaciones no gubernamentales y los ámbitos académicos, constituyen otros espacios de elaboración y desarrollo de los derechos humanos. Se ocupan de muy diversos derechos en el mundo,



tienen la virtud de estar muy cerca de las necesidades de sus pueblos, desarrollan actividades y luchan por la realización de esos derechos.

Un hecho a destacar, es la importancia que ha cobrado el relacionamiento entre los organismos internacionales y las organizaciones de la sociedades civiles. Dos factores por lo menos han contribuido a acrecentar este relacionamiento: por un lado el propio desarrollo en número y representatividad de las organizaciones y por otro las mayores posibilidades en las comunicaciones que permiten trascender el entorno local, conformando redes, y llegar hasta los organismos internacionales para que se escuchen sus voces. Por ejemplo, SERPAJ-Uruguay, forma parte de una red latinoamericana llamada SERPAJ-América Latina, integrada por Secretariados nacionales de diferentes países del continente. Esta red cuenta con estatuto consultivo en Naciones Unidas, que le permite un relacionamiento especial con UNESCO y ECOSOC, que son dos organismos especializados de la organización internacional.

La tentación del escepticismo

Si nos ponemos a repasar el estado actual de los derechos humanos en el mundo, podríamos hacer una larga lista de violaciones. Por ese camino es fácil caer en la tentación del escepticismo sobre declaraciones *tan interesantes como inútiles*. Por otra parte, amontonar semejante montaña de calamidades, presenta a la maldad casi como el lado superior y todo-

poderoso de la naturaleza humana, falseando con eso el progreso que se ha dado en el mundo, a pesar de todo, en las últimas décadas.

Un documento como la Declaración Universal, es un instrumento para la continuación de la lucha por una sociedad mejor y esto se viene demostrando en diversos planos. Más allá de la trayectoria seguida por las Naciones Unidas, cuyas posibilidades y limitaciones han quedado a la vista, la Declaración Universal trasciende el marco de esos organismos para construir su propia historia.

Uno de sus mayores aportes a la conciencia de la humanidad, consiste en que su contenido es tan irrefutable que ya todo lo que se produzca la tendrá necesariamente como referencia. Las Convenciones posteriores, por ejemplo la Convención de los Derechos del Niño, aprobada en 1989, se hizo en el marco de derechos humanos pautados desde la Declaración Universal. Estas Convenciones además, una vez ratificadas por los Estados, pasa a ser derecho interno de cada país.

Quienes están muy inclinados a adherir a la posición que sostiene el *fin de las utopías*, como señal de fin del camino de las mejores aspiraciones de justicia, van a tener que seguir confundiendo deseos con realidades. No sentimos decepcionarlos. La humanidad sigue abriéndose paso por entre las oscuras resistencias a la vez que va levantando sus defensas.

Es admirable observar a esos pueblos constructores de terrazas en las laderas de las montañas que, canasto a canasto, transportan tierra para hacer sobre las rocas, suelos cultivables. El trabajo por los derechos humanos parece convocarnos a actuar del mismo modo: con paciencia y confianza en la tarea. ■

Bibliografía

- Verboot, Albert, Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Nacimiento y significación. Ed. Mensajero, Bilbao, España, 1969.
- García, Félix, Enseñar los Derechos Humanos. Textos fundamentales. Edit. Zero, Madrid, 1983.
- Pacheco Gómez, M. Los Derechos Humanos. Documentos básicos. Edit. Jurídica de Chile, Santiago, 1987.
- Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Naciones Unidas), Viena, junio 1993. Editado por SERSOC, SEDHU, SERPAJ y otros.

Curso-taller: Los valores en la formación del ser integral

SE REALIZARÁ nuevamente este año el curso destinado a docentes de todos los niveles del sistema educativo.

El mismo se llevará a cabo en la Sala Mario Cassinoni de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, los días jueves 6, 13, 20 y 27 de agosto, de 18 a 21 hs.

Por informes, deben llamar al 408 53 01 de 14 a 18 hs.

Las inscripciones se realizarán en la sede de SERPAJ, Joaquín Requena 1642. ■

Coordinación latinoamericana

Este año será asumida por nuestro compañero Efraín Olivera, quien fue elegido por la mayoría absoluta de los secretariados, y la sede será en nuestro local.

Festejamos este hecho que es un reconocimiento a la labor de SERPAJ Uruguay y de Efraín, a quien felicitamos desde aquí. También lo asumimos como un desafío de fortalecer las acciones conjuntas en la lucha por la vigencia de los DDHH en nuestro continente. ■

Muestra plástica

DESDE FINES DEL AÑO pasado, el SERPAJ cuenta con una muestra de Derechos Humanos realizada por un grupo de artistas plásticos.

La misma consiste en una serie de paneles móviles con imágenes y textos alusivos a la Declaración Universal de Derechos Humanos, contextualizada en la realidad nacional.

Durante el mes de diciembre estuvo expuesta en la Asociación Cristiana de Jóvenes de la calle Colonia en Montevideo. En el mes de abril se instaló en San José, siendo visitada por muchas escuelas y vecinos de la zona. Se realizaron en el marco de la muestra charlas sobre el tema derechos humanos y otros eventos que nuclearon a más de mil personas.

En mayo le tocó a la ciudad de Rocha y luego a La Paloma; en el correr del año será trasladada a otra localidades del país a los efectos de ser apreciada por distintos públicos. ■

Para leer:

«La Zanahoria»

Manual de Educación en Derechos Humanos para maestros de preescolar y primaria.

Amnistía Internacional, 1997.

Este es un libro que ha llegado recientemente a nuestro Centro de Documentación. Se trata de un material que contiene abundante información sobre historia de los Derechos Humanos, documentos, derechos del niño, realidad indígena, etc., así como aportes pedagógicos y sugerencias prácticas como dinámicas, juegos para trabajar con los niños.

Tiene la ventaja de ser muy accesible en su lenguaje y ágil de leer. ■

Taller con A.U.DE M.

La Profesora Raquel González y la Psicóloga Becky Sabah, de la Asociación Uruguaya de Enfermos Musculares, nos invitaron el pasado mes de abril, a coordinar un taller sobre Derechos Humanos y educación. En el mismo participaron docentes del curso para asistentes personales que organiza dicha Asociación y docentes de escuelas y colegios que trabajan con niños con algún tipo de discapacidad. Se realizó en el local del Crandon, en una tarde lluviosa, por lo que valoramos enormemente la voluntad y entusiasmo de los participantes. Esta instancia significó abrir nuevas perspectivas a nuestro trabajo, provocándonos nuevas interrogantes y reflexiones, además de crear nuevos lazos que esperamos se sigan afianzando. ■

Encuentro en Paso De Los Toros

El 30 de mayo se realizó en Paso de los Toros un Encuentro Regional con participantes del III Curso a Distancia: Los Derechos Humanos, un Horizonte Ético. Asistieron representantes de Florida, Tacuarembó y de la ciudad sede del Encuentro. Tuvimos oportunidad de intercambiar inquietudes, comentarios y sugerencias sobre el contenido del curso así como perspectivas para celebrar el 50º Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en cada localidad. El Encuentro fue muy productivo y nos motivó y entusiasmó a todos a seguir adelante en este desafiante camino de hacer realidad los Derechos Humanos. ■

aportes a la educación en valores

PENSADORES CONTEMPORANEOS

Selección de
artículos sobre:

Vygotsky
Giroux
Taylor
Foucault
Morin
Carr
Kemmis
Kapra



SERPAJ
URUGUAY



«La Declaración Universal
de Derechos Humanos es un
producto y un punto de partida;
una apuesta a una sociedad
diferente.»

Diseño: Uribe + Sequeira [OBRA]



SERVICIO
PAZ Y JUSTICIA