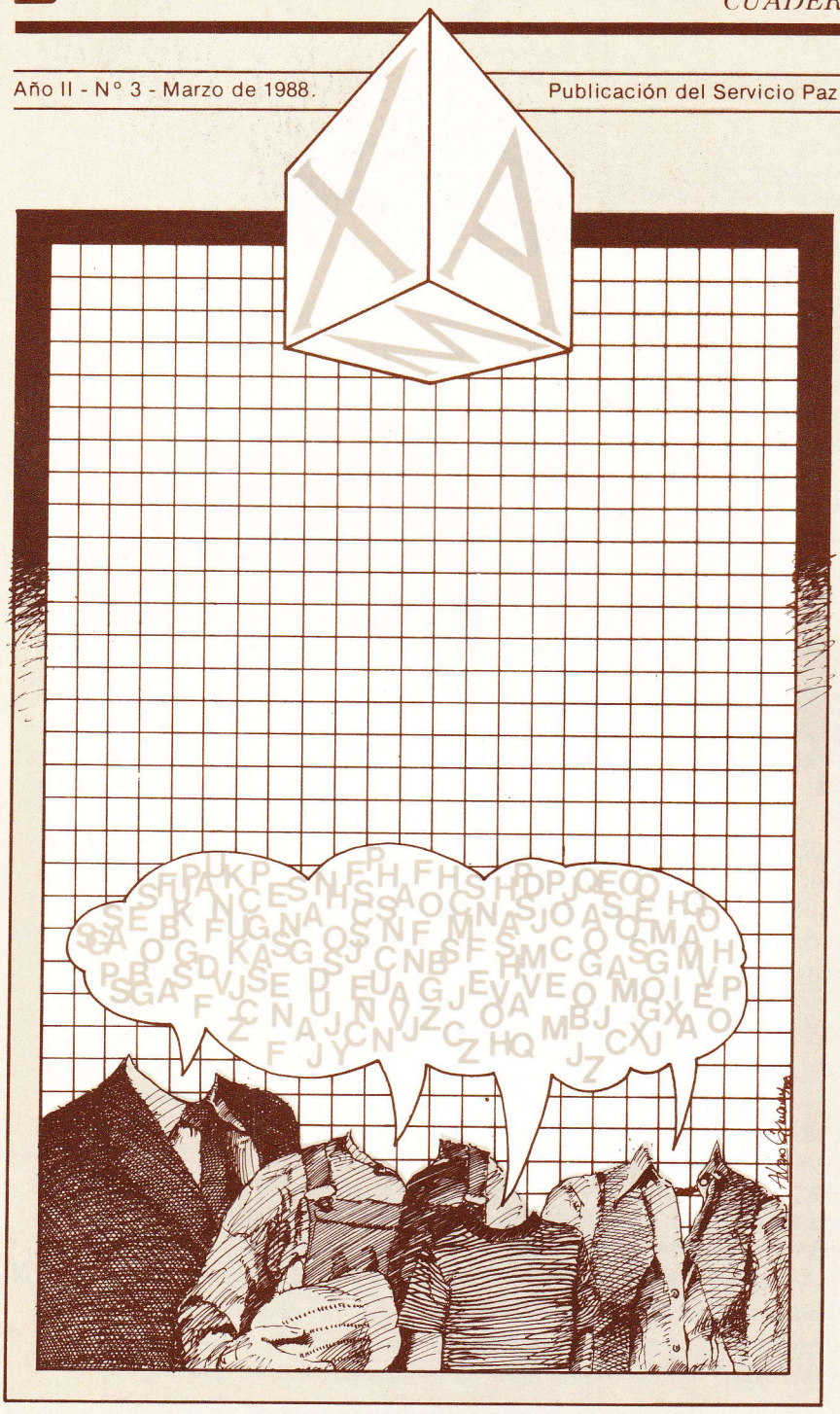
Educación y derechos humanos

CUADERNOS PARA DOCENTES

Año II - Nº 3 - Marzo de 1988. Publicación del Servicio Paz y Justicia (Uruguay) N$ 300.



EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA

LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVES DE LA HISTORIA

EXPERIENCIAS:

- Medios de comunicación
- Roles de la mujer
- Conquista y colonización
- Los Derechos Humanos

s u p l e m e n t o e s p e c i a l

EVALUACION: ¿medición de aprendizajes? ¿instrumento de poder? ¿mecanismo de exclusión? ¿generador de conflicto y frustración?

Redactor Responsable:

Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:

Pedro Ravela
Fernando Sorondo
Mónica Maronna
Alicia Albornoz

Colaboradores:

Raquel Correa
Graciela García
María Luisa González
Ana Piedra Cueva

Educación y Derechos Humanos. Cuaderno para Docentes.

Año II - N° 3 - Marzo de 1988.
Precio de venta N$ 300.

Publicación del Servicio Paz y Justicia - Uruguay.

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre que sea citada la fuente.

Los conceptos vertidos en los diferentes artículos son responsabilidad de sus autores.

Revista de aparición cuatrimestral.

Servicio Paz y Justicia, Joaquín Requena 1642, Montevideo - Uruguay.
Teléfono 4 57 01.

Fotocomposición, diagramación, armado e impresión:
Taller de Comunicación S.R.L.
Dep. Legal 229.032
Edición amparada por el art. 79 de la Ley 13.349 (Comisión del Papel)

SUMARIO

EDITORIAL 3

REFLEXIONES

Educación para la Democracia y los Derechos Humanos
Pedro Ravela 4

Los Derechos Humanos a través de la Historia (I)
Fernando Sorondo 10

ALTERNATIVAS

Inclusión de la temática de los Derechos Humanos en las áreas curriculares (II)
Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) 19

EXPERIENCIAS

Los buenos y los malos
Alicia Albornoz 22

Roles de la mujer en la sociedad contemporánea
María Luisa González 25

Derechos Humanos: Un trabajo interdisciplinario en bachillerato (Filosofía y Derecho)
Raquel Correa
María Inés Cardozo 28

La expansión de los estados europeos
Leonor Piñeiro
Elizabeth Rodríguez 30

DE LA VIDA COTIDIANA

"En lugar de ayudarnos, nos meten observaciones" 33

SUPLEMENTO ESPECIAL

Evaluación ..... páginas centrales.

EDITORIAL

RECUPERAR NUESTRO ROL DE EDUCADORES

Tardíamente, a casi tres años de la instalación del gobierno democrático en el país, el sistema educativo da un paso de fundamental importancia para su democratización interna, que debería haber sido dado hace ya mucho tiempo. Nos referimos a la puesta en marcha de las Asambleas Docentes establecidas en la Ley de Emergencia, cuyo largo proceso de reglamentación acaba de terminar.

Estos tres primeros años de "gobierno democrático" en la enseñanza se han caracterizado por la ausencia de estructuras institucionales a través de las cuales los docentes podamos incidir y participar en la determinación de los caminos de la educación. De ahí que, más allá de los aciertos y defectos que la presente reglamentación pueda tener, queremos destacar la importancia de este ámbito de discusión y participación que se abre.

Pero por encima del tema concreto de las Asambleas Docentes, nos interesa destacar la importancia de comenzar a reconstruir el rol del docente en el sistema educativo. **Necesitamos volver a constituirnos en actores del quehacer educativo, superando nuestro actual rol de meros enseñantes.** En el presente nuestro trabajo está organizado de manera bastante similar al del obrero en la fábrica tayloriana — sobre todo en la enseñanza media—. Con la diferencia que en el caso del obrero las piezas desfilan delante de él en la cinta y en el nuestro, somos nosotros los que desfilamos por las distintas clases repitiendo mecánica y rutinariamente las mismas operaciones sin tiempos ni instancias para pensar y crear. Nuestro trabajo está organizado en base a criterios económicos (atender la mayor cantidad de alumnos con la menor cantidad de horas de trabajo) y burocráticos (tenerlo todo planificado, previsto y controlado desde los escritorios de los consejos de educación), más que en base a criterios humanos y/o educativos. No tenemos prácticamente posibilidades de desarrollar una reflexión pedagógica sistemática, ni de llevar adelante una tarea verdaderamente educativa.

Sin duda todo lo anterior tiene estrecha relación con las carencias de índole salarial y presupuestal. Pero no se reducen a ellas las causas del problema, y los logros que puedan irse alcanzando en esta materia no garantizan por sí solos la superación de aquellas deficiencias. Creemos pues que, **junto con las reivindicaciones salariales, es imperioso comenzar a construir desde abajo espacios y tiempos para el trabajo en equipo, para el intercambio profesional, para la formación y el perfeccionamiento, para una relación más humana entre los docentes y con los estudiantes, para la participación en la gestión de los liceos y escuelas, para la participación en el diseño de planes y programas educativos, para la investigación.** Se trata de recuperar nuestro rol de educadores.

En este sentido creemos que el funcionamiento de las Asambleas Docentes puede ser una instancia de gran importancia. En esa misma línea es que queremos hacer nuestro aporte desde SERPAJ a través de esta publicación —que recordamos pretende ser un espacio para el intercambio de experiencias educativas—, y a través de algunas experiencias de talleres, seminarios y encuentros que venimos realizando desde el año pasado. Nuestro propósito es contribuir al análisis crítico del sistema en el que trabajamos y de nuestras propias prácticas educativas, así como al desarrollo de experiencias alternativas en el camino de una educación que contribuya eficazmente a la construcción de una sociedad democrática. ■

EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Pedro Ravela

(Este trabajo es parte de una ponencia presentada por su autor en el IV Seminario Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos que, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Centro El Canelo de Nos, tuvo lugar en Santiago de Chile del 23 al 26 de noviembre de 1987)

I. Introducción

Prácticamente en toda América Latina vivimos hoy procesos de transición a la democracia, intentos por constituir democráticamente nuestras sociedades. Dichos procesos pueden caracterizarse como "una tensión consistente y permanente entre tendencias sociales, ideologías, intereses económicos, proyectos culturales", a través de la cual se va pasando de un "polo autoritario", en el que predomina la lógica de la dictadura, a un "polo democrático", en el que predomina la lógica de la democracia. Ambas lógicas "se desenvuelven durante el período de transición estrechamente implicadas, operando ambas en un mismo espacio social". Esta caracterización, que F. Dellich(1) refiere al período que culmina con la asunción del gobierno democrático, es útil también para describir el proceso posterior, dado que la tara de construcción de una sociedad democrática es de largo aliento e implica otras dimensiones además de la estrictamente política. La tensión entre diferentes ideologías, intereses económicos, proyectos culturales; entre lógicas autoritarias y democráticas, y entre diferentes concepciones de democracia, continúa más allá de aquel momento.

En éste marco, cabe preguntarse por el papel del sistema educativo formal en el proceso de democratización de la sociedad. La pregunta nos la planteamos además, desde la perspectiva de nuestro trabajo por los derechos humanos. ¿Cuál es el aporte que podría y debería hacerse, a través de la educación formal, a dichos procesos de democratización que tan dificultosamente se desarrollan en América Latina? ¿Cuáles son las exigencias y los desafíos fundamentales que los derechos humanos y la construcción democrática de nuestras sociedades le plantean al sistema educativo?

En este documento nos proponemos formular algunas reflexiones que constituyen un primer intento de estructurar el campo de trabajo —educación formal, derechos humanos, democracia— alrededor de algunos ejes centrales.

Partimos del supuesto de que el sistema educativo no se limita a reproducir el sistema de dominación de clase, sino que también puede contribuir positivamente a la transformación de la sociedad —cosa que históricamente en cierta medida ha hecho(*)—. Esto no significa que desconozcamos las serias limitaciones y dificultades que la educación formal presenta. El mismo proceso contradictorio de transición a la democracia que vive la sociedad se da, con características particulares, al interior del sistema educativo. En el caso uruguayo la democratización es más lenta aún en la educación que en el resto de la sociedad. A dos años y medio del retorno a la institucionalidad democrática, como resultado de diversos factores, la lógica autoritaria continúa prevaleciendo en el gobierno y en el funcionamiento del sistema educativo: las decisiones fundamentales de la política educativa se toman sin consulta ni participación de los actores involucrados; los mecanismos de participación de los docentes establecidos en la ley no han sido puestos en funcionamiento por las autoridades responsables de hacerlo; el estilo de gestión predominante en escuelas y liceos se caracteriza por la ausencia de iniciativa, autonomía y creatividad, por el temor a las sanciones, y por el principio de "evitarse problemas"; el salario de los docentes y los recursos generales para la enseñanza son absolutamente insuficientes, lo que incide directamente en la calidad de la educación que se ofrece; la actividad educativa se vuelve así frustrante, no se trabaja en equipo, la participación es escasa aún a nivel gremial... Y se podría seguir enumerando.

No obstante, abordar el desafío de convertir el sistema educativo, aunque sea parcialmente, en instrumento de democratización de la sociedad constituye un imperativo. Entre otras cosas, por los alcances que el sistema tiene a nivel de territorio y población.

(*) Véanse las citas 7 y 8 en la sección III.1.

II. Derechos Humanos y Democracia

En la última década es posible observar un doble movimiento en el pensamiento político latinoamericano con relación al tema de la democracia. Por un lado puede observarse una tendencia a la revaloración del espacio político democrático, la muchas veces despectivamente denominada "democracia formal". La trágica experiencia de las dictaduras militares ha llevado a ver con claridad el valor intrínseco de las instituciones políticas democráticas. Estas son vistas hoy por vastos sectores como el modo de procesar pacíficamente los conflictos inherentes a toda sociedad. Por otro lado, parece observarse también un consenso creciente acerca de la inviabilidad de dichas instituciones sin un proceso de democratización económica y social. La historia de América Latina muestra la inviabilidad de una organización política democrática en un contexto de fuertes desigualdades y de marginalización y exclusión de las grandes mayorías del acceso a los bienes materiales y culturales. Estos dos movimientos convergen, al menos a nivel de la teoría política, en el sentido de una conceptualización amplia del término democracia que tiene a la dimensión política como un elemento fundamental, pero que no se limita a ella.

En esta línea R. Pérez afirma:

> *"Se ha vuelto corriente analizar el término democracia en dos nociones, una estatal, constitucional y otra societaria, de cariz más privatista que la primera... El gobierno fundado en el sufragio popular y las libertades de información y crítica políticas definen la democracia estatal; la integración y sentido de pertenencia neta a la propia nación, el acceso a fuentes críticas de la cultura y la información, un mínimo de igualación en las bases materiales del desarrollo de las concretas personalidades y la capacidad apreciable de autodefensa de derechos e intereses constituyen características de la democracia societaria".*
> *"El ideal democrático configura, en definitiva, un quehacer social íntegro (político y no político), policéntrico, imprevisible, abierto... La democracia se gana en ambos terrenos, estatal y societario, a la vez, o sólo se obtienen frágiles y vacías parcelas de la misma;* acaso no siempre fue así, pero sin duda ese es el alcance del problema en nuestros días" *(2) (el subrayado es nuestro).*

En una perspectiva similar C. B. Macpherson (3), un pensador liberal al que refieren continuamente los teóricos latinoamericanos, recurriendo al significado original histórico del término democracia como gobierno del pueblo, afirma que la democracia no debe ser identificada única y exclusivamente con la democracia liberal occidental, sino que otros sistemas sociales no-liberales también cuentan con un derecho histórico legítimo para autodenominarse democráticos, en la medida en que su organización se apoya en la igualdad en el acceso a bienes y servicios y en mecanismos de participación directa del pueblo en las decisiones sociales. Refiriéndose a él, C. Braslavsky plantea la necesidad de adoptar una concepción de democracia que denomina "historicista", y que

> *"...reivindica como sus ejes tanto a la vigencia de las leyes promulgadas por los representantes de una ciudadanía que los eligió en pleno ejercicio de múltiples libertades, como el ejercicio de mecanismos de participación directa en las decisiones y la igualdad en el acceso a bienes y servicios materiales y no materiales disponibles en una Nación. Reivindica en consecuencia como valores y logros inherentes al modelo societal democrático tanto a la libertad y a la participación política como a la igualdad social y económica".(4).*

Esta línea de conceptualización de la democracia nos parece de suma importancia en el contexto de procesos de transición y reconstrucción democráticas porque define un horizonte hacia donde dirigir el proceso. La transición a la democracia no culmina con el restablecimiento de las instituciones democráticas, con la existencia de partidos políticos y libertades, con la celebración de elecciones libres, sino que es una tarea de largo aliento, que supone una transformación más honda de la sociedad en el sentido de mayor justicia, mayor igualdad, mayor participación, además de mayor libertad.

En relación con los derechos humanos la conceptualización precedente también es sumamente relevante. La correspondencia entre las dimensiones política y societaria de la democracia con las dos primeras generaciones de derechos humanos es evidente. La lucha por conquistarlos muchas veces ha estado signada, inevitablemente, por la denuncia de las violaciones cometidas por las dictaduras militares. Este énfasis conlleva un riesgo, el de que se identifique a nivel de la opinión pública a los derechos humanos, únicamente con los derechos civiles y políticos que fueron sistemáticamente violados por las dictaduras. En nuestro país, por ejemplo, hemos oído al Presidente de la República decir que en Uruguay se acabó "el problema" de los derechos humanos, porque ahora nadie es torturado, nadie es arbitrariamente detenido, los periódicos no son censurados, etc. Sin subestimar los considerables avances logrados, tampoco se puede desconocer que hay otros derechos fundamentales que son sistemáticamente desconocidos para grandes sectores de la población: el derecho al trabajo, el derecho a la salud, el derecho a una alimentación y a una vivienda adecuadas, el derecho a la educación, el derecho a una remuneración digna, entre otros reconocidos por la Declaración Universal de 1948. Con el retorno al sistema político democrático acaba sólo una parte del "problema" de los derechos humanos, pero no todo, como tampoco acaba la tarea de construcción democrática de la sociedad. Nos parece pues sumamente importante destacar la estrecha relación entre derechos humanos y democracia, y en particular entre democracia estatal o constitucional —empleando los términos

de R. Pérez— y derechos civiles y políticos por un lado, y entre democracia societaria y derechos económicos, sociales y culturales por otro. En general quienes restringen el concepto de derechos humanos también lo hacen con el de democracia. Pero derechos humanos son unos y otros y de ahí la importancia de vincular estrechamente las concepciones de democracia y de derechos humanos. Una sociedad es auténticamente democrática en la medida en que tienen vigencia en ella todos los derechos humanos para todos sus integrantes, y la tarea de construcción de la democracia coincide con la tarea de defensa y promoción de los derechos humanos. La claridad sobre este punto es esencial para la tarea educativa, dado que definirá los alcances de una educación para la democracia.

Para terminar esta primera reflexión, cabe una breve mención a la tercera generación de derechos humanos. Los Derechos de los Pueblos o Derechos de Solidaridad constituyen una condición de posibilidad para la construcción de sociedades democráticas en los pueblos del Tercer Mundo:

> *"Los derechos de los pueblos, definidos en lo que antecede, no lo son de manera limitativa ni exhaustiva. Si por su dimensión y su nivel de realización se distinguen de los derechos humanos individuales y colectivos, ya reconocidos por los instrumentos internacionales, universales y regionales, por su naturaleza no se distinguen de ellos. Se presentan, de hecho, como una garantía suplementaria del respeto y la realización de los derechos humanos: un pueblo sometido no estará nunca en condiciones de ofrecer a los hombres y las mujeres que lo forman el conjunto de los medios para su pleno desarrollo individual y colectivo".(5)*

III. Educación para la democracia y los derechos humanos

Cuando se plantea el tema de la educación para los derechos humanos en la educación formal suele pensarse en una asignatura a agregar o en un contenido a incorporar a los programas de determinadas asignaturas. En las actuales condiciones de funcionamiento de los sistemas educativos, esto significaría anular el contenido removedor que los derechos humanos tienen, tanto en relación con la sociedad como en relación con el propio sistema educativo. Con esto no queremos desconocer la importancia que tiene ganar espacios de legitimidad para los derechos humanos a través de su incorporación al currículum, pero sí indicar que esto no es suficiente, y que es peligroso reducir la tarea a ello. El tema de la incorporación de los derechos humanos a la educación formal debe plantearse en términos de fundamento ético de la tarea educativa y de las instituciones en las que se desarrolla, en términos de un espíritu que debe inspirar y renovar el quehacer educativo.

El punto es de fundamental importancia en tiempos en que el agotamiento de los sistemas educativos es universalmente reconocido y en que la preocupación por la reforma y el cambio en la educación es también universal. En relación con esto uno de los problemas serios de los sistemas de enseñanza es el del vaciamiento de sentido ético del quehacer educativo. En una sociedad democrática, en la que coexisten pluralidad de corrientes de pensamiento, ideologías, credos, el sistema educativo no puede identificarse con una de ellas. Pero por otro lado no hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica. Educar supone siempre formar en actitudes y valores, y toda reforma profunda del sistema educativo debería plantearse este problema, el de sus objetivos últimos y su fuente de inspiración ética.

La contradicción anterior suele resolverse a través de una pretendida neutralidad de la educación formal, neutralidad que excluye del sistema educativo todo aquello que pueda resultar controvertible o conflictivo. En nuestro país esto es denominado por parte de algunos sectores como "laicidad". Creemos que dicha neutralidad no es posible, y en todo caso que es falsa, dado que permanecer "neutral" ante determinadas situaciones supone, de alguna manera, un apoyo tácito. Por otro lado, conduce al mencionado vaciamiento de sentido de la tarea educativa y excluye la posibilidad de desarrollar actitudes de pluralismo, esenciales para una cultura política democrática.

Los derechos humanos reconocidos universalmente en la Declaración de las Naciones Unidas constituyen algo así como la conciencia moral de la Humanidad de nuestro siglo. Elaborada inmediatamente después de uno de los más grandes conflictos que enfrentaron a la Humanidad, la Declaración Universal de Derechos Humanos expresa el horizonte ético de aquella. No son patrimonio exclusivo de ningún grupo o ideología y convergen esencialmente —como vimos— con el ideal democrático. No desconocemos las importantes divergencias en la lectura que las diferentes corrientes de pensamiento hacen de los derechos humanos. Pero esto no impide que constituyan un lugar de encuentro plural de las corrientes democráticas. De ahí que en ellos pueda encontrarse una fuente de inspiración ética, necesariamente pluralista, para una educación **en** democracia y **para** la democracia, así como para fundamentar una reforma profunda de los sistemas educativos que pueda concitar el apoyo de los educadores en general.

Ahora bien, a partir de lo anterior, cabe retomar los interrogantes planteados en la introducción y preguntarse cuáles son los desafíos fundamentales que se le plantean al sistema educativo formal desde el imperativo de una educación para la democracia y los derechos humanos. Quisiéramos plantear algunas ideas en torno a tres ejes centrales, que constituyen sendas líneas de trabajo.

III.1. La democratización del acceso a la educación

La educación básica es obligatoria por ley —con

distinto número de años— en casi todos los países del mundo. Es además un derecho fundamental de todo ser humano —artículo 26 de la Declaración Universal—. Sin embargo, buena parte de la población jamás accede a ella —hay 800 millones de analfabetos en el mundo— y de los que acceden otra parte importante queda por el camino sin completarla. Tanto los excluidos desde el comienzo como los que desertan luego de algunos años pertenecen mayoritariamente a los sectores más desfavorecidos de la población. El primer desafío evidente que tanto la democracia como los derechos humanos le plantean al sistema educativo es pues democratizar el acceso a la educación, o lo que es lo mismo, asegurar el derecho a la educación para toda la población.

Pero más allá de una cuestión de principios, el problema tiene una dimensión más honda. En sociedades crecientemente complejas como las nuestras, el acceso a la educación es condición de posibilidad para el ejercicio efectivo de buena parte de los demás derechos fundamentales, y es condición de posibilidad para la construcción de una sociedad crecientemente democrática, (lo que no significa que sea condición suficiente). El ejercicio de derechos tales como el derecho a la organización y participación políticas, el derecho a la información, el derecho a defender y reivindicar los propios derechos, incluso el derecho al trabajo y mediante él el acceso a los bienes indispensables para una vida digna, el ejercicio real de todos estos derechos, supone un mínimo dominio de instrumentos tales como el lenguaje oral y escrito, las operaciones lógicas, el manejo de conocimientos de carácter técnico relativos al funcionamiento de la sociedad, etc. "Entretanto, la no adquisición de ese saber por parte de una nación y/o de grupos sociales dentro de esa nación limita su capacidad de participación y de poder" (6).

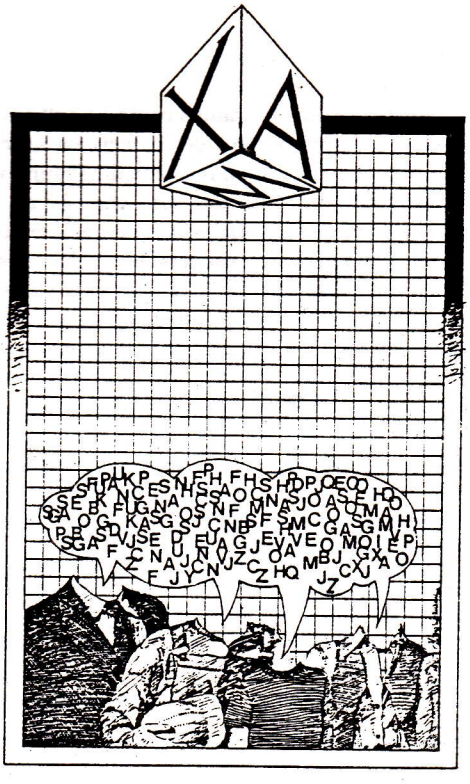
Sobre esta contribución del sistema educativo formal a la construcción de una sociedad democrática, nos parecen sumamente interesantes las siguientes citas:

> *"La hipótesis propuesta sugiere simplemente que de un modo general, las sociedades políticamente más movilizadas y dinámicas exigen más enseñanza media, y que, en las sociedades en las cuales la enseñanza media está más difundida, esa movilización y ese dinamismo tienden a articularse, a estructurarse y a efectivizarse de una manera más veloz y estable... La expansión de la enseñanza media coincidió con la ampliación de los ámbitos de participación política y social" (7).*
> *"El sistema educativo en América Latina juega un papel político de primera magnitud porque es capaz de generar actores políticos importantes en la sociedad" (8).*

Llegados a este punto puede surgir la duda de hasta qué punto los sectores populares realmente necesitan pasar por el sistema educativo formal, y en qué medida éste no es más que una institución al servicio de los sectores dominantes de la sociedad y transmisor de la cultura de dichos sectores. Sobre este problema, que sin duda da para una larga discusión, son muy lúcidas algunas afirmaciones de los estudiantes de Barbiana en su "Carta a una Profesora". Allí, ante la objeción que se les plantea en el sentido de que la educación formal produce estudiantes individualistas y apolíticos, y que el cambio del sistema educativo sólo se resuelve en el plano político, responden:

> *"Es cierto... pero tendríamos que ir nosotros al parlamento. Los blancos nunca harán las leyes que precisan los negros. Para ir al parlamento hay que adueñarse del idioma. Por ahora, a falta de algo mejor, es bueno que los chicos vayan a estudiar hasta con ustedes" (9).*
> Y más adelante afirman:
> *"La cultura verdadera, aquella que todavía ningún hombre alcanzó, está formada por dos cosas: pertenecer a las masas y poseer la palabra" (10).*

Pero volvamos al problema inicial, el de la exclusión de los sectores populares del sistema educativo. Si bien su solución depende en parte de acciones y decisiones extra educacionales (como el mejoramiento de las condiciones de vida de dichos sectores, de decisiones políticas acerca del presupuesto para la educación, etc.) muchos trabajos de investigación que se están realizando en América Latina muestran como el fracaso escolar de los sectores populares tiene relación fundamental con la distancia entre la cultura de la escuela, propia de las clases medias, y la cultura de los sectores populares. Los patrones culturales exigidos para tener éxito en la escuela no se corresponden con los propios de los sectores populares.



"Uno de los mecanismos principales de la exclusión es que la propuesta pedagógica vigente no es la apropiada para todos ellos: al no ser flexible para adecuarla a las distintas características de los educandos, el grupo que no se adapta a ellas abandona la escuela.

"La propuesta educativa vigente se estructura sobre la base de la homogeneidad del sujeto y de la educación establecida a partir del modelo de niñez brindado por los estratos medios y altos urbanos, y supone que todo desajuste frente a dicho modelo es un déficit del alumno" (11).

En resumen, un primer desafío fundamental de la democracia y los derechos humanos en relación al sistema educativo es el de garantizar el acceso y permanencia en él de todos los sectores sociales, como condición de posibilidad para la construcción de una sociedad democrática. Este desafío conlleva la exigencia de modificaciones sustanciales en la cultura escolar y de su relación con la cultura de los sectores populares. En este sentido una de las vías promisorias a ensayar sería el trabajo conjunto y sistemático entre educadores formales y educadores populares.

III.2. Formación en actitudes y valores democráticos

Además de su función específica de transmisión de conocimientos, el sistema educativo cumple un papel sin duda relevante en la socialización de niños y adolescentes —como se habrá notado en todo el trabajo nos referimos a la educación primaria y media—. El conjunto de experiencias que estos viven durante su paso por el sistema educativo sin duda contribuye a la formación de sus actitudes y valores fundamentales. Cabe preguntarse pues en qué medida las actitudes y los valores que los jóvenes incorporan en el sistema educativo se corresponden con los necesarios para construir una sociedad democrática.

Tanto los derechos humanos como una democracia definida en los términos en que lo hicimos antes, suponen la existencia de ciudadanos con determinadas actitudes y valores. Sin pretender ser exhaustivos, ni establecer un orden de importancia, queremos enumerar algunas que consideramos esenciales. A partir de las tres dimensiones básicas de la democracia y los derechos humanos ya definidas —libertad, igualdad, participación— puede postularse que la educación debería apuntar a objetivos tales como:

- desarrollar la capacidad de reflexión y análisis crítico, esenciales a la libertad de pensamiento;
- promover una actitud de profundo respeto y tolerancia por las personas, por las diferentes maneras de pensar y por las diversas culturas;
- propiciar actitudes de solidaridad y fraternidad, en especial con aquellos que viven en situaciones de injusticia, y actitudes relacionadas con una más justa distribución de bienes;
- desarrollar actitudes y valores vinculados con la participación responsable en la vida y organizaciones sociales.

Debería formar también en actitudes asociadas al trabajo y la producción de bienes materiales, y capacitar para ello, dado que para la mayoría de los estudiantes esa será la única vía para poder acceder a los bienes necesarios para una vida digna.

Pero si miramos al interior del sistema educativo nos encontramos con una realidad que opera más bien en sentido contrario. El estudiante rara vez es llamado a tomar decisiones o a incidir en ellas. El profesor es quien determina los temas a dar, las formas de trabajo, las normas de disciplina. El profesor es quien evalúa. Esto conduce necesariamente al desarrollo de actitudes de pasividad y sumisión. El estudiante se limita a recibir información y a responder como el profesor espera que lo haga, para ser calificado en buena forma. Esto a su vez lleva a la búsqueda del éxito individual y a la discriminación al interior de los grupos entre alumnos buenos y alumnos malos. Las estrategias de trabajo desarrolladas por los profesores en general son de tipo memorístico. El estudiante debe "saber" determinados temas, que en general se aprenden en libros. Las preguntas del profesor, tanto durante el desarrollo de las clases como en los trabajos de evaluación suelen ser "cerradas", esto es, tienen una respuesta correcta predeterminada. Rara vez se plantean cuestiones cuya respuesta suponga reflexión y creación por parte del estudiante. El trabajo manual y productivo suele estar ausente de las actividades escolares, al igual que la realidad socioeconómica. Las relaciones educativas están altamente formalizadas, no hay espacios en el sistema educativo para relaciones humanas cercanas y ricas...

Es evidente pues que plantearse una educación para la democracia y los derechos humanos en el sistema educativo supone encarar modificaciones sustanciales en las prácticas educativas escolares, con el fin de contribuir eficazmente a la incorporación de actitudes y valores democráticos por parte de los niños y adolescentes. Dichas modificaciones afectan fundamentalmente a (*):

- la manera en que se encaran los contenidos, fundamentalmente en lo que hace a su relación con las inquietudes e intereses de los estudiantes, y en lo que hace a su relación con las realidades socioeconómicas en las que los derechos humanos están en juego;
- las metodologías y estrategias de aprendizaje llevadas adelante por los docentes;
- las relaciones interpersonales;
- las normas y criterios disciplinarios.

(*) El punto lo tratamos con un poco más de detalle en "Implicancias de una educación en derechos humanos en la enseñanza media"; Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes. N° 1; SERPAJ, Montevideo, marzo de 1987.

III. 3. Funcionamiento y gestión democrática de las instituciones educativas

De buenas intenciones está empedrado el camino de las instituciones educativas. Desde que iniciamos nuestro trabajo en la educación media nos ha tocado participar en muchas jornadas de docentes y directivos y escuchar muchísimas ideas y propuestas sobre lo que habría que hacer y lo que habría que cambiar en la educación. Pero nos ha tocado ver muy pocas experiencias concretas de cambio en el ámbito de la educación formal. Y nos asombra esa capacidad de los educadores formales para planear en el aire —en general al comienzo del año— para que después todo siga igual. A esta altura estamos convencidos de que una de las razones por las que esto es así radica en que no se tiene en cuenta la dimensión institucional del quehacer educativo. Las propuestas de cambio rara vez incluyen modificaciones en el funcionamiento institucional que permitan instrumentar adecuada y sistemáticamente dichos cambios. Todo parece depender de la buena voluntad de los actores y de experiencias puntuales que no afectan el funcionamiento global de la institución.

Esta dimensión nos parece de fundamental importancia a la hora de pensar en una educación comprometida con la democracia y los derechos humanos. Más allá de las buenas intenciones que podamos tener los docentes, más allá de los excelentes materiales y experiencias educativas en derechos humanos que podamos diseñar, todo puede limitarse a ser una isla dentro de un sistema profundamente burocrático, autoritario, y muy poco humano.

La institución educativa —la escuela o el liceo— educa con todo lo que ella es, con la experiencia global que ofrece al estudiante. Y no es posible por lo tanto educar para la participación responsable en la sociedad en una institución en la que el sujeto permanece sentado unas cuatro horas diarias recibiendo pasivamente informaciones de diversa índole, y en la que no hay ningún mecanismo previsto para que participe en las decisiones que determinan la marcha de la institución y que lo afectan en primer término a él mismo. No es posible tampoco que eduquemos para la participación quienes al igual que los estudiantes estamos excluidos de la toma de decisiones en la institución. Las decisiones relevantes se toman en los consejos de educación y no hay espacio para una gestión autónoma y participativa. En estas condiciones los docentes, lejos de ser educadores, apenas si logramos ser "dadores de clase".

Otro aspecto del funcionamiento institucional en el que es esencial operar modificaciones es el de las posibilidades de trabajo en equipo para los docentes. Ningún cambio profundo en la educación formal es viable sin cambios en la forma como está organizado el trabajo del docente. Las actuales condiciones de trabajo aislado limitan las posibilidades de creatividad y realización personal en la tarea y conducen a la rutinización de las actividades del docente. Todo cambio sustancial en las prácticas educativas —entre ellos los propuestos en los numerales anteriores— supone necesariamente un trabajo sistemático de reflexión, de análisis y crítica de dichas prácticas, así como de creación de alternativas. Este trabajo sólo es realizable en equipo. Por otra parte, el trabajo en equipo posibilita el compromiso del docente con los cambios que se quieren introducir, en la medida en que es gestor de los mismos.

Hemos estructurado entonces, como nos habíamos propuesto, en torno a tres ejes fundamentales el campo de trabajo. La tarea de educar para la democracia y los derechos humanos en el sistema educativo formal supone asumir tres grandes desafíos: el de adecuar la propuesta pedagógica y la cultura escolar a los sectores populares; el de desarrollar una práctica educativa coherente con las exigencias de una formación en actitudes y valores democráticos; y el de democratizar las modalidades de gestión y el funcionamiento interno de las instituciones educativas. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) Dellich F., "La construcción social de legitimidad política en procesos de transición a la democracia (I)"; Crítica y Utopía n° 9; El Cid Editor, Bs. As. 1983.
(2) Pérez Romeo, "La articulación de la sociedad y el Estado. Una sugerencia metodológica"; Cuadernos del CLAEH n° 37, Montevideo, 1986.
(3) Macpherson C.B., La realidad democrática (liberalismo, socialismo, tercer mundo); Fontanella, Barcelona, 1968.
(4) Braslavsky C., Prediseño de investigación para la elaboración de estudios comparables acerca de los planes y políticas educativas aplicadas en procesos de transición a la democracia en países de América Latina; mimeo, Bs. As. 1987.
(5) Conclusiones del Simposio Internacional de expertos sobre el tema "Derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos", artículo 43; San Marino, octubre de 1982.
(6) Braslavsky C., "O ensino secundario na América Latina. Saber e poder"; Revista de Associacao Nacional de Educacao, ANDE, Año 4, n° 7; San Pablo, 1986.
(7) Idem.
(8) Errandonea A., "La educación en las relaciones de poder", conferencia transcrita en Educación y Cultura Latinoamericanas, revista de la Federación Latinoamericana de Trabajadores de la Educación y la Cultura (FLATEC) n° 2; Montevideo, setiembre de 1987.
(9) Estudiantes de Barbiana, Carta a una profesora, págs., 102-103; Biblioteca de Marcha, Montevideo, julio de 1971.
(10) Idem., pág. 114.
(11) Aguerrondo I., Re-visión de la escuela actual; Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1987.

LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVES DE LA HISTORIA (I)

Fernando Sorondo

Con este número iniciamos una serie de artículos referidos a la evolución histórica del concepto de DERECHOS HUMANOS. Nuestro propósito es brindar algunos elementos que puedan servir de apoyo al trabajo en el aula, relativos a este tema, que puede ser abordado desde muy diversas disciplinas. En este artículo se ofrece un panorama sucinto de la evolución del concepto de derechos humanos hasta nuestros días, con el fin de aportar una visión global en la que se encuadren los trabajos posteriores. En próximas notas hemos de tratar aspectos parciales del tema, en especial cada una de las tres últimas etapas en su evolución histórica.

Por sobre todo, nos importa iniciar así un intercambio con nuestros lectores, de quienes esperamos críticas, observaciones e ideas, tanto desde el Uruguay como desde los países hermanos de América, a los que llega nuestra revista.

En particular, estimaremos aquellos aportes que puedan ser publicados, o que nos permitan orientar nuestros trabajos hacia los temas de mayor interés para la hermosa tarea de educar en derechos humanos.

El concepto de Derechos Humanos admite múltiples connotaciones y puede ser analizado desde la perspectiva de muy diversas disciplinas. He optado por considerarlo en dos aspectos que constituyen lo esencial de su carácter:

1. Que los Derechos Humanos constituyen un "ideal común" para todos los pueblos y para todas las naciones, por lo cual se presentan como un **sistema de valores.**
2. Que ese sistema de valores, en tanto producto del quehacer de la colectividad humana, acompaña y refleja su constante evolución y recoge el clamor de justicia de los pueblos. Por consiguiente, los Derechos Humanos poseen una **dimensión histórica.**

Los derechos humanos son valores

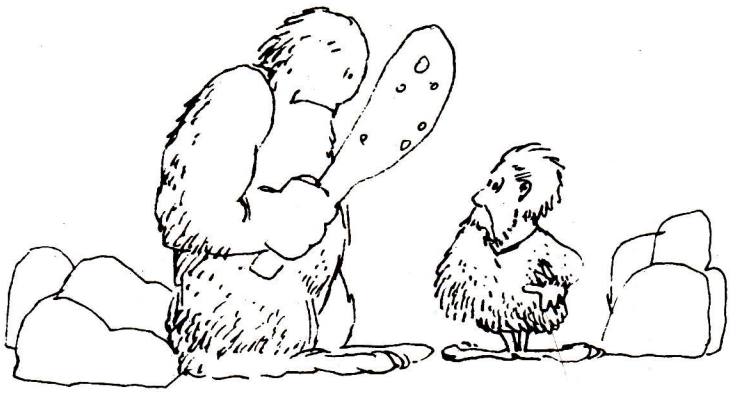
La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la ONU en 1948 se propone como "el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse...". "Conciencia moral de la Humanidad", "horizonte moral", "conciencia moral universal", han sido distintos modos de señalar el carácter esencialmente ético de los Derechos Humanos, conjunto de valores básicos e irrenunciables para la persona humana.

De esta condición axiológica de los Derechos Humanos, cabe distinguir al menos tres efectos de indudable importancia:

1. Que los Derechos Humanos orientan al orden jurídico.
2. Que ejercen una función crítica sobre el orden existente.
3. Que implican la existencia de condiciones sociohistóricas distintas a las que ofrece el orden existente para que su cumplimiento se haga efectivo. En otras palabras, que proponen una utopía.

1. Los Derechos Humanos guían al orden jurídico.

El núcleo del concepto de Derechos Humanos se encuentra en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana. Esa dignidad, expresada en un sistema de valores, ejerce una función orientadora del orden jurídico por cuanto establece "lo bueno y lo justo"



para el hombre.

Los Derechos Humanos establecen entonces el "deber ser" del orden jurídico. Pero no alcanzan su plena realización hasta obtener el reconocimiento del orden político y la protección jurídica. Históricamente, ambas condiciones resultan de la solución de un conflicto en aras de obtener:

a. Que una norma reconozca los derechos (la Constitución, las leyes).
b. Que los derechos reconocidos por la Constitución y la Ley, cuando sean transgredidos "legitimen a los titulares ofendidos para pretender de los tribunales de justicia el restablecimiento de la situación y la protección de derecho subjetivo, utilizando, si fuese necesario para ello, el aparato coactivo del Estado" (1).

2. Los Derechos Humanos interrogan al orden existente.

Los Derechos Humanos son una pregunta a flor de labios en la opinión pública, frente a la situación existente: ¿por qué tales derechos no están contemplados en ninguna norma? Y si lo están, ¿por qué no son respetados en la realidad?

Esas preguntas se elevan como un clamor de aspiraciones legítimas, inspiradas en los principios que los pueblos reconocen como valores inalienables.

Los Derechos Humanos "juzgan" al orden vigente, son un removedor de la opinión pública en los más diversos confines del planeta, y ponen al descubierto los condicionamientos económicos, sociales y políticos que impiden su completa realización.

Por consiguiente, ejercen una función crítica sobre el orden existente.

3. Proponen una utopía

Los Derechos Humanos son reclamados desde circunstancias históricas concretas, por grupos sociales que han asumido la conciencia de "un nuevo orden" en el que se vean cumplidas sus aspiraciones. Así, la burguesía europea, y la francesa en particular, adquirió hacia el siglo XVIII la conciencia colectiva de una "libertad" que era realizable en un medio socio-histórico utópico, diferente al del "Ancien Regime".

En este sentido, en el de "generadores de utopías", es que puede decirse que los Derechos Humanos nunca pueden ser totalmente alcanzados. La lucha por un nuevo orden, que transforma las condiciones históricas en que se origina, modifica —en extensión y profundidad— la conciencia colectiva. Esto supone la concepción de un nuevo "orden-utopía", y consecuente conflicto en aras del marco socio-histórico adecuado para la realización de los Derechos Humanos.

Historicidad del concepto "Derechos Humanos"

Por lo que acabo de señalar, los Derechos Humanos son valores que "...ni caen del cielo, ni los leemos necesariamente en una carta o un texto. Son producto —asimilado en la conciencia colectiva— de la lucha histórica de los grupos sociales por imponerlos y defenderlos".(2)

Esta posición difiere de las corrientes de inspiración jusnaturalista, que definen a los Derechos Humanos como algo que dimana de la naturaleza del hombre: son derechos inherentes, innatos, naturales a la persona humana. Por consiguiente, están por encima y antes del Derecho Positivo, existen por sí mismos.

En controversia con esta concepción, se critica al jusnaturalismo por cuanto postula "la existencia de un canon universal de lo justo y de lo bueno", que lleva a una "deshistorización de los principios en sí, aceptándose la entrada de lo histórico sólo en relación a la captación de esos principios, los cuales estarían socialmente determinados sólo en cuanto conciencia de ellos. En cuanto principios generales y abstractos de la acción humana flotarían por encima de la historia humana, siempre iguales a sí mismos..." (3).

Para el jusnaturalismo, los Derechos Humanos deben entenderse como valores, más allá de la circunstancia de que sean o no reconocidos.

La filosofía de los valores puede aportar mucho a este debate, pero está muy lejos de mi propósito entrar en un bosque tan frondoso.

Queda a elección de cada uno aproximarse a una posición o a otra.

De aceptar la existencia de tales principios naturales, inmutables, su conocimiento e interpretación están sujetos a condicionamientos culturales e históricos. Por consiguiente, podemos admitir el valor

"vida" como inmutable, pero el concepto, como ya lo dije, se profundiza y extiende por efecto del devenir histórico y de la consecuente ampliación de la "conciencia colectiva" a otros derechos.

En cambio, de no aceptar la tesis jusnaturalista, tendremos que admitir la existencia de un núcleo de valores irreductibles —vida, por ejemplo— que no pueden ser desconocidos en ninguna situación en su carácter de "valores fundamentales", aunque en los hechos puedan ser transgredidos.

En síntesis, cualquiera sea la postura que se adopte con respecto a su fundamento filosófico, los Derechos Humanos se ven afectados por las circunstancias históricas, con las que además guarda una relación dialéctica, desde el momento en que proponen una utopía.

¿Cuándo y por qué se convierten en normas universalmente reconocidas? ¿Cuándo unos principios válidos para una sociedad concreta, en unas determinadas circunstancias históricas, son "reconocidos" y asumidos por la conciencia histórica de la especie? La respuesta está en la propia evolución del concepto de Derechos Humanos a través de la Historia.

Evolución histórica de los Derechos Humanos.

A grandes rasgos, y en tanto producto histórico, los Derechos Humanos pueden caracterizarse de este modo:

—Son una larga y siempre inconclusa toma de conciencia de los hombres ante situaciones de injusticia. A la vez, son una propuesta o exigencia de un nuevo orden, desde realidades históricas concretas.

—Son adoptados o reconocidos por la conciencia colectiva de la especie, más allá de la realidad histórica en que fueron concebidos. En otras palabras, son patrimonio de toda la Humanidad.

En tal sentido, es preciso admitir el considerable avance registrado en lo que va del siglo, con el reconocimiento de los Derechos Humanos en Declaraciones y Pactos suscriptos por la mayoría de las naciones del planeta bajo el marco de la ONU.

—Resultan del aporte de toda la humanidad. La historia revela que "los Derechos Humanos, en su forma actual, no pueden ni deben ser atribuidos con carácter particularista a una sola época, sociedad, clase o nación. Existe un núcleo fuerte de ellos que es el resultado, sedimentación, acumulación de la evolución de toda la especie en su conjunto" (4).

—Si bien constituyen un elemento de unidad de la especie humana —y con ello radica buena parte de su importancia histórica—, tal unidad es conflictiva. Porque nace del conflicto entre los que luchan por un nuevo orden, y los que procuran mantener su predominio en el vigente. De ahí que la historia de los derechos humanos no sea lineal, sino que conozca grandes avances y dramáticos retrocesos. La situación del mundo actual, en que conviven el hambre y el despilfarro armamentista, es elocuente de esa característica.

Etapas en la evolución histórica de los derechos humanos

La historia de los Derechos Humanos presenta cuatro etapas que señalan la progresiva extensión del contenido del concepto.

1. Una larga etapa, que arranca en los orígenes de la Historia y llega hasta el siglo XVIII, en que se formulan principios y reivindicaciones que constituyen las "raíces" del concepto.
2. La positivación de los Derechos llamados de Primera Generación, que consagraron las libertades civiles y los derechos políticos. Suelen ser llamados también "Derechos de Libertad".
3. La conquista de los derechos sociales, económicos y culturales, denominados Derechos de Segunda Generación o Derechos de Igualdad.
4. La etapa de formulación de Derechos de los Pueblos, que constituye la Tercera Generación de Derechos Humanos.

1. Raíces del concepto de Derechos Humanos

Por su índole, puede decirse que los Derechos Humanos nacen con el hombre mismo. Las raíces del concepto se hunden en lo profundo de la Historia y la recorren en todos los sentidos.

En este inmenso lapso el hombre, desde las más diversas culturas, plantea ideales y aspiraciones que responden a la variedad de sus condiciones materiales de existencia, de su desarrollo cultural, de sus circunstancias políticas..

De ahí que no sea posible señalar rasgos comunes a todo este período, pero sí se constata que muchos principios de convivencia, de justicia, y la propia idea de la dignidad de la persona humana, aparecen en muy diversas circunstancias del devenir histórico de la humanidad, coincidiendo entre pueblos separados por el tiempo.

Sin pretender más que señalar algunos jalones en este inacabado proceso de definición de la dignidad humana, vale la pena referirse a dos preocupaciones recurrentes: la definición del rol del gobernante y los límites de su poder, y la preocupación por establecer el ideal de dignidad del hombre.

En el Código Hammurabbi (1700 A.C. aproxi-

Hammurabi ha venido para "hacer brillar la justicia (...) para impedir al poderoso hacer mal a los débiles".

Código de Hammurabi 1730-1685 a. de J.C. Babilonia.

madamente) leemos ya una definición de la ley como garantía para los más débiles. La civilización egipcia, en especial durante los reinados de los faraones de la XVIII dinastía, es profusa en expresiones que definen al poder como servicio.

Los profetas judíos vinculan el ejercicio del poder a deberes fundados en principios religiosos, que inspiran una ética basada en la responsabilidad de todos los hombres por sus actos.

Buda, Confucio, Zoroastro, son ejemplos de la misma exigencia: un recto proceder de los hombres, que incluye a gobernantes y a gobernados.

Entre los griegos, en la Atenas del Siglo V, la comunidad de los ciudadanos supervisa las magistraturas del Estado (la polis), y las instituciones son dirigidas por el "demos" (el pueblo). El límite al poder está dado por el pleno derecho que ejercen los ciudadanos a participar en los asuntos públicos.

Diríase que en el lapso que transcurre entre los siglos VIII A.C. y el siglo XVIII de nuestra era, la humanidad hace acopio de principios relativos a la conducta que rige la tarea de gobernar, y ello supone el modo más frecuente de guiar a quienes detentan el poder e imparten justicia.

El último jalón en este riquísimo recorrido, del que me limité a señalar unos pocos ejemplos, se ubica en los albores de la próxima etapa en la evolución de los Derechos Humanos, y se confunde con ella. Para los contractualistas del siglo XVII, el origen del poder define los deberes de quien gobierna. Para Hobbes, el poder es entregado por los hombres al que gobierna —el monarca— para que salve a la sociedad del desorden original; el monarca debe ser justo, pero no tiene que rendirle cuentas a los hombres. Para Locke, por el contrario, el poder es delegado por los miembros de la sociedad a sus "representantes", con el fin de mantener la armonía del "estado natural" de la sociedad. Por ende el gobernado puede exigir al poder que cumpla esa función, y rebelarse si no lo hace.

En cuanto al concepto de dignidad humana, es resultado de la confluencia de principios tales como la tolerancia, respeto, conducta recta, que desde la India (Buda), China (Lao-Tsé y Confucio) y los profetas judíos, anteponen la acción benéfica al ritual vacío. La dignidad está dada por un modo de actuar frente a los semejantes, por anteponer la generosidad al egoísmo, el respeto a la vida a la violencia, la honradez en los procedimientos y la protección que el fuerte debe al débil frente a los abusos y a la opresión.

Los griegos desarrollan el concepto de libertad, como expresión máxima de la dignidad del hombre, basada en la idea de igualdad. La ley está por sobre quien juzga, lo que implica el nacimiento de la idea de derecho.

Estoicos y cristianos desarrollan los principios planteados por griegos y judíos. Recogen además otras inspiraciones, directamente o por mediación de otras culturas que heredaron las tradiciones de origen oriental.

Los estoicos elaboran los puntos de apoyo del jusnaturalismo: la idea de la igualdad de naturaleza entre los hombres, la existencia de principios morales universales, eternos e inmutables, por los cuales debe regirse la conducta humana. De lo que se infiere que todos los hombres poseen una serie de derechos que le son inherentes, que poseen por su calidad de tales.

El cristianismo de las primeras comunidades y de los Padres de la Iglesia aboga por una igualdad radical de todos los hombres, al establecer que fueron hechos "a imagen y semejanza" de Dios. Más allá de lo que los hombres puedan establecer como igualdad —para los estoicos la esclavitud era un hecho natural— hay una absoluta identidad de todos los hombres, semejantes entre sí porque lo son ante Dios. La igualdad, entonces, pierde sus límites y no se limita al usufructo individual de derechos, sino que supone un deber: el amor al prójimo. Amor que es entendido como un don, como un acto de generosidad (agapé).

El Islam aportaría una concepción similar de la relación entre los hombres, al presuponer su igualdad primordial "basada en su identidad esencial, en su origen único y en su destino común" (5)

...No aceptaré presentes (...) ni lo hará en mi nombre cualquier otro hombre o mujer, por cualquier simulación o maniobra. Escucharé al acusador y al acusado con la misma imparcialidad y emitiré mi voto sobre el objeto preciso de la denuncia. Lo juro por Zeus, Poseidón, Deméter. Si soy perjuro, que perezca yo y mi casa; si soy fiel a mi juramento, que venga a mí la prosperidad.

Juramento de los beliastas en el Discurso contra Timócrates de Demóstenes. Hacia 353 a. de J.C.

Nunca modifiquéis una ley para satisfacer los caprichos de un príncipe; la ley está por encima del príncipe.

Kuan-tseu. Siglo VII a. de J.C. China.

Igualdad.
"Nuestras leyes ofrecen una justicia equitativa a todos los hombres por igual, en sus querellas privadas, pero esto no significa que sean pasados por alto los derechos del mérito. Cuando un ciudadano se distingue por su valía entonces se le prefiere para las tareas públicas no a manera de privilegio sino de reconocimiento de sus virtudes, en ningún caso constituye un obstáculo la pobreza".
(Discurso de Pericles, S° V a. de J.C.).

"Cualquier definición de hombre es aplicable a todos; lo cual prueba que no hay desemejanza en la especie, porque, si existiese, no comprendería todos los individuos la misma definición".

Cicerón "De legibus" (hacia S° I a. de J.C.).

Si alguno dice: "Amo a Dios", y aborrece a su hermano, es un mentiroso; pues quien no ama a su hermano, a quien ve, no puede amar a Dios a quien no ve. Y hemos recibido de él este mandamiento: quien ama a Dios, ame también a su hermano.

Nuevo Testamento. San Juan. Primera Epístola.

Todos los hombres son iguales, como lo son los dientes del peine. Ningún árabe puede pretender ser superior a un extranjero (no-árabe) si no es por su piedad. No es de los nuestros el que predica el racismo.

Hadith (Dichos del Profeta).

2. La primera generación de derechos: los derechos de libertad (*)

Con la excepción del aporte islámico, no se verifica ningún cambio sustantivo en las condiciones socio-históricas de Europa hasta las postrimerías de la Edad Media. En ese escenario se dará el fenómeno de las grandes declaraciones de Derechos y su incorporación al orden jurídico. Incluso la Declaración de Virginia puede incluirse en ese contexto, dado que de allí extrae su inspiración.

Esas grandes declaraciones estuvieron precedidas de un prolongado proceso de toma de conciencia que acompañó los cambios históricos que transformaron paulatinamente a Europa desde los siglos XII y XIII. En la medida que la rígida sociedad estamental europea cedía paso a una clase social incipiente, la burguesía, esta fue adquiriendo noción de los derechos que necesitaba, tanto para desarrollar sus empresas, como para expresar sus ideas y participar del poder. La férrea autoridad de nobles y monarcas es puesta en cuestión: se requiere un nuevo orden, una nueva sociedad que admita la práctica de los ideales concebidos por una clase social emergente a la luz de los cambios socio-ecónomicos que se estaban produciendo.

Los renacentistas italianos habían recogido la tradición griega para ubicar otra vez al hombre como "medida de todas las cosas". El iluminismo o los ilustrados, expresará más tarde en teoría, lo que los revolucionarios de fines del siglo XVIII conquistarán en la práctica. Los ilustrados explicitan el concepto de Derechos Humanos, y colocan a la idea de dignidad humana en el centro de una eclosión de ideas impulsadas por la fe en la razón, "una fuerza tan infalible como la fuerza de la gravedad" (6).

Diderot, desde la Enciclopedia, lanza este desafío: "Es preciso examinar todas las cosas, examinarlo todo sin excepción y sin miramiento (7).

En oposición frontal con el concepto de monarquía de derecho divino, los ilustrados retoman a Locke y explican el tránsito de "un estado natural" a una sociedad política basada en la delegación y división de poderes.

Un siglo después de la "Habeas Corpus Act" (1679) y la Declaración de Derechos de 1689, resultado de la "Revolución Gloriosa" de Inglaterra, las grandes declaraciones de Virginia (1776) y la francesa (1789) se convierten en el arranque de esta gran etapa en la evolución histórica de los Derechos Humanos. Los Derechos Civiles y los Derechos Políticos quedan incorporados al orden jurídico.

Se eliminan los privilegios de sangre, consagrándose la igualdad de todos los hombres ante la Ley y los derechos "naturales e imprescriptibles del hombre son proclamados: la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión; se garantiza la libertad de pensamiento y opinión, se establece la división de poderes, se imponen garantías frente a quienes aplican las leyes. La libertad no tiene otros límites que aquello que no está permitido.

Se confiere a los hombres la facultad de ejercer, por sí o por sus representantes la capacidad de participación política. El poder político tiene una función de control, y se abstiene de intervenir salvo cuando las leyes son transgredidas.

La burguesía, como clase social dominante, consagró así el nuevo orden y su pensamiento, resultado de circunstancias históricas concretas, trascendió los límites socio-históricos originales. El concepto actual de Estado de Derecho se sustenta en los principios y garantías que emergieron de los procesos revolucionarios norteamericano y francés.

En la evolución de los Derechos Humanos, "las conquistas del pasado trascienden por su contenido, y no sólo por su forma, el marco histórico que las originó, incorporándose así al patrimonio común de toda la especie". (8)

Sin embargo, en tanto conquista derivada de las aspiraciones de una clase social determinada, los Derechos Civiles y Políticos son una etapa fundamental en la evolución conceptual de los Derechos Humanos, pero no la última. En la medida que la sociedad se transforma, se produce también una nueva definición de aspiraciones, un nuevo estado de conciencia que lleva a nuevos reclamos cuyo fin es satisfacer las necesidades básicas del hombre. Los Derechos Humanos son un hecho dinámico, y la segunda generación de derechos es buena prueba de ello.

3. La segunda generación de derechos: los derechos de igualdad

Las críticas al nuevo orden se iniciaron en el seno mismo de la Revolución Francesa. La voz de Babeuf

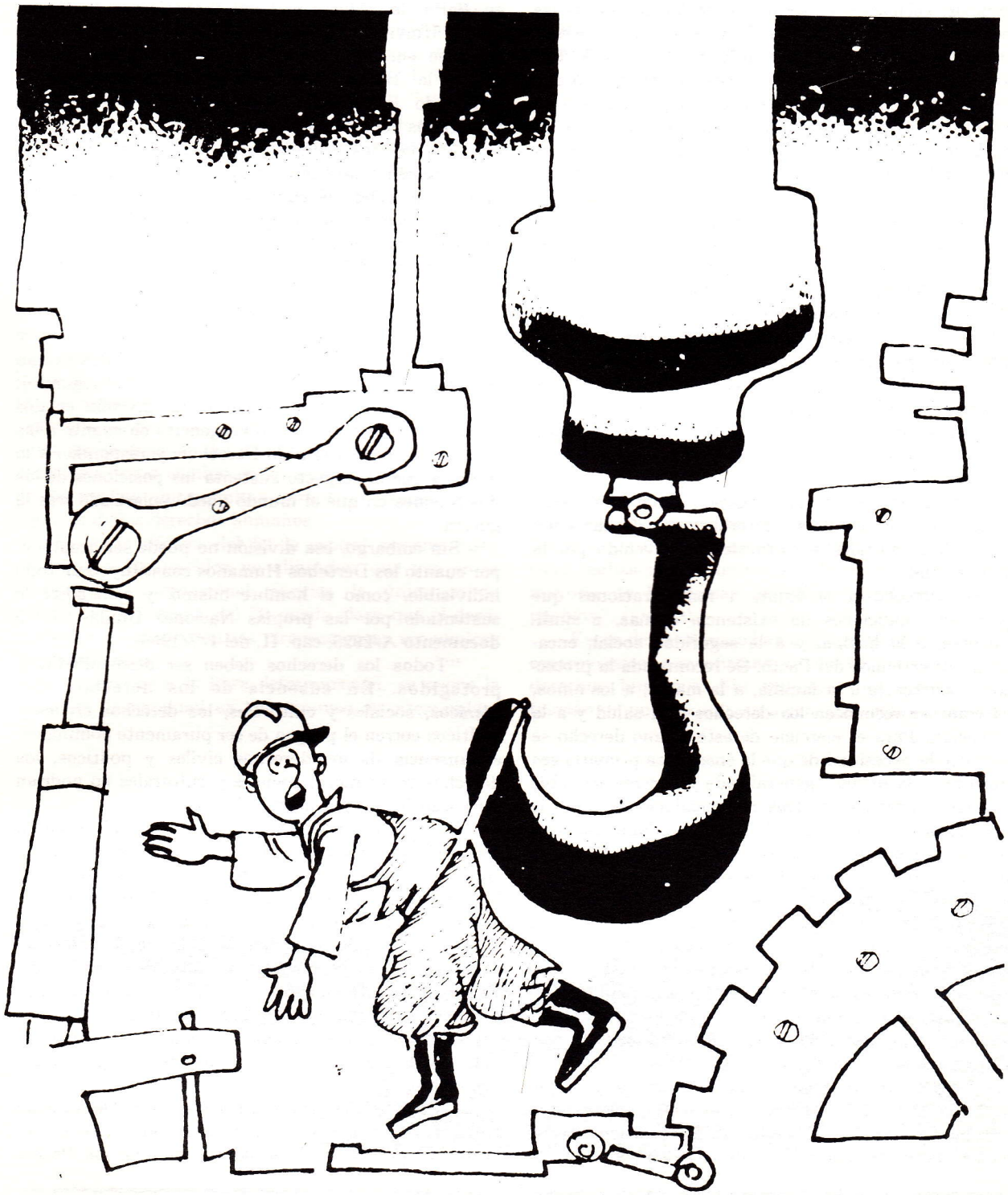
(*) Por razones de espacio no hemos incluido a partir de aquí documentos de apoyo sobre las tres generaciones de DD.HH. Los mismos serán incorporados en nuestros próximos números, al desarrollar más extensamente cada una de dichas etapas.

denunció la brecha existente entre la igualdad proclamada y la desigualdad real entre los ciudadanos.

Las condiciones históricas que promovieron una nueva etapa en el estado de conciencia sobre las necesidades básicas del hombre, fueron dadas por la Revolución Industrial. Las transformaciones sociales y económicas que provocó tuvieron su efecto más dramático en la conformación de una clase social de obreros asalariados, sometida a inhumanas condiciones de explotación.

El "nuevo orden" impuesto por la burguesía enfrenta entonces la crítica de los pensadores socialistas, que reclaman una radical modificación de las condiciones materiales de existencia del "proletariado".

Marx denuncia la concepción liberal de los Derechos Humanos, negando su universalidad e identificándola con los intereses de la clase social dominante: "la sociedad civil actual es la realización del prin-



cipio del individualismo: la existencia individual es el objetivo final, mientras que la actividad, el trabajo, el contenido, son meros instrumentos". (9)

Las condiciones de vida de las masas sociales agrupadas en torno a los centros mineros y fabriles, inspira un orden de cosas que garantice condiciones de vida dignas. Pero esta dignidad no era la que otorgaba el Estado liberal al ciudadano: se refiere específicamente a la demanda de mejores condiciones de vida, de trabajo, de bienestar social.

Esta segunda generación de Derechos, económicos, sociales y culturales es reclamada desde las reuniones de la Internacional Socialista y los congresos sindicales que se producen a lo largo del S XIX. Las primeras incorporaciones de estos derechos al orden jurídico de un Estado corresponden al S XX: son incluidos en la Constitución Mexicana de 1917, en la de Rusia de 1918 y en la de la República de Weimar de 1919. En Uruguay son incorporados a la Constitución de 1934.

La diferencia con la primera generación no radica exclusivamente en el contenido de los derechos. De reclamar derechos que la persona posee por su calidad de tal, se ha pasado a reivindicar los medios para que esos derechos se hagan efectivos. En consecuencia, obligan a una acción de los poderes públicos, que deben arbitrar la creación de esos medios o proporcionarlos: "La obligación del Estado radica en el imperativo deber de dedicar, dentro de sus posibilidades económicas y financieras, los recursos necesarios para la satisfacción de esos derechos económicos, sociales y culturales". (10)

Los derechos de esta segunda generación están contenidos en el "Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales", convenido por la ONU en 1966.

El derecho a trabajar, a remuneraciones que aseguren condiciones de existencia dignas, a sindicalizarse, a la huelga, y a la seguridad social, encabezan los artículos del Pacto. Se recomienda la protección y asistencia a la familia, a la madre, a los niños, así como se reconocen los derechos a la salud y a la educación. Para el ejercicio de este último derecho se reconoce la necesidad de que la enseñanza primaria sea gratuita, y la media "generalizada y hacerse accesible a todos", además de otras recomendaciones sobre la enseñanza superior y la educación fundamental para los que no posean la enseñanza primaria. A ello se agregan otros derechos culturales.

En otro artículo, se reconoce "el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre", y tal vez ninguno como este, nos plante frente a la realidad de un mundo que gasta en armamento, cada 15 días, lo que se necesita para alimentar y proveer de agua, salud y habitación a cada persona en el planeta (11) donde 1000 millones de personas padecen hambre crónica.

Este contraste entre lo que se proclama y lo que es, ha gestado en los últimos decenios de nuestro siglo una nueva etapa en la evolución del concepto de derechos humanos, que resulta de la denuncia contra la dicotomía que escinde al mundo entre países ricos y países pobres.

4. La tercera generación de Derechos Humanos: Los Derechos de los Pueblos

En 1945, pasado el horror de la II Guerra Mundial, 51 Estados firman la carta Fundacional de las Naciones Unidas en la que se proclama "la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor en la persona humana". A fines del año 1948, en París, las Naciones Unidas proclaman la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Uruguay se encontraba entre los 48 países que suscribieron la Declaración; otros ocho se abstuvieron, reflejando las profundas divergencias que dividían ahora a los poco antes aliados.

Así, las dos primeras generaciones recibieron un reconocimiento que constituía la primera etapa de un proceso, al cabo del cual, los Estados firmarían una serie de Pactos por los que incorporarían a sus normativas jurídicas internas los derechos proclamados en la Declaración del 48.

Tras una trabajosa elaboración de los textos, en 1966 se aprueban dos Pactos: el de Derechos Civiles y Políticos, y el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Si bien hasta 1980, sólo 65 Estados habían ratificado estos Pactos (64 el primero y 65 el segundo), se dio un enorme paso adelante. La división en dos Pactos traduce profundas divergencias en cuanto a las prioridades en materia de Derechos, y responden a la filosofía que al respecto sustenta las posiciones de los dos bloques en que el mundo quedó polarizado tras la guerra.

Sin embargo, esa división no puede ser aceptada, por cuanto los Derechos Humanos constituyen un todo indivisible, como el hombre mismo, y contradice lo sustentado por las propias Naciones Unidas en su documento A/2929, cap. II, del 1/7/1955:

"Todos los derechos deben ser desarrollados y protegidos. En ausencia de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el peligro de ser puramente nominales; en ausencia de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrían ser garantizados por mucho tiempo".

La única diferencia aceptable no radica en la jerarquía de ambas generaciones de derechos, si no en su carácter pues, como lo he señalado, los derechos civiles y políticos son garantías del individuo "frente" al Estado, el que asume un rol de protector y garante de la vigencia de esos derechos; en cambio, los derechos sociales, económicos y culturales, exigen del Estado una intervención, una política concreta para disponer los medios que los hagan efectivos.

Pero, ¿todos los pueblos disponen de los medios para hacer efectivos los derechos de la segunda generación?

En los 18 años transcurridos entre la Declaración Universal de 1948 y los Pactos, el mundo presenció un acelerado proceso de descolonización. Ya los Pactos

expresan la nueva situación: en ambos su Artículo 1 proclama que "todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación".

La breve historia de esos pueblos que accedían a la independencia fue suficiente para demostrar que su autodeterminación era, en buena medida, ficticia. Que si carecían de los medios para satisfacer las demandas mínimas de sus pueblos, las proclamaciones de Derechos Humanos carecían de sentido.

En Bandung, representantes de jóvenes Estados de Asia y Africa reclaman el desarme, especialmente referido a la proscripción de las armas nucleares (24/4/1955). En Belgrado, seis años después, se reúne por primera vez la Conferencia de Jefes de Estado de Países No-Alineados y en su declaración "rechazan categóricamente la tesis que afirma que la guerra y, por ejemplo la guerra fría, sea inevitable, porque esta tesis es una confesión de impotencia y desesperanza, contraria a la idea del progreso del mundo". La Conferencia vaticina "el fin de una época en que los pueblos eran oprimidos por el extranjero y hace igualmente, de la cooperación pacífica entre los pueblos, fundada sobre los principios de la independencia y la igualdad de derechos, una condición indispensable de su libertad y de su progreso".

Estos ejemplos, que no son los únicos, delatan el inicio de una nueva etapa en la evolución en el concepto de derechos humanos. La tercera generación de Derechos surge de la paulatina toma de conciencia, por parte de los pueblos del mundo no desarrollado, de la necesidad de un cambio en su situación para disponer de los medios que permitan garantizar plenamente la vigencia de los derechos humanos.

Si en la década del 60 la espiral armamentista preocupa a los pueblos no alineados, que ven en la cooperación internacional pacífica la única salida posible, en la década del 70 queda claro que el desarrollo no es posible en las circunstancias económicas internacionales.

Al derecho a la libre determinación, se opone la creciente desigualdad en los términos de intercambio, desfavorable para los países productores de materias primas. Este predominio económico, originado en la etapa colonial, es seguido por el dominio de los medios de comunicación y de la información.

En la Conferencia de Argel (1976), un grupo de países del mundo no desarrollado proclaman la Declaración de los Derechos de los Pueblos. En ella plantean la búsqueda de "un nuevo orden político y económico internacional", en cuyo contexto pueda darse "el respeto efectivo de los Derechos Humanos".

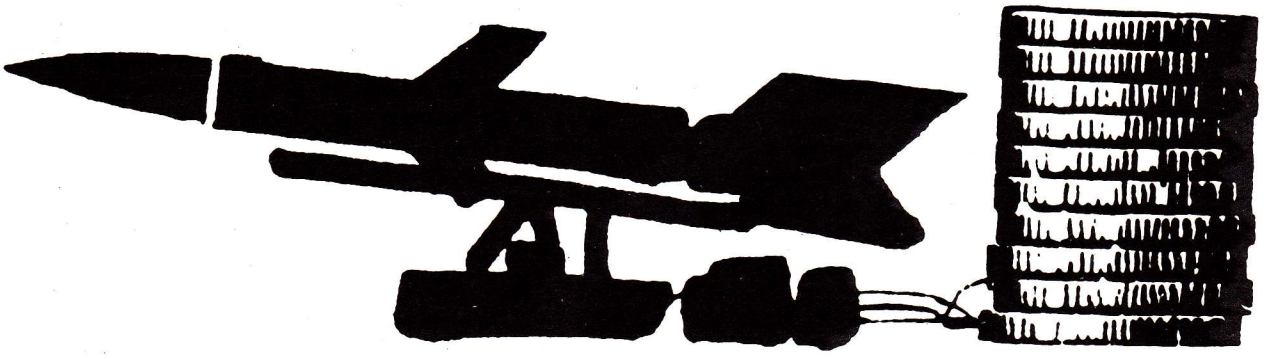
A esta declaración se agregan las conclusiones del "Simposio de expertos sobre el tema de los derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos", convocado por la UNESCO en San Marino (1984).

El último artículo de la Declaración de Argel reclama el pleno restablecimiento de los derechos fundamentales de un pueblo, que, "cuando son gravemente ignorados, es un deber que se impone a todos los miembros de la comunidad internacional".

El documento de San Marino reconoce la existencia de derechos cuyos titulares son "los pueblos, tanto individual como colectivamente".

Tomando como base el último documento citado, de indudable valor por cuanto fue suscrito por expertos de muy diversas nacionalidades —provenientes tanto de países desarrollados como de países del Tercer Mundo— los derechos proclamados son: el derecho de los pueblos a su existencia, la libre disposición de los recursos naturales propios, el derecho al patrimonio natural común de la humanidad, a la autodeterminación, a la paz y a la seguridad, a la educación, a la información y a la comunicación, a un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado. El corolario de todos estos derechos es el derecho al desarrollo, "de cuya realización se deriva, en efecto, el respeto de la mayoría de los demás derechos y libertades de los pueblos". (art. 38).

Estas demandas, se han convertido en el centro de controversias que afirman o niegan su carácter de derechos humanos. Sin embargo, desde nuestra situación de pueblos que no alcanzaron cotas aceptables



de desarrollo, que no inciden sobre los mecanismos de intercambio económico internacional y ven cómo disminuye el valor relativo de sus recursos, y que sufren el peso de una deuda externa agobiante, esta etapa en la evolución del concepto de derechos humanos no admite dudas. Los pueblos privados de las condiciones básicas para alcanzar su desarrollo económico, no pueden atender debidamente las demandas esenciales de su población.

La negación de los derechos de los pueblos sólo puede explicarse desde la óptica de las naciones que detentan el poder económico y político internacional. El mundo actual se caracteriza por la estrecha interrelación entre las naciones. Bajo la amenaza de la destrucción nuclear y ante el despilfarro de la carrera armamentista, se alza la voz de los pueblos reclamando un nuevo orden internacional. Y este es un hecho tan expresivo de un salto hacia la esperanza, hacia un mundo más justo y solidario, como lo fueron los ideales de los ilustrados o el clamor de quienes proclaman la igualdad social.

Conclusiones

No obstante la brevedad de esta presentación del desarrollo y evolución de los derechos humanos, vale la pena plantear algunas conclusiones sobre los rasgos esenciales del concepto.

Coincidimos con el Dr. Constantino Urcuyo en las principales consecuencias que se infieren de esta evolución:

"a) La variabilidad histórica del concepto de derechos humanos.

b) La íntima conexión de estos con los procesos sociales que los originan, a través del desarrollo de necesidades sociales cambiantes y la formulación de códigos morales que legitimen su satisfacción, sirviendo de soporte para el reconocimiento jurídico de éstas como derechos.

c) Transformación de los Derechos Humanos a derechos de titularidad colectiva (transformación operada al calor de las luchas sociales de dos siglos).

d) Toma de importancia de los Derechos Humanos en el contexto internacional y transformación de los mismos en un elemento de la moralidad política internacional" (12).

Basta subrayar la íntima conexión entre las tres generaciones: "Los Derechos del hombre constituyen un complejo integral, interdependiente e indivisible, que pese a la subsistencia todavía hoy de hondas discrepancias en cuanto a su respectiva naturaleza y esencia jurídica, comprende necesariamente los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales". A estos derechos se agrega hoy una nueva generación, "nuevos derechos que surgen, como mañana surgirán otros, como consecuencia de los imperativos resultantes de las nuevas necesidades del desarrollo humano" (13).

Por último, señalemos que, así como la dignidad de la persona humana es el eje en torno al cual gira el concepto de derechos humanos, su dinamismo es la respuesta a requerimientos nuevos, que arrancan de los reclamos de humildes, marginados, de lo más profundo de los pueblos.

Los firmantes de la Declaración de 1948 expresaron su convicción de que habían recogido lo esencial de la "conciencia moral de la humanidad". Hoy los Derechos Humanos representan, más que nunca, el horizonte de los pueblos. Hacia él sólo se podrá avanzar en tanto la humanidad desarrolle relaciones justas, pacíficas y solidarias. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) Peces Barba, Gregorio. Citado por M. Vidal en Etica Tomo III, pág. 53. Ed. Paulinas, 1981.

(2) Garretón, Manuel A. "En torno a la problemática actual de los Derechos Humanos". En Revista de la Vicaría de la Solidaridad, Chile. pág. 14.

(3) Moulián, Tomás. "Una perspectiva histórica de los Derechos Humanos". En Revista de la Vicaría de la Solidaridad. Chile. pág. 27.

(4) Urcuyo, Constantino. "Los Derechos Humanos como objeto de reflexión de la Ciencia Política" en Revista del IIDH, Costa Rica julio-dic. 1985. pág. 43

(5) Chatty, Habib. "Una misión universal", en Correo de la Unesco. agosto-set. 1981. pág. 15.

(6) Plebe, Armando. "Qué es verdaderamente La Ilustración". Ed. Doncel Madrid 1971. pág. 141.

(7) Plebe, A. ob. cit. pág. 125.

(8) Urcuyo, C. ob. cit. pág. 49.

(9) Hanghey, John C., "Individualism and Raights en K. Marx", cit. por C. Urcuyo, ob. cit. pág. 46.

(10) Gros Espiell, Héctor, en "1er. Seminario de Educación y Derechos Humanos" IIDH, C. Rica 1985, pág. 82.

(11) Pérez Aguirre, Luis. "Si quieres la Paz..." Mosca Hnos. Montevideo, 1987, pág. 16.

(12) Urcuyo, C. ob. cit. pág. 52.

(13) Gros Espiell, H. ob. cit. pág. 68-69.

suplemento especial

EVALUACION

PRESENTACION

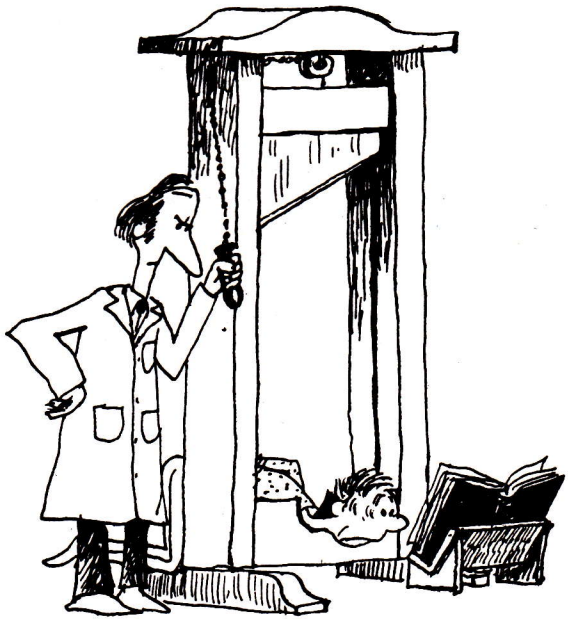
En la primera entrega de los "Cuadernos para Docentes" analizábamos las implicancias de una educación en Derechos Humanos. En esa ocasión afirmábamos que los Derechos Humanos no pueden quedar reducidos a una materia más, y que no se trataba únicamente de pensar cómo incluirlos explícitamente en los contenidos curriculares, sino que supone una concepción más amplia que abarca todo el sistema educativo, tanto en los aspectos institucionales como en la práctica cotidiana al interior de la clase.

En esta línea nos parece oportuno proponer una serie de reflexiones sobre una de las dimensiones de dichas prácticas, como lo es la evaluación. Al comenzar el año lectivo, consideramos pertinente revisar nuestros criterios y reflexionar a partir de ellos, ya que evaluar no es un acto final (y menos un acto de "juzgar"), sino parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ofrecemos aquí algunos materiales nacidos de la experiencia y de la observación de lo que ocurre cotidianamente en el aula, para detectar las implicancias —entre ellas las afectivas—, que poseen las actuales prácticas de evaluación, donde el estudiante se ve expuesto a buscar la respuesta o conducta deseada por el docente y no a elaborar la suya propia. Es que la obtención de calificaciones aceptables se vuelve el objetivo básico del alumno, sobre todo porque la enseñanza está alejada de su vida y de sus intereses. Cuanto mayor distancia existe entre los intereses de los jóvenes y las propuestas educativas (sea en los contenidos o en lo metodológico) más necesaria se torna la "nota" como estimulación premio-castigo. Seguramente en las actuales circunstancias, de no existir "calificaciones" las aulas estarían desiertas.

Incluimos también materiales que apuntan a desentrañar las claves de una evaluación ejercida como un sistema de dominación impuesto a los estudiantes.

Los textos que se incorporan en la presente entrega, no pretenden agotar el tema sino iniciarlo,



abrir cauces de reflexión a partir de reconocer que aún dentro del sistema actual es necesario crear nuevas modalidades, o al menos, introducir algunos cambios. Buscar entre todos vías alternativas es un paso por aproximarse a la cada vez más necesaria democratizacion dentro del aula.

Dicha búsqueda no puede ser teórica, debe primero realizarse en la práctica educativa. Los docentes en general padecemos una tentación, la de esperar siempre encontrar recetas mágicas que solucionen todos los problemas. Nos cuesta vivir nuestra tarea como una práctica creadora a partir de la cual reflexionamos y aprendemos. Por nuestra parte, ya hemos intentado dar algunos pasos en experiencias que han sido publicadas en este y en anteriores números del cuaderno, en las que se incluyen propuestas alternativas de evaluación. ■

Este suplemento fue preparado por Mónica Maronna y Pedro Ravela.

PROMOCION Y EVALUACION

Dentro de los medios de que ha dispuesto tradicionalmente el docente, es tal vez éste el que evidencia con mayor claridad las actitudes de dominación que el ejercicio de su rol supone. La escuela, como órgano de control social, lo ha dotado de un arma poderosa: ser el encargado de detectar a los alumnos en falta. Gracias a la posibilidad de evaluar, puede decidir sobre el futuro inmediato del alumno, produciendo efectos concretos que lo afectan. Este elemento se transforma así en una real herramienta de dominación, sobre todo cuando se ejerce sin la contrapartida de ofrecer las ayudas necesarias frente a las dificultades que puede plantear el aprendizaje.

En la práctica docente y en la creencia general de los padres, suelen confundirse la medición y la evaluación y, en consecuencia, hasta se identifican sus técnicas. La evaluación educacional ha sido, y hasta cierto punto sigue siendo a pesar de los recientes intentos en contrario, un proceso bastante estancado de pruebas, calificación, certificación y acreditación, que sirve básicamente para mantener pautas normativas. Las definiciones tradicionales de evaluación le han otorgado una ubicación temporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en la práctica se traduce en técnicas que se limitan a una comprobación de productos o resultados. Los diferentes ámbitos de conducta del alumno (cognitivo, psicomotriz, afectivo) exigen por su propia naturaleza diferentes instrumentos que no confundan evaluación con medición, ya que la primera es más compleja, más comprensiva y abarcadora que la medición.

La evaluación debiera comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado el conjunto de los objetivos propuestos. Esto lleva a un problema previo, que es el de la necesidad de la definición de objetivos por parte del docente. Por más que parezca temerario, serios indicios empíricos permiten afirmar de manera tentativa que una gran cantidad de personal que está a cargo de la enseñanza no conoce y no le interesa conocer los objetivos de la enseñanza (Duprat, 1982) o confunde objetivos a evaluar con información o retención memorística. El acento puesto por los docentes en criterios como prolijidad, aplicación, puntualidad, en desmedro de otros como nivel de madurez o capacidad para resolver problemas (Schapira, 1979) deforma los resultados de la promoción. En este sentido, puede afirmarse que las calificaciones o notas con que se maneja el sistema escolar no reflejan necesariamente el conocimiento adecuado de una determinada asignatura (Rodríguez Feijóo, 1982). El aprobar no significa siempre que el alumno haya alcanzado los objetivos propuestos, ni que haya llegado al logro de un aprendizaje real, porque en muchos casos el aprobado se consigue con exposiciones memorizadas, clases preparadas al efecto, etc.

Del mismo modo, las calificaciones que se usan para permitir el ingreso a un nivel, o pasar de un curso al siguiente, no tienen el valor predictivo sobre el futuro desempeño del alumno que la puesta 'objetividad' pareciera conferirles (Pfeffer, 1985; Martínez, 1983). El interés y la actividad de muchos alumnos se focaliza entonces en la búsqueda de la calificación más que en el esfuerzo por el apren-

Tradicionalmente la evaluación se ha utilizado en las instituciones educativas en una sola de sus formas: la evaluación de producto final; y cumpliendo funciones de coerción y selección más que funciones de control de calidad, retroalimentación y reorientación del aprendizaje y la organización...

El resultado de esta serie de características es una enseñanza altamente selectiva —aprovechada sólo por unos pocos— que deja a un buen porcentaje en el camino y a otro gran porcentaje en situación de fracaso parcial. Y esto aún cuando por distorsiones en los sistemas de evaluación, sean alumnos "aprobados".

No voy a entrar a analizar aquí el intenso y sistemático ataque a la autoestima y a la conformación de una identidad sana que significa el transitar año tras año por situaciones en las que no se puede aprender y no se pueden alcanzar niveles satisfactorios. Basta señalar que cuando el sistema lleva a que el aprendizaje se produzca sólo en una parte de la totalidad de los sujetos a su cargo, no sólo es ineficiente sino también generador continuo de conflicto y frustración. Y esto es lo que encontramos con mayor frecuencia en la realidad de nuestro medio.

En general, la defensa institucional más usada es convertir a los alumnos en "problemas de aprendizaje y conducta", dándolos por perdidos o derivándolos a consulta (lo que en definitiva termina siendo lo mismo). La creación de estructuras parciales destinadas a atender los "problemas de aprendizaje y conducta" es otra defensa contra el reconocimiento de las fallas de la organización y el desempeño docente.

("Asesoramiento Pedagógico Institucional". Lidia Fernández de Ruiz. Revista Argentina de Educación, Año II, N° 3.

Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Bs.As., setiembre de 1983. Ps. 59 - 61).

dizaje. Por ello se pasan el mayor tiempo del año escolar intentando adivinar qué es aquello que deben hacer con el objeto de lograr una calificación aprobatoria al finalizar el curso. En esa búsqueda, el alumno y el profesor hacen una distorsión de lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación que se imparte y se recibe es una sucesión de pruebas, exámenes, monografías, memorización indiscriminada, información acumulada que, sumada a una buena conducta en el aula (que significa "no molestar al profesor" en ningún sentido, incluyendo el intelectual), asegura el éxito en la promoción.

La mayoría de las pruebas tradicionales comporta mera evocación por parte del alumno. Cuanto más fiel es la memoria, más alto el puntaje. Esto vale también para las 'modernas' pruebas 'objetivas'. No se busca lo que el alumno sabe, sino cuánto sabe. Hay una honda actitud de individualismo y competencia, que es promovida por la escuela misma. Durante mucho tiempo esta actitud se expresó a través de los cuadros de honor, los premios y el nombramiento de los abanderados por promedio.

Todo esto evidencia que no se entiende la evaluación como integrada o como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como opuesto a él; no se plantea como una tarea conjunta entre alumnos y docentes, sino que se usa como medio de enfrentarlos. Por ello, la actividad escolar se divide en períodos en que hay clase y períodos de evaluación (las famosas pruebas escritas o las lecciones); y cuando se evalúa habitualmente no se comunica al alumno qué se quiere evaluar, ni se revisan en conjunto los resultados para propender a la autoevaluación o a la comprensión de los criterios con que se lo evaluó.

Como reflexión final, quisiera agregar que quizás el elemento más grave de este sistema tradicional de evaluación a través de números es que tiene el poder de "mitificar" la objetividad. Las 'notas' parecen estar revestidas del máximo de objetividad sólo porque con ellas se puede clasificar en un continuo al grupo, o porque pueden realizarse promedios, pero en la realidad son tan subjetivas como una apreciación cualitativa, en la medida en que no se explicite qué valor se da a las diferentes conductas y logros. La enseñanza tradicional adjudica al profesor la absoluta autoridad para determinar el éxito o el fracaso de sus alumnos. Sin embargo, la conducta concreta de evaluación del docente está directamente influida por la concepción de aprendizaje qué éste posea. Según como se conceptualice lo que es 'aprender' priorizará diferentes conductas al dar el veredicto de su evaluación. Es evidente que su objetividad está, de este modo, imbuida de elementos personales. En consecuencia, la nota carece de idoneidad absoluta, ya que las cifras adquieren diferente grado de significación en diferentes contextos. El sistema numérico de calificaciones, externamente tan "técnico y aséptico", es distinto en cada profesor y también en la valoración de los alumnos. ■

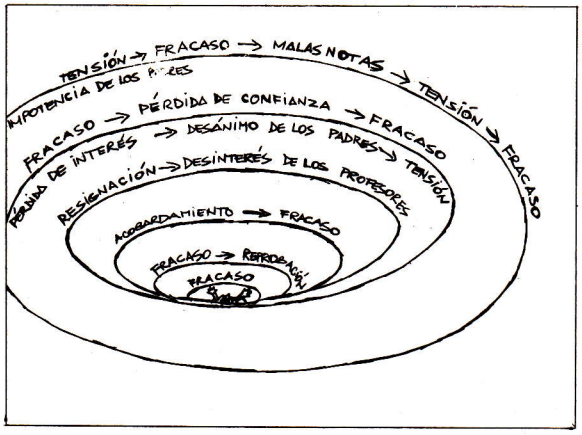
(**Re-visión de la escuela actual.** Inés Aguerrondo. Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1987. Ps. 52-54).

LA DISCRIMINACION A TRAVES DE LOS ROTULOS

Uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención de analizar las interacciones que se dan en la sala de clases, es un proceso que hemos denominado rotulación. Los efectos que va generando en los niños se insertan en lo que ha venido a llamarse la "profecía autocumplida". Estamos conscientes que no es éste un descubrimiento reciente, sin embargo, queremos graficarlo a partir de la información obtenida en este estudio ya que a nuestro juicio, estaría formando parte de la cultura escolar del fracaso.

Se ha podido observar que en la relación profesor-alumno y en los alumnos entre sí, se produce una rotulación de ciertos niños, que es iniciada generalmente por quien tiene el poder en tales relaciones. Esta rotulación puede ser entendida como una forma de discriminación que responde a la imagen que el profesor se va haciendo de cada niño según las categorías que él usa para calificar las acciones y conductas de cada uno. No nos detendremos a profundizar en cómo el profesor llega a conformar sus categorías, sino que trataremos de comprender que pasa con los niños durante un año escolar, cómo reciben tales rótulos, qué conductas adoptan y qué sucede al final.

De acuerdo a lo que señalan los estudios, cada niño rotulado empieza a desarrollar una imagen de sí mismo según el rótulo otorgado y a actuar en concordancia con él. De este modo, el profesor confirma los prejuicios y actitudes que encubre el



rótulo. Así un niño rotulado como "flojo", empieza a tener una imagen de sí mismo como un alumno "flojo", a comportarse como "flojo" y de este modo el profesor y el resto de los alumnos confirma que es un "flojo".

Por otra parte, las formas que adquiera la relación del profesor con los alumnos va a depender en gran medida del rótulo de cada niño, incidiendo en el rendimiento de éste.

El rótulo representa un estigma; una descalificación que va incidiendo en un deterioro de la auto-imagen, especialmente en esta etapa del desarrollo, donde la identidad se estructura sobre la base de la imagen que los otros nos reflejan.

No es el rótulo en sí lo que nos interesa analizar, sino qué proyecciones tiene en el niño, cómo afecta su auto-imagen, qué alteraciones se producen en su relación con el aprendizaje.

"El tonto del estuche"

Carlos, alumno del primer año básico (6 años) es calificado de "flojo" porque "no hace nada". Esta consigna y otros apodos que adquiere posteriormente son repetidos constantemente durante todo el año por la profesora y también por sus compañeros.

Al inicio del año escolar, Carlos tiene todos sus útiles, ocupa su texto de estudio, realiza las tareas que se le piden.

El 4 de junio, luego de casi tres meses de iniciado el año escolar, la profesora advierte a la observadora que Carlos es un niño con problemas. Los niños ya saben que Carlos es "flojo". Cuando se le pregunta a él si es flojo, lo niega rotundamente.

En esa misma fecha se hace ver frente a todo el curso que Carlos no tiene lápices de colores, que para hacer cualquier actividad debe pedirlos a sus compañeros.

Carlos es un niño tímido, y en general se observa que no se atreve a pedir útiles a sus compañeros. Por otra parte, desde el lugar donde está ubicado el niño no se alcanza a ver bien el pizarrón a no ser que uno se incline por sobre la mesa.

El apodo de "flojo, no hace nada", "Carlos no hace nada" se repite hasta el fin del año escolar y en ese momento se constata lo previsto: Carlos repite año "porque no hizo nada".

Carlos se encuentra en la escuela en un ambiente poco grato. Se muestra tenso, no se mueve de su asiento mientras están en clase y está siempre listo como para irse.

Tal como se mencionó, al principio del año Carlos utiliza el texto y el cuaderno para hacer ejercicios. A medida que pasa el tiempo, deja de hacerlo. Sus actitudes son pasivas durante las horas de clases. Es también notorio que Carlos no tiene una buena relación con la profesora. Al parecer él siente temor frente a ella.

Las observaciones y entrevistas muestran que la profesora califica a Carlos como un caso difícil y no sabe qué hacer.

> **P: "A veces uno se siente derrotado cuando ve que otros niños no aprenden. Por ejemplo, me desilusiona terriblemente cuando veo que no puedo hacer nada con Carlos, no hallo qué hacer. Me desespero, pienso, busco maneras, pero no hay caso. Uno también necesita el apoyo del hogar y si no lo tiene, no puede hacer nada con el niño".**

Se le envía al Centro de Diagnóstico, el informe que allí elaboran es interpretado por la profesora como un niño con déficits y carencias que no le permiten rendir al nivel de los otros niños.

Es cierto que Carlos no vive en óptimas condiciones. Sus padres aparentemente están separados, la madre trabaja en el Empleo Mínimo, viven en una sola pieza, el dinero no les alcanza para las necesidades básicas, el padre está cesante y no aporta. El niño es reprendido en el hogar por tener bajo rendimiento. Además de todo esto, pensamos que los rótulos asignados han hecho de Carlos un niño cada vez más tímido, con mucho rechazo a la escuela y a la profesora, y en cierta manera, también a su madre, quien no le compra los útiles y no quiere que haga lo asignado por la profesora ya que "ella no se preocupa de revisarle las tareas ni que aprenda".

También se observó que las interacciones de la profesora con el niño son esporádicas, Carlos nunca es llamado al pizarrón, nunca es interrogado, al evaluar uno a uno a los niños, a Carlos la profesora lo pasa por alto. Muchas veces se le descalifica a pesar de que no es un alumno que cause desorden.

"Jorge llorón"

Los rótulos o apodos, tal como es el caso de Carlos, se repiten con mayor o menor intensidad en casi todos los cursos observados: "Jorge es llorón", "Ximena es ladrona", "Miguel es soberbio", "Tomás es una guagua", "John es pajarón",

"Eduardo es hediondo". Esto es socializado no sólo en la sala de clases, sino también con los padres de los niños a los que les llega a través de los profesores y de sus hijos. Son, por lo tanto, rótulos que se socializan y se comparten aunque no todos conozcan el caso. De ahí surgen las interpretaciones más diversas que van conformando las imágenes que se va haciendo cada uno de los diferentes niños.

Los efectos que producen estos calificativos en los niños difieren en forma y grado. Además, no son siempre fáciles de observar o de advertir ya que las reacciones no son inmediatas.

"Soy flojo porque vine así"

Al analizar las entrevistas a los niños respecto a su rendimiento en la escuela, encontramos que ellos ante un fracaso evidente o un posible fracaso se declaran culpables. En otras palabras, los niños tienden a culparse a sí mismos de ser ellos responsables de su bajo rendimiento en la escuela.

Las representaciones que se hacen los niños aparecen influenciadas por los mensajes que sobre ellos envían los adultos. Carlos dice que él nació así y luego agrega "es porque veo mucha tele" que es una de las razones que le da constantemente su madre. A su vez, las respuestas de otros niños reflejan lo que la escuela y la profesora requieren de ellos para tener éxito: que es preciso ser responsables en el estudio, hacer las tareas, traer los útiles, cumplir con la actividad que la profesora propone en clases..

Cabe, en este punto, hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué consecuencias tiene en un niño el hecho que esté convencido que su fracaso es porque "es flojo" y el hecho de ser "flojo" es causado por su incapacidad para asumir una responsabilidad que sólo le compete a él?

Recordemos al respecto que son niños entre seis y siete años de edad y que recién empiezan a enfrentar el mundo de la escuela.

De acuerdo a los estudios realizados, la visión que tiene el niño de sí mismo aparece como un elemento esencial para el desempeño en sus actividades. Una baja auto-imagen incidiría en el surgimiento de un sentimiento de temor, de inseguridad ante los otros, de iniciar cualquier acción, una sensación de pesimismo.

En general, se ve que el niño deja de tomar iniciativas por temor al fracaso y ante la más mínima agresión del medio aparece el sentimiento de frustración, acompañado muchas veces de conductas de auto-agresión. Tomemos el caso de Carlos: él se siente en clases en un ambiente amenazador, donde el estigma de "flojo" ya forma parte de la visión que tiene de sí mismo. El niño empieza a desconfiar de su capacidad para realizar lo que se le exige ya que se le descalifica a menudo. Termina en actitud pasiva durante las horas de clases, sentado, inclinado abrazando sus cuadernos y libros como si tuviera temor que se los quitaran. Cuando la profesora se acerca, la mira con los ojos muy abiertos, muy tenso, sin decir ni responder nada. Se come las uñas inicialmente, luego continúa chupándose los dedos, la mano, hasta llegar al puño. Para él la escuela es un lugar hostil, donde ni siquiera tiene amigos.

Nos parece fundamental seguir profundizando en futuros estudios acerca de las consecuencias de esta autoculpabilidad. Cómo se va gestando, cómo es el proceso de internalización, qué sucede con la auto-imagen del niño y cómo reacciona ante las situaciones de enseñanza-aprendizaje. ¿Es irreversible? ■

(Extractado de: **La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?**. Gabriela López, Jenny Assaél, Elisa Neumann. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago de Chile, 1984. Ps. 308-326).

LO QUE NOS DECIAN CUANDO ERAMOS NIÑOS

"Estate quieto; muévete; no hagas ruido; date prisa; no toques eso; está atento, ¿has hecho la caca?; cómetelo todo; lávate los dientes; no te manches; te has manchado; estate callado; habla, te he dicho; discúlpate; saluda; ¡te ruego que vengas aquí!; no molestes; no corras; no sudes; ten cuidado; te caerás; te dije que te caerías; peor para tí; no estás nunca atento; no eres capaz; no lo puedes hacer; eres demasiado pequeño; lo hago yo; ahora eres grande; ve a la cama; levántate; llegarás tarde; tengo que hacer, juega solo; antes debes terminar; no estés al sol; ponte al sol; tonto, no das una; no se habla con la boca llena".

LO QUE NOS HUBIERA GUSTADO QUE NOS DIJERAN CUANDO ERAMOS NIÑOS

"Te amo; eres bonito; somos felices al verte; hablemos un poco de tí; busquemos un poco de tiempo para nosotros; ¿cómo te sientes?; ¿estás triste?; ¿tienes miedo?; ¿por qué no tienes ganas?; eres dulce; eres tierno y suave; cuéntame; ¿qué cosas has probado?; ¿estás feliz?; me gustas cuando ríes; puedes llorar si quieres; ¿estás descontento?; ¿qué te hace sufrir?; ¿qué cosa te ha hecho enfadar?; puedes decir todo lo que quieras; tengo confianza en tí; me gustas; ¿yo te gusto?, ¿cuándo no te gusto?; te escucho; ¿estás enamorado?; ¿qué piensas de esto?; me gusta estar contigo; tengo ganas de hablarte; tengo ganas de escucharte; ¿cuándo te sientes más infeliz?; me gustas como eres; es bonito estar junto a tí; dime si me equivoco".

Cooperación y resolución de conflictos,
Colectivo Educar para la Paz - G.A.N.V.
MALAGA, 1987. P. 5

LA EVALUACION COMO INSTRUMENTO DE PODER EN LA SALA DE CLASES

Pedro Ravela

Supuestamente las calificaciones o "notas" son un instrumento mediante el cual se proporciona al estudiante y a su familia información acerca de la evolución del aprendizaje de aquél. Se supone que el docente evalúa los logros alcanzados por el estudiante y les asigna una nota. Se supone también que el docente obra en esto como un juez imparcial que da a cada uno "lo que merece". Una de las dificultades de la que es frecuente oír quejarse a algunos docentes es justamente la falta de matices suficientes (de una escala de notas suficientemente amplia) como para calificar con justicia los matices entre los estudiantes. En relación con esto suele discutirse también si las calificaciones deben ser números o juicios.

Porque creemos que los problemas sustanciales en torno al papel de las calificaciones en el proceso educativo son otros es que queremos proponer algunas reflexiones sobre el tema. Las "notas" no se limitan a cumplir una función de medición e información, sino que cumplen otros varios papeles. De ellos queremos destacar uno: su carácter de instrumento de control y dominación. A través de las calificaciones se ejerce un poder sobre el estudiante, se tenga o no conciencia de ello. Pero comencemos observando lo que sucede cotidianamente en la sala de clases.

Algunas observaciones en la sala de clases

a) Una primera observación interesante es el carácter azaroso que la "nota" tiene para el estudiante. Basta prestar atención a sus expresiones ante la "nota" de un escrito: da la impresión de estar ante los resultados de un sorteo. La expresión "me saqué un cinco" acompañada de manifestaciones de alegría es comparable a la expresión "me saqué una calculadora en una rifa". En general los estudiantes no establecen una relación entre el trabajo realizado y la calificación obtenida.

b) El estudiante no considera a la nota como una información acerca de sus logros en el aprendizaje, sino que ella misma se convierte en el logro principal. Lo que importa es "sacarse" determinada nota, no el enriquecimiento personal a través del aprendizaje. Es como un ídolo: todos los esfuerzos del estudiante, sus intervenciones en clase, sus trabajos extra, su estudio, se realizan en función de las calificaciones. Estas se constituyen en el determinante fundamental de las actividades de la mayoría de los estudiantes. Por otra parte, esto es percibido y utilizado por el profesor. No en vano circula entre los docentes la máxima de calificar "bajo" los primeros meses del año para poder ir "subiendo" las notas a medida que transcurre el curso. La zanahoria delante del burro.

c) El que califica es el profesor y su calificación en general no es apelable. Inevitablemente esto coloca al estudiante en situación de dependencia respecto del profesor: como éste es el que "pone la nota" y la nota es lo que importa, el estudiante siempre está orientado a hacer lo que el profesor desea que haga. Aún cuando éste se esfuerza por fomentar la creatividad y la originalidad en los estudiantes, muchas veces se encuentra que éstos siguen actuando en función de lo que creen que el profesor espera que hagan. Están habituados a esto. Por otra parte, muchas veces la calificación es utilizada como un instrumento explícitamente coercitivo por parte del docente: se amenaza con una "mala" nota y se sanciona con ella los comportamientos no deseados.

d) La actividad de evaluar se ha constituido en un ritual, que forma parte del otro ritual más amplio que suele ser el "proceso de enseñanza-aprendizaje". El escrito mensual y la toma de orales son actividades de rutina, que realizamos sistemáticamente sin mucha reflexión sobre lo que pretendemos y lo que logramos con ellas.

Algunas anotaciones teóricas sobre el tema de la dominación

a) Weber (1) define el poder como "la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad", mientras que la dominación es "la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado". Desde esta conceptualización puede leerse lo antedicho acerca de las calificaciones: en virtud de ellas el docente tiene una alta probabilidad de encontrar obediencia en los grupos de estudiantes.

Y cuando no la encuentra puede, a través de otros mecanismos institucionales —como la sanción disciplinaria—, "imponer su voluntad contra toda resistencia". Es importante destacar además que ambos, poder y dominación, son caras de una misma realidad: "el concepto de poder se centra en la capacidad de un sujeto de imponer su voluntad, independientemente de su fundamento, mientras que la dominación es una categoría que se centra en el sujeto que padece la relación en tanto que manifiesta lo que Weber denomina "un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer"(2). Sin lugar a dudas la "voluntad de obediencia" del estudiante está en buena medida determinada por su necesidad de obtener calificaciones satisfactorias.

b) Bourdieu(3) afirma que toda acción pedagógica supone necesariamente un poder arbitrario de inculcación, y que para producir su efecto propiamente simbólico, este poder arbitrario necesita ocultarse, y no aparecer nunca en su verdad objetiva de poder arbitrario. Debido a esto, "la acción pedagógica implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla" (proposición 2). Dicha autoridad pedagógica es un poder arbitrario de imposición que, "por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima" (prop. 2.1). Vinculando estos conceptos con las observaciones hechas antes, podría afirmarse que las notas constituyen uno de los mecanismos fundamentales a través del cual funciona la autoridad pedagógica en el sistema educativo formal. El hecho de poseer en sus manos el monopolio de las calificaciones le otorga al profesor un poder de imposición que no aparece como tal dado que se supone que el profesor califica "objetivamente" a los estudiantes en función de sus méritos, esfuerzos y logros.

c) Foucault(4) describe la modificación en las formas de ejercer el poder en las sociedades modernas. Ya no se ejerce un poder de imposición visible y ostentoso como en las sociedades tradicionales en las que el monarca arriba del trono es el que debe ser visto. Se han desarrollado formas de dominación disimulada, poco vistosas pero omnipresentes: "se trata de una presencia discreta, no es espectacular ni recurre al exceso, la fuerza o la violencia sino como último recurso... un poder múltiple, automático y anónimo"(5). Este fenómeno es denominado por Tenti "inversión en la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder": "contrariamente al poder tradicional que es lo que se ve, lo que se muestra y manifiesta, el poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible, hasta podríamos afirmar que su ocultamiento es condición de su eficacia. En la disciplina 'son los individuos los que tienen que ser vistos'. Es esta visibilidad, cuanto más continuada más eficaz, del individuo lo que permite mantener la dominación"(6).

> La escuela define diversas situaciones en términos de quiénes participan o interactúan y de qué manera, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura más típica es la del docente que inicia, dirige, controla, da turnos y aprueba respuestas, pero que a la vez exige participación verbal o no-verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los alumnos: implica la capacidad de seguir la "lógica" de la interacción, y entender "qué quiere el docente" en cada momento, de reconstruir las reglas mismas de la interacción; implica mostrarse vulnerable a la reprobación o crítica por lo que "no se sabe", por parte de quién, por definición, sí sabe, el maestro.
>
> Esta estructura constituye un ambiente en el que **el proceso de aprender** (que requiere necesariamente cierta autonomía y la posibilidad de cometer errores, al generar y poner a prueba hipótesis) **no tiene espacio propio, sino que se encuentra contínuamente sujeta al proceso de evaluación; el educando está obligado a mostrar públicamente si "sabe" o "no sabe", pero no cómo logra aprender.**
>
> (**Dimensiones Formativas de la Escolarización Primaria en México**. Elsie Rockwell. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1981. P. 14).

Las calificaciones sirven a estos efectos dentro del aula. La dominación ya no se ejerce por medio del profesor que se impone por su sola presencia, por el tono de voz, por estar arriba del púlpito, como en la enseñanza tradicional. Ahora son los estudiantes los que deben ser vistos: la dominación se ejerce por medio de la evaluación constante del estudiante. Incluso desde las inspecciones se suele exhortar a los profesores a "poner notas de orales", a calificar en toda las clases la participación y el trabajo de los estudiantes. Por otra parte, los docentes solemos sostener que en el promedio mensual pesa, además del rendimiento intelectual, la conducta y actitud en clase. Un estudiante que molesta, que se comporta de manera considerada inadecuada por el profesor, será calificado con una nota baja. Se ve pues claramente que la nota funciona como instrumento de dominación disciplinaria difuso y encubierto: el estudiante está continuamente expuesto a la "vista" del profesor que con las calificaciones premia las conductas deseadas y "normales" y castiga las desviaciones.

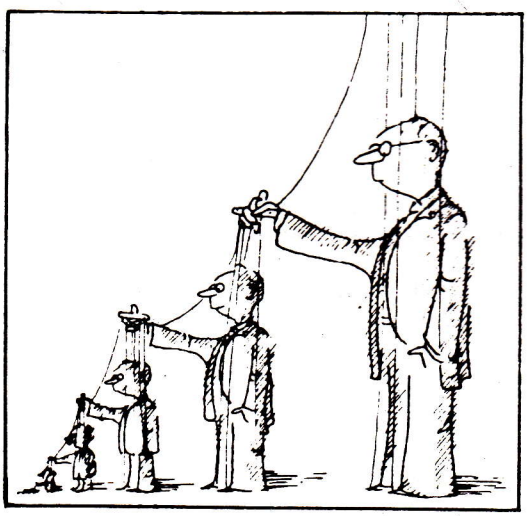
d) "...toda dominación descansa en última instancia en un cierto "consenso" social. Partimos de la premisa de que ningún sistema social o político podría perdurar indefinidamente por la sola aplicación de la violencia. La aspiración de todo régimen es reproducirse en la voluntad de los individuos y en el desenvolvimiento de estructuras e instituciones solidarias con la domi-

nación... Un primer objetivo de esta política es la despolitización de la sociedad civil, esto es, la aceptación por parte de ella de su exclusión del proceso de toma de decisiones a todos los niveles. Serán las instituciones, organizadas y dirigidas desde el poder central, las depositarias del mandato de asumir la decisión y de obrar EN NOMBRE del 'pueblo'... Un sistema de dominación tal, no concentra su fuerza solamente en los agentes de la represión, sino en la reproducción de este sistema de creencias, actitudes y comportamientos en la sociedad toda" (7).

Con esta cita pretendemos llevar la reflexión al plano de las implicancias políticas de nuestras prácticas educativas. Cabe preguntarse a partir de las palabras de Pérez Esquivel qué sistema de creencias, actitudes y comportamientos tiende a desarrollar en los estudiantes el uso que hacemos de la evaluación en el aula (cuidado, no el hecho de evaluar en sí mismo, sino el modo como lo hacemos). ¿Se trata de actitudes y comportamientos asociados al desarrollo de una democracia sólida y participativa: autonomía, creatividad, participación, capacidad de reflexión y crítica? De lo dicho hasta aquí surge más bien lo contrario: el uso que hacemos de la evaluación parece favorecer la pasividad, la dependencia, la sumisión y la ausencia de creatividad en los estudiantes.

Final abierto

Las reflexiones anteriores no pretenden agotar la interpretación del fenómeno de la evaluación sino simplemente abordar una de sus dimensiones, que consideramos fundamental y que no suele ser tenida en cuenta: su carácter de instrumento de poder. Creemos que la realidad del poder en la sala de clases es insoslayable. Creemos con Reina Reyes que en la relación educativa "se enfrentan una personalidad madura y otra en inicial proceso de formación y la primera ejerce necesariamente autoridad sobre la otra", por lo que "el problema más arduo de la pedagogía teórica y práctica se centra en la interrogante: ¿Cómo debe ejercer el educador su necesaria autoridad?" (8). El problema entonces está en cómo se ejerce dicho poder, no en que este exista. En si su ejercicio da lugar a una dependencia y sumisión continuadas y crecientes o va logrando progresiva capacidad de autonomía en el estudiante. La alternativa no pasa pues por eliminar la evaluación del profesor —no creemos que sea una opción realista en las actuales condiciones del sistema educativo— sino por recrear el empleo que de ella hacemos. Pero para ello el primer paso es caer en la cuenta de que se trata de un instrumento de poder.



Para terminar, cabe destacar que la práctica de la evaluación está en relación íntima con otras dimensiones de la tarea educativa, y en particular con dos de ellas: la relación humana y la propuesta pedagógica. El recurso a la evaluación como instrumento de coerción tiene directa relación con estas dos dimensiones: cuanto más rica sea la relación afectiva que el docente logra establecer con los estudiantes, y cuanto más atractiva e interesante sea la propuesta pedagógica que hace a éstos, menos necesitará recurrir a las calificaciones como instrumento de coerción sobre el grupo. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) M. Weber, **Economía y sociedad**; Fondo de Cultura Económica, México, 1969.

(2(E. Tenti, **Burocracia y disciplina: elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault**; Fundación Javier Barrios Sierra-Centro de Estudios Prospectivos, México, 1981.

(3) P. Bourdieu y J.C. Passeron, **La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**; Ed. Laia, Barcelona, 1977.

(4) M. Foucault, **Vigilar y castigar**; Ed. Siglo XXI, México, 1976.

(5) E. Tenti, op. cit.

(6) Ibidem., pág. 58.

(7) Adolfo Pérez Esquivel, Conferencia sobre "Organización y métodos de acción no violenta para la defensa y promoción de los derechos humanos y el derecho de los pueblos", UNESCO, diciembre de 1982. Tomado de J.J. Mosca y L. Pérez Aguirre, **Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora**; Mosca Hnos. Montevideo, 1985; Documento N° 38.

(8) R. Reyes, **El derecho a educar y el derecho a la educación**; Alfa, Montevideo, 1972; ps. 75 y 76.

LAS ILUSTRACIONES SON DE CLAUDIUS CECCON y están tomadas del libro
CUIDADO, ESCOLA! desigualdade, domesticacao e algumas saídas
Ed. Brasiliense, 24ª edición, San Pablo, 1987.

INCLUSION DE LA TEMATICA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS AREAS CURRICULARES (II)

(Extractado de "La Educación por los Derechos Humanos", Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Bs. As. 1985).

Area de Castellano y Literatura

Para la presente área se sugiere:

- Abordar los distintos contenidos que por su carácter lo permitan, desde la perspectiva de los Derechos Humanos, por ejemplo, leer y comentar textos que exalten los derechos o denuncien sus violaciones: miseria, atraso, persecución política, ideológica y religiosa, racismo, etc.
- Leer las grandes obras de la literatura nacional, latinoamericana y universal desde los Derechos Humanos, es decir, identificando situaciones y actitudes que testimonian su defensa o su transgresión.

En cuanto a los ámbitos de las literaturas argentina, hispanoamericana y española, se recomienda:

- Utilizar críticamente textos literarios e históricos que permitan reconocer en las diversas etapas socioculturales, la esclavitud, el genocidio indígena, el etnocidio; las variadas formas de discriminación y persecución racial, religiosa, social, política, ideológica y cultural; las distintas expresiones de censura y de marginación por los motivos previamente enunciados; el avasallamiento de las culturas características de pueblos, regiones y comunidades; los problemas de la dependencia política y económica, de la explotación, la represión, la tortura, la miseria, la desnutrición, la enfermedad, el hacinamiento, la ignorancia; la descalificación de las culturas autóctonas; las migraciones de población por razones de trabajo y de graves desigualdades en las condiciones de vida; el autoritarismo y el militarismo; la alteración del equilibrio ecológico.
- Ubicar cada obra en su contexto histórico-cultural para evaluar su aporte al progreso de las ideas sociales y políticas (cuerpo ideológico) y a la conquista y vigencia de nuevos Derechos Humanos (por ejemplo, aporte de Fuenteovejuna, de Lope de Vega, en la España del siglo XVII).
- Extender el análisis técnico-literario de las obras seleccionadas al de las circunstancias histórico-sociales en que se gestaron y a las que expresan, con el fin de formar en el educando la comprensión crítica y actitudes definidas de respeto y defensa de los derechos inherentes a la vida.
- Investigar y revalorizar las expresiones de la literatura folklórica y del folklore literario de la ciudad y el campo, y conocer las nuevas corrientes de la literatura y la canción latinoamericanas, afirmando las creaciones culturales de nuestro pueblo, e integrándolas con la cultura universal y latinoamericana.

Se proponen las siguientes actividades:

- Elaboración de trabajos escritos a partir de la reflexión sobre Derechos Humanos enunciados en la Declaración Universal, y sobre sus violaciones, especialmente las ocurridas en estos últimos años: desaparición forzada de personas, torturas, persecuciones, censura, desocupación, desnutrición; propuesta de soluciones que contemplen la participación popular en la vida democrática.
- Preparación de carteleras y periódicos del curso y de la escuela con una sección dedicada a la temática de los Derechos Humanos.
- Realización de investigaciones y ensayos, desde el enfoque de los Derechos Humanos, sobre literatura folklórica, folklore literario, literatura urbana y regionales; intercambio de las producciones elaboradas individual o grupalmente por los alumnos y análisis crítico de las mismas.
- Participación de los estudiantes en cine-clubes y en tele-clubes para debatir películas documentales, por ejemplo, Tiré dié, de Birri, los documentales de Humberto Ríos y otros documentalistas argentinos, los cortometrajes de la O.N.U. sobre Derechos Humanos y sus violaciones: el hambre, la guerra, el armamentismo, el subdesarrollo; filmes sobre temas antropológicos, por ejemplo, sobre ritos mapuches, etc., etc.
- Apreciación crítica, desde los Derechos Humanos, de programas radiales y televisivos, en especial, los que tengan por contenido obras de la literatura universal, por ejemplo "Fortunata y Jacinta" de Benito Pérez Galdós, "La Barraca", de Vicente Blasco Ibáñez, piezas teatrales argentinas y univer-

sales emitidas por "Las dos carátulas, el teatro de la humanidad" (Radio Nacional), etc.

Siguiendo los lineamientos precedentes, se citan —sólo a título de ejemplo—, algunos autores y obras que responden a la temática propuesta:

Literatura española: "La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades", anónimo; "Fuenteovejuna", de Lope de Vega; "Mariana Pineda", de Federico García Lorca; obras de la narrativa realista de fines del siglo XIX, tales como "Fortunata y Jacinta" y "Misericordia", de Benito Pérez Galdós.

Poemas de Antonio Machado, Federico García Lorca, León Felipe, Rafael Alberti, Luis Cernuda, Jorge Guillén, Miguel Hernández, y otros.

Literatura americana: fragmentos o relatos breves de "Llanto por la muerte del Inca Atahualpa" (anónimo del Perú); del Inca Garcilaso de la Vega, de Miguel Angel Asturias, Ciro Alegría, Gabriel García Márquez, Alejo Carpentier, Juan Rulfo, José María Arguedas, Mario Benedetti, Manuel Scorza, Augusto Roa Bastos, José Mauro Vasconcellos.

Poesías primitivas del área latinoamericana; poemas de Nicolás Guillén, Pablo Neruda, José Martí, César Vallejo, etc. etc.,

Ensayos y artículos de José Martí, Eduardo Galeano y otros.

Literatura argentina: cuentos, obras teatrales y novelas de Lucio V. Mansilla, Estanislao S. Zeballos, Roberto J. Payró, Alvaro Yunque, Leónidas Barletta, Manuel Urgarte, Armando Discépolo, Roberto Arlt, Samuel Eichelbaum, Leopoldo Marechal, Jorge Avalos, Agustín Cuzzani, Andrés Lizarraga, Carlos Somigliana, Carlos Gorostiza, L. Gudiño Kramer, Gastón Gori, Teófilo Madregón, Juan José Hernández, Germán Rozenmacher, Haroldo Conti, Antonio Di Benedetto, Rodolfo Walsh, y tantos otros. Poemas de Alfonsina Storni, José Hernández, Atahualpa Yupanki, José Pedroni, Jorge Luis Borges, Armando Tejada Gómez, Jaime Dávalos, María Elena Walsh, Raúl González Tuñón, Francisco Urondo, y muchos más.

Es conveniente ligar el análisis de las obras literarias con el de expresiones plásticas y musicales de América Latina y universales que respondan a la misma temática de los Derechos Humanos. Por ejemplo, pinturas y dibujos de Goya, Van Gogh, Murillo, Picasso, etc.; creaciones de artistas americanos, como Diego Rivera, Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Cándido Portinari, etc.; pintores argentinos como Quinquela Martín, Antonio Berni, Enrique Policastro, Ramón Gómez Cornet, Ernesto de la Cárcova, Demetrio Urruchúa, Cesárea Bernaldo de Quiroz, J.C. Castagnino, entre otros.

Area de Idiomas extranjeros

Se sugiere leer e interpretar las obras literarias seleccionadas —o las lecturas de ejercitación— desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

En el ámbito de la lengua francesa, por ejemplo:

— Se recomiendan fragmentos de escritores que representen avances con respecto a las concepciones del hombre y de la sociedad vigentes en su tiempo, tales como Voltaire ("Cándido"), J.J. Rousseau ("Discurso sobre la desigualdad entre los hombres"), Romain Rolland ("El alma encantada", "Juan Cristóbal"), y poetas que exaltan los valores de la libertad, la justicia, la paz, el respeto por los derechos del niño y la mujer, como Jacques Prévert y Paul Eluard.

El conocimiento de autores y obras en lengua extranjera contribuirá a comprender que existe una cultura universal, la que se nutre la la diversidad de creaciones artísticas de los pueblos del mundo.

Se propone, además, una aproximación a las lenguas vernáculas pertinentes en aquellas regiones de nuestro país en las que existan pervivencias linguísticas indígenas.

Area de Plástica

En el campo de la plástica se encarará el conocimiento y la apreciación de obras que testimonian la problemática de los Derechos Humanos y desarrollen la conciencia ética ante sus violaciones.

Se sugiere, dentro de la plástica universal, el análisis de: la explotación y el trabajo inhumano, en los Estudios de Mineros y en "El regreso de los Mineros" de V. Van Gogh; la miseria, en "Los comedores de papas" y "La peladora de papas" del mismo autor; la guerra en "Guernicá", de Picasso, y en los estudios preliminares de esta obra y en la serie "De los desastres de la Guerra", de Goya; la crueldad carcelaria, la intolerancia religiosa y política, en los "Caprichos", de Goya; las luchas populares contra la opresión y la injusticia en "La barricada", "Una mujer sobre las barricadas", "Ejecución sumaria de una mujer", de Gustavo Courbet, y en "Fusilamiento del 2 de mayo de 1808", de Goya.

Entre las obras de artistas plásticos latinoamericanos referidas a Derechos Humanos, se destacan: de Diego Rivera: "La tierra oprimida", "Revolución y Reacción" y la serie de frescos "Un retrato de América"; de José Clemente Orozco, "Los hombres sedientos", "Maternidad", "Trabajador indígena", "La trinchera"; de David Alfaro Siqueiros, "Mitín de obreros", "María Asúnsolo", "América tropical", de Cándido Portinari, los frescos sobre La Guerra y La Paz, de la sede de la O.N.U. en Nueva York.

En el ámbito de la pintura argentina, se recomiendan obras que testimonien la realidad social y las violaciones de Derechos Humanos, de autores de fines del siglo XIX, y del actual: "Sin pan y sin trabajo", de Ernesto de la Cárcova; "Inmigrantes", "Hombre de puerto", "Niños comiendo melón", "Las coyas", de Enrique Policastro; "La urpila", "Amistad", de Gómez Cornet; la serie de "Juanito Laguna" de Antonio Berni; obras diversas de J.C. Castagnino, Demetrio Urrúchua, Carlos Alonso, Carpani, Planas

Casas, Supisice, López Claro.

El conocimiento y la apreciación de las culturas indígenas se ampliará con la información sobre su extensa producción plástica: dibujos, pinturas, alfarería, escultura.

Es recomendable la realización de actividades creativas interdisciplinarias —plástica, música, literatura—; por ejemplo, musicalizar un relato o anécdota, expresarla a través del dibujo, el modelado, o describir un cuadro, etc.

Area de Música

Se sugiere hacer conocer a los alumnos la música —folklórica o de proyección folklórica— de distintos pueblos, para comprender sus problemas, sus sentimientos, sus luchas, y fomentar la valorización de "lo diferente", y la solidaridad humana.

Asimismo, se estudiará la música folklórica e indígena y sus instrumentos característicos, con el fin de que los alumnos conozcan la producción musical de todo el país, y aprecien las culturas regionales y de las comunidades locales.

Son actividades posibles: la audición de expresiones folklóricas argentinas y de música indígena; la información sobre instrumentos como la quena, el erque, el charango, el bombo, el sikus, entre otros, y en lo posible, las técnicas de su construcción y utilización.

Con respecto a la actividad coral, es preciso reflexionar sobre la importancia de la integración grupal y del trabajo cooperativo, de manera que lo individual se subordine a la producción conjunta. En la selección de los alumnos, se evitará la marginación de "los menos dotados", pues en el ámbito de la escuela nadie deberá ser excluido de la posibilidad de cantar grupalmente.

Es aconsejable analizar con los alumnos la música compuesta con fines comerciales y que promueve el individualismo, la evasión de la realidad, y dificulta la práctica social crítica y transformadora. En dicho análisis se identificarán los elementos negativos explícitos o implícitos: exaltación de la violencia, la agresividad, la indiferencia, la intolerancia, etc., y se considerará la relación entre esos productos musicales y la moda que expresa a la cultura de la violencia —muñequeras, cadenas, etc.—.

Se sugiere oponer a ese "tipo de música" la que contribuye al conocimiento, a la comprensión y al compromiso con la realidad con una actitud positiva y solidaria.

Area de Educación Física

En el ámbito de la Educación Física debe privilegiarse la valoración positiva del propio cuerpo y de sus posibilidades, el respeto por los otros, la actividad grupal, la colaboración e integración de esfuerzos, en el desarrollo de ejercicios, deportes y juegos.

Todas las acciones deben generar la coordinación, la expresión armónica, la recreación, la creatividad, la cooperación. Debiera reflexionarse sobre el sentido de la competencia para encararla como aprendizaje y experiencia, y no como estímulo al individualismo y la rivalidad.

Es necesario el análisis grupal de las actitudes negativas hacia compañeros con dificultades o supuestamente torpes para las actividades físicas, con el fin de transformarlas en conductas solidarias que ayuden a superar limitaciones e inhibiciones. ■

EXPERIENCIAS

La sección Experiencias (al igual que el resto de la revista) está abierta para recibir colaboraciones de los lectores. El único requisito es que se trate de experiencias que efectivamente hayan sido realizadas, por lo que se deberá incluir un comentario acerca de los resultados de la misma, así como los datos concretos sobre su realización (autores, grupos destinatarios, escuela o liceo, fecha, etc.). Estos datos no serán publicados si el remitente lo solicita expresamente.
Cabe señalar que la publicación de experiencias en esta sección no supone que el Consejo de Redacción coincida con el enfoque, contenidos y/o metodología de la experiencia.

LOS BUENOS Y LOS MALOS

Alicia Albornoz

Introducción

Un desafío constante para los educadores es sin duda la perturbadora influencia que ejerce en nuestros educandos la televisión. Tal como las cosas se presentan no podemos oponernos a que vean lo que hoy día se les ofrece. No tenemos recursos para cambiar de raíz esa carencia en la transmisión de valores y la suplantación que de estos se hace en lo que los jóvenes — y por qué no, los adultos— consumen. Podríamos preguntarnos si cuando nos sentamos frente al televisor somos verdaderamente libres, si podemos elegir según nuestros deseos, gustos, necesidades.

Deberíamos pues guiar poco a poco a los alumnos a tomar conciencia que están frente a una opción que se hizo por ellos. La tarea que nos compete sería la de afinar nuestras estrategias educativas y no la de plantear una férrea oposición al medio. Tratemos de ayudarlos a ser críticos frente a una telenovela, un programa musical, periodístico... o frente a una serial policial. Precisamente sobre esto último será la propuesta que compartimos con ustedes.

Esta experiencia fue realizada en el mes de noviembre de 1987 con alumnos de tercer y cuarto año de liceo.

Objetivos

1. Despertar en el alumno una actitud crítica, analítica, frente a la programación de la TV.
2. El alumno será capaz de descubrir la estructura dramática de las seriales policiales.

Descripción de la experiencia

I. Como motivación se sugiere a los alumnos realizar la siguiente encuesta, que puede ser hecha entre los integrantes de la clase y también a otros compañeros, comparando los resultados:

a) **¿Cuántas horas veo TV por día?**
b) **¿Qué tipo de programas prefiero: shows, seriales, informativos, películas, etc.?**

II. El docente se pone de acuerdo con los estudiantes —que previamente han elegido por votación una serial policial para ver y analizar— detallando día, hora y canal de la proyección.

III. Una vez que vieron la serial los alumnos responden individualmente las siguientes preguntas:

1) Nombre de la serial:
2) **¿Te gusta?** si no **¿por qué?**
3) **¿Cuál es el tema?**
4) **¿Cómo te sientes cuando la ves?**
   alegre triste nervioso
   feliz inquieto entusiasmado
   miedoso
5) **¿Cuáles son los protagonistas?** Nómbralos.
6) **¿Cómo son sus físicos? Descríbelos.**

7) **¿Cuál es su manera de ser?** Son:
simpáticos tristes agresivos
antipáticos inteligentes fuertes
buenos generosos

8) **¿Se les opone algún personaje?** Describe sus características:

9) **¿Cuál te gustaría ser? ¿Por qué?**

10) **¿Qué acciones desarrollan los personajes?**

11) **¿Quién triunfa siempre?**

12) **¿De qué medios se vale para triunfar?:**
la fuerza la inteligencia la bondad
el dinero el desinterés la justicia
la violencia el esfuerzo personal
un poder especial

13) **¿Qué opinas tú de esos medios?**

14) **¿Emplearías tú los mismos medios?**

15) **¿Conoces alguna persona que sea como el protagonista o que desarrolle una acción parecida?**

16) **¿Cómo es el ritmo?** Agil Lento

17) **¿Prestaste atención a la banda sonora?**

18) **¿Qué juicio te merece la serial?**

El docente quizás pueda variar la ubicación de este ítem. Lo ubiqué aquí, antes del plenario porque pensé que si lo ponía después los alumnos estarían predispuestos a contestar teniendo en cuenta las reflexiones comunes y me interesaba que fueran espontáneos en sus respuestas.

A continuación se realizó un plenario haciendo hincapié en las preguntas: 4 y 9; 10, 12 y 13; 15. Las dos primeras intentan ir al sentir de cada alumno; las tres siguientes van al análisis de la serial; y la última mezcla la experiencia personal del alumno y la crítica hecha del "tipo" humano que nos ofrece la serial.

IV. En clase, con todos los alumnos intentamos descubrir la estructura de la serial:

a) Estructura dramática
—planteo
—desarrollo
—clímax
—desenlace

b) Protagonistas

c) Antagonistas

d) Desenlace

A propósito de esto ofrecemos en el anexo un planteo sobre el tema.

V. Tarea creativa.

El objetivo de esta parte del trabajo es canalizar y dinamizar los impulsos creadores de los alumnos. Para nosotros será una tarea significativa ya que podremos comprobar hasta qué punto es superficial o profundo el proceso de personalización del grupo.

Las tareas pueden ser de distinto tipo. A modo de sugerencia transcribimos las siguientes opciones:

a) Desarrollar los siguientes temas por escrito:

1. **"La TV que vemos: ¿nos ayuda a pensar o no?"**
2. **"¿Cuál debe ser el aporte de la juventud a la TV de hoy?"**

b) A través de una representación teatral los alumnos elaboran un nuevo guión tratando de variar los prototipos, los "clisés" habitualmente transmitidos. Deberán recrear a partir del (los) personaje (s), o de la situación problema, o dando al argumento un desenlace distinto.

c) Otra opción es analizar, a la luz de la crítica efectuada, una nueva serial policial.

Esta última propuesta puede ser utilizada como una forma de evaluación.

Observaciones

La experiencia por momentos se tornó difícil. Los alumnos no veían claro el objetivo de la crítica, debido al acostumbramiento que padecen; pero el tema les interesa por el vínculo que los une a la TV.

Bibliografía

Plan Deni

Medios de Comunicación: ¿esclavizan o liberan?
Juan Damián. Editorial Bonum, Bs. As. 1976

Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora. Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre. Mosca Hnos., Mdeo., 1985.

Anexo

A continuación brindamos un aporte crítico-conceptual acerca de los integrantes de la estructura dramática. Está tomado de la obra de J. Damián citada en la bibliografía, pp. 108 a 111.

Los filmes del consumo

a) **Protagonistas** (antagonistas también). Son "prefabricados" cuando se los presenta como "abstractos". Es decir, aparecen siempre como puramente "malos" o "buenos". Si se trata del "héroe-protagonista", entonces éste actúa sin defectos, sin equivocarse, con virtudes "sobrehumanas" y con todos los atributos agradables de la humana naturaleza: inteligente, bueno, simpático, lindo... Si se trata de los antagonistas, éstos son todo al revés: monstruos diabólicos de maldad, sin pizca de virtud. Estos no son "hombres" tal cual nos lo muestra la vida. Son "ideales". Existen sólo como "ideas" en la cabeza de los libretistas.

Pero estos "héroes prefabricados" luchan y se rebelan siempre contra un "mal" o injusticias, que sólo existen en el mundo "privado" de uno o varios "malos". Nunca atacan un "mal social"; por ejemplo: trabajo exportador, que reside en una clase, o en el modo como es concebida y vivida una sociedad. Ellos luchan contra "hombres que son malos porque sí", nunca contra "situaciones creadas por las estructuras sociales, que llevan a los hombres a defender privilegios, a dominar injustamente a otros". Los héroes de estos filmes son reaccionarios, conservadores, respecto de la sociedad. Aparecen "ocultamente" como ni pen-

sando, ni queriendo cambiar la sociedad.

La razón de todo esto es muy sencilla. Estos "protagonistas" son modelados según la ideología social de los que tienen dinero, la empresa, la industria, y producen por tanto "el negocio de las películas" (cfr. capítulo siguiente). Defienden no sólo sus negocios, sino la situación privilegiada de dominio económico de la sociedad.

De ahí que encarguen fabricar héroes, que cambien al hombre individualmente, sin afectar lo estructural social. Así, nosotros, meros espectadores, emotividad mediante, nos "identificamos" con estos "personajes-ideales" y nos creemos a su imagen y semejanza, convencidos que sólo cambiando a cada hombre, cambiamos la sociedad.

Si el protagonista "prefabricado" tiene la "suerte casual" de ser rico, verán que a la larga es generoso, "dadivoso". Su sensibilidad lo llevará a compadecerse del mendigo, o a "salvar" al pobre. O también a enamorarse de una sirvienta y subirla hasta su clase alta. Pintura óptima de una clase dominante (pudiente), que aparece "bien"; generosamente abierta, sin ser criticada jamás por su "modo de dominación", a veces explotador, opresor, o mantenedora de injusticias y desigualdades.

Si el héroe "prefabricado" nació pobre, triunfará por su resignación, trabajo constante, sometimiento. Y sin necesidad de rebeldía o reivindicaciones sociales, se superará, "llegará lejos", subirá premiado con una felicidad de amor y riquezas. Y hasta podrá hacerse acreedor del amor —romántico, mágico— de una chica de clase alta, que dejará "bien paradas" las costumbres de benevolencia y nobleza de su clase.

En cambio, si el héroe fuera real, sacado de en medio de la vida actual de esta sociedad, la historia sería muy distinta. Primero, sería un hombre. No simple, sino complejo, con mezcla de virtudes y defectos. Nunca es un "ser ideal". Y uno jamás termina por conocerlo del todo, por definirlo como una cosa clara. Si cambia y evoluciona es por esa mezcla de hechos, experiencia, reflexión y libertad. Lo hace luchando, rebelándose contra dificultades y situaciones. No se somete así no más al modo de adaptación social. Y su proceso es con desalientos y esperanzas, con altibajos, necesitando de la amistad de otro y de la solidaridad de muchos para triunfar. Porque se siente un hombre, no un héroe "perfecto".

b) **Situación-problema.** Las situaciones dramáticas que presentan estos tipos de películas son "prefabricadas". El drama o problema se circunscribe siempre a un nivel meramente individual. Uno lucha contra todos. O muchos, plegándose al héroe. Pero ya "sabemos" por anticipado del triunfo del bueno. Nunca, jamás de los jamases, veremos que la situación clave se refiera a conflictos sociales, laborales: huelgas, opresión patronal o empresarial. Jamás veremos a las sirvientas o a los obreros o a los campesinos rebelarse. O a un pueblo sometido, o a una clase dominada luchando en solidaridad por sus derechos humanos.

Los problemas políticos, con sus crisis, sus dictaduras, su violencia institucionalizada, no existen. Hay siempre un "orden" de paz, estabilidad, y armonía idílicas. La sociedad aparece como una convivencia ideal, donde triunfa el bien, la justicia, el amor. Las luchas sociales no se dan. Todos, sin dificultad, aceptan de antemano, y como natural y normal, un mundo dividido entre poderosos y débiles. Así fue, es y será el mundo. Evidente ideología conservadora, mantenedora del sistema capitalista liberal.

Los filmes de "consumo" —aventuras, cow-boys, románticas— en su mayoría, vienen de industrias norteamericanas. Los menos de Buenos Aires. Todos tienen como común denominador, más allá de un "sano entender", alejar los problemas reales, humano-sociales. No nos dejan, ni nos hacen pensar en "la vida". Pero sí vienen con el sello "made in USA", el índice de masificación alienante aumenta. Nos "meten" más en sus costumbres, lenguaje, modo de ser y de vivir de país desarrollado y rico, tan ajeno a nuestras posibilidades, cultura, tradición y psicología. Nos inyectan insensiblemente su ideología (su visión global de la sociedad). Es a este fenómeno, a lo que se le ha llamado "colonización cultural" a través de los medios masivos de difusión. Nos imponen por un camino emotivo-afectivo, imágenes, hechos, modelos, normas, criterios, modos de ser, distantes de nuestra realidad histórica, social, política y humana. Y como hicieron los españoles de antaño, en tiempos de la "colonia", implantando su mundo en nuestras tierras, así USA hoy nos "coloniza" por una dominación más sutil, casi inofensiva e imperceptible: los medios masivos. Somos "colonia". Y por tanto el "centro del Imperio" nos enseña cómo debemos vivir.

c) **Desenlace.** En gran parte, casi, es repetir lo anterior. Los "happy-end" (palabra inglesa, que significa "término o final feliz") tienen como punto final la victoria de lo que siempre soñamos o ilusionamos. Aunque —¡tantas veces!— la realidad concreta nos diga que no es así.

Estos desenlaces dichosos nos "van trabajando por dentro", y nos acostumbran a pensar y creer que los problemas se solucionan mágicamente solos. Nos hacen "olvidar", o nos velan la realidad golpeante de nuestra vida. Es una forma de no permitirnos tomar conciencia de nuestras condiciones y situaciones sociales. No entrever jamás las manipulaciones y dominaciones de las clases más poderosas.

Es interesante comprobar cómo el héroe se basta, solo, para ganar. Es autosuficiente. No necesita de los otros, como grupo, como clase. Nos introducen un "individualismo privatista", que aparta de la solidaridad (necesidad de compartir, buscar y actuar junto a otros, para "conquistar", "defender" o "atacar" algo contra lo cual solo uno es impotente). Nunca "un pueblo" o "el pueblo" es protagonista actuante.

Siempre triunfa el que está adaptado al modo de vida de la sociedad. El que acepta (respeta) los valores privados e individualistas de respeto, tolerancia, corrección, sometiéndose a un orden preestablecido, sin rebeldías, ni aspiraciones "quijotescas". ■

ROLES DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA

María Luisa González

Introducción

La segunda unidad del programa de Sociología (5to. Humanístico) se llama "Estructura social", siendo uno de sus puntos "Las bases bióticas: el sexo. Roles de la mujer en la sociedad contemporánea". Este tema permite analizar las relaciones hombre-mujer, la valoración que la sociedad (la escuela, los medios de comunicación social, etc.) hace de la mujer y de su trabajo tanto dentro del hogar como fuera de él. Del mismo modo se hará referencia al problema del machismo, tratando de comprender qué grado de responsabilidad tienen ambos sexos en la formación de esa actitud y buscando provocar un autoanálisis en cada alumno para que descubran en ellos mismos sus propios prejuicios machistas.

Objetivos

Podemos resumir el planteo anterior en los siguientes objetivos:

a) Que el alumno analice una situación diaria respecto a las relaciones hombre-mujer.

b) Que el alumno descubra actitudes internalizadas referidas a las relaciones entre el hombre y la mujer.

c) Modificar actitudes prejuiciosas de cada uno frente al otro sexo.

Desarrollo

En un módulo se comenzó a tratar el tema con una conceptualización de lo que es el sexo, explicando que se estudiará desde un punto de vista sociológico y no meramente biológico. Como forma de motivación inicial se entregó a los alumnos una lista de palabras (Anexo I) que una mentalidad machista asociaría como adjetivación de uno u otro sexo, pero nunca como posibles características de cualquiera de los dos. Se les pidió a los estudiantes que, en forma individual, ordenaran esas palabras en dos columnas: en una pondrán aquellas palabras que consideran como cualidades femeninas, y en la otra las masculinas. Es muy probable que algunos alumnos planteen que hay palabras que pueden caracterizar a ambos sexos indistintamente y pidan para colocarlas en una tercera columna. Ante esta situación sería conveniente exigirles que intenten asociar dichos términos exclusivamente con uno de los sexos. Por medio de este trabajo se buscó facilitar el análisis personal del alumno para que reconociera qué grado de interiorización del prejuicio machista hay en él. Por esta razón no se realizaron comentarios públicos sobre el resultado del trabajo de cada uno, sino que el análisis fue hecho en forma impersonal: "la sociedad cree que la mujer...", "mucha gente dice que...".

En un segundo módulo se entregó un texto extraído del artículo de María Ester Gilio, "La imagen de la desgracia" (Anexo II). Se dividió el grupo en equipos de no más de cuatro alumnos cada uno, los cuales leyeron y comentaron dicho texto. Luego se realizó un plenario donde se expusieron las conclusiones a las que llegó cada grupo.

En una última clase de 40 minutos, se realizó un planteo antropológico sobre la distribución de tareas en base al sexo en determinadas sociedades (Anexo III). La finalidad de este trabajo es demostrar la falsedad de las afirmaciones que atribuyen ciertas ocupaciones y capacidades como propias del hombre o de la mujer "por naturaleza" o "por condición innata". Se busca entonces, que reconozcan que es la cultura de cada sociedad la que impone ciertos roles, posiciones sociales y hasta valoraciones sobre lo que un hombre y una mujer son en una sociedad determinada.

Otra modalidad para el análisis de la imagen que nuestra sociedad crea y tiene de la mujer, puede ser trabajar con láminas de publicidad, posters, tapas de revistas, etc. Esto puede agregarse al planteo anterior o sustituir algunos de los pasos mencionados.

Evaluacion

No se realizó una evaluación escrita sobre el tema, sino que ésta fue oral durante el desarrollo del mismo. La participación, la exposición de opiniones por parte de los alumnos fue muy rica, ya que hubo interés por el tema. La modalidad del trabajo les exigió buscar ejemplos de su vida cotidiana, analizar lo que ocurre a su alrededor, sobre todo lo que ellos mismos hacen, para poder fundamentar sus opiniones, en ocasiones dis-

crepantes.

Observaciones

El tema admite varias puntas a desarrollar. Se podría por ejemplo, estudiar la discriminación de la mujer a nivel laboral, para lo cual sería necesario manejar entre otras cosas datos estadísticos. Se podría también, hacer un análisis de los progresos que la mujer ha logrado en nuestro país en el respeto de sus derechos y de los que aún quedan por conquistar. O hacer una investigación de los textos escolares para descubrir su incidencia en la formación de la imagen de la mujer. Pero todo esto no se puede tratar a fondo en un curso regular de Sociología porque exigiría dedicarles muchas clases, lo que a mi juicio presenta algunos inconvenientes: En primer lugar, corremos el riesgo de cansar a los estudiantes y provocar en ellos un rechazo al tema, por lo menos, desinterés. En segundo lugar, el presente tema es solamente un subpunto dentro de una unidad temática muy amplia. Nuestro sistema de evaluación exige a los alumnos un examen obligatorio al finalizar el curso como forma de aprobar la materia. Esto nos limita en el uso del tiempo que odemos disponer para cada unidad, no sólo por la exigencia de "dar todo el programa" sino principalmente por el "tipo" de examen que es tradicional en nuestra enseñanza secundaria. Esto condiciona tanto a los estudiantes ("¿eso va para el examen?") como a los docentes ("¡a esta altura del año y no he podido comenzar la tercera unidad!").

Anexo I

Lista de palabras en el orden que se les presentó a los alumnos:

suave, dulce	intelectual
estable	frágil
dócil	dominante
cobarde	audaz
indiferente	infiel
sentimental	racional
superficial	fuerte
inconstante	dependiente
prudente	valiente
virgen	masoquista

Esquema de lo que es considerado "femenino" y "masculino":

"Femenino":	"Masculino":
suave, dulce	intelectual
dócil	dominante
prudente	indiferente
sentimental	racional
inconstante	audaz
virgen	estable
superficial	valiente
dependiente	fuerte
masoquista	infiel
frágil	
cobarde	

Extraído de Juan José Mosca - Luis Pérez Aguirre, **Derechos Humanos, pautas para una educación liberadora**, Montevideo, 1985, p. 164.

Anexo II

La imagen de la desgracia

"Con las /mujeres/ que sí podemos identificarnos es con aquellas que vestidas como la secretaria del presidente de la IBM sonríen extasiadas ante un nuevo detergente que deja la vajilla impecable, las que gorjean felices por un lustrador de pisos que hace de los suelos espejos, las que caminan seguras como felinas cuando han puesto un spray con olor a flores a todo lo largo del cuerpo o han tomado las tres tacitas de DELGACIN que las volverá delgaditas y felices al fin. Porque esa es la otra gabela que la sociedad ha puesto sobre nuestros hombros: la de ser bellas y jóvenes, sobre todo jóvenes, si no queremos pasar al desván de las cosas en desuso (las otras cargas o preocupaciones esenciales de una mujer deben ser: ocuparse 'minuciosamente de tu casa y de tu apariencia si quieres tener una familia feliz, conservar a tu marido, en definitiva, triunfar en la vida.').

No hay teleteatro en que no sea la bella la que gana el amor del galán, mientras la fea lleva pegada a la cola de su fealdad, y casi cómo una consecuencia de ésta, la envidia, la maldad y el fracaso. Las feas no pueden triunfar en el amor, el amor se ha hecho para las hermosas /lo/ dicen tantas y tantas historias repetidas por los medios de comunicación con entusiasmo /.../ o, como dice Susan Sontag: 'Cuando no somos MUY JOVENES ya empezamos a ser viejas'.

En esta sociedad del desprecio, donde las cosas no tienen tiempo a gastarse que ya las estamos cambiando, la mujer ratifica su calidad de objeto al ser obligada a retirarse de circulación en cuanto aparecen las nuevas que podrán sustituirla. El valor de la mujer, como el de las cosas, depende de las leyes de la oferta y la demanda. Y la demanda es en las gráficas, una línea que cae estrepitosamente a medida que la edad sube lentamente. Si la mujer quiere que esa caída no sea tan violenta, en los medios de comunicación de masas encontrará la solución: conservar la apariencia juvenil a cualquier costo, desde no reír ni hacer gestos para no arrugarse hasta usar los mil productos que se fabrican para conservarse. Algunas mujeres dirán: 'a mí me resulta placentero ocuparme de mi cuerpo y de mi cara, para mí no es ningún sacrificio', claro que puede ser placentero. Muy placentero, si se trata de una opción libre. Pero deja de serlo cuando se transforma en una desesperada carrera contra el tiempo que debemos ganar si no queremos ser apartadas de la vida, condenadas a la soledad'.

María Ester Gilio, **La imagen de la desgracia**, en "Cuadernos de Marcha", Montevideo, 3a. época, Año II N° 8, junio 1986, pp 77-79.

Anexo III

En muchas tribus primitivas se distribuyen entre los hombres y las mujeres actividades específicas. En ciertas tribus, los tabúes eximen a determinados individuos, tales como las mujeres o los nobles, del trabajo. En algunas tribus africanas (achantis) las mujeres están exentas de tejer debido a sus períodos menstruales y una mujer que se encuentre en la menstruación no debe tocar un huso o hablar directamente a su marido si éste es tejedor. Según Lowie: 'entre los hopi de Arizonas son los hombres quienes tejen, en tanto que entre los navajos son las mujeres las dedicadas a esa labor'. Entre los cafres sudafricanos, los hombres ejecutan las labores relacionadas con el ganado las mujeres labran la tierra, etc./.../ En numerosas comunidades, en Africa principalmente, las mujeres tienen sus cultos separados. Según Lowie, en Australia y Melanesia están excluidas por completo, del culto de la comunidad. Entre otros pueblos (Dayak de Borneo, indios de Norteamérica), las mujeres pueden oficiar, incluso con carácter exclusivo, en concepto de encargadas oficialmente del culto".

Joachín Wach, **Sociología de la religión**, México, F.C E., 1946, pp 318-319. ■

DERECHOS HUMANOS: UN TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN BACHILLERATO (FILOSOFIA Y DERECHO)

Raquel Correa
María Inés Cardozo

Antecedentes

La idea nació en el Taller sobre Derechos Humanos y Educación realizado en julio pasado en Libertad bajo la dirección de profesores del Servicio Paz y Justicia, sector "Educación Formal". El trabajo que a continuación se describe fue desarrollado por las profesoras de Derecho y Filosofía y los alumnos de sexto año de Derecho del liceo de Libertad.

Objetivos

Los objetivos eran dos: El primero, hacer conocer los DD.HH. en dos expresiones, la Constitución de la República y la Declaración Universal de Derechos Humanos. El segundo objetivo era formar en los alumnos actitudes respetuosas de esos derechos, tanto en ellos como en las demás personas.

Desarrollo

Se emplearon seis módulos de ochenta minutos cada uno.

PRIMER MODULO: Exposición de la profesora de Derecho sobre la sección segunda de la Constitución, "Deberes, Derechos y Garantías".

— análisis de los principales Derechos Humanos reconocidos en el Artículo 7°: vida, honor, libertad,

propiedad, seguridad, trabajo.

— distintos tipos de libertades protegidas por nuestra Constitución: expresión del pensamiento, reunión, asociación, enseñanza.

— la libertad física y su defensa: causales de detención, debido proceso legal, habeas corpus, medidas prontas de seguridad.

— la inviolabilidad del domicilio y de la correspondencia.

— los derechos del trabajador.

SEGUNDO MODULO: **Dinámica de grupo sobre los Derechos Humanos(1).**

Dividiendo al grupo en equipos pequeños, se les plantearon estas preguntas:

1) ¿Qué derechos crees poseer y cuáles de ellos crees que no te son reconocidos?

2) ¿Qué derechos te cuesta reconocer en los demás?

3) ¿Qué derechos se violan más comúnmente en nuestro país?

Cada grupo sacó y anotó sus propias conclusiones. Seguidamente se hizo una puesta en común y allí se originó un debate centrado principalmente en el derecho a la educación —algunos alumnos creían que no les era reconocido totalmente, otros en cambio opinaban que sí.

TERCER MODULO: **Proyección en video de un capítulo de la serial televisiva "Los Magníficos".**

Antes de la proyección se dividió al grupo, que era de 18 alumnos, en cuatro equipos. Se nombraron dos coordinadores. A cada equipo se le asignó la defensa de uno de los grupos en pugna que iban a ver en la serial.

CUARTO MODULO: **Debate sobre la serial**

Cada grupo disponía del texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos y sobre él basó su defensa en lo que le fue posible. Los coordinadores dividieron el pizarrón en cuatro campos y fueron anotando sus argumentos.

QUINTO MODULO: **Lectura de textos opuestos.**

El grupo se dividió en dos equipos. Uno leyó el capítulo VII, página 137 del libro de Bayardo Bengoa (ver materiales). El otro el documento N° 38, página 413-316 del libro de Mosca y Pérez Aguirre. El primer texto plantea una intervención desde fuera para resolver el problema. El otro ofrece una salida desde dentro de la situación. Circunstancias especiales de cansancio —los estudiantes estaban en plena Semana de la Juventud— dispersaron un poco el debate.

SEXTO MODULO: **Conclusiones.**

A la pregunta sobre qué hacer en adelante, respondieron:

1) "Informar a la gente sobre los Derechos Humanos que tiene cada uno".

2) "Llevar estas ideas a la práctica".

3) "Promover un cambio de actitud en nosotros y en los demás, para defender sus derechos y apoyarse para esto en todos los que comparten estas ideas".

Evaluación

Fue muy bueno trabajar entre dos profesoras. Esto nos dio el doble de tiempo y además nos facilitó el trabajo en todo sentido. La experiencia resultó rica, removedora y curiosamente bien arraigada en la realidad de los estudiantes. Identificaron a los personajes y situaciones del video con las que ellos conocen. Salieron a relucir estereotipos. Descubrieron además la violencia subyacente en nuestra sociedad, los odios, prejuicios e intereses que influyen en nuestras conductas.

Tomaron el tema de los Derechos Humanos no como un tema más, sino como algo que los tocaba muy de cerca. Se vio esto sobre todo en la primera parte. También se interesaron en conocer muy claramente los derechos reconocidos por la Constitución y tenerlos presentes para ellos y para los demás.

Lo que habría que cambiar: es demasiado material. De repetir la experiencia la haríamos más sencilla, con pasos como:

— dinámica sobre Derechos Humanos;
— exposición sobre la Constitución;
— video;
— debate;
— conclusiones.

Sólo a partir de las conclusiones y como respuesta al qué hacer, ofreceríamos el material sobre la no violencia. El material de Bayardo Bengoa, que es una exposición sobre la Doctrina de la Seguridad Nacional, es muy interesante pero no respondió a ninguna expectativa porque no analizamos en profundidad los últimos parlamentos del jefe de "Los Magníficos" (claro exponente de dicha doctrina). Tal vez se podría armar otro esquema para centrar en ese tema el trabajo:

— Declaración de Derechos Humanos;
— proyección del video;
— debate sobre la oposición pastor-jefe de "Los Magníficos";
— lectura de los textos sobre la no violencia y la seguridad nacional;
— conclusiones.

Materiales

— Constitución de la República Oriental del Uruguay, 1967.
— Declaración Universal de Derechos Humanos, O.N.U., 1948.
— Video-cassette con un episodio de la serial "Los Magníficos".
— Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora, J.J. Mosca y L. Pérez Aguirre. Mosca Hnos., Montevideo, 1985.
— Los Derechos del Hombre y la Defensa de la Nación, Prof. Dr. F. Bayardo Bengoa.
— Derecho Constitucional II, Prof. Dr. J. Korseniak.

LA EXPANSION DE LOS ESTADOS EUROPEOS

Leonor Piñeiro
Elizabeth Rodríguez

Ojetivos de la unidad

Se procura que los alumnos:
— Ubiquen los territorios ocupados por cada una de las potencias europeas.
— Identifiquen y analicen críticamente los métodos y los medios utilizados para lograr la conquista y la dominación de América.
— Reconozcan el proceso de transculturación.
— Analicen y desarrollen el significado de la conquista para la población indígena, procurando despertar el espíritu crítico al respecto, y el sentimiento de "americanidad".
— Identifiquen el origen de la dependencia de América.

Contenidos

— Ubicación en el mapa de los territorios ocupados por las potencias europeas en América.
— La justificación de la conquista.
— Características de la conquista y el conquistador.
— El proceso de transculturación.
— Los cambios demográficos de América, a partir de la conquista y colonización, sus causas.
— La implantación de las estructuras europeas en América.

Desarrollo del trabajo

— El material fue entregado a los estudiantes una semana antes de su utilización.
— Se trabajó durante varios módulos con los ejercicios allí propuestos, de manera que se fue evaluando durante todo el proceso.
— Los ejercicios planteados (que admiten modificaciones de acuerdo a las características de cada grupo), fueron desarrollados en su mayoría en clase (en forma individual o grupal) y algunos como tarea domiciliaria.
— Los trabajos en equipo fueron realizados en todos los casos por grupos integrados al azar a los efectos de promover el conocimiento entre ellos y enriquecer la discusión.
— Se trabajó con la canción "Maldición de Malinche", analizando y discutiendo el texto una vez oído en clase.
— Se intentó proyectar un film muy apropiado para el tratamiento de este tema: "Aguirre, la ira de Dios", para un posterior comentario crítico de las características y móviles de la conquista.

I) Los europeos buscaban las Indias, en su ruta encontraron América. Este continente era para ellos un nuevo mundo. (Ver mapa en la página siguiente).

Ejercicio: Indique las posesiones de las naciones europeas en América durante los siglos XVI y XVII.

II) **¿Cómo justificaron los estados europeos su expansión territorial?**

a) "En el derecho internacional de la época el hallazgo de tierras que no pertenecieran a algún príncipe cristiano constituía título suficiente para la apropiación de las mismas..." (Morales Padrón, **Los conquistadores de América**)

b) "Porque los católicos soberanos saben que los suyos (territorios) hacen del descubrimiento, saben que la soberanía sobre los territorios se podía obtener por concesión pontificia (...)" (Idem).

c) "Hombres como Las Casas o Vitoria sostenían, apoyados en las bulas del Papa podían comicionar a pueblos para realizar con exclusividad la evangelización, pero no para dar las tierras de los indígenas, que eran auténticos dueños de ellas aunque fueran paganos". (Idem).

d) "Otros... justificaban apoyados en las Bulas Papales la guerra justa..." (Idem)

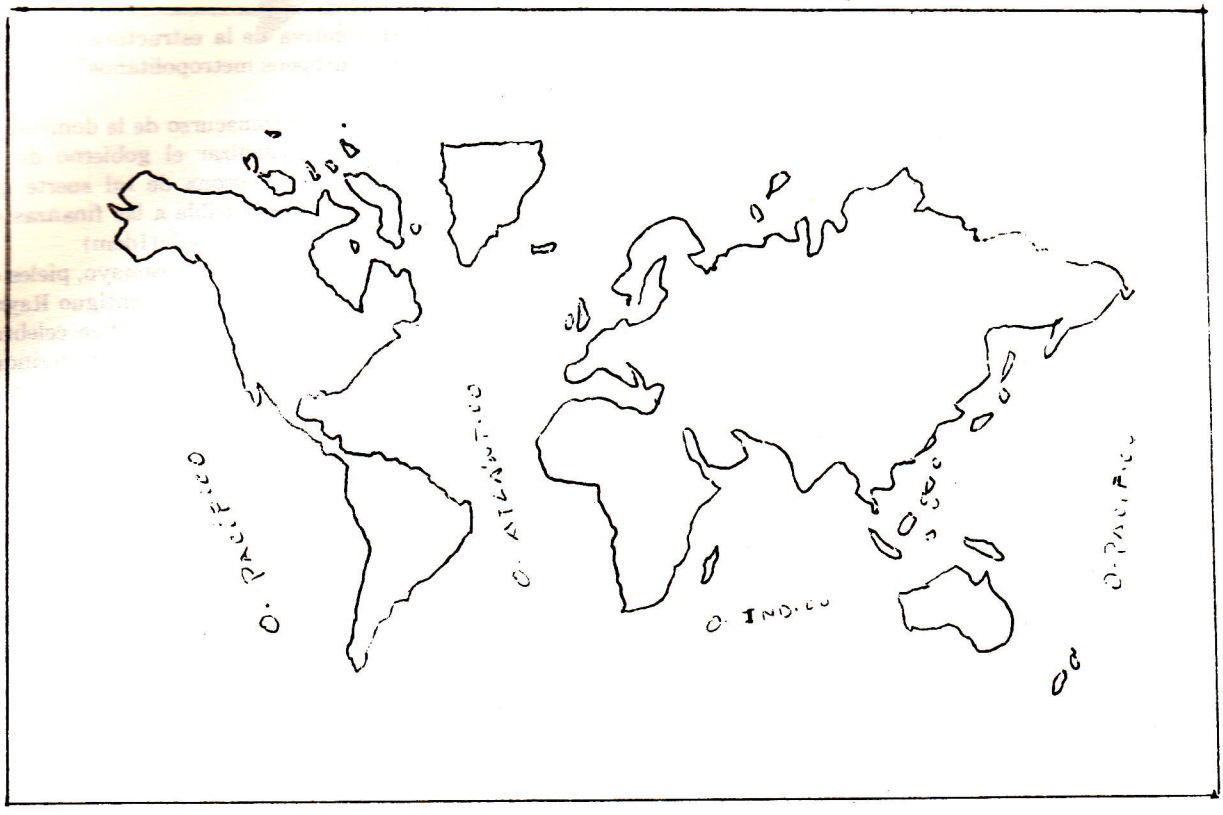
Ejercicio:
Trate de responder la pregunta del subtítulo.

III) **Características del conquistador**

a) "Codiciosos y crueles han sido para una legión de historiadores (...) Santos para otros. Hubo de todo (...)" (Idem)

b) "A la crueldad y violencia, testarudez e imprudencia, se le añade la codicia y rapiña, el ansia de destrucción, el individualismo, la religiosidad, la entereza, el espíritu legalista, la temeridad y la audacia, como notas típicas del conquistador". (Idem)

c) "Algo que al indio le impresionó de inmediato fue la codicia de los conquistadores. Codicia de mu-



jeres y su afán de oro y riquezas" (Idem)

d) "Fueron religiosos por convicción. El conquistador cuidó siempre de hablarle al indígena de su religión" (Idem)

Por qué fue posible la conquista

"El atuendo bélico de la meznada hispana era de lo más diverso. Caballos, perros, arcabuses constituyeron elementos de primer orden por su eficacia y por el factor sorpresa (...)" (Idem)

"No hay duda pues que la primera arma española fue la sorpresa y la gravitación sobre el indio de determinadas leyendas... Los hombres blancos y barbados, que venían en extrañas casas flotantes, no podían ser sino dioses". (Idem)

"Con el tiempo comprobarán que no eran tales dioses: que dormían y comían, que se unían a sus mujeres, que se emborrachaban y, sobre todo que se morían como cualquiera" (Idem)

"Casas flotantes fueron los barcos. Uno de los primeros espías que comunicó la noticia a Moctezuma, le dijo que por la costa andaban como dos torres o cerros pequeños por encima del mar". (Idem)

"(...) En un principio el indígena creyó que caballo y caballero formaban una sola pieza; de ahí su estupor cuando lo veía descomponerse en dos (...)".

"(...) Algunos creían que se alimentaban con el hierro que los gobierna, por lo cual le llevaban como manjar oro y plata (...)"

"La artillería, las escopetas, fueron decisivos en la conquista. Para el indígena era algo diabólico, inexplicable. El indio sintió todo el pavor de lo infernal al sentir el estruendo, ver las llamas y no saber cómo le llegaba el proyectil mortal (...)" (Idem)

Ejercicio:

¿Cómo fue posible que un "puñado" de europeos conquistaran **un continente** poblado por millones de indígenas?

IV)

De lo europeo a lo mestizo, y las primeras formas de transculturación

"Si el misionero llevó su evangelio, su fe, sus oraciones y su cultura, el soldado cargó otros elementos civilizadores necesarios para ejercer otro aspecto de la dominación...

El conquistador se adentra en América a buscar. Busca, en efecto, pero también lleva. Hablamos de la transculturación, sintetizada en un solo Dios y una sola lengua, y del mestizaje físico. Fuera del aporte cultural y biológico, el conquistador porta un bagaje civilizador que va sembrando al mismo tiempo que adquiere lo que las Indias le ofrece". (Idem)

Ejercicio:

Busque por lo menos cinco elementos que América haya aportado a Europa y Europa a América.

V) **El impacto del encuentro de dos culturas**

El colonialista no solo impone un dominio sino que también se autodignifica. Al mismo tiempo que

subyuga al negro, al indio y a los mestizos, y degrada las imágenes étnicas que tenían de sí mismo (...) Además de despersonificarlos (...)". (Darcy Ribeiro, **Las Américas y la civilización**, Tomo I).

En el período colonial, un hecho notable y sumamente grave lo constituyó el decrecimiento de la población indígena. A vía de ejemplo observar esta estadística evolutiva de la demografía de México central:

Año	Nº de indígenas
1519	11.000.000
1540	6.427.000
1565	4.409.180
1597	2.500.000
1607	1.500.000
1700	2.000.000

(Richard Konetzke; América Latina. La época colonial).

Ejercicio:

Lea los siguientes fragmentos y explique:

¿Cuáles son las causas del decrecimiento de la población indígena?

"La guerra de conquista causó muchas víctimas: por ejemplo en la guerra de conquista de México han de haber encontrado muerte alrededor de 200.000 aztecas. Pero las luchas en general fueron de corta duración (...)" (Idem)

"(...) En sus exploraciones de ultramar los españoles, sin saberlo llevaron microbios y virus, contra los cuales ellos estaban inmunizados. Pero al contagiarse a los aborígenes, mostraron una virulencia extraordinaria... La ley biológica de la falta de inmunidad a las infecciones explica en parte la extinción de tantas poblaciones indígenas". (Idem)

"(...) Pero Fray Bartolomé de las Casas echaba la culpa a la 'codicia insaciable' de los españoles, que expoliaban sin miramientos a los aborígenes y los maltrataban cruelmente". (Idem)

"(...) Los indios eran arrancados de las comunidades indígenas y arriados junto con sus mujeres e hijos rumbo al cerro. De cada diez que marchaban hacia los altos páramos helados, siete no regresaban jamás.

Luis Campoche, que era dueño de minas y de ingenios escribió: estaban los caminos cubiertos de indios, que parecía que el reino se hubiera mudado" (Eduardo Galeano, **Las venas abiertas de América Latina**)

"(...) A causa del humo de los hornos no había pastos ni sembradíos, en un radio de seis leguas alrededor de Potosí; y las emanaciones no eran menos implacables con los cuerpos de los hombres" (Idem)

"(...) Muchos indígenas de la Dominicana se anticipaban al destino impuesto por sus nuevos opresores blancos: mataban a sus hijos y se suicidaban en masas" (Idem)

VI) **La implantación de las estructuras europeas**

"(...) La organización del dominio español y portugués en América deriva de la estructura estatal interna de los países europeos metropolitanos". (Konetzke, Ob. cit.)

"(...) Durante todo el transcurso de la dominación española fue la norma organizar el gobierno de los dominios americanos de la corona de tal suerte que rindieran el mayor beneficio posible a las finanzas estatales y la economía metropolitana". (Idem)

"Alas de cóndor, cabezas de guacamayo, pieles de jaguar: danzan los indios peruanos su antiguo Raymi en pleno Corpus Christi. En lengua quechua celebran sus invocaciones al sol a la hora de la siembra, o rinden al sol homenaje cuando ocurre un nacimiento o llega el tiempo de la cosecha.

Para que con la ayuda de nuestro Señor se supriman las ocasiones de caer en la idolatría y el demonio no pueda continuar ejerciendo sus engaños decide el Obispo de Lima: 'Que no deberá consentirse que ni en dialecto local ni en lengua general se celebren danzas, cantos ni taquíes'. Anuncia el Obispo terribles castigos y manda quemar todos los instrumentos musicales indígenas incluyendo la dulce quena, mensajera de amores" (Eduardo Galeano, **Memoria del Fuego, I, Los nacimientos).**

Ejercicio:

Señale en cada fragmento el tipo de estructura implantada. ¿qué transformaciones va sufriendo América? ¿qué piensa Ud. al respecto?

Es América Latina la región de las venas abiertas...

"Es América Latina la región de las venas abiertas, desde el descubrimiento hasta nuestros días...

Perdimos, otros ganaron. Pero ocurre que quienes ganaron, ganaron porque nosotros perdimos... Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos..." (Eduardo Galeano, **Las venas abiertas de América Latina).**

Ejercicio:

¿Qué reflexiones le merece este fragmento de Eduardo Galeano? Análisis del tema musical "Maldición de Malinche", escuchado en clase. ■

BIBLIOGRAFIA

Francisco Morales Padrón, **Los conquistadores de América**, Madrid, 1974.

J.H. Parry, **Europa y la expansión del mundo, 1415-1715**, México, 1958.

Mariano Picón Salas, **De la conquista a la independencia**, México, 1965.

Darcy Ribeiro, **Las Américas y la civilización.**

Richard Konetzke, **América Latina. La época colonial**, (4ª ed.), Madrid, 1976.

Eduardo Galeano, **Las venas abiertas de América Latina**, (10 ed.), Buenos Aires, 1975.

Eduardo Galeano, **Memoria del fuego - I. Los Nacimientos**, Madrid, 1984.

"EN LUGAR DE AYUDARNOS NOS METEN OBSERVACIONES"

Yo iba hacia la biblioteca, cuando veo salir del salón de 1° año, a N. con cara de preocupación: "la profesora me echó de clase" me dice, "pero la culpa no fue mía; siempre se la agarra conmigo".

Mientras conversábamos, yo le recordaba que ya había sucedido la mismo la semana anterior, con la misma profesora, y trataba de preguntar qué estaba pasando cuando sale del mismo salón F., expulsado también, que se une a la charla. En pocos minutos, son expulsados H. y G. No era la primera vez que esto sucedía.

Al finalizar esta primera clase, la profesora intenta hablar con ellos, pero todo termina en acusaciones, reproches, amenazas de sanciones.

Durante la siguiente hora, la profesora de esa asignatura, interrumpe su clase, y me pide que hable con los muchachos porque estaban demasiado inquietos, y ella no podía trabajar de esa forma. Voy hasta el salón, hablo un rato con ellos, y me fui con la sensación de que no sirvió de nada. Realmente los alumnos estaban inquietos, y había un gran desorden en la clase. Al rato la profesora sale del salón, y solicita el cuaderno de observaciones para poner una sanción colectiva al grupo; lo firma y me lo entrega. Pasaron unos minutos y nuevamente la profesora pide el cuaderno: firma otra observación colectiva.

Casi corriendo por el pequeño local, salgo a buscar a la Prof. Coordinadora y le planteo la situación. En los días anteriores habíamos conversado un poco sobre el grupo.

En el corto recreo siguiente, reunimos en la sala de profesores a los que allí se encontraban que eran del grupo. Preguntamos qué pasaba con los muchachos, cómo veían ellos la actitud del grupo, etc. Todos estaban de acuerdo en que el grupo era "insoportable", que era "el peor de todos los primeros", que "no se podía trabajar con ellos", que "los alumnos repetidores eran siempre el motivo de todos los problemas", etc., etc.

A pesar de esto, todos estábamos de acuerdo en que algo había que hacer; pero no se sabía qué: ¿citar a los padres?; ¿hablar con la Dirección?; ¿hablar con los alumnos?.

Mientras esto se conversaba en la Sala de Profesores, en el salón de 1° año la situación era caótica: algunos alumnos lloraban por las sanciones, otros se insultaban duramente, se acusaban unos a otros, querían retirarse del Liceo.

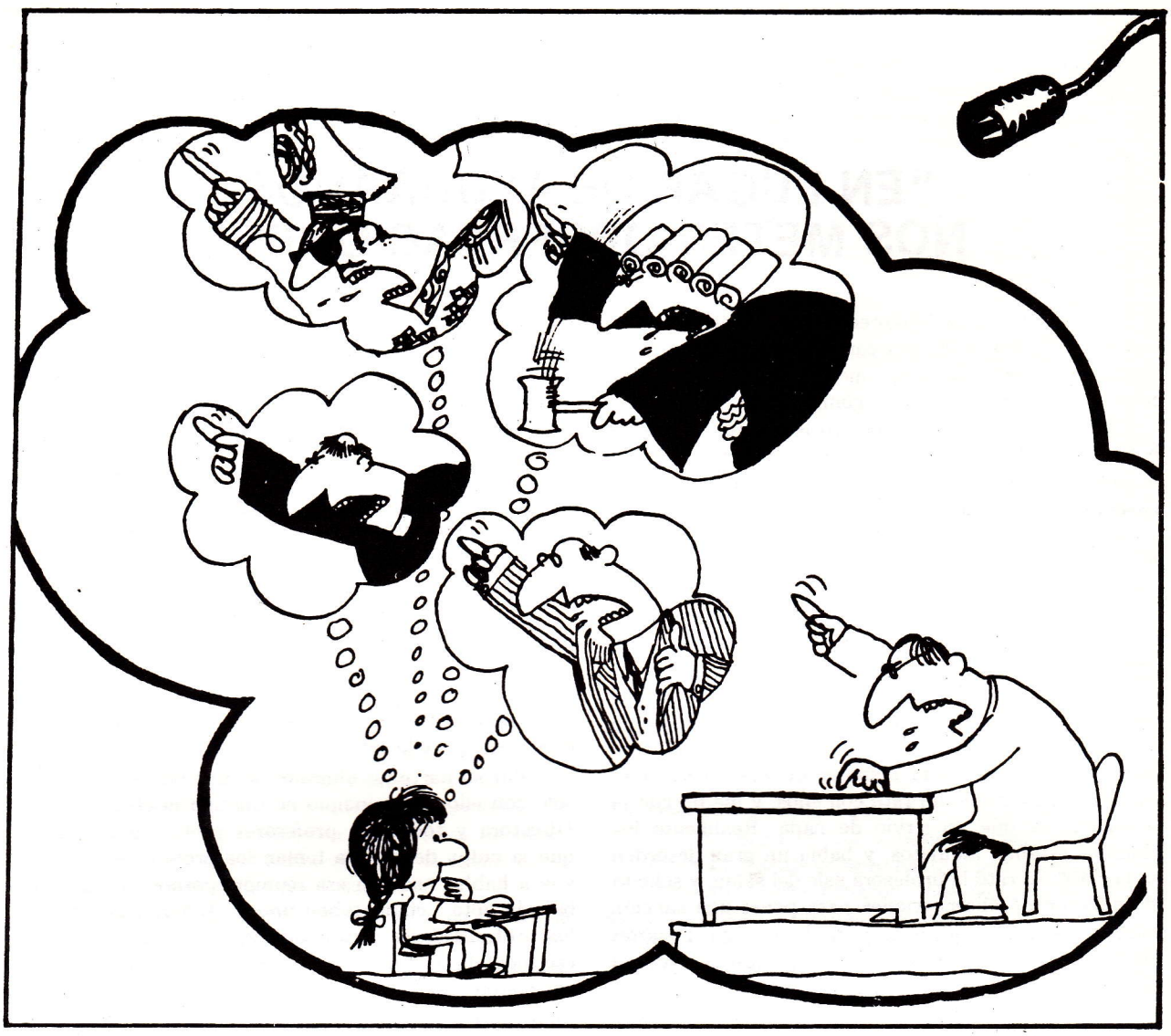
Frente a esto, como medida primera de los profesores, acordaron no más observaciones ni sanciones de ningún tipo: la urgencia era aliviar la tensión de los muchachos: entre ellos mismos, y además entre el grupo y los profesores.

Luego se habló con la Directora y se resolvió hacer una reunión más ordenada, con todos los profesores del grupo. Y por último, una charla todos juntos: profesores, alumnos, la Directora, la Coordinadora y Adscriptos.

Cuando se reunieron sólo los profesores, algunos reconocieron que entraban a ese grupo ya con cierta predisposición; otros confesaron que era inevitable compararlo con los demás primeros, pero que eso les hacía daño a los muchachos; una profesora manifestó la tensión que ella sentía frente al grupo.

Por su parte los alumnos, en una pequeña reunión sólo con ellos, al principio no querían la charla con la Directora y todos los profesores juntos, pues decían que la culpa de todo la tenían los profesores. "Yo no voy a hablar nada en esa reunión, porque después me baja la nota" comentaban unos; "lo que pasa es que los profesores nos comparan con los demás grupos, y eso nos da mucha bronca; en lugar de ayudarnos, nos meten observaciones" decían otros. "Si ella nos grita, nosotros también gritamos"; "primero nos hace chistes y se ríe, y cuando todos nos reímos, nos mete una sanción"; "si la profesora viene de mal humor de la casa, la culpa no es nuestra...".

Cuando les pregunté a ellos qué salida veían para esta situación, luego que discutieron un rato, propusieron, por su parte, una reunión con todos los profesores, y nombraron a algunos compañeros como delegados, para hablar con más calma y en forma ordenada. A los pocos días nos reunimos todos, tal como lo habían propuesto los profesores y los alumnos. Fue realmente interesante ver a los muchachos exponer todas sus dudas, realizar sus críticas a los profesores, decir cómo se sentían ellos; lo hicieron al principio un poco temerosos, pero al ver a los profesores que con naturalidad también planteaban sus errores, que los escuchaban y contestaban con interés, que buscaban soluciones pensando en ellos, de a poco comenzaron a intervenir con más espontaneidad. "Nos duele que Uds. nos comparen con los demás grupos; siempre somos los peores en todo, y eso no nos gusta"; "cuan-



do hacemos un poco de esfuerzo para portarnos bien, Uds. ni cuenta se dan". Y así cuestionaron cada situación, y los profesores opinaron sobre cómo encaminar el problema. El tiempo de la reunión no fue suficiente, lamentablemente para todos, y quedaron otras tantas cosas para conversar. Antes de terminar, la Directora les habló, poniendo en ellos toda la confianza para salir adelante, con el apoyo de los profesores, y prescindiendo de las observaciones y de las sanciones.

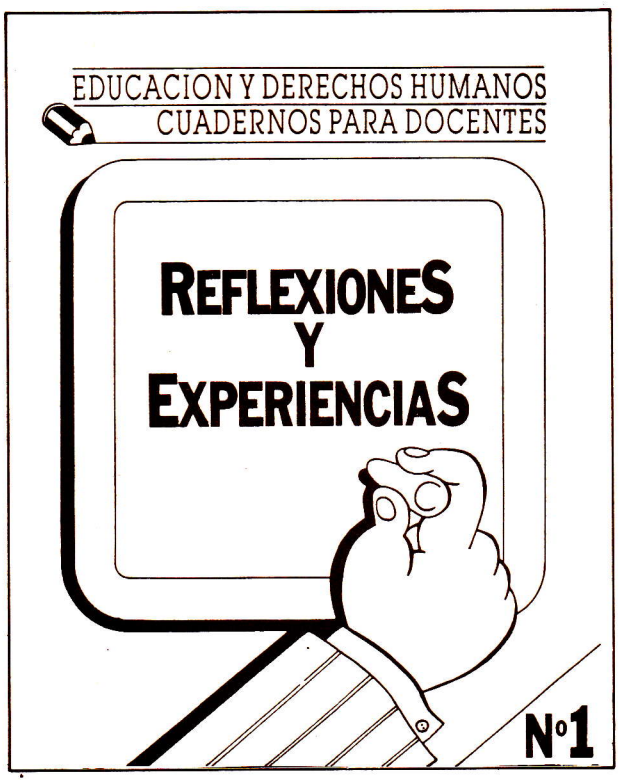
Una semana después, en el centro de la mesa de la Sala de Profesores, había un gran ramo de claveles, con un corazón en el que decía: "gracias por ser como son, prometemos salir adelante".

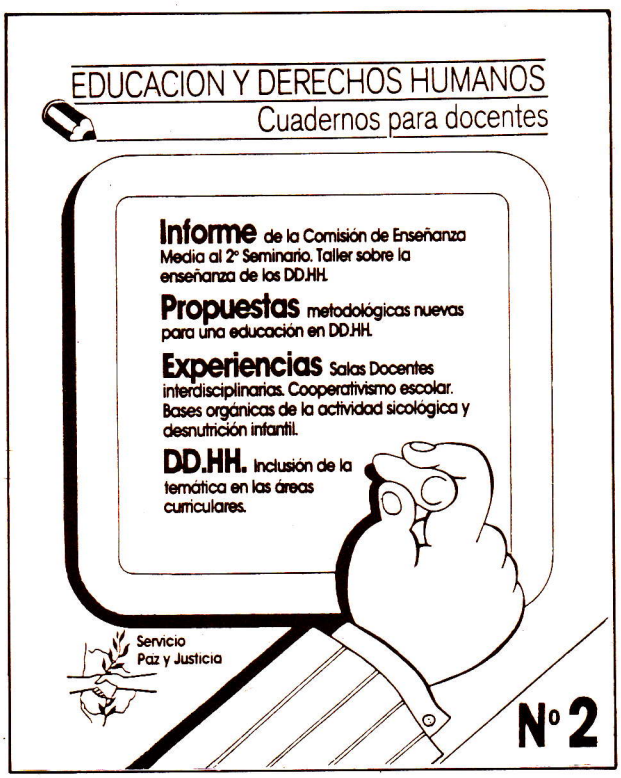
Esta experiencia no fue evaluada en su totalidad, pues no se realizó en base a una planificación con un objetivo claro; simplemente se realizó sobre la marcha de los acontecimientos, en función de la urgencia por solucionar un problema cuyos protagonistas principales eran los propios estudiantes.

Quizás esto nos ayude a pensar en lo que es nuestra labor como docentes, en nuestro cotidiano ir y venir de un liceo a otro, pasando por tantos salones y viendo tantos estudiantes. ¿A cuántos realmente conocemos? ¿Cuántas veces nos detenemos a pensar en nuestros alumnos? ¿Cuándo y cómo tratamos de acercarnos a ellos para escucharlos?

Quizás nos ayude a pensar también en lo inhumano que es, tanto para el estudiante como para el docente, un sistema en el que no hay instancias previstas para el encuentro y el diálogo. ¿Cuántas situaciones como esta en tantos liceos terminan en las sanciones?

Sin embargo, a pesar de los escritos, las libretas y las reuniones, del tiempo limitado que tenemos y que muchas veces nos sirve de excusa, es posible siempre prestar atención a las relaciones afectivas y tener actitudes más humanas hacia los estudiantes. ■



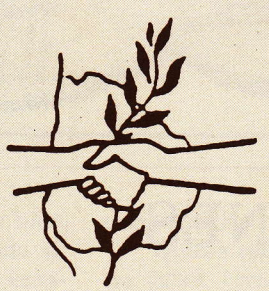


SUSCRIPCIONES

Suscripción anual (tres números):

Uruguay	N$ 800	(incluye envío)
América Latina	U$ 4	(incluye envío aéreo)
Otros países	U$ 5	(incluye envío aéreo)
Números atrasados	U$ 1	(cada uno)

Enviar el importe de la suscripción, nombre y dirección postal a: Servicio Paz y Justicia, Joaquín Requena 1642, Montevideo - Uruguay.



Servicio Paz y Justicia