

EDUCACION

Y

DERECHOS

HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

Año X • Nº 36 • \$U 50 • Marzo 1999

SERVICIO Paz y Justicia • Uruguay

**INTEGRAR LAS PRÁCTICAS  
DESDE UN HORIZONTE COMÚN**

# S U M A R I O

## EDITORIAL

1

## REFLEXIONES

¿COMO LEER LA HISTORIA Un enfoque desde la concepción  
DE LOS DERECHOS HUMANOS? integral de los derechos humanos

MARÍA DEL HUERTO NARI

3

## SUPLEMENTO

NOAM CHOMSKY Un autor que incomoda y desacomoda

MARÍA LUISA GONZALEZ - CECILIA VON SANDEN

15

## EXPERIENCIAS

Juntos: 1º y 5º año

MARÍA JOSÉ NAVARRETE ORTIZ, ELIANA SANCHEZ ESIA

23

## ACTUALIZACIÓN

Después del aniversario

RAÚL MARTÍNEZ

27

Las dos caras de la misma moneda

DECLARACIÓN UNIVERAL DE LOS HECHOS HUMANOS

LOS ESTATUTOS DEL HOMBRE

31

## CARTELERA

35

Ilustraciones tomadas del libro:

El árbol de la vida, imagen del cosmos. Roger Cook, Debate, Madrid 1974.

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

AÑO XI - N° 36 - MARZO 1999

**Redactora Responsable:** Cecilia von Sanden. Joaquín Requena 1642.

**Consejo de Redacción:** Ma. del Huerto Nari, Cecilia von Sanden, Raúl Martínez, Mariana Albistur.

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

**Armado:** Ana Inés Piñeyro. **Impresión:** Impresora Editorial. Depósito Legal: 307 347

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

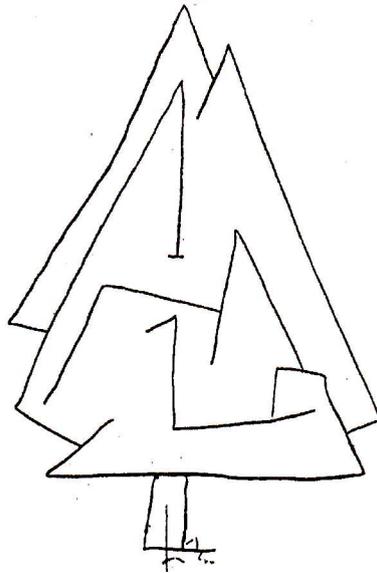
Revista de aparición cuatrimestral. SERVICIO PAZ Y JUSTICIA. Joaquín Requena 1642. **Montevideo-Uruguay.**  
Teléfono: 408 5301. Correo Electrónico: [serpajuy@internet.com.uy](mailto:serpajuy@internet.com.uy) IISSN 0797-4353.

SERPaj en Internet: <http://www.chasque.apc.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.



*Que una gota con ser poco  
con otra se y hace aguacero*

Canción: Milonga de andar lejos,  
Daniel Viglietti

**CADA AÑO QUE COMIENZA** es una invitación a vencer desafíos.

El anterior estuvo signado por la celebración del 50º Aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, y nos planteábamos trabajar por la mayor difusión de su contenido en todos los espacios posibles. La apuesta era a lograr mayor conciencia ciudadana de su dignidad, así como sensibilizar al gobierno acerca de la temática, haciendo presente la agenda pendiente y los compromisos asumidos interna e internacionalmente en materia de derechos humanos. En ese sentido SERPAJ participó en varios eventos e instancias, incluso con el gobierno, con la mira puesta en la utopía de una sociedad más justa y solidaria.

Ahora que empezó 1999 y se acabaron los festejos, nos queda la pregunta ¿y después del 10 de diciembre qué?, ¿después del 50º aniversario qué?. Los más escépticos podrán decir que no ha cambiado nada o de qué sirve hablar de los derechos humanos si todo sigue igual. Compartimos que estamos lejos del ideal que anhelamos y que de algún modo está expresado en ese documento universal que vio la luz en 1948. Pero también creemos en los pequeños cambios, tal vez más sutiles, no tan visibles, que se dan a nivel de las relaciones entre vecinos, entre padres e hijos, en las aulas, en la forma de percibir la naturaleza, en la forma de enfrentar las dificultades... Cambios que aun no tienen un correlato social, que a lo mejor todavía son individuales, en todo caso imprescindibles para una nueva conciencia humana, pues van empujando la historia en un sentido constructivo, más esperanzador.

Se nos puede tachar de románticos/as, pero las grandes estructuras se mantienen si los cimientos son sólidos.

De alguna manera el capitalismo sobrevive porque arraiga en necesidades sentidas de la humanidad, en el vacío, en la falta de miras, en la pérdida del sentido de lo trascendente, en la alienación de nuestra esencia de humanos y humanas. Recuperar esas cosas, adueñarnos nuevamente de nuestro ser esencial, será el germen o el cimiento para forjar una sociedad en la que todos podamos crecer y vivir mejor.

La educación puede contribuir a ello. Y en consonancia con los derechos humanos, debe hacerlo. No robándole al educando las posibilidades de imaginar y de ser auténtico, reconociéndole su riqueza interior, sus conocimientos de la vida, permitiéndole vivenciar el respeto, la dignidad, la justicia, la verdad; formando seres de convicciones, que piensen con el corazón. ■

▼ ¿ COMO LEER LA HISTORIA  
DE LOS DERECHOS HUMANOS ?

# Un enfoque desde la concepción integral de los derechos humanos

MARÍA DEL HUERTO NARI (\*)

## Algunos comentarios previos

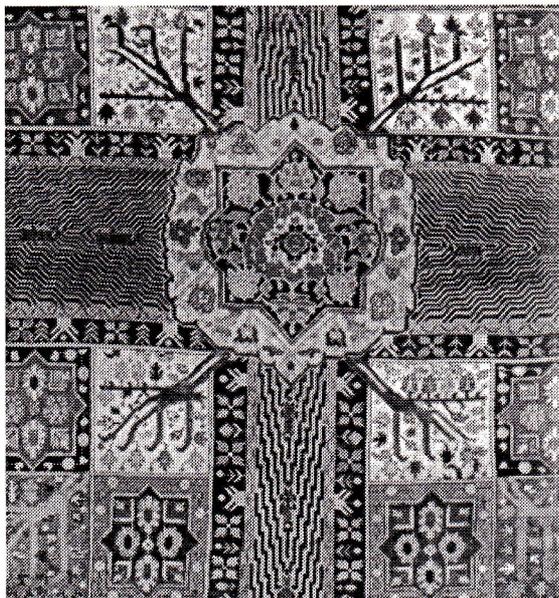
Como integrante del equipo de Educación del Serpaj, se me encomendó una motivante aunque difícil tarea: escribir un artículo que recogiera algunas de las inquietudes y reflexiones que, en este último tiempo, nos han movilizado como equipo. Una de ellas, y sobre la que nos ocuparemos en esta instancia, hace referencia al marco teórico sobre los derechos humanos; específicamente es de nuestro interés detenernos en la perspectiva desde la cual leemos su historia.

En diferentes instancias hemos presentado y difundido la historia de los derechos humanos desde la lectura de tres generaciones donde el surgimiento de la primera permitió la conciencia de nuevos derechos y por lo tanto la consagración de la siguiente generación. Esta forma de leer y comprender la historia tiene sus ventajas pero también sus limitaciones. Una de las ventajas de la presentación de los derechos en sucesivas generaciones es que, da idea de

movimiento y en cierta forma está indicando que la lucha por los derechos no ha terminado, pudiendo la sociedad alcanzar otros nuevos que al ser incorporados al orden jurídico permitan un desarrollo cada vez mayor de la dignidad humana.

Si bien las distintas categorías de derechos han aparecido con cierto orden en las normas jurídicas, varios testimonios que aquí recogemos muestran que, las reivindicaciones de los grupos sociales son mucho más complejas y que, a veces, la lucha por los derechos se corresponde con derechos de más de una generación o incluso con derechos pertenecientes a la última. Otra limitante, a nuestro entender de mayor significado, se refiere a que esta forma de presentar los derechos humanos es muy fragmentaria y se contradice con el principio de integralidad e interdependencia que existe en los derechos humanos. Por otro lado, -y es lo que se observa en la realidad de muchos de nuestros países- esta forma de entender la historia de los derechos humanos favorece la jerarquización de unos con respecto a otros, como si los derechos civiles y políticos (por haber sido incorporados primero al Derecho Positivo) tu-

\* María del Huerto Nari es miembro de SERPAJ e integra el Equipo de Educación.



vieran mayor importancia que los otros o fueran los únicos que los gobiernos deben garantizar.

Tal como ya hemos presentado en artículos anteriores de nuestra revista, el esfuerzo de hombres y mujeres por conquistar sus derechos es coetáneo con la evolución de la humanidad, es decir que la historia de los derechos humanos tiene su origen en la historia de la humanidad. Lo que ahora queremos incorporar —y de eso trata el enfoque que alienta este artículo— es que, en esa historia no existen primero unos derechos (civiles y políticos) y luego otros (sociales, culturales, ambientales, etc.). Si bien ha sido desde la perspectiva de “generaciones” como generalmente hemos presentado a los derechos humanos, hoy en día creemos necesario cruzar esa perspectiva con el criterio de dependencia e integralidad de los derechos humanos y de esta forma hacer otra lectura de la historia de los derechos humanos y por lo tanto del camino seguido por la humanidad para conquistar su dignidad.

Estamos seguros de que la búsqueda de una vida plena y digna tiene un poder inmenso en la evolución de la humanidad y de que, aún en los períodos más oscuros y de aparente retroceso, siempre existieron hombres y mujeres que lucharon por la vida y, por consiguiente, la búsqueda del amor, la justicia y la verdad formó y forma parte de la cotideaneidad humana, abarcándola en su totalidad. Por lo que nos resulta realmente motivador presentar una historia que contribuya a comprender y a vivenciar a los derechos humanos desde su integralidad.

Escribimos este artículo desde la certeza que la historia es siempre transmisora de valores, actitudes e ideologías que forman parte de la identidad nacio-

nal e individual; de allí, entonces, la importancia de la lectura que hagamos de los derechos humanos. Sabemos que no es posible plantear una historia neutra u objetiva puesto que al escribir y transmitirla siempre hacemos una selección previa de las fuentes, documentos, testimonios e interpretaciones y que muchas veces la historia que más conocemos es la que ha sido narrada desde el lugar del poder y por lo tanto refleja una interpretación muchas veces fragmentaria y parcial de la realidad de derechos humanos.

Finalmente, queremos expresar que los ejemplos que hemos seleccionado para este artículo son apenas un esbozo de la maravillosa documentación que existe y como ya dijimos anteriormente, mucha de la cual ya ha sido difundida en diferentes publicaciones de Serpaj. Nuestra intención en este momento es sólo plantear la inquietud sobre el tema y dejar algunas pistas que permitan a cada uno profundizar en este cautivante enfoque que sin duda nos ayudará a comprender y redimensionar la importancia de los derechos humanos como motor y horizonte ético de la humanidad.

### **La lucha por la existencia integral de los derechos humanos es tan antigua como la propia humanidad**

Durante milenios la humanidad ha luchado por implantar una vida justa y digna; esta historia de lucha por conquistar la dignidad nos demuestra que los derechos humanos no son algo que aparecen en los últimos siglos, como un código revelado por hombres ilustres. Ellos son el producto de un largo tiempo de evolución histórica, por eso, su concepto y amplitud están sujetos a un permanente enriquecimiento y desarrollo, condicionados a su vez por acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales.

La traducción en normas jurídicas que pueden ser exigidas y que proporcionan los medios para garantizar su respeto hace que localicemos tan recientemente en la historia el nacimiento de los derechos humanos. Las normas internacionales referidas a ellos sólo aparecen a fines del siglo XIX e inicios del XX y se desarrollaron en forma acelerada después de la Segunda Guerra Mundial. Concretamente, hace 50 años, un 10 de diciembre de 1948, las Naciones Unidas proclamaban un ideal común para todos los pueblos: la llamada Declaración Universal de los Derechos Humanos. Momento clave de la humanidad, en donde a través de 30 artículos se enumeran múltiples derechos: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y se recoge la memoria de la dignidad humana cuya existencia clama por realizarse en todos los habitantes de la Tierra.

Somos contemporáneos de esta Declaración y somos también producto de lo que desde tiempos remotos, sin acuñar aún la palabra "derechos" preocupaba a hombres y mujeres que fueron forjando la historia de la humanidad.

Con los siguientes textos queremos ejemplificar cómo ya desde sus orígenes, la lucha de la humanidad por los derechos humanos se dio en forma integral, estando presentes derechos que pertenecen a las diferentes generaciones.

Estaba en el espíritu de los antiguos el anhelo de prosperidad para sus pueblos, prosperidad que comprendía el deseo de abundancia y felicidad, tal como lo expresa Atarvaveda, I., en Original Sánscrito Védico en el 2200 - 1800 a. de J.C.: "¡Prosperidad para nuestra madre y nuestro padre! ¡Prosperidad para el ganado, para todo lo que se mueve y para todos los habitantes de la casa! Que todo esté bien dispuesto y sea provechoso para nosotros. ¡Que veamos largamente el sol!"

Ya en Babilonia, entre los años 1730-1685 a. de J.C. existía preocupación por la justicia y por los más débiles. En el Código de Hammurabi aparece: Hammurabi ha venido para "hacer brillar la justicia (...) para impedir al poderoso hacer mal a los débiles"

También es muy significativo este texto de Egipto antiguo, Tradición akán, que trasluce la espiritualidad y el anhelo de felicidad tanto en el ámbito personal como del mundo:

*Oramos por la vida y oramos por la gracia;  
Que la ceguera se aparte de nosotros de día,  
Que la impotencia se aparte de nosotros  
de noche.  
Que conozcamos la dicha de tener hijos,  
Y que lo que plantamos produzca fruto.  
Que la paz reine en el mundo,  
Y que la prosperidad  
Reine en nuestro país.*

Y así, como eternos reclamos universales siguen vigentes muchas de las aspiraciones formuladas desde la más remota antigüedad, queremos citar una tan básica y esencial, que hoy estaría comprendida en la segunda generación de derechos y que sin embargo pertenece al 2200-1800 a. de J.C., India; es un reclamo al derecho a la alimentación que expresa Rigveda X, en sánscrito védico: "Que todos compartan la misma comida y bebida". Y después agrega: "En verdad los dioses no han ordenado que el hambre sea una especie de pena capital. El que come solo, debe sufrir solo el pecado."

El legado espiritual de los antiguos, impregnado de creencias y respeto por lo humano, se manifiesta claramente en el pensamiento de Kautiliya-Arthasastra, II, que sintetiza la preocupación por los

más débiles y desamparados: "El rey debe asegurar la subsistencia de los menores, de los ancianos, indigentes cuando están abandonados, y también la de las mujeres que no han tenido hijos, y de los hijos de las que han dado a luz (sí están abandonados)." Texto de origen sánscrito, del siglo IV a. de J.C.

Es interesante presentar cómo la misma línea se manifiesta en el pensamiento de Vasistha-Dharmasutra XIX, en el Siglo I d. de J.C., Original sánscrito:

*"El rey debe velar sobre los bienes de los ancianos y de los menores, de los ciegos y de los pobres. El reino del soberano en cuyos dominios una persona padece hambre incluso después de haber terminado sus estudios es un reino con un fracaso".*

En el mismo sentido del pensamiento de Kautiliya-Arthasastra, pero muchos siglos después, entre los años 1053 y 1125, nos interesa reproducir algunos fragmentos de Vladimiro Monomaco, Príncipe de Kiev en las Instrucciones a sus hijos:

"Y sobre todo no olvidéis a los pobres, sino que, mientras podáis hacerlo, alimentadlos y ayudad al enfermo y haced justicia vosotros mismos a la viuda; no permitáis a los poderosos que hagan padecer a un hombre. No matéis ni al justo ni al culpable, ni hagáis tampoco que se los mate; aun cuando un hombre sea reo de muerte, no causéis la pérdida de un alma".

"Dondequiera que vayáis, dondequiera que moréis, dad de beber y de comer al pobre y al viajero, y sobre todo honrad al extranjero venga de donde viniere, tanto si es un hombre humilde como si es de buena familia o si es un embajador."

Estos pensamientos, anhelos, aspiraciones, sueños, inseparables de la vida cotidiana, vivenciados por los antiguos en forma integral: alimentación, salud, bienestar, seguridad social, paz...; son muy semejantes a los que se siguen formulando actualmente, aunque entonces no recibieran la denominación de derechos.

En ellos vemos un reclamo universal cuyas raíces forman parte de la historia de la humanidad. Un testimonio que data del segundo milenio a. de J.C., y que ha sobrevivido al paso del tiempo, como si estuviera grabado para la eternidad, es la inscripción encontrada en la tumba de Amenemhat, jefe del Nome de Oryx, XII dinastía: "No he hecho daño a la hija del pobre. No he oprimido a la viuda. No he humillado al campesino. No he maltratado al pastor. A ningún patrón le he quitado sus hombres para emplearlos. No ha habido un pobre cerca de mí. No ha habido un hambriento en mi tiempo.

Cuando vinieron los años del hambre, me levanté y cultivé todos los campos del Nome de Oryx,

desde sus confines meridionales hasta los septentrionales. Hice de manera que sus habitantes acumularan provisiones para sobrevivir y que nadie padeciera hambre. Di a la viuda y a la que tenía marido. No favorecí con mis dones al adulto más que al adolescente. Después cuando volvieron las grandes crecidas del Nilo, y cuando reaparecieron en abundancia toda clase de cosechas, no reclamé los pagos atrasados del censo de la tierra.”

Esta inscripción en una tumba egipcia, contribuye a mantener viva la memoria, testimoniando que los derechos son interdependientes y tienen raíces muy antiguas y profundas desde cuya perspectiva podemos hacer una lectura de la historia, para así encontrar otro sentido a la permanente búsqueda de los seres humanos por conquistar su dignidad.

Es necesario comprender, por un lado que el origen de los derechos humanos con toda la fuerza de su concepción como derechos interdependientes e indivisibles, es tan antiguo como la propia humanidad, forma parte de su memoria y por otro, que la historia de los derechos humanos no es sólo memoria que se conserva, es memoria que renace porque la historia de los derechos humanos está haciéndose, se hace como conocimiento y explicación del pasado y como resultado del trabajo cotidiano de los hombres y las mujeres que hoy habitamos la Tierra y que en los acontecimientos de cada día seguimos aportando a la evolución de la humanidad.

### Los derechos humanos y el aporte de la cultura oriental

Vimos con algunos ejemplos que la lucha y las reivindicaciones por los derechos humanos son tan antiguas como la propia humanidad. Ahora a través de otros textos con ejemplos de otras civilizaciones y de otros tiempos, ilustraremos otra premisa fundamental: que los derechos humanos no son patrimonio de la cultura occidental, ellos pertenecen a toda la humanidad y cualquiera sea el espacio y el tiempo en los que localicemos los testimonios siempre encontraremos la doble característica mencionada: la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos. En este sentido la cultura oriental tiene mucho para enseñarnos.

En China, en el siglo III a. de J.C., Siun Tseu, afirmaba en un alegato donde se observa claramente expresada la interdependencia de los derechos humanos:

“Si los individuos no se ayudan entre sí, viven en la pobreza; si la sociedad no reconoce los derechos del individuo, se producen conflictos. La pobreza crea la angustia y los conflictos engendran la desgracia. Para mitigar la

angustia y eliminar los conflictos, lo mejor es instituir una sociedad que reconozca claramente los derechos del individuo.”

También proveniente de la cultura oriental nos interesa citar un texto de origen sánscrito perteneciente a Mahabharata, XII: “El rey debe extraer impuestos de su reino como se retira la miel de un panal, mas sin molestar a las abejas. Debe ordeñar la vaca teniendo en cuenta las necesidades del ternero y no oprimir demasiado las ubres.”

Por otro lado, en el siglo VI o Va. C. aparecen tres pensadores de origen oriental que van a influir durante largo tiempo en la construcción de las utopías y en la forma de ser de la humanidad: Confucio en China, Buda en la India y Zaratustra en Persia. Tres pensadores de costumbres modestas y con grandes sueños para la humanidad. Al respecto, nos interesa citar un texto referido a Confucio, de Li Ki del siglo II a de J.C en China:

“En una ocasión, Confucio, después de tomar parte en el sacrificio de invierno, fue a pasear hasta lo alto de la puerta de la ciudad, y lanzó un triste suspiro. Su discípulo Yen Yen, que estaba a su lado, le preguntó: “¿Por qué suspira el Maestro?”

Confucio respondió: “La práctica del Gran Camino, y los hombres ilustres de las Tres Dinastías, jamás los conoceré verdaderamente. Sin embargo ellos inspiran mi ambición. Cuando el Gran Camino era practicado, cada uno tenía parte igualmente en el mundo. Los cargos se adjudicaban al mérito y a la competencia, los hombres vivían en la rectitud y el afecto. No consideraban a sus propios padres como sus únicos padres, ni a sus propios hijos como sus únicos hijos. Los ancianos terminaban pacíficamente sus días y los hombres robustos encontraban el empleo que les convenía; los jóvenes recibían una educación, y se cuidaba de las viudas y de los viudos, de los huérfanos y de los enfermos. Los hombres tenían sus ocupaciones y las mujeres su hogar. Tenían horror del despilfarro y, sin embargo, no acumulaban los bienes para sí mismos; les repugnaba la idea de que su energía no se empleara plenamente, y, sin embargo, no la utilizaban para fines personales. No podía, pues, haber confabulaciones, ladrones ni rebeldes, de manera que era inútil echar cerrojos a las puertas. Era la época de la Gran Unidad”.

Por otro lado, los budistas buscan la fraternidad entre los humanos y proclaman la existencia de una sociedad armónica donde prime el bien común. En el mismo sentido la Escuela Taoista condena las diferencias de clases y apuesta a la solidaridad comunitaria.

En Kioto, Japón, en el año 828, tan lejos aún de la existencia jurídica del derecho de una educación para todos, se funda el Instituto Shugei Shuchi In, en cuyo reglamento se cita: “No tenemos hoy en nuestra

capital sino una escuela, especialmente destinada a los nobles y a los ricos, y ninguna escuela para el pueblo. Por ello los hijos del pueblo no saben a dónde ir para instruirse, y los estudiantes, llenos de ardor y de curiosidad, viniendo de lejos, se fatigan con este ir y venir incesante. Fundo este instituto y haré instruir a todos los niños.”

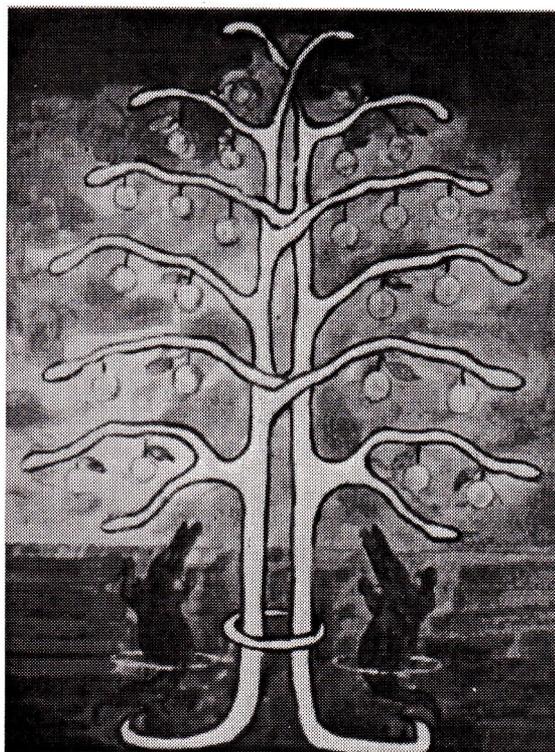
También es muy significativo este relato del siglo X, de la época preislámica de Kitab al- Aghani, impregnado de un sentido de protección hacia los más débiles y desamparados: “En tiempos de Urwa ihn al-Ward (poeta y caballero de la Djahiliyya, o período pre-islámico), cuando sobrevinía un año de hambre, eran abandonados en la casa los enfermos, los ancianos y los débiles. Pero Urwa, en esos tiempos de calamidad, reunía a esas gentes, que no pertenecían a su familia, y excavaba canales en torno a sus tiendas, les construía cercados y les vestía. Escogía a los que tenían alguna fuerza, a los enfermos en vías de curación, a los débiles ya convalecientes, y los llevaba consigo en sus expediciones, y repartía el botín con los que habían quedado atrás. Una vez pasada la época de hambre, cuando la gente tenía leche en abundancia y había terminado el mal año, devolvía a cada uno de sus protegidos a sus familias, dándole su parte del botín si lo había. Por ello a Urwa se le llamó “Urwa el de los pobres”.

En Japón entre los años 1793-1841, Kazan Watanabe establece una serie de medidas en caso de hambre que demuestran la importancia de la búsqueda de igualdad para todos los habitantes de su territorio: “Si entre las decenas de millares de hombres que tienen el honor de encontrarse en el territorio de Vuestra Excelencia, un campesino, muere de hambre o se marcha del país como vagabundo, esto es un gran crimen por parte de Vuestra Excelencia. Vuestra Excelencia no puede pensar que una mala administración sea efectivamente un crimen. Sus súbditos tampoco piensan en ello: los ministros rechazan la responsabilidad sobre los gobernantes, éstos últimos hacen lo mismo sobre los pequeños funcionarios; no se sabe quién es verdaderamente culpable... y todos se contentan con cubrir las apariencias.”

Queremos terminar con una hermosa cita de Avvakum, Arcipreste ruso, siglo XVII, quien en pocas palabras expresa la universalidad de los derechos humanos: “Hay solamente un cielo, una tierra, el trigo pertenece a todos, y el agua también”.

### La lucha por los derechos trasciende a las “generaciones”

Desde el punto de vista jurídico, los derechos humanos se extienden desde los derechos de la primera generación (civiles y políticos) hasta los socioeconómicos y culturales y los derechos de los



pueblos (segunda y tercera generación respectivamente). Esta referencia a tres generaciones de derechos se caracteriza por suponer un reconocimiento en cada una de ellas, de nuevas y más profundas dimensiones de la dignidad humana.

Estamos acostumbrados a concebir a los derechos humanos como historia de generaciones, incluso ésta ha sido presentada muchas veces como la única historia posible. Por cierto que los derechos humanos no pueden explicarse solamente por generaciones, la evidencia histórica es demasiado contundente en ese sentido.

Por ejemplo, entre los derechos de la tercera generación encontramos el derecho a un ambiente sano y el derecho a la paz entre los pueblos. En esta línea podemos ubicar a muchos movimientos ambientalistas que han surgido principalmente en el siglo XX en los países desarrollados y cuya conciencia se ha generalizado en los últimos años a toda la humanidad. Sin embargo, ya en el siglo XIX podemos citar importantes precursores, los primeros defensores del Medio Ambiente, que ya luchaban por el respeto y defensa de la Tierra, lo que después se conoció como la tercera generación de los derechos humanos.

Para ejemplificar esto hemos seleccionado por un lado algunos fragmentos de la conocida carta que Seattle (jefe de la tribu Suwamish al noroeste de los Estados Unidos, territorio que ahora forma el estado de Washington) enviara en 1855 al presidente

Franklin Pierce en respuesta a la oferta de la compra de las tierras de los Suwamish, y por otro una cita también del siglo XIX de Joseph, jefe indio, Nariz Perforada, América del Norte. Dice Seattle al presidente Franklin: "(...)¿Cómo podéis comprar o vender el cielo, el calor de la tierra? Esta idea nos parece extraña. No somos dueños del aire ni del centello del agua. Habéis saber que cada partícula de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Cada hoja resplandeciente, cada playa arenosa, cada neblina en el oscuro bosque, cada claro y cada insecto con su zumbido son sagrados en la memoria y en la experiencia de mi pueblo. La savia que circula en los árboles porta las memorias de los hombres de piel roja. (...) Los ríos son nuestros hermanos, ellos calman nuestra sed. Los ríos llevan nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos. Si os vendemos nuestras tierras, deberéis recordar y enseñar a vuestros hijos que los ríos son nuestros hermanos y hermanos de vosotros; deberéis en adelante dar a los ríos el trato bondadoso que darías a cualquier hermano. (...) El aire es algo precioso para el hombre de piel roja porque todas las cosas comparten el mismo aliento: el animal, el árbol y el hombre".

En el mismo sentido afirma Joseph, jefe indio: "La tierra es madre de todos, y todos debían tener sobre ella derechos iguales. Creer que un hombre que ha nacido libre pueda sentirse feliz cuando se lo encierra y se le quita la libertad de ir donde le parezca es esperar que los ríos puedan ir contra la corriente. Si se encierra a un indio en un territorio reducido y se le obliga a quedarse allí, no será feliz y no podrá conocer ni adelanto ni prosperidad. Cuando pienso las condiciones en que vivimos se me cae el alma a los pies".

Otros ejemplos aún más antiguos procedentes del Antiguo Egipto, demuestran que en la vida de los seres humanos no existieron primero unos derechos para luego preocuparse y hacer vigentes otros. Hemos seleccionado tres testimonios que aluden a lo que del punto de vista jurídico hace referencia a la segunda generación de derechos humanos, pero que en realidad les siguen vivenciando en su interdependencia e indivisibilidad; para ello hemos elegido en primer lugar, una situación vivida en el tercer milenio a. de J.C., donde en una Inscripción de la V Dinastía se hace referencia al derecho al trabajo, específicamente al trabajo contractualmente remunerado: "He construido esta tumba por pan-cerveza (término que designa toda remuneración en especie) que he entregado a todos los artesanos que han trabajado en ella; cuando les di, en objetos diversos, la muy amplia remuneración que habían pedido, ellos me dieron las gracias."

El otro ejemplo ocurrido en el segundo milenio a. de J.C., en la XVIII Dinastía se refiere al discurso de

Ramsés II a los obreros de las canteras que trabajaban en las estatuas reales que debían ser erigidas en Heliópolis, en el templo de Ptah, en Menfis y en Pi Ramsés: "User-Maat, setep-en-Re, Ramsés Meriamon en persona dijo a los obreros que trabajaban en la cantera: "Oh trabajadores selectos, valientes y hábiles, que talláis para mí monumentos en cantidad; oh vosotros que honráis el trabajo de la dura y noble piedra, que penetráis en el granito rojo, bravos y fuertes constructores, que vigiláis sin cesar los trabajos, cumpliendo con celo vuestra misión (...) Yo, Ramsés Meriamon, soy el que hago prosperar a las generaciones haciéndolas vivir. Hay ante vosotros provisiones en abundancia, bastantes para satisfacer vuestros deseos. Hay en torno a vosotros alimentos en cantidad. He atendido a vuestras necesidades en todo orden, de manera que podéis trabajar así para mí con un corazón bien dispuesto. Soy siempre el protector de vuestros intereses. Las provisiones que tenéis pesan más que el fruto de vuestro trabajo (...), conozco a fondo vuestro trabajo, y el que trabaja se alegra siempre si su vientre está bien lleno. (...) He llenado para vosotros los almacenes de toda clase de cosas: pan, carne, tortas, para sustentarlos; sandalias, vestidos, ungüentos variados, para que vuestras cabezas sean ungidas cada diez días, para que se os den vestidos cada año y para que tengáis siempre en los pies buenas sandalias. No hay entre vosotros ninguno que pase la noche suspirando por ser pobre. (...)".

También es muy significativo un Documento de archivo XX Dinastía, segundo milenio a. de J.C. donde se relata una huelga de obreros de una necrópolis del Antiguo Egipto: "Año 29, segundo mes de la estación Peret, día 10. Este día, franqueando el recinto de la Necrópolis, los obreros del equipo dijeron: "Tenemos hambre, han pasado ya dieciocho días de este mes". Y se sentaron tras el templo de Menkhepere. Pasaron el escriba, los dos capataces, los dos delegados y los dos oficiales de policía. Los apostrofaron diciendo: "Volved adentro!". Mas ellos, con muchos juramentos, dijeron: "¡Venid vosotros! Reclamamos al Faraón." Pasaron el día en ese lugar, y la noche en la Necrópolis.

El escriba de la trenza Hednakht y los padres divinos de ese templo vinieron a escuchar lo que tenían que decir. Ellos dijeron: "Hemos venido aquí porque tenemos hambre y sed. No tenemos ni vestidos, ni ungüentos, ni pescados, ni verduras. Informad al Faraón, nuestro buen señor, sobre esto, e informad al visir, nuestro amo, para que se provea a nuestra subsistencia." Y las raciones del mes anterior les fueron entregadas ese día."

Los ejemplos y testimonios presentados nos permiten señalar que la búsqueda y conquista de los derechos humanos, vivenciadas por diferentes grupos sociales, fueron y serán más complejas que las

expresadas en "generaciones", ya que en las luchas y reivindicaciones siempre estuvieron y estarán presentes derechos pertenecientes a más de una generación. Y cualquiera sea el momento histórico al que hagamos referencia, dichos derechos aparecen siempre interrelacionados sin contemplar una secuencia, un tiempo u orden especial.

### Algunos testimonios de vida

Siguiendo la línea de pensamiento anterior hasta podríamos afirmar que los derechos nominados de la primera generación han sido de los últimos en preocupar a muchos hombres y mujeres, casi diría a la mayoría de la humanidad que no han podido resolver el pan de cada día. Si observamos las necesidades, los sentimientos y los reclamos de los sectores más pobres de la sociedad europea, deberían ser los derechos socioeconómicos los primeros en ser reconocidos y garantizados como normas jurídicas. Sin embargo, serán los derechos civiles y políticos, reclamados por una clase social que ya tenía resueltas sus necesidades materiales (la burguesía), los primeros que se incorporen al Derecho Positivo.

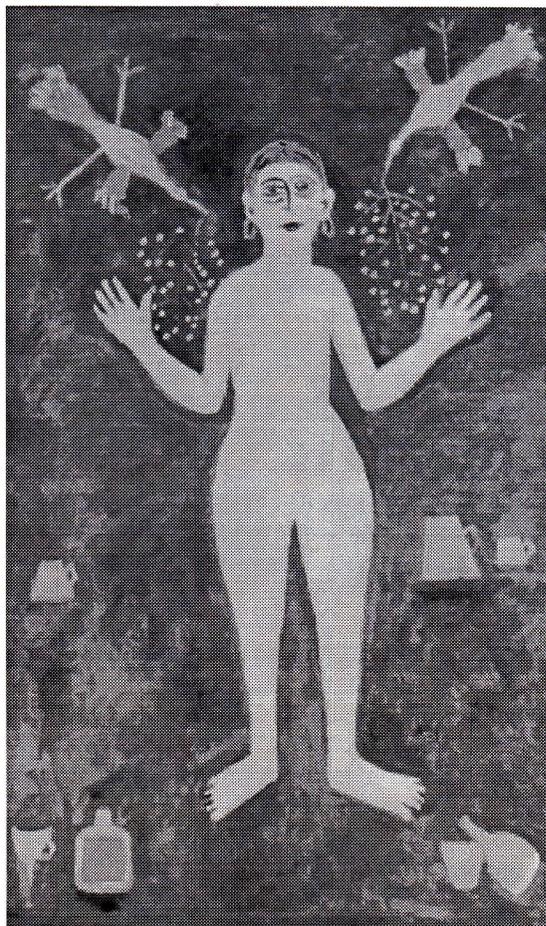
Otra forma de abordar este tema y que nos ayuda a comprender desde otra perspectiva lo que hasta ahora hemos desarrollado, es a través de la lectura de algunos testimonios de vida. Pensamos que los testimonios de vida constituyen una ayuda fundamental para acercarnos y comprometernos más con este tema.

Pero no queremos que ésta sea una simple lectura, lo invitamos a trasladarse a la época de los protagonistas y colocarse en la situación en que ellos viven, en su propia piel, en sus sensaciones, en sus molestias, en sus angustias, en sus deseos... y desde allí, desde lo que el otro vive, comprenderlos: ¿qué sentirán?, ¿por qué se preocupan?, ¿tendrán frío?, ¿qué pensarán?. Si sus voces fueran escuchadas, ¿qué derechos reclamarían?

Veremos en primer lugar dos testimonios de vida, ocurridos en Inglaterra en 1845:

#### Trabajo de los niños en las minas:

De la mina sale su mineral y del pozo sus siervos (...) bandas de jóvenes ¡ay! de ambos sexos, aunque ni su ropa ni su lenguaje indican la diferencia; todos llevan vestiduras masculinas; y juramentos que podrían hacer estremecer a hombres brotan de labios nacidos para pronunciar palabras de dulzura. Sin embargo, éstas han de ser algunas lo son ya- las madres de Inglaterra. Pero ¿podemos asombrarnos de la repugnante grosería de su lenguaje si recordamos la fiera dureza de sus vidas?. Desnuda hasta la cintura, una muchacha inglesa, durante doce y a veces hasta



dieciséis horas diarias, tira ayudndose de manos y pies de una cadena de hierro, que sujeta a un cinturón de cuero, se arrastra entre sus piernas enfundadas en pantalones de lona, para transportar cubetas de carbón que salen de los caminos subterrneos, oscuros y enfangados (...). Ved también a los pequeños trappers (niños encargados de abrir y cerrar los portillos de las minas) salir de las entrañas de la tierra. Niños de cuatro y cinco años de edad, lindos y todavía dulces y tímidos; se les han confiado las funciones de más responsabilidad, cuya índole les obliga a ser los primeros en entrar en la mina y los últimos en abandonarla. Pasan horas y horas en la oscuridad y en la soledad y todo lo que trae a los pequeños trappers el recuerdo del mundo que han dejado y del mundo en que se han sumergido es el paso de las vagonetas de carbón para las que abren los portillos de las galerías que impiden las corrientes de aire, y de cuyo mantenimiento constantemente cerrados, excepto en ese momento depaso, dependen enteramente la seguridad de la mina y las vidas de las personas empleadas en ella.

Disraeli Sybil,  
or the Two Nations 1845, Inglaterra.

### La fábrica

El obrero debe estar en la fábrica a las cinco y media; si llega con uno o dos minutos de retraso, es castigado; si con diez minutos de retraso, ni siquiera se le admite hasta después del almuerzo, y pierde una cuarta parte de su jornada (por más que no haya perdido sino dos horas y media de una jornada de doce). Tiene que comer, beber y dormir cuando le manden. No dispone para la satisfacción de sus necesidades más apremiantes sino del tiempo estrictamente necesario. (...)

Todo el que ha sido soldado sabe lo que es vivir, incluso por poco tiempo, bajo una disciplina militar; pues bien, he ahí a obreros condenados, desde la edad de nueve años hasta su muerte, a vivir bajo el látigo moral y físico; esclavos más miserables que los negros de América, porque se les vigila de más cerca... y se les pide todavía que vivan, piensen y sientan como hombres.

Friedrich Engels,

*La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra, 1845.*

Viajamos en la historia un siglo después y sugerimos también colocarnos en la situación del minero y hacernos las preguntas que él mismo se hace. Luego, ¿por qué derecho pelearía?

### El minero

*Excavo, horado la tierra.*

*Rebusco las piedras que centellean cual piel de serpiente.*

*(...) Mi lámpara se apaga, mi pelo revuelto,  
mojado de sudor, me cae en la frente,  
mis ojos se inyectan de bilis,  
mi cráneo y mis venas humean,  
la sangre destila debajo de mis uñas,  
yo excavo, horado la tierra.*

*(...) ¿Qué ser de mis hijos, qué ser de mis hijas,  
el día que me retiren muerto del pozo?*

*Mi hijo seguir excavando, horadando siempre,  
Y las hijas... ¿qué destino espera a las hijas del minero?  
¡ Si un día yo arrojara al pozo mi lámpara maldita,  
si levantara mi espinazo curvado,  
si crispara mi puño,  
Si, con amplio gesto desde la tierra al cielo,  
levantara mi martillo,  
si abriera mis ojos llameantes  
bajo el sol de Dios!*

Petr Bezruc

1920, original checo.

También de fines del siglo XVIII y principios del XIX, hemos reproducido un anuncio sobre venta de esclavos citado por Víctor Schoelcher en *Esclavage et colonisation*, contraponiéndolo a un texto de Montesquieu:

### Venta de esclavos:

*En nombre del rey, la ley y la justicia,  
Se hace saber a todos a quienes interese, que el  
domingo 26 de los corrientes, en la plaza del mercado  
del burgo de Saint Esprit, a la salida de la misa, se  
proceder a la venta en pública subasta de:*

*La esclava Suzanne, negra, de unos 40 años de  
edad, con sus seis hijos de 13, 11, 8, 7, 6 y 3 años.*

*Procede de incautación. Pago al contado.*

*El alguacil del dominio: J. Chatenay*

*En nombre del rey, etc.;*

*El mismo día, lugar y hora, se vendern diversos  
objetos como mesas, sillas, etc.*

*Procedentes de incautación. Pago al contado.*

*El alguacil del dominio: J. Chatena*

*Diario Oficial de la Martinica,*

*Del 22 de junio de 1840.*

*Si yo tuviera que defender nuestro derecho a hacer  
esclavos a los negros, he aquí lo que diría:*

*Habiendo los pueblos de Europa exterminado a los  
de América, tuvieron que someter a esclavitud a los  
de Africa, para servirse de ellos para roturar tantas  
tierras.*

*El azúcar sería muy cara, si no se hiciera trabajar  
a los esclavos en la planta que la produce.*

*Los individuos de que se trata son negros de pies a  
cabeza; y tienen nariz tan aplastada que es casi  
imposible tenerles lástima.*

*No es posible imaginar que Dios, que es un ser muy  
sabio, haya puesto un alma, y sobre todo un alma  
buena, en un cuerpo enteramente negro.*

*Es tan natural pensar que es el color lo que constituye  
la esencia de la humanidad, que los pueblos de Asia,  
que hacen eunucos, privan siempre a los negros de la  
relación que tienen con nosotros de una manera más  
marcada.*

*Puede juzgarse del color de la piel por el de los  
cabellos, los cuales, entre los egipcios, los mejores  
filósofos del mundo, tenían tan gran importancia,  
que hacían morir a cuantos hombres pelirrojos caían  
entre sus manos.*

*Una prueba de que los negros no tienen sentido  
común, es que aprecian más un collar de vidrio que  
de oro, metal que, en las naciones civilizadas, tiene  
tan gran importancia.*

*Es imposible suponer que esas gentes sean hombres;  
porque, si supiéramos que son hombres, empezaría  
a creerse que nosotros mismos no somos cristianos.  
Hay espíritus pequeños que exageran demasiado la  
injusticia que se hace a los africanos. Porque, si fuera  
tan grande como dicen, ¿no se les habría ocurrido a  
los príncipes de Europa, que hacen entre sí tantas  
convenciones inútiles, hacer una general a favor de  
la misericordia y de la piedad?*

Montesquieu

*De l'esprit des lois, Francia, 1748.*

Como hemos visto en todos estos testimonios, la vida misma nos señala que es imposible comprender, reivindicar y vivir los derechos humanos compartimentados por generaciones ya que ello se contradice con lo que cotidianamente experimentamos los seres humanos que es el principio de integralidad e interdependencia de los derechos humanos.

### La integralidad e interdependencia de los derechos humanos en la historia:

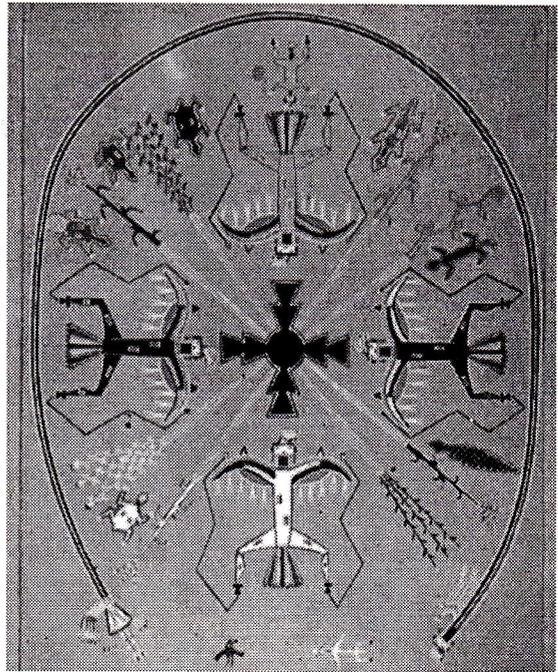
La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas realizada en Viena 1993 anuncia la universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, afirmando que están relacionados entre sí y que la comunidad internacional debe tratarlos en forma global, de manera justa y equitativa, dándoles a todos el mismo peso.

Esta recomendación que apenas tiene un poco más de cinco años de existencia se nutre como ya hemos visto hasta ahora, en la vivencia de pueblos y en la proclama de hombres y mujeres que vivieron en diferentes épocas. Dice J.J. Rousseau en Carta a d'Alembert, 1758: "No importa que el pueblo no tenga tiempo para ganarse el pan; necesita además tiempo para comerlo con alegría, pues de otro modo no lo ganará por mucho tiempo. Ese Dios justo y bienhechor que quiere que el pueblo esté ocupado, quiere también que descansa: la naturaleza le impone igualmente el ejercicio y el reposo, el placer y la pena."

También Stanislaw Staszic, 1755-1826, en "El género humano", Polonia, expresa claramente lo que hemos argumentado: "La libertad que no se apoya en la justicia es una palabra vacía que no cubre sino ilusiones. Son los mayores tiranos del género humano los que han lanzado los más fuertes gritos a la gloria de la libertad".

Podemos citar a Mahatma Gandhi, 1869-1948, quien expresa: "Es fácil hablar de Dios después de un buen desayuno y en espera de un almuerzo mejor todavía; pero, ¿cómo debo hablar de Dios a los millones de hombres que obligados se ven de prescindir de dos comidas por día? Dios, para ellos, no puede presentarse más que en forma de pan y mantequilla".

En textos mucho más antiguos también se vivencia la integralidad de los derechos humanos, ponemos como ejemplo uno extraído de Crónica del emperador Claudio, 1540-1559. Etiopía: "Durante todo su reinado, el emperador no se precipitó a condenar a muerte (...). Cuidaba de vestir a los desnudos y de distribuir pan a los hambrientos. Recogía agua de la fuente para los sedientos y procuraba la curación de los heridos. Aliviaba la fatiga de los débiles, temía al Señor Altísimo y Glorioso y respetaba a los hombres. (...) No recogía lo que no había plantado, no cosechaba lo que no había sem-

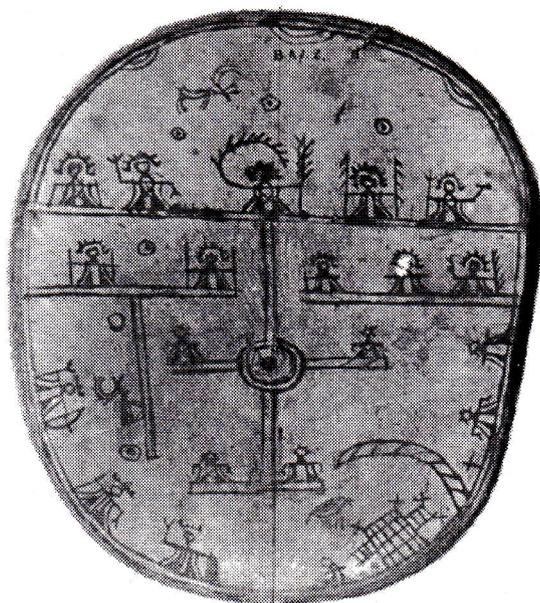


brado. Durante todo su reinado, nunca usurpó el patrimonio de su prójimo, ni se apoderó de un campo ajeno. No arrebató la vaca a la viuda ni confiscó el asno del huérfano. La justicia prosperó durante su reinado, y la paz se extendió por doquier".

Simone Weil en *L'énracinement*, 1942-1943, Francia, expresa: "Hace miles de años, los egipcios pensaban que un alma no puede justificarse después de la muerte si no puede decir: "No he dejado a nadie padecer hambre". Todos los cristianos se saben expuestos oír un día al propio Cristo decirles: "Tuve hambre y tu no me diste de comer". Todo el mundo se representa el progreso como el paso, ante todo, a un estado de la sociedad humana en que la gente no tendrá hambre. Si se plantea la cuestión a cualquiera en términos generales, nadie piensa que un hombre sea inocente si, teniendo alimentos en abundancia y encontrando en el umbral de su puerta a alguien casi muerto de hambre, pasa sin darle nada. Es, pues, una obligación eterna hacia el ser humano la de no dejarle sufrir de hambre cuando se tiene ocasión de socorrerlo. Siendo esta obligación la más evidente, debe servir de modelo para establecer la lista de los deberes eternos para con todo ser humano".

### Un desafío para nuestra generación: Aprender lo que nos enseñan otras culturas y civilizaciones

Construir esta historia de los derechos humanos desde la perspectiva de su interdependencia e indivisibilidad es un rico proceso de aprendizaje. En este



sentido queremos citar a José Luis Rebellato quien en el prólogo de una serie de Fascículos de Autoaprendizaje para la Formación Pedagógica de los Docentes afirma: "Aprender es una aventura, un proceso de creación colectiva, un camino de estructuración de saberes y también de desestructuración. Aprendemos pero también necesitamos desaprender. Es un proceso que requiere una profunda actitud de admiración y de interrogación; una capacidad de hacernos preguntas frente al mundo y frente a la vida. Nos hemos habituado a aprender en medio de certezas. Hoy más que nunca, necesitamos aprender aceptando la incertidumbre como un componente fundamental de nuestros saberes. No a pesar de la incertidumbre, sino desde nuestras incertidumbres..." Es, entonces, desde esta aventura de desaprender para aprender que los invitamos a seguir reflexionando sobre el aporte de otras culturas para la comprensión y vivencia integral de los derechos humanos.

Muchas veces nos sorprendemos de la historia que aprendimos, o dicho de otra manera, de la historia que nunca aprendimos. Hace poco leí un texto sobre Garcilaso de la Vega (El Inca): Comentarios Reales de los Incas. Quedé admirada sobre la organización que en esa época, año 1608 o 1609 existía, específicamente sobre las reglas que regían la agricultura entre los incas en el Perú de entonces. Este texto es una magnífica enseñanza de cooperación y solidaridad para nuestras sociedades consumistas e individualistas:

"Habiendo aumentado las tierras, medían todas las que había en toda la provincia, cada pueblo de por sí, y las repartían en tres partes: la una para el sol y la

otra para el rey y la otra para los naturales. Estas partes se dividían siempre con atención que los naturales tuviesen bastante en qué sembrar, que antes les sobrase que les faltase. Y cuando la gente del pueblo o provincia crecía en número, quitaban de la parte del sol y de la parte del Inca para los vasallos; de manera que no tomaba el rey para sí ni para el sol sino las tierras que habían de quedar desiertas, sin dueño (...).

En el labrar y cultivar las tierras había también orden y concierto. Labraban primero las del sol, luego las de las viudas y huérfanos y de los impedidos por vejez o enfermedad: todos éstos eran tenidos por pobres, y por lo tanto mandaba el Inca que les labrasen las tierras. (...)

Labradas las tierras de los pobres, labraba cada uno las suyas, ayudándose unos a otros. Las últimas que labraban eran las del rey; beneficiábanlas en común; iban a ellas y a las del sol todos los indios, generalmente, con grandísimo contento y regocijo, vestidos de las vestiduras y galas que para sus mayores fiestas tenían guardadas, llenas de chapería de oro y plata y con grandes plumajes en la cabeza. Cuando barbechaban (que entonces era el trabajo de mayor contento), decían muchos cantares que componían en loor de sus Incas; trocaban el trabajo en fiesta y regocijo, porque era en servicio de su Dios y de sus reyes."

También es un lindo ejemplo -del que tenemos mucho que aprender-, el que plantea la tradición azteca, siglo XV, se trata del sentido que la vida tiene para los aztecas y que traducen en una Exhortación a una joven azteca: "... Así andan diciendo los viejos: para que no siempre andemos gimiendo, para que no estemos llenos de tristeza, el Señor Nuestro nos dio a los hombres la risa, el sueño, los alimentos, nuestra fuerza y nuestra robustez y finalmente el acto sexual, por el cual se hace siembras de gentes.

Todo esto embriaga la vida en la tierra, de modo que no se ande gimiendo. Pero, aun cuando así fuera, si saliera verdad que sólo se sufre, si así son las cosas de la tierra, ¿acaso por eso se ha de estar siempre con miedo? ¿Hay que estar siempre temiendo? ¿Habrá que vivir llorando?

Porque se vive en la tierra, hay en ella señores, hay mando, hay nobleza, águilas y tigres. ¿Y quién anda diciendo siempre que así es en la tierra? ¿Quién anda tratando de darse la muerte?. Hay afán, hay vida, hay lucha, hay trabajo. Se busca mujer, se busca marido."

Sin embargo mientras nos admiramos con el mensaje que nos transmiten algunos textos acerca de las costumbres, vida e historia de estas civilizaciones, textos que muchas veces forman parte de la historia no aprendida, algunos europeos de la época (de la historia oficial) se preocupaban y ocupaban su tiempo en pensar y fundamentar si los indios eran o no personas. En *Chronica da Companhia de Jesus do*

Estado do Brasil, 1663. S. de Vasconcelos afirmaba: "De la sentencia pronunciada por el Sumo Pastor de la Iglesia, que juzgó la causa, resulta (...) que son (los indios) verdaderos individuos de la especie humana, y verdaderos hombres como nosotros, capaces de recibir los sacramentos de la Santa Iglesia, libres por naturaleza y dueños de sus bienes y actos"

También en el siglo XVI y tal como lo expresa Juan Ramírez en: Parecer sobre el servicio personal y repartimiento de los indios, la mayor "ocupación" de algunas personas de la época consistía en encontrar fundamentos que pudieran explicar que los indios eran personas, sin preocuparse por observar y aprender sobre todos los aspectos acerca del ser personas que esas culturas podían enseñarles:

"Todos estos indios que vienen a estos que llaman repartimientos son personas libres et sui juris, así por el derecho natural, quod omnes homines fáci líberos, como por declaración de la Sede Apostólica, hecha por Paulo III, año 1537, y de otros Pontífices, que han declarado ser todos estos indios personas libres antes de haber recibido el bautismo, y mucho más después que lo recibieron, y que no pueden ser privados de su libertad, sino que deben gozar de ella, como la gozan los españoles y todas las personas libres entre todas las naciones de la cristiandad. Y lo mismo consta por cédulas de los Reyes Católicos, desde el Rey don Fernando y doña Isabel, de gloriosa memoria, hasta el Rey don Felipe nuestro señor, los cuales todos han querido y quieren que los indios sean tratados y gobernados como vasallos libres y no como esclavos".

Sin embargo, también había quienes reconocían los valores de esa cultura diferente, tal como vemos en un comentario de Manoel de Nóbrega, Carta de Bahía, 1549: "Sobre los indios: En muchas cosas aventajan a los cristianos, porque viven moralmente mejor y guardan mejor la ley de la naturaleza."

Bartolomé de las Casas en Historia de las indias, 1547, afirmaba: "Todas las naciones del mundo son hombres, y de cada uno de ellos es una no más la definición: todos tienen entendimiento y voluntad, todos tienen cinco sentidos exteriores y sus cuatro interiores y se mueven por los objetos dellos; todos se huelgan con el bien y sienten placer con lo sabroso y alegre, y todos desechan y aborrecen el mal y se alteran con lo desabrido y les hace daño. ¿Qué nación hay que no ame y loe la mansedumbre, la benignidad, el agradecimiento y el bien hacer? ¿Quién no aborrece o le parecen mal los soberbios, los crueles hombres y malos?"

Desde el otro lado, desde los no considerados personas y por lo tanto seres con derechos, se hace sentir el grito de justicia que clama por ser escuchado. Hemos elegido del Libro Sagrado de los Mayas (América Central), trad. De A. Mediz Bolio, dos textos que consideramos muy significativos en donde los mayas

deploran las consecuencias de la conquista:

"No fue así lo que hicieron los Azules (los blancos) cuando llegaron aquí. Ellos enseñaron el miedo; y vinieron a marchitar las flores. Para que su flor viviese, dañaron y sorbieron la flor de los otros.

No había alto conocimiento; no había sagrado lenguaje; no había Divina Enseñanza en los sustitutos de los dioses que llegaron aquí. ¡Castrar al sol! Eso vinieron a hacer aquí los extranjeros. Y he aquí que quedaron los hijos de sus hijos, en medio del pueblo, y esos recibieron su amargura.

¡Serán esclavas las palabras, esclavos los árboles, esclavas las piedras, esclavos los hombres cuando vengan!"

*Todo lo han cambiado los venidos de afuera  
Desde el momento en que llegaron aquí.  
Consigno trajeron la vergüenza, cuando vinieron  
a meterse entre nosotros...  
Y ya no pudimos conocer días de felicidad.  
Esta es la causa de nuestro sufrimiento:  
Ya no hay días felices para nosotros,  
ya no hay decisiones justas.  
Para vergüenza nuestra,  
al fin hemos quedado ciegos.  
¡Pero todo al fin será revelado!*

Chilam Balam de Chumayel  
(libro Sagrado de los Mayas)

Así como en el siglo XVI, Manoel de Nóbrega reconocía los valores de una cultura diferente, José Artigas el 3 de mayo de 1815 expresaba: "Yo deseo que los indios, en sus pueblos, se gobiernen por sí, para que cuiden sus intereses como nosotros los nuestros. Así experimentarán la felicidad práctica y saldrán de aquél estado de aniquilamiento a que les sujeta la desgracia. Recordemos que ellos tienen el principal derecho y que sería una degradación vergonzosa, para nosotros, mantenerlos en aquella exclusión que hasta hoy han padecido, por ser indios".

Y Domingo Muriel, jesuita español, profesor en la Universidad de Córdoba del Tucumán, Argentina, 1791, expresaba: "Pero aquel derecho (de propiedad) lo tienen más débil que las demás naciones; y no se requiere para privarlos de él causa tan grave como para quitarlo a los demás pueblos, porque su vida y libertad, así como la vida y libertad ajena, la juzgan cosa de poca importancia".

La influencia de las diferentes culturas y civilizaciones y las cualidades y contradicciones innatas se combinan diversamente a través del tiempo, y es en la propia sucesión de acontecimientos en donde debemos comprender y aprender la formación y evolución de los derechos humanos.

### En síntesis: para explicar los derechos humanos hay que hacer intervenir la historia

Vemos cómo la lectura de la historia desde una concepción integral de los derechos humanos nos permite reflexionar sobre la vida que de ella emana, lo que por un lado acarrea la percepción de todas sus miserias, injusticias y contradicciones; pero por otro, esta lectura también nos permite entender que la evolución de la humanidad consiste en el desarrollo de la civilización y consiste también en la civilización que se humaniza.

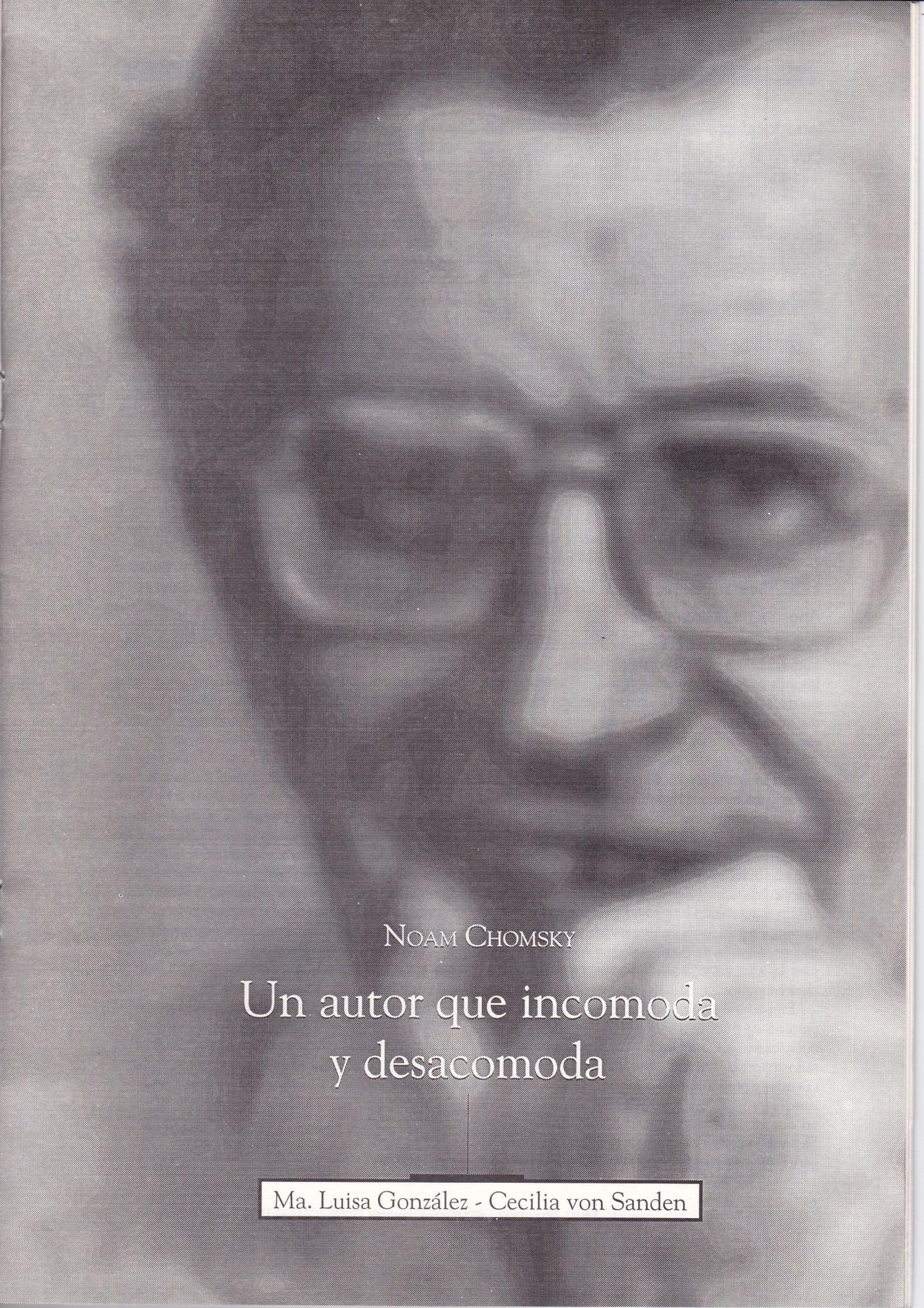
Pensamos que a través de la construcción de la historia de los derechos humanos, es posible rehacer el camino seguido por la humanidad; este camino que la intuición y múltiples circunstancias le han compuesto, encontrando al mismo tiempo el sentido de por qué lo ha recorrido. Obviamente se trata de un objetivo sumamente complejo que necesariamente requerirá la intervención de múltiples variables y por lo tanto es un tema y una intención que sin duda, queda abierta a una investigación futura de largo alcance.

Lo que sí hemos podido observar con los textos seleccionados es que, en la ruta del tiempo, desde tiempos muy remotos, entre las luchas, el esfuerzo, las ambiciones, la duda, las conquistas y los retrocesos... la humanidad asciende. Subiendo, abraza desde mayor altura un horizonte que busca ser para vivir con dignidad. Y en esa historia de lucha por la dignidad, y por lo tanto, en esa lucha por los derechos humanos encontramos épocas, culturas, civilizaciones y personas sorprendentes. Momentos, espacios y tiempos fundamentales, bajo cuyos efectos se producen transformaciones de la vida y del modo de pensar. Momentos en los que todo se pone en duda, tanto desde el punto de vista material como espiritual, porque acontecimientos fundamentales dan un impulso tan fuerte a las civilizaciones que las dejan sin aliento. Entonces el rumbo de la humanidad cambia en sentido y velocidad. Tanto en esos momentos de impulso y fuerza renovadora como en aquellos donde todo pierde el sentido y se tiñe de oscuridad, es importante acudir a los derechos humanos como horizonte ético, un horizonte que siempre tuvimos en la humanidad, pero que nunca o pocas veces vimos en forma integral.

El aprendizaje vital es, entonces, saber mirar la historia de los derechos humanos desde la perspectiva de su dependencia, integralidad e indivisibilidad. Esta nueva lectura es tanto más interesante en la medida que desemboca en problemas nuevos que quedan planteados como un gran desafío para las actuales y para las nuevas generaciones, porque todos y cada uno somos protagonistas y constructores de la dignidad y por lo tanto del hoy y de la historia de los derechos humanos. ■

### Bibliografía

- Hersch, J. *El Derecho de Ser Hombre*. Tecnos/Unesco, Francia, 1984.
- Sorondo, F. *Los Derechos Humanos a través de la historia (I)*. En: *Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes*. SERPAJ, Año II, N° 3, Marzo 1988. 10-18 pp.
- Maronna, M. *Los Derechos Humanos a través de la historia (II)*. En: *Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes*. SERPAJ, Uruguay, Año II, N° 4, Julio 1988. 9-16 pp.
- Maronna, M. *Los Derechos Humanos a través de la historia (III)*. En: *Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes*. SERPAJ, Uruguay, Año II, N° 5, Noviembre 1988. 12-18 pp.
- González, M. L. *Teoría y praxis de los derechos humanos*. En: *Los Derechos Humanos: un horizonte ético*, tomo uno. SERPAJ, Uruguay, 1996.
- VVAA. *Quilombos em Sao Paulo. Tradicoes, direitos e lutas*. IMESP, Sao Paulo, Brasil, 1997.
- VVAA. *Fascículos de Autoaprendizaje. Una contribución a la Formación Pedagógica del Docente Universitario*. ENYD. Departamento de Educación. Montevideo, Uruguay, 1998.
- Proaño, L. *La cultura indígena*. Cecca, Cedeco, Fepp. Quito, Ecuador, 1989.
- Proaño, L. *500 años de marginación indígena*. Cecca, Cedeco, Fepp. Quito, Ecuador, 1989.
- Naciones Unidas. *Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Declaración y Programa de Acción*. PNUD, Viena, 1993.
- Toynbee, A. *Estudio de la Historia. Compendio I/IV*. Alianza Editorial, Madrid, España, 1971.



NOAM CHOMSKY

Un autor que incomoda  
y desacomoda

Ma. Luisa González - Cecilia von Sanden

## Introducción

Cuando se comenzó a dedicar esta sección de la revista a conocer el pensamiento de diversos autores, se hizo con la intencionalidad de aproximar a los colegas maestros/as y profesores/as los aportes de personas que han investigado en diversos campos del conocimiento. Todos ellos justamente transmiten visiones que "desacomodan" el paradigma tradicional de la ciencia e "incomodan" al status quo.

Nuestro sistema de formación docente, empapado de la tendencia a la especialización o a la fragmentación del saber, característica del positivismo, nos ha negado la mayoría de las veces abordajes interdisciplinarios, así como el acceso a campos de conocimiento que aparentemente no estarían directamente vinculados a la especialidad. Es así que, en los sucesivos números de esta colección, se han recogido concepciones de autores con enfoques holísticos provenientes de la pedagogía, la sociología, la psicología, la filosofía, etc. con el objeto de ampliar nuestros horizontes como educadores, traspasar las barreras de las disciplinas y poder tener abordajes más ricos en una práctica educativa que busca ser más integral e integradora.

## Aportes de la lingüística

A lo largo de este bucear en diversas disciplinas fuimos observando una constante: la relevancia que los más variados autores otorgan a los aportes teóricos de la lingüística a la hora de investigar e interpretar sus objetos de estudio. El lenguaje, y más específicamente el habla, pasan a constituirse en dimensiones significativas que complejizan y enriquecen la comprensión de fenómenos tales como el poder para Foucault (quien además de lo hablado considera esencial lo no dicho); la propuesta de una acción comunicativa por parte de Habermas; el papel de las instituciones educativas en Berstein y en Giroux; la reflexión crítica sobre los supuestos de la práctica en Carr y Kemmis, por citar algunos.

En esta ocasión hemos querido incursionar en el campo específico de la lingüística porque creemos que es importante como tal para los educadores y para la educación desde la perspectiva de los derechos humanos.

En general tomamos el lenguaje como algo que pertenece a nuestra cotidianidad, como obvio y no lo cuestionamos. Consideramos que lo hemos incorporado en forma "natural", que se nos ha dado y entonces no nos preguntamos sobre sus orígenes, su estructura, la forma en que se adquiere una lengua, el modo en que se usa y sus contenidos semánticos. Víctor Sklovskij expresa esta idea de manera magistral: "La gente que vive a la orilla del mar llega a acostumbrar-

se tanto al ruido de las olas que deja de percibirlo. Por razones semejantes, rara vez oímos las palabras que pronunciamos (...) Nos fijamos unos en otros pero ya no nos vemos los unos a los otros. Nuestra percepción del mundo se ha ajado y desvanecido; lo que hacemos con las cosas se reduce a reconocerlas"<sup>1</sup>. Frente a esto propone la actitud de "extrañamiento", algo así como sorprenderse, al menos de cuando en cuando, frente a las cosas más obvias o cotidianas como puede ser el lenguaje; tomarlas como extrañas, dignas de ser conocidas, no simplemente reconocidas. Pensemos en cuantos dichos o actos del habla ya son parte de las rutinas de nuestro quehacer educativo y los centros de enseñanza, y cuán revelador sería re-conocerlas.

Desde nuestro bagaje teórico-práctico de docentes en búsqueda, a priori de leer directamente a un lingüista, nos parecía que esta ciencia podría ser interesante por tres aspectos al menos. En primer lugar desde el punto de vista sintáctico porque, intuíamos que una mejor sintaxis y por lo tanto un mejor conocimiento de ella, podría contribuir a mejorar la comunicación. Y demás está decir que el hecho educativo es por excelencia un acto de comunicación.

En segundo lugar por el aspecto semántico, que hace a los significados de las palabras, ya que partimos del supuesto de que las palabras no son inocentes, sino que comportan una carga valorativa y que los significados atribuidos a los términos transmiten valoraciones que hace una "comunidad lingüística determinada". Algunos ejemplos de nuestra lengua pueden ilustrar esta afirmación: en el diccionario de la Real Academia Española, donde dice "hombre público", refiere al hombre de negocios, que interviene en los asuntos públicos; en cambio "mujer pública" significa "ramera" o "prostituta"; donde define "negro", en una de sus acepciones refiere al dicho "sacar lo que un negro del sermón", en el sentido de "sacar poco provecho de escuchar o leer algo que no se entiende". Así podemos encontrar numerosos casos en que algunos vocablos incorporados "naturalmente" a nuestro acervo cotidiano, y que encontramos en el diccionario, (aparentemente el libro más "objetivo" que podamos conocer), vienen de hecho con una carga valorativa importante y transmiten apreciaciones aún implícitamente acerca de lo que nombran.

En un tercer nivel, nos parecía importante a los efectos de tener herramientas para el análisis de los discursos, entendiendo discurso incluso en el sentido foucaultiano, no sólo en el sentido vulgar como el discurso que dice un orador.

1. Citado por Chomsky en *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1992, pág. 52.

Chomsky nos da aún otro motivo, por cierto importantísimo, como hallazgo y por sus implicancias. En sus propias palabras: "¿Por qué estudiar el lenguaje? Hay muchas respuestas posibles y si me centro en unas pocas no pretendo, claro está, menoscabar la otras ni cuestionar su legitimidad. Uno puede, por ejemplo, sentirse sencillamente fascinado por los elementos del lenguaje en sí mismos y querer descubrir su orden y disposición, su origen en la historia o el individuo, o las maneras como se usan en el pensamiento, la ciencia o el arte, o el intercambio social cotidiano. Una razón —para mí personalmente la más fuerte— la constituye el hecho de que es tentador considerar el lenguaje, según reza la expresión tradicional, como un 'espejo de la mente'"<sup>2</sup>. Es decir que a través del estudio del lenguaje y del proceso de *adquisición* del mismo, es posible conocer la forma en que el ser humano logra el entendimiento.

### Por qué Chomsky

Dentro del campo de la lingüística podríamos haber elegido otros autores, sin embargo que hayamos optado por Chomsky no es casual.

Noam es su nombre de pila. Es un autor contemporáneo, que aun vive, trabaja y publica. Y se ha dicho que es uno de los intelectuales de la actualidad más veces citado y más polémico, tanto por sus posturas en lingüística<sup>3</sup> como por "ser uno de los principales detractores de la diplomacia estadounidense o uno de los más fervorosos defensores del Tercer Mundo" y del "derecho a que todas las opiniones sean expresadas", incluso aquellas con las que no concuerda<sup>4</sup>.

De origen norteamericano, nació en Filadelfia en 1928, un siete de diciembre. Su familia era judía y de su padre recibió desde niño la pasión por el estudio del lenguaje. Él mismo fue un erudito en el campo de la lingüística histórica.

Sus estudios superiores los realizó en la Universidad de Pennsylvania, siendo su más influyente profesor el lingüista Zellig Harris. Egresó en el año 1955 con la tesis "*Análisis transformacional*", momentos en los cuales la teoría conductista estaba en auge: "Cuando llegué a Harvard para proseguir mis estu-

dios graduados, B.F. Skinner acababa de dictar las conferencias que luego se publicaron en su libro *Verbal behavior*", y existía en el ámbito académico una convicción compartida según la cual "cabía esperar que el marco de la psicología fundada en la relación de estímulo-respuesta llegaría en breve plazo a un desarrollo suficiente, capaz de procurar la explicación satisfactoria de las dotes humanas más recónditas e incomprensibles"<sup>5</sup>.

Chomsky va a ser un duro crítico del conductismo y sus implicancias. Tan así que sus aportes provocaron una revolución en la teoría lingüística desarrollada hasta el momento. Si bien no desecha el estudio del comportamiento humano, no lo analiza ni lo quiere hacer desde una perspectiva conductista, sino que tiene en cuenta otros aspectos, no meramente conductuales: "En todos los casos excepto los más elementales, lo que hace una persona depende en gran medida de los que esta persona sabe, cree o espera. Un estudio del comportamiento humano que no esté basado por lo menos en una formulación provisional de los sistemas de conocimiento y creencia está predestinado a la trivialidad y a la irrelevancia"<sup>6</sup>.

Se esfuerza por reivindicar al ser humano frente a los autómatas, en una sociedad optimista y encandilada por el avance de la cibernética. "El menos dotado de los seres locuentes normales tiene capacidades que no están al alcance de los autómatas más complejos"<sup>7</sup>. En este sentido destaca el potencial creativo de los seres humanos. Todos los seres humanos "sin duda son capaces de mucho más desarrollo y mucha más creatividad en una sociedad que lo fomentase o por lo menos no lo dificultase"<sup>8</sup>. De aquí se desprende que estamos frente a un intelectual que ha traspasado las paredes de la academia y se ha comprometido en el análisis de la sociedad y la política del mundo en que le ha tocado vivir.

Es un militante del pensamiento libertario, crítico de la democracia de su propio país. Sus estudios lingüísticos lo llevan a observar cómo el lenguaje tiene implicancias en la sociedad: "El caso del lenguaje es particularmente interesante porque el lenguaje juega un papel esencial en el pensamiento y en las interacciones humanas"<sup>9</sup>. En este sentido

2. Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1984, pág. 11

3. "Hay unanimidad de opiniones para considerarle un revolucionario de la lingüística saussuriana a la que reconstruyó a partir de una hipótesis racionalista: la de una estructura 'innata' de la facultad de hablar", BRECHA, Montevideo, 12/11/99, pág. ....

4. BRECHA, ob. cit.

5. Chomsky, N. *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1992, pág. 19.

6. Chomsky, N. Ob. cit., pág. 10

7. Otero, CP., Prólogo pág. 26, en Chomsky, N. *Estructuras sintácticas*, México, Ed S XXI, 1974.

8. Otero, CP. Ob. cit.

9. Chomsky, N. *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1992, pág. 10

como prototipo estudia el fenómeno de los medios de comunicación de masas y su papel en el control del pensamiento en la sociedad estadounidense.

Su trabajo representó una profunda innovación en el campo de la lingüística y lo llevó a salir de los límites de la propia disciplina y abrir el estudio del lenguaje a otros campos del saber. Por eso la epistemología que subyace en la forma de hacer ciencia de Chomsky se aleja del positivismo, ya que busca ver más allá de lo manifiesto y no aísla su objeto de conocimiento de contextos sociales.

Su enfoque permite trascender la compartimentación tradicional de la ciencia así como realizar una investigación del lenguaje humano desde una perspectiva más integral y esto habilita a extraer consecuencias que van más allá del lenguaje mismo: "... creo que el estudio del lenguaje tiene un interés especial para el estudio de la conducta y el aprendizaje humanos"<sup>10</sup>. Al final de este artículo presentaremos al respecto algunas conclusiones a partir de nuestras reflexiones y nuestras prácticas.

### Hipótesis del innatismo

Uno de los aportes principales de Chomsky es la idea de que la facultad del lenguaje es *innata* y ello ha generado mucha discusión. En general todos hemos aceptado como cierto que el lenguaje se aprende por imitación. Chomsky afirma que en realidad tiene un origen determinado biológicamente. "Entiende la teoría del lenguaje como 'una teoría psicológica' que intenta caracterizar la *innata* facultad de lenguaje humana, es decir, descubrir la verdadera naturaleza de las dotes biológicas que especifican la estructura general de la facultad de lenguaje"<sup>11</sup>. Con esto echa por tierra la idea de la 'tabla rasa', ya que reconoce que el ser humano trae consigo potencialidades determinadas genéticamente.

*"La hipótesis del innatismo sostiene que una de las facultades mentales común a toda la especie es la facultad del lenguaje que viene a cumplir las dos funciones básicas de la teoría racionalista: proporciona un sistema sensorial para el análisis preliminar de los datos lingüísticos y un esquematismo que determina una clase -bastante limitada- de gramáticas"*<sup>12</sup>.

Esta postura contradice las ideas más arraigadas de la lingüística tradicional, por lo que provocó una

ruptura con sus antecesores. "Esta sola idea (...) basta para distinguir meridianamente el estructuralismo genuinamente chomskiano de las teorías de sus predecesores (incluido su maestro Zellig Harris) y las de no pocos de sus discípulos (calificados a veces de poschomskianos), que siguen hablando en prosa prechomskiana sin tener la menor conciencia de ello"<sup>13</sup>.

Por un lado contesta la idea de que el lenguaje es algo creado culturalmente, algo con existencia en el mundo de las ideas. Anteriormente se ponía esmero en caracterizarlo como una entidad formal, artificial y cuanto más abstracta mejor, mientras que para Chomsky el lenguaje tiene una *existencia real*. Sostiene "la tesis de que la gramática de una lengua natural es un sistema mental real (un sistema de "realidad psicológica" o, si se prefiere, biológica)", por lo tanto, las reglas que habilitan a estructurar el lenguaje preexisten a la cultura.<sup>14</sup> Por otro, no comparte la idea de que se aprende y prefiere utilizar el término *adquisición*, poniendo énfasis en el desarrollo de las capacidades lingüísticas como facultades innatas.

Podría parecer que la precisión terminológica es una exquisitez que responde al interés del autor por distinguirse de la corriente conductista, sin embargo hay que entender que plantea una diferencia sustancial. Mientras que para el conductismo se aprende algo que proviene del medio por asociación entre estímulo y respuesta, para Chomsky, la adquisición se logra por la interacción dialéctica con el ambiente, a partir de las potencialidades determinadas biológicamente.

El autor no niega el papel de la experiencia en el desarrollo de la *competencia lingüística*, pero le da un lugar distinto al que le otorgaban los teóricos empiristas, para los cuales la máxima era "nada existe en la mente que no haya pasado antes por los sentidos"<sup>15</sup>. Para él la experiencia lo que hace es "despertar" en nosotros "alguna parte del sistema cognitivo latente en nuestra mente", es decir funciona como estímulo para el desarrollo de potencialidades que el individuo ya posee<sup>16</sup>. Y agrega: "Nosotros interpretamos la experiencia tal como la interpretamos, a causa de nuestro proyecto mental específico. Alcanzamos el conocimiento cuando las 'ideas internas de la mente misma' y las estructuras que ésta crea se conforman a la naturaleza de las cosas"<sup>17</sup>. En ese sentido se aproxima a las ideas constructivistas.

10. Chomsky, N. Ob. cit.

11. Chomsky, N. *Sintáctica y semántica, en la gramática generativa*, México, Ed SXXI, 1990 pág. 11 (cursiva de las autoras)

12. Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*, ob. cit. pág. 20 (destacado de las autoras)

13. Chomsky, N. *Sintáctica y semántica*, ob. cit. pág. 11

14. Otero, C.P. Prólogo, ob. cit. pág. X

15. Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*, ob. cit. pág. 19

16. Idem, pág. 14

17. Idem, pág. 15

## Las gramáticas

Tradicionalmente se entiende a la gramática como un conjunto de reglas convencionales que rigen 'la expresión correcta' (hablada o escrita). Esta definición de gramática nos da la idea de unas pautas impuestas externamente al individuo, es decir pautas formuladas por especialistas que luego incorporamos como la 'verdadera' forma de hablar o escribir.

Chomsky tiene una idea bien diferente. En primer lugar para él las gramáticas son inherentes a la naturaleza del ser humano y no externas a él; y en segundo lugar considera que existe una pluralidad de gramáticas, vinculadas entre sí, cada una de las cuales refiere a diferentes aspectos del lenguaje. De ellas, a los efectos del presente artículo sólo nos interesan los conceptos de gramática universal, gramática particular y gramática generativa.

La *gramática universal* es un conjunto de "principios (que) proporcionan un esquema altamente restrictivo al cual toda lengua humana debe ajustarse, así como condiciones específicas que determinan cómo puede usarse la gramática (particular) de una lengua cualquiera de ese tipo (...) Para explicar el uso normal del lenguaje, debemos atribuir al hablante oyente un intrincado sistema de reglas que suponen operaciones mentales de naturaleza muy abstracta y que se aplican a representaciones que se apartan considerablemente de la señal física (el habla)".<sup>18</sup> Por lo tanto es común a todos los seres humanos, más allá de la comunidad lingüística a la que pertenezcan. Constituye una 'base' compartida por todas las lenguas.

En definitiva una de las consecuencias de la revolución chomskiana es que sostiene que todos los seres humanos tenemos, potencialmente (y si es que no hay lesiones orgánicas), la capacidad de *adquirir* cualquier lengua, en virtud de poseer esta *gramática universal*: "A primera vista la propuesta puede parecer absurda, aunque sólo sea por la variedad de lenguas humanas, pero una consideración más detallada de los hechos disipa estas dudas".

Sin embargo, no hay por qué asustarse ya que el autor estima que "aun conociendo muy poca cosa sustancial acerca de los universales lingüísticos, podemos estar bastante seguros de que la posible variedad de lenguas está bien delimitada".<sup>19</sup>

Cada una de esas lenguas surge de la interacción entre la gramática universal y los estímulos del am-

biente. Estamos frente a las gramáticas particulares: "Cada gramática es una teoría de la lengua particular, que especifica las propiedades formales y semánticas de un conjunto infinito de oraciones, las cuales -cada una con su estructura particular- constituyen el lenguaje generado por la gramática. Los lenguajes así generados son aquellos que se pueden 'aprender' normalmente. La facultad del lenguaje expuesta a los estímulos adecuados construirá una gramática; el individuo conoce la lengua generada por la gramática construida y este conocimiento puede usarse luego para comprender lo que se oye y para producir el discurso en tanto que expresión del pensamiento dentro de los límites establecidos por los principios interiorizados, de una manera apropiada a las situaciones tal como éstas son concebidas por otras facultades mentales y sin sujeción al control de los estímulos".<sup>(20)</sup>

*"Así, está claro que la lengua que cada persona adquiere es una construcción rica y compleja que mal podría estar determinada por los datos fragmentarios de que dispone. (...) Además los seres humanos no están proyectados, obviamente, para aprender una lengua humana específica más que otra, por lo que el sistema de principios debe ser una propiedad de la especie (...)".<sup>21</sup>*

En la puesta en práctica del lenguaje, se ponen en juego un conjunto finito de reglas que permiten un conjunto infinito de combinaciones, por ejemplo infinitas oraciones. De ahí que a este tipo de *gramática particular* lo denomine *generativa* (permite generar nuevos enunciados y formas de expresión del pensamiento). Son estas deducciones las que le permiten reivindicar la creatividad y el pensamiento libre como posibilidad real en todo ser humano 'oyente-hablante ideal'.

A los conceptos anteriores asocia las nociones de *competencia lingüística* y de *actuación*. La *competencia lingüística* hace referencia al componente innato es decir a la potencialidad de adquirir una lengua. La *actuación* refiere al uso de la lengua, concretamente al habla, es decir la puesta en práctica de dichas competencias, según ciertas reglas. Precisamente según Chomsky la tarea científica de un lingüista es descubrir y explicitar las reglas que rigen el lenguaje oral, restando importancia a la *actuación lingüística*.

18. Chomsky, N.; *Lenguaje y entendimiento*, ob. cit. pág. 108

19. Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*, ob. cit. pág. 18

18. Chomsky, N.; *Lenguaje y entendimiento*, ob. cit. pág. 108

19. Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*, ob. cit. pág. 18

20. Idem, pág. 20

21. Idem, pág. 18

"El término *competencia*, en su origen utilizado por Chomsky para hacer referencia a la capacidad lingüística de un hablante oyente idealizado, se ha introducido con un sentido más amplio en el lenguaje pedagógico actual. En la definición de los nuevos currículos para referirse a la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se habla de *formación de competencias en lugar de objetivos educativos*".<sup>22</sup>

## Democracia y control del pensamiento

Ahora pasaremos a introducirnos brevemente en otra de las facetas de este intelectual y a la que hacíamos referencia anteriormente: su dimensión de ciudadano comprometido políticamente y crítico de la sociedad. Ha escrito varios libros y numerosos artículos, en los cuales revela que sus posturas distan bastante de los análisis hegemónicos.

Normalmente se acusa a regímenes políticos autocráticos de ejercer el control del pensamiento y sus formas de expresión, mientras que se ensalza a las democracias por considerarlas sistemas abiertos, permisivos, tolerantes, plurales. Chomsky relativiza estos supuestos demostrando que aún en las democracias se emplean mecanismos tendientes a controlar el pensamiento y su "libre" expresión.

En su obra *"Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas"*, a través del análisis de diversas situaciones y acontecimientos actuales muestra que, inclusive en sociedades que se definen como liberales, se manipula a la opinión pública. Sostiene que "gran parte de la tarea (de controlar el pensamiento) la asumen las 'instituciones ideológicas' que canalizan el pensamiento y las actitudes dentro de unos límites aceptables, desviando cualquier reto en potencia hacia el privilegio y la autoridad establecidos, antes de que éste pueda tomar forma y adquirir fuerza. La tarea consta de muchas facetas y agentes", y en este caso se dedica en especial al análisis de la acción de los medios de comunicación social los cuales contribuyen a "despojar las estructuras políticas democráticas de un contenido esencial, al tiempo que éstas quedan intactas a nivel formal"<sup>23</sup>. De este modo, conceptos tales como participación ciudadana, elecciones libres, y otros, se vacían de contenido.

Aunque él se ocupa fundamentalmente del estudio de la función de los medios de comunicación masiva en sociedades democráticas, consideramos interesante referirnos a este libro porque se puede establecer un paralelismo con el sistema educativo como *institución ideológica*. Invitamos al lector a que lea este apartado desde esta perspectiva y extraiga sus propias conclusiones.

A través de los medios se ejerce el control por diversos mecanismos. Uno de ellos es la *selección de la información*, es decir qué es noticia y qué no, qué es relevante o no para los receptores, qué se difunde y se publica o qué se censura. Al respecto aclara: "Lo que se está debatiendo no es la honradez de las opiniones manifestadas o la integridad de quienes buscan los hechos, sino más bien la elección de los asuntos a tratar y la manera de recalcar los hechos, la gama de opinión cuya expresión se permite, las premisas incuestionadas que sirven de guía para la información y el comentario, y el marco general impuesto para la representación de una determinada visión del mundo"<sup>24</sup>. Imaginemos por un instante qué sentiríamos, qué comentaríamos por las mañanas, qué opinaríamos de nuestro planeta, si los informativos no sólo nos mostraran las matanzas en Colombia, los conflictos del Golfo, los accidentes en la interbalnearia o los motines en COMCAR, sino también la organización de vecinos en pro de la mejor calidad de vida de la tercera edad, del mejoramiento del ambiente barrial, de la cooperativa de mujeres que se organiza en el medio rural, los intercambios culturales entre países, etc. A través de los discursos y las imágenes se van construyendo realidades, generando estados de ánimo e induciendo opiniones.

Otro mecanismo refiere al *manejo de los tiempos* y la trasmisión de conceptos, informaciones, valoraciones u opiniones en lapsos breves, de forma que "resulta imposible (...) presentar pensamientos poco familiares o conclusiones sorprendentes con los argumentos y la evidencia necesarios para dotarlos de cierta credibilidad"<sup>25</sup>. Esto lleva a que la opinión pública se nutra de afirmaciones dogmáticas, simplificadoras de las realidades, de ideas compartimentadas, de secuencias incompletas, que no facilitan la comprensión de las propias noticias y tampoco la atención crítica hacia esas informaciones. Ante la vertiginosidad y cantidad de informaciones, las personas no tienen posibilidad de procesarlas, por lo tanto terminan asimilándolas y asumiéndolas como verdades. "La misma estructura de

22. Bertoni, E. y Menéndez, I.; *La didáctica orientada a la formación de competencias* en Revista QUEHACER EDUCATIVO, Federación Uruguaya del Magisterio.

23. Chomsky, N. *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid, Libertarias/Prodhufo, 1992, pág. 8

24. Idem, pág. 22

25. Idem, pág. 20

los medios de comunicación está diseñada para inducir a la conformidad con respecto a la doctrina establecida".<sup>26</sup>

Por último devela un mecanismo más eficaz y más sutil: lo que él llama la *limitación de lo pensable*. Esto se logra mediante la tolerancia del debate. A diferencia de las dictaduras, en que se niega esta posibilidad, en las democracias está permitido el debate, "incluso se fomenta, aunque dentro de ciertos límites adecuados"<sup>27</sup>; se ponen condiciones acerca de qué se debate, quiénes debaten, dónde se debate, cuándo se debate. Eliminar de la agenda pública ciertas temáticas, contribuye a que ellas no sean percibidas como realidades y eso es una forma de limitar lo pensable.

Ante esto dice Chomsky: "Mi sentimiento personal es que los ciudadanos de las sociedades democráticas deberían emprender un curso de autodefensa intelectual para protegerse de la manipulación y del control, y para establecer las bases para una democracia más significativa"<sup>28</sup>.

### Implicancias

Las consecuencias que para la educación en derechos humanos aquí señalamos, son de nuestra exclusiva responsabilidad. Surgen de la interpretación de los planteos chomskianos que hemos realizado en confrontación con nuestras prácticas.

Por empezar podríamos preguntarnos qué aporta a la labor educativa el hecho de saber que las gramáticas son innatas y no aprendidas. Por un lado, la reflexión que nos merece, refiere a reafirmar la igualdad de potencialidades que poseen (o deberían poseer) todos los estudiantes. Teniendo en cuenta que sus bases son biológicas, se debe insistir en algo ya sabido: la interdependencia entre educación, salud y alimentación. Se requiere la plena satisfacción de estos tres derechos, incluso antes de la concepción, de manera de promover la conformación orgánica adecuada del futuro ser como "hablante-oyente ideal".

Por otra parte, si todos los estudiantes tienen iguales capacidades naturales y lo que varía son las condiciones socio-económicas, entonces también son los ambientes educativos los que deben diferenciarse para contribuir a desarrollar esas potencialidades innatas. El sistema educativo no debe reforzar las desigualdades, ni por acción ni por omisión, sino tender a revertirlas.

*"Es natural que en la vida cotidiana nos intereseamos tan sólo por las diferencias que observamos entre la gente, ignorando uniformidades estructurales; pero cuando pretendemos entender qué clase de organismo es el ser humano, las exigencias intelectuales son muy otras".*<sup>29</sup>

Más de una vez se oyen discursos que culpabilizan al niño por su "incompetencia", por su lentitud, su pobreza de vocabulario, sus dificultades de comprensión y expresión, etc.. Estas afirmaciones se convierten en rótulos y ocultan la complejidad del fenómeno. Por una parte debemos reconocer que todos pueden ser "hablante-oyente ideal" para usar la terminología de Chomsky. Por otro, que los factores que favorecen o no el desarrollo de esa posibilidad, no dependen del niño, por lo que no tiene por qué sufrir esos estigmas.

Si podemos tener claro qué es lo que puede el educando y cuáles son las limitaciones externas, entonces podremos contribuir a cuidar y alimentar su autoestima; que él tenga mayor conciencia de aquello que su naturaleza le permite y pueda valorarse a sí mismo en esa medida.

A esta altura los lectores podrán decir que no es necesario leer a Chomsky para llegar a estas conclusiones. Por supuesto los docentes conocemos o por lo menos intuimos esto a partir de nuestra experiencia cotidiana. Sin embargo Chomsky da un respaldo científico a estas intuiciones.

Podemos extraer implicancias también en el campo de lo metodológico. Quedan descalificadas las actividades didácticas y las evaluaciones facilistas, pa-maternalistas, que nunca tuvieron fundamentos sólidos y ahora podemos confirmar que no sólo subestiman las posibilidades del educando, sino que tampoco contribuyen en modo alguno a ampliarlas, desarrollarlas, etc.. Desde esta perspectiva, la dificultad, el esfuerzo y la exigencia en el proceso de aprendizaje, constituyen posibilidades de humanización.

En otro orden, en reiteradas ocasiones Chomsky también refiere al desenvolvimiento de un pensamiento libre y creativo. Y si éste no existe se debe también a condicionantes externas y de ninguna manera a incapacidades propias de tal o cual persona. Antes de continuar, digamos qué entendemos por creatividad. Es usual que esta cualidad sea atribuida a grandes demostraciones artísticas y por ende a seres excepcionales. Consideramos que la creatividad se haya latente en cada ser humano y que puede demostrarse en diversas áreas y lo más importante es que la vivenciamos en nuestra vida cotidiana.

26. Idem, pág. 20

27. Idem, pág. 134

28. Idem, pág. 8

29. Chomsky, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*, ob. cit. pág 18

Chomsky señala que la conducta aparece a continuación de un pensamiento y éste a su vez surge con posterioridad al lenguaje; como ya vimos él afirma que existen infinitas combinaciones de unidades lingüísticas, que si se estimulan desde la enseñanza, permitirán un pensamiento libre que a su vez redundará en conductas más flexibles.

Si los docentes en particular y la pluralidad de instituciones ideológicas en general ejercieran menos dominio y condicionaran menos la conformación del pensamiento, podrían manifestarse mayor cantidad y calidad de conductas creativas.

Claro que así planteado resulta utópico y no por eso debemos menospreciarlo. Sí tenerlo en cuenta y adecuar nuestras ambiciones a niveles más factibles: por ejemplo, las metodologías y evaluaciones memorísticas (propias de la educación bancaria) crean una falsa ilusión de conocimiento y sólo contribuyen a conformar pensamientos únicos y moldeados y por ende a desarrollar conductas estereotipadas; podríamos trocarlas por actividades que apunten a romper los preconceptos, las verdades dogmáticas, las interpretaciones simplistas y por tanto contribuyan a fomentar pequeñas y cotidianas conductas creativas.

En otro plano de implicancias Chomsky aporta fundamentos teóricos para justificar y reivindicar el derecho a la diversidad cultural (propio de la 3ª generación de derechos), entendiendo éste no sólo entre pueblos sino al interior de una misma sociedad. Asegura que los seres humanos poseemos una capacidad creativa que posibilita establecer infinitas combinaciones en el lenguaje y por ende nos permite tener pensamientos originales que llevan a conductas no condicionadas.

### A modo de cierre

Chomsky acaba de cumplir sus setenta años en diciembre y está culminando su carrera docente como profesor de lingüística y filosofía. Ha escrito más de sesenta libros y alrededor de un millar de artículos. Es obvio que no podemos abarcar en estas páginas todo su pensamiento. Sí queremos compartir con ustedes lectores las sensaciones vividas en esta aventura de conocer, un poco más a fondo a un autor tantas veces mencionado. Primero fue curiosidad y entusiasmo. Luego fue temor y desánimo, porque cuanto más nos adentrábamos en sus planteos, más evidentes se nos hacían nuestras limitaciones conceptuales en el campo de la lingüística. Después un remanso, al comprender algunas de sus ideas y las implicancias. En el camino fuimos cambiando nuestros supuestos, y si bien no encontramos respuestas directas a ellos, hemos descubierto otros aportes interesantes. En definitiva un derrotero tortuoso que nos deja la

satisfacción de haberlo recorrido y el respeto por un ciudadano-docente-intelectual que se ha ocupado su vida en comprender lo humano y sigue creyendo en utopías: "Los seres humanos son la única especie con historia. Que también tengan un futuro es algo que no resulta tan evidente. La respuesta estibarará en las perspectivas para los movimientos populares, con unas raíces firmemente establecidas entre todos los sectores de la población, dedicados a unos valores que dentro del orden social y político existente se ocultan o se arrinconan: la comunidad, la solidaridad, la preocupación por un medio ambiente frágil que deberá mantener a las generaciones futuras, el trabajo creativo bajo un control voluntario, el pensamiento independiente y la verdadera participación democrática en diversos aspectos de la vida."<sup>30</sup> ■

30. Chomsky, N. *Ilusiones necesarias*, ob. cit. pág.171.

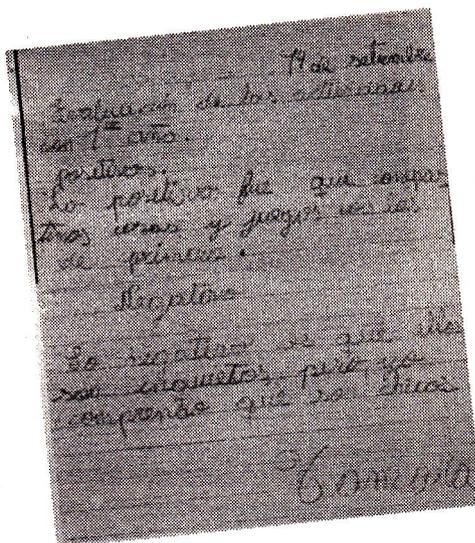
### Bibliografía

- Chomsky, N.; *Estructuras sintácticas*, México, Ed. S XXI, 1974.
- Chomsky, N.; *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.
- Chomsky, N.; *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, México, Ed. S XXI, 1990.
- Chomsky, N.; *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*; Madrid, Prodhufi, 1992.
- Chomsky, N.; *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1992.
- Cuellar, L. y Rovira, J.M.; *Introducción a la filosofía*, Barcelona, S.A. Casals, 1982.
- Wuthnov, R. et al.; "Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas", Bs. As., Ed. Paidós, 1988.

Nota sobre las autoras:

María Luisa González es Profesora de Sociología, egresada del IPA; ejerce en enseñanza media y formación docente.

Cecilia von Sanden es maestra, miembro de SERPAJ y responsable del Programa de Educación.



## Juntos: 1° y 5° año

MARÍA JOSÉ NAVARRETE ORTIZ, ELIANA SÁNCHEZ ESIA (\*)

### Fundamentación

La idea surgió a partir de un taller sobre «Recreación en la Escuela», en el que recogimos elementos que nos permitían potencializar el juego como recurso didáctico. Allí recordamos las situaciones a las que nos enfrentamos diariamente de violencia en la escuela, falta de respeto de «los grandes» hacia «los chiquitos», el sentimiento de inseguridad y desconocimiento de estos últimos, frente al mundo escolar.

De este modo decidimos trabajar en la búsqueda de instancias en las que nuestras clases, un primero y un quinto año, necesitaran. Apoyándonos y recurriendo a nuestros referentes en Psicología del Aprendizaje: Vygotski, Ausubel, Bruner, etc., con todo lo que implican conceptos como el de «zona de desarrollo próximo» y otros. A continuación nos planteamos: ¿qué pasaría si planificásemos espacios que vinculen

ambos grupos? ¿Qué actitudes tendrían los niños y niñas de «nuestras clases», si les propusiésemos actividades donde el desafío implique lograrlo «juntos»? ¿Qué mejor manera de promover valores de cooperación, respeto, solidaridad, etc.? Y frente a esto: ¿Qué actividades proponer en las que se necesitaran mutuamente, en edades tan distintas, para alcanzar los objetivos propuestos; y cómo llevarlo a la práctica?

### Objetivos propuestos

- Favorecer la integración y promover sentimientos de respeto, solidaridad, tolerancia cooperación y compañerismo, entre pares de un mismo grupo y con los de otro significativamente diferente en cuanto a edad, intereses, etc.
- Comprender la importancia y la necesidad del abordaje de los problemas de forma

cooperativa, como medio para lograr mejores resultados en el proceso constructivo del aprendizaje y/o cualquier otro orden.

- Propiciar actividades de puertas abiertas al resto de la escuela, que redunde en mayores vínculos con la comunidad escolar.
- Ser responsable de los actos, pensamientos, ideas, etc., en los cuales se tiene iniciativa, y/o se es partícipe.
- Desarrollar la creatividad, dejando de lado los estereotipos.
- No ser niños respondientes, automatizados, heterónomos, por lo tanto formarse como seres autónomos, críticos, creativos; en todo momento, activos y no pasivos.
- Ser individuos poseedores de las herramientas necesarias para saber movilizarse en la búsqueda de información y respuestas a sus interrogantes.

\* María José Navarrete y Eliana Sánchez son maestras y realizan el curso: «Los valores en la formación del ser integral», organizado por SERPAJ.

**Participantes**

- Niños y niñas de 1º y 5º año y sus respectivas maestras.

**Recursos**

- Instalaciones de la escuela en todas sus dimensiones.
- Todo el material y conocimientos previos aportado por los niños y las niñas de ambas clases, proveniente del trabajo cotidiano dentro y fuera de la escuela (visitas didácticas, temas programáticos correspondientes a cada clase, etc.).
- Material fungible de uso cotidiano (diarios, telas, papeles de desecho, elementos de la naturaleza, etc.).

**Estrategias**

- Trabajos en equipos integrando en forma equilibrada niños y niñas de 1º y 5º año.
- La recreación y el juego en todas sus manifestaciones.
- La expresión por la plástica.
- La expresión corporal.

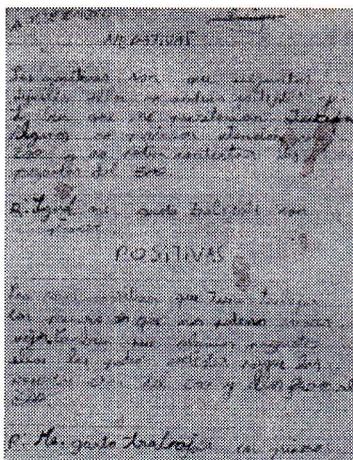
**Actividades**

**Primera actividad:**

Representación de distintas estrofas de poesías o canciones que aparecen en el libro «Sale el Sol, sale la Luna» de 1º año.

Los grupos se conforman utilizando tarjetas de colores asignadas a cada niño y niña, en forma aleatoria, cuidando que queden parejos en número de integrantes de cada clase. Los niños y niñas se agrupan por colores quedando, así, formados los equipos.

Luego de la preparación de las distintas representaciones, cada equipo deberá exponer su trabajo a los demás. Lo singular consiste en que éste debe ser mudo y los grupos que observan tendrán una copia de la estrofa representada, pero con palabras omitidas, que deben ser completadas a partir de lo observado.



Cada equipo se vale de materiales como papeles de revistas, diarios, telas, etc. para disfrazarse, como complemento de su capacidad expresiva corporal.

El equipo ganador será aquel que logre representar más fielmente la estrofa, pero esto se evaluará de acuerdo al acierto que logren los demás equipos. El recuento de puntos será hecho por 5º año, utilizando un cuadro de doble entrada, atribuyéndole a cada equipo la suma de aciertos obtenidos por los otros grupos en su representación. Luego 1º año recibirá los totales y determinará, trabajando valor numérico y posicional, quién tendrá el primer, segundo, tercer, etc. puesto y en qué casos hubo empates.

**Segunda actividad: Cacería**

El desafío de cada equipo presentará variantes en cuanto a lo que tienen que lograr, un ejemplo sería el siguiente:

1. Armar el rompecabezas de colores y pegarlo en una hoja.
2. Calcular la edad de la Maestra Graciela de 3º C.
3. Conseguir una hormiga (viva vale el doble que muerta).
4. Calcular la cantidad de páginas que tendría entre las manos al sostener los libros «Caneía», «Primero» y «Matemática».

5. Formar un collar de cuentas, alternando colores.
6. Realizar el crucigrama.
7. Resolver el puzle de letras.
8. Preparar un desfile de modas de un caballero andante y una princesa.

Es conveniente realizar algunas aclaraciones sobre las propuestas de la cacería: en el crucigrama, para su resolución, será imprescindible la información aportada por los integrantes de 1º año obtenida en su reciente visita al Jardín Zoo de Villa Dolores, evitando posibles acaparamientos de los integrantes de 5º año, que por la urgencia de resolverlo pudieran dejar de lado a los más chicos. Al averiguar la edad de la maestra de la escuela, ésta sólo les dará como dato el año de su nacimiento; los libros serán siempre aportados por 1º año; con el rompecabezas de colores se formaran los equipos, cada niño y niña tendrá una pieza de un rompecabezas y deberá encontrar las demás piezas que correspondieran la suya; una vez armados los equipos con este criterio, recién se iniciará la cacería; el caballero andante y la princesa tendrá su origen en un trabajo realizado por 5º año de análisis y producción de texto.

En esta actividad los niños y niñas harán uso de la totalidad del espacio escolar. Cabe aclarar que el primer encuentro entre clases se llevará a cabo en uno de los corredores de la escuela, buscando salir de los espacios comúnmente usados por cada clase: el salón.

**Tercera actividad:**

**Construcción de móviles**

Presenta como variante, con respecto a las anteriores, la necesidad de actividades previas al trabajo en conjunto. Comienza 5º año trabajando en geometría: cuerpos (prismas, pirámides, etc.) y construyendo en cartulina varios de éstos; 1º año tratará el tema y

Setiembre				Octubre				
31/8 al 6/9	7/9 al 13/9	14/9 al 20/9	21/9 al 27/9	28/9 al 4/10	5/10 al 11/10	12/10 al 18/10	19/10 al 25/10	26/10 al 1/11
2/9		16/9		30/9		14/10		28 y 29/10
1ra. Actividad		2da. Actividad		3ra. Actividad		4ta. Actividad		5ta. Actividad

decorará los cuerpos construidos por 5º año. La tercera fase será la de integración de las dos clases, donde los cuerpos decorados servirán para la elaboración de los móviles.

**Cuarta actividad:  
Experimentación  
con colores.**

El punto de partida de esta actividad es el trabajo de 1º año con la luz y su descomposición: el espectro solar. 1º año contará a 5º año todo lo investigado por ellos en distintas fuentes bibliográficas, videos, etc. y en un segundo encuentro se integrarán grupos, esta vez libremente, con la única condición de que se formen en partes iguales por integrantes de 1º y 5º año. En esta instancia se propondrá la Experimentación con tierras de colores primarios y a partir de éstas, formar los colores secundarios y otros que consideren necesarios para lo que ellos estén creando.

**Quinta actividad:  
Cocinar, comer y compartir.**

El objetivo final de esta propuesta es una tarde recreativa en la placita de la esquina de la Escuela, organizando una merienda compartida donde los alimentos sean hechos por los niños y niñas de ambas clases, como cierre del trabajo realizado durante los dos meses.

La preparación de esta jornada comenzará con actividades de cada clase en búsqueda y selección de recetas; se trabajarán como tipo de texto. Se manejarán conceptos de proporciones, medidas de masa, capacidad, fracciones, etc. de acuerdo a lo que corresponda en 1º y 5º año, respectivamente.

El día previo al elegido para la salida se conformarán los equipos de cocineros y cocineras en forma libre y espontánea, atendiendo a que cada equipo será formado por niños y niñas de ambas clases. Se tratará de que las recetas sean variadas y posibles de hacer en la escuela (coquitos, tortas, trufas, etc.), pero éstas dependerán de los aportes de los niños y niñas.

**Calendarización  
de actividades:**

En esta tentativa de organización temporal se selecciona el día miércoles como el más apropiado para llevar a cabo los encuentros, atendiendo a las actividades que tienen ambas clases semanalmente ya prefijadas desde el inicio del año lectivo. Además permite que las actividades previas y posteriores a dicha instancia queden enmarcadas dentro de la planificación semanal (ver cuadro).

**Evaluación de los  
objetivos propuestos  
y consideraciones futuras**

Las actividades vividas nos hacen pensar cómo una experiencia grupal y a la vez personal provocó un importante cambio en las actitudes a nivel de ambos grupos, recordándonos así la importancia y necesidad de llevar a cabo propuestas reales, significativas y contextualizadas, en todos los aspectos que hacen a los procesos de desarrollo de la persona, cuando se desea conseguir cambios reales.

¡Qué increíble resultó ver sesenta y nueve niños y niñas interactuando sin que necesitaran de adultos! ¡Cuántas veces cuesta crear un clima de trabajo y respeto en la clase? ¡Y qué fácil fue

aquí! Sesenta y nueve niños y niñas organizándose, repartiendo tareas, pidiéndose ayuda y, sobre todo y al mismo tiempo, con caritas de felicidad inmersos en un «barullo» tan enriquecedoramente autónomo como constructivo.

Los resultados comenzaron a verse enseguida en los pasillos y recreos. Los niños y niñas de 5º acercándose a saludar a los de 1º año; éstos últimos invitando a jugar o pidiendo apoyo a «los grandes», miembros de ambas clases caminando abrazados por el patio de recreo, reclamos permanentes de nuevas instancias de encuentro. Incluso durante el mes de noviembre la maestra de 1º año estuvo de licencia y resultó relevante el apoyo afectivo que los niños y niñas de 1º año encontraron en sus compañeros y compañeras de 5º.

Las actividades se llevaron a cabo dentro de los márgenes de tiempo previstos; no siempre fueron los miércoles, pero sí se ubicaron en las semanas planificadas.

La experiencia redactada tuvo un saldo ampliamente positivo para todos los participantes implicados: niños y adultos; esto se vio reflejado no sólo en actitudes y comentarios, sino también en las evaluaciones escritas de los niños y niñas (se adjuntan ejemplos).

Esto es sólo un intento de dos grupos en una escuela de dieciséis clases en el que se obtuvieron logros no despreciables. Pero creemos fundamental para cumplir los objetivos de esta experiencia de un modo más acabado, que se extienda la idea al ámbito de todo el centro educativo, donde, por ejemplo, se produzcan encuentros del estilo entre otros niveles. ■

# aportes a la educación en valores

## PENSADORES CONTEMPORANEOS

Selección de  
artículos sobre:

Vygotsky  
Giroux  
Taylor  
Foucault  
Morin  
Carr  
Kemmis  
Kapra



SERVICIO  
PAZ Y JUSTICIA

# Después del aniversario

RAÚL MARTÍNEZ (\*)

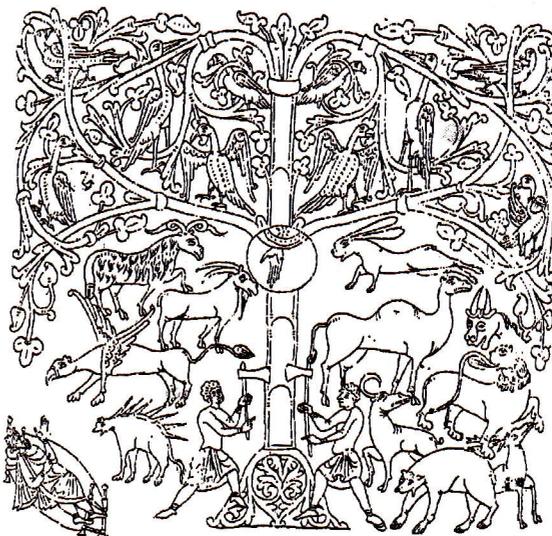
Cuando hacia mediados del año pasado recogíamos la información sobre las actividades que se estaban realizando para conmemorar los 50 años de la aprobación por las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, nos preguntábamos qué pasaría *después del Aniversario*. Y la pregunta nos parece necesaria, porque tiene la doble función, por un lado, de ayuda memoria para quienes mantienen coherencia entre el discurso y la práctica, contribuyendo así a mantener la continuidad en la difusión y aplicación de los derechos humanos, y por otro, nos advierte sobre las prácticas del **olvido voluntario después del discurso**.

En este marco del 50° Aniversario, desarrollaron actividades organizaciones sociales, medios de comunicación, dependencias municipales y del gobierno nacional de nuestro país. A escala internacional, la ONU tuvo una oportunidad excepcional para realizar actividades, en momentos en que esta organización internacional de Estados, atraviesa por fuertes interrogantes acerca de la efectividad de sus funciones, en especial en lo que concierne al mantenimiento de la paz mundial.

Si partiéramos de la trascendencia que desde los organismos oficiales de Naciones Unidas se le otorgó al hecho, tendríamos que haber esperado una relevante promoción de la Declaración por parte del gobierno nacional; más aun, cuando el canciller de nuestro país es quien preside la Asamblea General.

No ocurrió así. Sólo contamos con una Comisión Nacional, sin recursos, que se formó a instancias de la ONU, y que se limitó a realizar un acto oficial el día 10 de diciembre, de escasa trascendencia y la publicación de algún folleto.

Debemos señalar que dos organizaciones no gubernamentales fueron invitadas a formar parte de la



Comisión: IELSUR y SERPAJ, lo que, como se verá mas adelante, permitió expresar en un acto oficial, algunas cosas ineludibles sobre la situación de los derechos humanos y del relacionamiento entre las organizaciones no gubernamentales con el Estado.

Resulta paradójico que siendo la Declaración Universal un documento elaborado y refrendado por los Estados miembros, además de ser documento angular en el funcionamiento de la organización internacional de estos Estados, sea prácticamente ignorada por muchos gobiernos al interior de sus propios países.

Es como si pasados aquellos años de post guerra, donde la coyuntura mundial exigía planteos y compromisos en una diversidad de aspectos referidos a la paz, justicia social, libertad, igualdad, entre otras cosas, buena parte de los Estados que lo suscribieron, hubieran optado por pasarlos a la zona de penumbra.

Pero, aun así, el documento continuó cumpliendo su función, inspirando y fundamentando la ac-

(\*) Raúl Martínez es coordinador de SERPAJ y miembro del Equipo de Educación



ción de numerosas organizaciones sociales, de centros educativos, de sectores de gobiernos y algunos organismos internacionales.

### Las actividades

Hacer un listado de lo que se hizo en nuestro país, sería una tarea imposible y seguramente incompleta. Miremos entonces el panorama general y los temas que fueron abordados.

La Intendencia Municipal de Montevideo y la Junta Departamental, a través de su Comisión de Derechos Humanos, desarrollaron intensas actividades particularmente a partir del mes de junio, hasta culminar el día 10 de diciembre con el recibimiento de las propuestas para la construcción del Memorial sobre personas Detenidas-Desaparecidas.

cincuenta y cuatro muros de Montevideo fueron pintados por artistas que concursaron convocados por la IMM, tomando como motivo la Declaración Universal.

Talleres, folletos de difusión, publicaciones varias, exposiciones gráficas y un Cabildo de los Derechos Humanos, fueron organizados por la Comisión de DD.HH. de la Junta Dptal. de Montevideo. Este Cabildo, tuvo tres días de duración y abordó los temas referidos a las personas detenidas-desaparecidas, a la libertad de prensa, la discriminación, derechos de los niños, el derecho a la vivienda, de las personas de edad, etc. Los temas se analizaron en trece mesas redondas que contaron con la presencia

de delegaciones de catorce Departamentos del interior del país.

Es de destacar que la propia semana del aniversario, en el marco de la exhibición del video sobre los niños desaparecidos, se pudo anunciar la aparición de Andrea Hernández Hobbas.

En los medios de comunicación nacionales y barriales, hubo una presencia municipal importante, con el fin de promover y/o apoyar las actividades propuestas. También con su auspicio, el día 10 de diciembre se realizó un concierto del grupo musical Maná, en el marco del Aniversario.

Los periódicos del interior del país publicaron diversos artículos sobre la Declaración Universal en el correr del año anterior. La prensa barrial de Montevideo, en su mayoría, realizó una importante tarea de divulgación sobre la Declaración.

Algunos programas de TV de alcance nacional, dedicaron espacios referidos al 50º Aniversario.

Los Obispos de la Iglesia Católica dieron a conocer un Mensaje de 20 puntos, tomando la "conmemoración de los cincuenta años..." como "ocasión propicia para recordar y reafirmar el compromiso de la Iglesia en la defensa de la dignidad de la persona humana y sus derechos." Otras organizaciones de la Iglesia Católica realizaron actividades en el mismo marco.

De diferentes formas las diversas iglesias de origen cristiano en el país, sumaron sus voces para destacar el acontecimiento.

En noviembre, organismos de ONU organizaron en Montevideo, un seminario sobre "Herramientas básicas sobre protección de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario".

El Circulo de Creativos Publicitarios también hizo su aporte, organizando un concurso sobre los Derechos del Niño, para prensa gráfica.

Organizaciones no gubernamentales como Amnistía Internacional, pusieron el acento en impulsar la creación del Tribunal Penal Internacional, un instrumento fundamental para impedir la impunidad de los violadores de derechos humanos. Compartió además con otras ONG's la realización de diversas actividades.

La Junta Dptal de Colonia, expuso la muestra gráfica sobre derechos humanos de SERPAJ, en tres localidades de ese Departamento. En Tacuarembó y Rivera, desde las parroquias locales, se organizó también la exposición de esta muestra, contando con los auspicios de las respectivas Juntas e Intendencias.

La Universidad de la República realizó un seminario en el paraninfo. La Universidad Católica también realizó actividades.

En el ámbito educativo, tuvimos informaciones del tratamiento del tema por iniciativa de los docentes, pero no sabemos de ninguna disposición oficial en ese sentido.



Por su parte SERPAJ, enmarcó todas sus actividades en la conmemoración del 50° Aniversario, culminando el 10 de diciembre con la presentación del Informe Anual sobre la situación de los derechos humanos en nuestro país.

### En el aniversario, el derecho a la verdad

A partir de la detención de Pinochet en Londres, cobró especial relevancia dentro de la concepción de los derechos humanos, el movimiento creciente de opinión pública, tendiente a dar solución al problema de las desapariciones forzadas. El hecho señalado, permitió observar también las tendencias que se vienen dando en el derecho internacional, en cuanto al tratamiento de los delitos de lesa humanidad y en especial, la unidad que existe entre los conceptos de paz, democracia y derechos humanos. El 50° Aniversario de la Declaración, encontró a Europa y a buena parte del mundo, enfrentados a la dura realidad de saber que aquella Declaración y los Pactos posteriores, fueron a todas luces insuficientes para impedir masivas violaciones a la vida y dignidad humana, como las que se pretendía evitar.

Esto no implica un juicio negativo sobre la utilidad de la Declaración Universal, sino que refleja el difícil camino que ha debido recorrer, para que las sociedades la incorporen a sus prácticas. A los lentos procesos de cambios en las sociedades, agréguese los intereses que se ocultan en el trasfondo de esas violaciones, y se tendrá una mejor dimensión del tema.

Para los educadores que conciben a la educación como un proceso integral, la comprensión de esta realidad de las violaciones a la vida y la dignidad humana, está lejos de ser un asunto que les es ajeno.

En lo profundo de los hechos, se encuentran preguntas fundamentales que atañen a la educación, y que tienen que ver con el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la tolerancia, a la sensibilidad, a la justicia, a la paz.

El Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi A. Annan, envió un mensaje especial a nuestra población, fechado el 10 de diciembre, con un "saludo a todos los que se han reunido para celebrar el cincuentenario de la Declaración Universal de Derechos Humanos". Dice en una parte de su mensaje: "... Quiero unirme a ustedes para honrar la memoria de los que "desaparecieron" tras ser detenidos por la dictadura en Uruguay." Más adelante expresa: "Hace un año en Teherán, comencé la celebración de este aniversario reafirmando la universalidad de los derechos humanos y diciendo que los derechos humanos no son extranjeros en ninguna cultura y son ciudadanos de todas las naciones. Desde entonces hemos asistido a un año de protestas y progresos."

Annan tiene presente que las tareas no se detienen pasado un aniversario: "...Nos aguardan enormes desafíos. Debemos obrar con determinación frente a la tiranía. Debemos obrar con firmeza frente a la indiferencia. Debemos obrar con tenacidad hasta que los derechos humanos sean patrimonio de todo hombre, mujer y niño.

(...) Por lo tanto, en nombre de las Naciones Unidas, me complace expresarles mi mas profundo agradecimiento a todos ustedes por la ardua lucha que han librado para que la Declaración Universal sea una realidad para el pueblo del Uruguay..."

Todas las informaciones disponibles nos indican que durante este año, los reclamos por una solución al problema de los detenidos desaparecidos, continuará presentándose con fuerza creciente.



Esta apreciación tiene que ver también con procesos que vienen dándose en la región y en Europa en particular.

La experiencia histórica estaría señalando a la sociedad europea, que la impunidad no es solución para que nunca más se repitan los crímenes de lesa humanidad.

SERPAJ y IELSUR participaron en el acto oficial del 10 de diciembre, dando lectura a una exposición redactada en común.

Interesaba destacar en la oportunidad, además de lo generalmente aceptado sobre los valores de la Declaración, la situación de algunos derechos en el país, así como las trascendentes funciones que cumplen las organizaciones no gubernamentales en la sociedad, en un relacionamiento necesario y muchas veces conflictivo con el Estado.

A nuestro juicio, no tenía sentido participar en un acto de esta naturaleza sin decir las cosas como cada uno las veía, desde su lugar y desde sus enfoques.

Sobre la base de ese criterio, señalamos algunos temas ineludibles que están pendientes de solución, así como limitaciones que se están produciendo en este período, hacia ciertos derechos fundamentales: actos contrarios a la libertad de comunicación, iniciativas de penalizar las radios comunitarias, sobre la incomprensible falta de soluciones a la situación de las cárceles, las nuevas relaciones laborales con mayor desamparo, etc. Una referencia especial era necesaria para señalar la falta de cumplimiento del Art. 4º de la ley de Caducidad, que obliga al Estado a averiguar sobre el destino de los detenidos-desaparecidos.

El diputado representante del Parlamento en el acto, coincidió en su intervención en señalar la falta de capacidad que hemos tenido, se refería al sistema, para encontrar soluciones al problema de las cárceles y de los desaparecidos.

En cuanto a la importancia creciente de las organizaciones no gubernamentales, recordamos allí lo expresado por la Conferencia Mundial de Derechos

Humanos realizada en Viena en junio de 1993: "La Conferencia... reconoce la importante función que cumplen las organizaciones no gubernamentales en la promoción de todos los derechos humanos y las actividades humanitarias a nivel nacional, regional, e internacional. La Conferencia aprecia la contribución de esas organizaciones en la tarea de acrecentar el interés público en las cuestiones de derechos humanos, a las tareas de enseñanza, capacitación e investigación en este campo y a la promoción y protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales". Y continúa más adelante: "A este respecto, la Conferencia subraya la importancia de que prosiga el diálogo y la cooperación entre gobiernos y organizaciones no gubernamentales".

Tenía particular importancia señalarlo, ahora, porque ha sido uno de los avances más significativos desde 1948. Conviene tener en cuenta que para Estados de creciente concentración de poder, aunque pueda parecer lo contrario porque privaticen empresas y funciones, puede resultarles incómodo este crecimiento.

Era necesario señalar también en esa oportunidad, otro aspecto: "Debemos decir con toda sinceridad que la relación entre organizaciones no gubernamentales y gobiernos es generalmente conflictiva. Es una expresión lógica de la diversidad de opiniones e intereses que se encuentran en la sociedad que aspira a desarrollarse en contenidos y formas democráticas. El conflicto que se produce sólo puede conducir a superar las negaciones y limitaciones que se presentan a los derechos humanos, cuando este conflicto se enmarca en las reglas de una convivencia democrática respetada por todas las partes."

Particular importancia tiene para nosotros tener en cuenta este conflicto en lo que se refiere a la educación en derechos humanos. Los sucesivos gobiernos se han mostrado reticentes a incorporarlos al sistema educativo, quedando la iniciativa en el esfuerzo de los docentes para abrirse paso lentamente entre las resistencias oficiales.

Seguramente los educadores del sistema oficial y privado, continuarán aumentando en número y preparación para jerarquizar estas tareas en sus respectivos ámbitos.

De los partidos políticos es de esperar que, desde su función de gestionar y/o controlar la gestión del Estado, representando cada uno a la porción de ciudadanía que los apoya, adoptarán actitudes diversas, según sus concepciones y según las demandas que reciban.

Pero claro está, que para que este Cincuentenario sirva en cierta forma como relanzamiento, será necesario que miremos de nuevo cada cierto tiempo hacia el reciente aniversario, y recordemos que en ese año, muchos más miraron hacia el mismo horizonte. ■

## LAS DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

¿De qué se trata la ética sino de estar con los pies bien sobre la tierra y la frente bien alta? Esa es la tensión del ser humano ético: vivir en la realidad sin renunciar, sin olvidar las utopías. Así como hemos planteado que la Declaración Universal de Derechos Humanos representa el horizonte ético de la humanidad, un ideal social común, universal, también es cierto que nos remite a las realidades más duras, más injustas. Aquellas que nos revelan lo que aún falta por lograr, "lo que resta por hacer". Se ha recorrido un camino, es verdad, y de eso da cuenta la historia reseñada en la sección Reflexiones de este número. Sin embargo hay personas, con rostros, nombres y sueños propios, que no gozan a veces ni del más elemental derecho, que no tienen garantías para sus vidas ni las de sus familias, sus tribus, o sus pueblos. Y si eso sucede todos estamos de algún modo incompletos, limitados, chuecos.

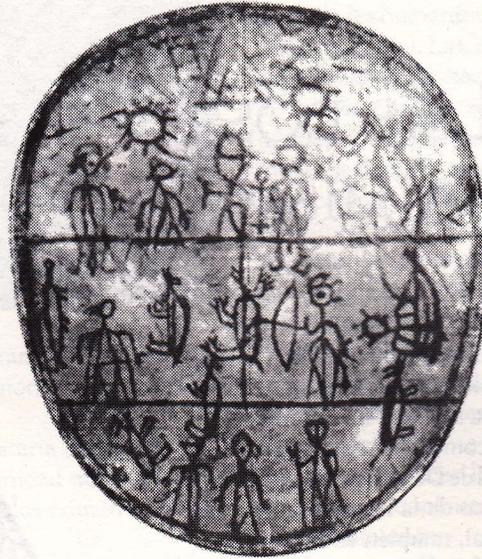
El año pasado, oyendo el mandato de ONU de difundir de todos los modos posibles el contenido de la Declaración, en el año de su cincuenta aniversario, publicamos la totalidad de la misma. En esta ocasión queremos compartir con los lectores dos textos que la recrean de alguna manera, con distintos énfasis: en el aquí y ahora de nuestra vida y nuestra sociedad o en lo que queremos que sean.

El primero pertenece a José Ignacio Fernández Faus, sacerdote jesuita, español, en el que escribe "los Derechos Humanos como un dolido llamado a la realidad". Parafraseando la Declaración, hace corresponder cada artículo con un hecho de actualidad. Dado que escribe desde su contexto, España, las personas nombradas son víctimas de la ETA y de la GAL, pero en ellas reconocemos también otros nombre y otras víctimas de diversas latitudes.

El segundo texto es de carácter poético y pertenece a Thiago de Mello, el autor brasileño que conmueve por su sensibilidad y la belleza de sus letras. Es un extracto de un escrito más amplio, tan sustancioso que mueve fibras profundas y va a la esencia de ser humano.



De distinto carácter y con objetivos diferentes ambos textos, creemos que constituyen un valioso material a ser usado por educadores/as, docentes y maestras/os, para continuar la tarea de sensibilizar/sensibilizarnos viendo las dos caras de la moneda (¿o más?) y construir/construirnos desde un horizonte compartido. Que como decía Viglietti: "los chuecos se junten bien juntos, bien juntos los pies y luego caminen buscando la patria, la Patria de Todos..." ■



## Declaración universal de los hechos humanos

1948-1998, con profundo dolor  
(a José Saramago con profunda gratitud)

### Hecho 1.

Todos los seres humanos no nacen libres, ni iguales en dignidad y derechos, pues no están dotados de razón ni de conciencia para comportarse fraternalmente unos con otros.

### Hecho 3.

Todo individuo que pueda defenderse tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. Los niños, fetos viables y tercermundistas que no pueden defenderse, carecen de esos derechos.

### Hecho 4.

Nadie económicamente solvente es sometido a esclavitud ni a servidumbre. Los niños, los desocupados y las mujeres sin otros medios, caen fuera de esta consideración.

### Hecho 5.

Torturas o tratos crueles o desagradables son a veces muy útiles para la defensa de algunos derechos.

### Hecho 7.

No todos son iguales ante la ley. Pero aún lo son muchísimo menos cuando se trata de leyes internacionales.

### Hecho 9.

Nadie puede ser arbitrariamente detenido ni preso, salvo que se llame Miguel Angel Blanco, J. Ortega Lara, Segundo Marey y otros semejantes.

### Hecho 11.

Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia, salvo que se trate de alguien del partido gobernante al que hay que derribar, o de un partido de oposición al que no conviene dejar subir.

### Hecho 12.

La vida privada y familiar de los enemigos políticos, de las estrellas de los medios de comunicación y de aquellos que son noticia por un día, es objeto de todas las ingerencias arbitrarias que pueden dar triunfo político, audiencia o dinero.

### Hecho 17.

Toda persona solvente tiene derecho a la propiedad.

Los insolventes por definición carecen de ese derecho pues sólo podrían adquirirlo robando.

**Hecho 21.3.**

La manipulación del pueblo es la base de la autoridad del poder público. Esa manipulación se lleva a cabo substituyendo los argumentos por ironías o insultos en las confrontaciones políticas, substituyendo los programas por fiestas y promesas absurdas en las épocas preelectorales y, en países menos desarrollados, comprando el voto del pueblo cuando haga falta.

**Hecho 22.**

Sólo un 20% de la humanidad tiene derecho a la seguridad social y a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

**Hecho 23.**

La «tasa natural de desocupación» impide decir que toda persona tiene derecho al trabajo. La gran reserva de parados impide la libre elección y las condiciones equitativas de trabajo. La protección contra el desempleo desvía fondos que son más necesarios para el crecimiento económico y, por eso, es mejor decir que vuelve holgazanes a los que la reciben.

**Hecho 24.**

Dos tercios de la humanidad no tienen derecho al descanso, ni a disfrutar del tiempo libre, ni a una limitación razonable de la duración del trabajo, ni a unas vacaciones periódicas pagadas. Y mucho menos lo tienen, si son niños.

**Hecho 25.1.**

Sólo una minoría de Inhumanidad tiene un nivel de vida adecuado que le asegure salud, bienestar, vivienda y asistencia médica... a él y a su familia.

**25.2.**

Más de cien millones de niños carecen de cuidados y asistencias, no ya especiales, sino elementales.

**Hecho 26.1.**

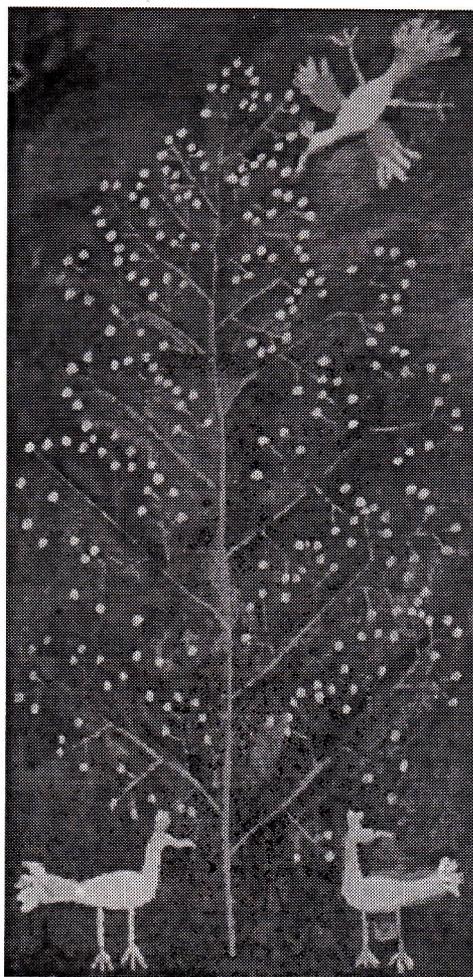
Los niños que trabajan debido a la pobreza de sus padres no tendrán educación ni instrucción elemental. La instrucción técnica y profesional no es generalizada sino particularizada.

**26.2.**

La educación tiene por objeto la preparación de hombres-robot capaces de manejar las máquinas del momento, pero sin entrar en el rollo de los derechos humanos y las libertades, ni de favorecer la comprensión entre los pueblos.

**Hecho 27.**

No toda persona tiene posibilidad de tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, ni a gozar de las artes.



**Hecho 28.**

Los derechos y libertades proclamados en la Declaración de 1948, no podrán ser hechos efectivos por ningún orden social o internacional cuando eso no parezca bien a los grandes poderes financieros que sostienen al mundo, o los dos o tres países que tienen poder para manejar a las Naciones Unidas.

**Hecho 30.**

Quienquiera que se oponga a estos hechos no puede tener derechos humanos, puesto que su misma existencia es una amenaza contra el más «humano» de todos los derechos: el derecho a la riqueza desmesurada de unos pocos países y personas. ■

*José Ignacio González Faus sj.*

Tomado de Revista Misión, marzo de 1999, Montevideo.

Programa  
de educación en los  
valores de la paz y los  
derechos humanos.

Antología

Greta Papadimitriou Cámara  
(compiladora)

Edición de ILCE y AMNU,  
México, 1998, 232 pp.

Nuestros amigos de México nos han enviado este valiosísimo material. Es un libro de cuatro capítulos. El primero recoge toda la documentación constitucional y normativa mexicana referente a educación y derechos humanos. Es interesante tener una recopilación específica de la temática, y si bien refiere a un país, puede servirnos como ejemplo para revisar nuestras propias legislaciones.

Los restantes capítulos, a cargo de prestigiosos autores, abordan temas cruciales de la educación en valores y la formación moral, temática que como dice en contratapa «ha ocupado en los últimos años un lugar primordial en foros de discusión, en planes de desarrollo y en los propósitos de las instituciones educativas. Docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familias, coinciden en señalar la necesidad de 'recuperar los valores que se han perdido', y consideran que la escuela es un espacio privilegiado para rescatarlos.» ■

Manual  
para la aplicación  
del programa  
de educación  
en los valores  
de la paz y los  
derechos humanos,

María de los Angeles Barba  
(coordinadora)

Edición de ILCE y AMNU,  
México, 1988, 111 y 163 pp.

Acompañando el mencionado libro también viene este manual, con un tomo dedicado a educación inicial y otro dedicado a nivel primario.

La primera parte es una introducción con orientación metodológica y aporta sugerencias concretas para la planificación de actividades en torno a la educación en valores. Luego trae propuestas específicas, graduadas por nivel, para el trabajo con los niños. ■

Pedagogía  
de la autonomía

Paulo Freire,

Ed. Siglo XXI, México,  
1997, 139 pp.

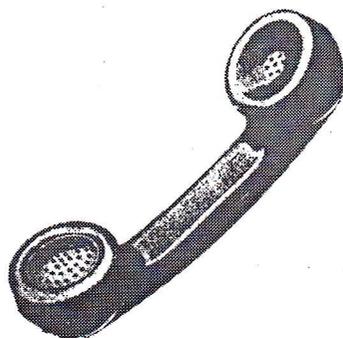
Como todos sus demás libros de Freire, éste también causa un verdadero placer al leerlo. Con la brillantez característica del autor, capaz de decir en forma absolutamente clara las ideas más profundas, trasmite en este pequeño gran libro, lo que podríamos llamar la ética de un educador en derechos humanos.

Es un libro que se lee fácilmente por su lenguaje sencillo y que cala hondo por la vitalidad de las palabras dichas por alguien que no sólo las enuncia sino que las encarna en su práctica y su política cotidiana.

Nuestro Centro de Documentación lo ha adquirido recientemente, o sea que ya está a las órdenes para todos ustedes. ■

# Suscripciones telefónicas

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 11:00 y las 18:00 hs., por el número 408 53 01.



Revista N°35	\$ 45
Números anteriores	\$ 35
Número 26 (Especial)	\$ 55
Suscripción anual América Latina	U\$ 25
Suscripción anual Resto del Mundo	U\$ 30
Año 1997	\$ 45

... que una gota con ser poco  
con otras se hace agüacero

*Milonga de andar lejos,  
Daniel Viglietti*

Diseño: [ORRA]



SERVICIO  
PAZ Y JUSTICIA