

Revista de

# EDUCACION

Noviembre 2004 - Enero 2005 • Edición N° 316 • \$ 3.500



004 -  
05

## Pedagogía en Derechos Humanos





# DESARROLLE SU PROYECTO EDUCACIONAL CON QUIENES MAS SABEN



## Lo apoyamos para que implemente en su Colegio la Jornada Escolar Completa

Banco del Desarrollo lo apoya desde la preparación y presentación de proyectos JEC al Ministerio de Educación, como en el financiamiento para la ampliación, construcción y remodelación de los Establecimientos Educativos, a través de los siguientes productos y servicios:

- Asesoría en el diagnóstico y apoyo global en la incorporación a la JEC.
- Financiamiento del Banco del Desarrollo en la construcción del Establecimiento.
- Servicios de apoyo para la gestión, tales como: Pago Automático de Remuneraciones, Servicio de Recaudación y otros servicios de administración.



**BANCO DEL DESARROLLO**

JUNTOS, DESARROLLANDO FUTURO

Lo invitamos a que nos visite en cualquiera de nuestra red de sucursales a lo largo del país o nos llame al fono 800-20-40-40.

INFORMESE SOBRE LA GARANTIA ESTATAL DE LOS DEPOSITOS EN SU BANCO O EN WWW.SBIF.CL





00001609

## Derechos Humanos: un deber de la educación

El país ha dado importantes pasos para superar el doloroso quiebre político vivido hace tres décadas. Ello nos permite mirar el futuro con esperanza y comenzar a construir nuevas formas de convivencia en pro de una democracia sana y fortalecida.

El año 2004 estuvo marcado por una serie de hechos, que se ofrecen como grandes oportunidades para que en el sistema escolar se profundice una cultura cívica desde los derechos humanos. Se entablan otras formas relacionales en nuestra sociedad, cuyo rasgo distintivo es la acogida del otro, la no discriminación, la tolerancia, el diálogo y la responsabilidad por nuestros actos.

Con la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se establece el deber del Estado de "promover el estudio y conocimientos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar la paz..." Con esto lo que se busca es impregnar nuestro quehacer educativo de sensibilidad y conciencia por los derechos humanos y los valores democráticos.

El Informe de la Comisión sobre Prisión Política y Tortura es un esfuerzo de reparación, una búsqueda de la verdad y, sobre todo, debe constituirse en una fuente de aprendizaje para nuestros niños y jóvenes. Tenemos la tremenda responsabilidad de que los hechos conocidos en dicho documento no se vuelvan a repetir.

Nos corresponde crear las condiciones para erradicar las formas violentas de resolución de conflicto e imponer como valor fundamental el respeto

a la vida y la dignidad humana, y así fortalecer el sistema democrático. Lo que hagamos o dejemos de hacer hoy es la herencia para las generaciones que vendrán. Incorporar este texto en la presente edición de la Revista de Educación tiene un sentido pedagógico. Recoger el dolor y acoger a los miles de hombres y mujeres que vieron atropellada su dignidad, nos ayudará en la construcción de nuevas formas de convivencia.

La escuela es la primera experiencia de ciudadanía. De encuentro entre personas que provienen de distintas familias y grupos sociales. Y es también el primer lugar donde aprendemos a ser iguales en dignidad, a superar las diferencias y a establecer normas de participación, que dan paso al pleno desarrollo de todos. Allí es donde los niños ponen a prueba las habilidades cívicas que les permiten reconocer diferencias, escuchar, debatir, ponerse de acuerdo y emprender proyectos comunes.

El país ha avanzado en una propuesta de formación ciudadana, que elaboró un grupo de personas, representantes de diversos ámbitos del quehacer nacional y con visiones políticas distintas. Ellos lograron consensuar un conjunto de medidas, a fin de que nuestros alumnos estén preparados para el ejercicio pleno y pacífico de la ciudadanía. Para -como ha dicho el Presidente Lagos- "nunca más vivirlo, nunca más negarlo".



*Maria Ariadna Hornkhol*  
Subsecretaria de Educación



**1 EDITORIAL****3 DOCUMENTO**

Para nunca más vivirlo, nunca más negarlo

**13 TESTIMONIO**

La campana y las vendas

**15 REFLEXIÓN**

Una reflexión en torno al Informe Prisión Política y Tortura desde y para la Educación en Derechos Humanos

**21 REFORMA**

Una perspectiva pedagógica

**26 EXPERIENCIAS**

Retomando la Brújula

**32 TENDENCIAS**Diagnóstico y recomendaciones en torno a la formación ciudadana  
Reforma en el currículo militar**42 APUNTES**Educación, sociedad y Cultura Política  
Pedagogías antidiscriminatorias y el derecho a ser diferente  
A ser maestros aprendemos...**65 PASANTÍAS INTERNACIONALES**

Descubriéndonos en el otro

**70 CONMEMORACIÓN**

La lección de un genocidio

**72 ENTREVISTA**

María Luisa Sepúlveda: Una mirada desde el olvido"

**77 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE**Textos escolares: uso por más de un año  
Villa Grimaldi: formando desde la memoria**82 CALIDOSCOPIO**



# Para nunca más vivirlo, nunca más negarlo

Con estas palabras, el Presidente Ricardo Lagos presentó al país el Informe que preparó la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Después de treinta años de silencio, el país ha escuchado a las víctimas de la tortura, para quienes no fue fácil hablar y muchos no se atrevieron a hacerlo.

**E**l Informe señala: "Descorrer el velo de la tortura, de la humillación, de la violación física y psicológica, es algo muy difícil de hacer. Incluso, ante los propios cónyuges. Y ese mismo silencio comprensible, fue ahondando el daño de los sufrimientos no compartidos, de aquello que preferimos poner en el estante de las pesadillas y arrancar de los archivos de la historia".

El trabajo de la Comisión y la posibilidad de que el país lo conociera, constituyen el acto más importante de reparación de las víctimas. Al romperse el silencio y saberse la verdad, la sociedad debe comprometerse a que estos horrores no se vuelvan a repetir. Tal como lo dijo el Comandante en Jefe del Ejército "las violaciones de los derechos humanos nunca y para nadie pueden tener una justificación ética".

En más de ochocientas páginas se describe el proceso que llevó adelante la Comisión sobre la base de información entregada por las víctimas respecto a lugares y formas en que se efectuó la detención y tortura. Se incluye un capítulo sobre el perfil de las víctimas, las consecuencias de la prisión política y tortura y, finalmente, establece propuestas de reparación. A continuación se presenta parte del Informe.

## MÁS DE TREINTA MIL PERSONAS HABLARON

"Y más de treinta mil veces hemos escuchado con estupor, el temor, la impotencia que aún genera la dignidad violada por agentes del Estado, de quienes se espera -o debería esperarse- respeto a las personas, protección a los débiles y un escrupuloso cumplimiento de la ley. Así nos hemos dado cuenta de que la corrupción del

poder es la peor de las corrupciones, pues termina minando las bases de la credibilidad esencial que todo ciudadano aguarda de las instituciones del Estado".

## LOS QUE NO HABLARON

"¿Por qué el silencio de las víctimas? Se entiende el de los victimarios, quienes, a su vez, han sido víctimas de sus acciones. Pero ¿por qué el silencio de las víctimas?

Después de mucho meditar, advertimos que es un silencio basado no sólo en el temor, ¡y cuánto temor! También hay un aspecto de elemental dignidad. Una cosa es presentarse a la familia después de haber sido detenido. No cuesta el alegato de inocencia y hasta cierto orgullo por haber sufrido una injusticia o el sufrimiento por una causa que se estimaba noble. Es hu-





Monseñor Sergio Valech entrega el Informe al Presidente Ricardo Lagos.

mano también querer mostrarse altivo y no humillado. Pero descorrer el velo de la tortura, de la humillación, de la violación física y psicológica, es algo muy difícil de hacer".

### CONDICIONES HISTÓRICAS

La prisión política y la tortura como práctica sistemática del régimen militar se dio en un contexto que se caracterizó por:

- a) "La concentración de los distintos poderes del Estado en manos de la Junta Militar, como instauración de condiciones propicias para el uso arbitrario del poder, ejemplificado en la masiva persecución de los partidarios del gobierno depuesto, amparándose en la existencia de un supuesto estado de guerra interna (inexistente en los hechos), en cuyo marco se inscribió la actuación irregular y punitiva de los consejos de guerra creados al efecto.
- b) La abdicación por parte del Poder Judicial -con especial referencia a la Corte Suprema- de algunas de sus funciones, dejando a las vícti-

mas de la represión política en situación de indefensión frente a las arbitrariedades y violaciones a los derechos humanos cometidas, sistemática y masivamente, por agentes del Estado o personas a su servicio.

- c) El desarrollo del aparato represivo de la dictadura, con especial énfasis en la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y la Central Nacional de Informaciones (CNI), aunque sin perder de vista la participación activa de todas las ramas de las Fuerzas Armadas y de Orden.
- d) El análisis de los medios de comunicación durante el régimen militar, a fin de ilustrar cómo la ausencia -ya forzada por la censura y la persecución, o bien voluntaria, en virtud del apoyo dado a las autoridades- de órganos de opinión pública capaces de fiscalizar las acciones cometidas por agentes del Estado o personas a su servicio, favoreció el libre curso de la política represiva.

Esto permite concluir que la prisión política y la tortura constituyeron una

política de Estado del régimen militar, definida e impulsada por las autoridades políticas de la época, quienes para su diseño y ejecución movilizaron personal y recursos de diversos organismos públicos, y dictó decretos leyes y luego leyes que ampararon tales conductas represivas. Y en esto contó con el apoyo, explícito algunas veces y casi siempre implícito, del único poder del Estado que no fue parte integrante de ese régimen: la judicatura."

### TRES PERÍODOS MARCARON LA PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA

La represión política fue un proceso con características distintas según los periodos que se analizan. Sin embargo, existe un conjunto de elementos comunes, que son:

- a) La privación de libertad por disposición de organismos político-administrativos, como el Ministerio del Interior, las jefaturas de estado de sitio u otros. Se trata de organismos autorizados a este respecto por normas de excepción constitucional, pero que en la situación estudiada fueron desnaturalizadas, por no existir elementos de control democrático de los estados de excepción, por extenderse los mismos durante periodos muy prolongados, y por renovarse en forma continua por la sola decisión del Ejecutivo, sin necesidad de deliberación pública o de fundamentación acerca de los hechos que justificaban tales determinaciones.
- b) Las detenciones ordenadas por fiscales militares en ausencia de proceso judicial contra el detenido, extralimitando sus atribuciones.
- c) Las detenciones practicadas por organismos de seguridad dependientes del régimen (como la Dirección de Inteligencia Nacional, DINA, y la Central Nacional de Informa-



ciones, CNI), u otros servicios creados al interior de las Fuerzas Armadas y Carabineros para realizar la represión política al margen del Derecho, aun cuando algunos de éstos fueran consagrados por decretos leyes.

d) Las acusaciones de haber cometido delitos que no constituyen conductas punibles bajo un Estado de Derecho, o que violan derechos consagrados por la Constitución y el Derecho Internacional. A partir del golpe de Estado, se dictaron decretos leyes que crearon delitos sancionando la pertenencia a partidos políticos o la expresión de determinadas ideas; que penalizaron el ingreso al país de personas expulsadas o con prohibición de ingreso, y que sancionaron el ejercicio de derechos, como el de reunión, asociación libre y expresión. Se trató, entonces, de situaciones generalmente comprendidas en la categoría de delitos de conciencia, respecto de los cuales no existe fundamento jurídico para su penalización.

e) Finalmente, también constituyó prisión política aquella privación de libertad ordenada por un tribunal civil o militar, en el marco de un proceso judicial en que se investigaban delitos tipificados como tales por cualquier ordenamiento jurídico democrático, pero en la que no se respetaron las garantías del debido proceso y la protección frente a torturas, dos derechos violados de modo sistemático.

#### **Primer período: septiembre - diciembre de 1973**

El 67,4% de los testimonios calificados por la Comisión refieren haber sido detenidos entre septiembre y diciembre de 1973 (18.364 personas, 22.824 detenciones). Durante ese período, la

tortura la practicaron miembros de las Fuerzas Armadas y Carabineros, en lo que fue una práctica generalizada a escala nacional. Como los otros períodos éste tampoco se mantuvo inalterable. Los hechos que anuncian el fin del período son variados, y no ocurren en forma simultánea ni en todas las regiones del país. Algunos hitos por considerar son el cierre, en noviembre de 1973, del centro con mayor número de detenidos, el Estadio Nacional; la entrada en funcionamiento del primer recinto secreto de detención, Londres 38; y la articulación, si bien todavía informal, del primer organismo de seguridad especializado en la represión. Aparecen, por consiguiente, dos de los rasgos distintivos del segundo período: la acción discrecional de la DINA y el funcionamiento de centros clandestinos de detención y tortura, pero aún sin imponer la tónica del proceso represivo.

#### **Segundo período: enero de 1974 - agosto de 1977**

Del total de testimonios validados, el 19,3% (5.266 personas, 6.089 detenciones) se refiere a prisioneros políticos detenidos entre enero de 1974 y agosto de 1977. En este período, o durante parte del mismo, perduran características de la etapa precedente, a la vez que comienzan a decantar nuevas modalidades de detención y tortura. En cualquier caso, éste fue un tiempo marcado por la acción represiva de la DINA. Otros agentes militares y policiales disminuyeron ostensiblemente su participación en la represión, si bien siguieron colaborando con esta entidad y luego también, el Comando Conjunto, agrupación informal en ejercicio entre fines de 1975 y fines de 1976. La segunda línea de la represión puso a disposición de los agentes de los servicios más activos a detenidos y sospechosos. El objetivo prioritario

se fundamentaba en los cuadros directivos del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), y de los partidos Comunista y Socialista, a fin de impedir la rearticulación clandestina de redes opositoras a la dictadura.

#### **Tercer período: agosto de 1977 - marzo de 1990**

El 13,3% (3.625 personas, 4.308 detenciones) de los testimonios validados corresponden a personas detenidas por motivos políticos, entre agosto de 1977 y marzo de 1990. Si en la etapa previa, el protagonismo de la DINA señaló un rasgo diferenciador, ahora es la CNI el organismo que distingue al período final del proceso represivo.

Sin perjuicio de sus acciones en contra del movimiento social opositor, la CNI dedicó mayor esfuerzo a la persecución de los tres grupos involucrados en la oposición armada al régimen militar, MIR, al Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR) y al movimiento Mapu Lautaro, la CNI realizó detenciones selectivas que afectaban a los integrantes directos de esas organizaciones, pero también a las más extensas redes de ayudistas.

#### **MÉTODOS DE TORTURA**

Los métodos enunciados en el Informe de la Comisión se ajustan a la definición operativa de tortura adoptada para su labor, tras considerar detenidamente los parámetros fijados por las convenciones internacionales sobre esta práctica: "Constituye tortura todo acto por el cual se haya infligido intencionadamente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, castigarla por un acto que haya cometido o se sospeche que ha cometido, intimidar o coaccionar



a esa persona u otras, anular su personalidad o disminuir su capacidad física o mental, o por razones basadas en cualquier tipo de discriminación, siempre y cuando dichos dolores o sufrimientos se hayan cometido por un agente del Estado u otra persona a su servicio, o que actúe bajo su instigación, o con su consentimiento o aquiescencia".

Según estos criterios, los métodos de tortura definidos con apoyo en los testimonios de los concurrentes, fueron:

- Golpizas reiteradas
- Lesiones corporales deliberadas
- Colgamientos
- Posiciones forzadas
- Aplicación de electricidad
- Amenazas
- Simulacro de fusilamiento
- Humillaciones y vejámenes
- Desnudamientos
- Agresiones y violencia sexual
- Presenciar, ver u oír torturas de otros
- Ruleta Rusa
- Presenciar fusilamientos de otros detenidos
- Confinamiento en condiciones inhumanas
- Privaciones deliberadas de medios de vida
- Privación o interrupción del sueño
- Asfixias
- Exposición a temperaturas extremas

## **VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LAS MUJERES**

La Comisión ha considerado necesario destacar separadamente la situación de violencia sexual que afectó a las mujeres detenidas, considerando las características de esa violencia, además de su significación moral y cultural en la sociedad chilena. Es preciso subrayar que

las mujeres fueron detenidas por sus ideas, sus acciones y participación política, no por su condición de tales. Sin embargo, la violencia ejercida sobre ellas utiliza su condición sexual, agravando el impacto sobre su integridad moral y psicológica.

Se recibió el testimonio de 3.399 mujeres, que corresponde al 12,5% de los declarantes. Más de la mitad de ellas estuvieron detenidas durante 1973. Casi todas las mujeres dijeron haber sido objeto de violencia sexual y 316 haber sido violadas. No obstante, se estima que la cantidad de mujeres violadas es muy superior a los casos en que ellas relataron haberlo sido, por las consideraciones anteriores y porque existen numerosos testimonios de detenidos, que señalan haber presenciado violaciones cometidas en una gran cantidad de recintos de detención. La tortura sufrida por las mujeres menores de edad y por aquellas que se encontraban embarazadas, subraya la brutalidad ejercida y la gravedad de las consecuencias que les han afectado. Cabe señalar respecto de estas últimas que 229 mujeres que declararon ante esta Comisión fueron detenidas estando embarazadas y 11 de ellas dijeron haber sido violadas. Debido a las torturas sufridas, 20 abortaron y 15 tuvieron a sus hijos en prisión, 13 mujeres expresaron que quedaron embarazadas de sus violadores. De esos embarazos, 6 llegaron a término. Las consecuencias de estas agresiones y violencia afectaron a esas mujeres, a sus parejas y a sus hijos por muchos años, o por toda la vida.

## **RECINTOS DE DETENCIÓN**

La Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura recibió miles de testimonios de hombres y mujeres, que vivieron la prisión política y sufrieron

la tortura a lo largo del país, entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990. Los relatos entregados sobre lo vivido en esas circunstancias permitieron a la Comisión reunir antecedentes respecto de 1.132 recintos utilizados como lugares de detención en las trece regiones del país. En el Informe se singularizan 802 recintos, que son aquellos que registran un mayor número de detenidos o un uso más prolongado en el tiempo.

Las personas detenidas entre 1973 y 1975 señalan que durante su privación de libertad fueron mantenidas bajo condiciones precarias. Si bien las condiciones particulares variaban, en general dormían en el suelo, sin colchón ni abrigo, privadas de alimentos y agua, o con escasa y mala alimentación. Vivieron hacinadas y en condiciones insalubres, sin acceso a servicios higiénicos, soportando constantes humillaciones y abusos de poder.

Desde septiembre del año 1973 y, en general, hasta fines de 1976 se habilitaron varios campos de prisioneros en el país. Los detenidos eran enviados desde distintas regiones a esos lugares, permaneciendo por meses privados de libertad, casi sin contacto con sus familiares y muchos de ellos sin ser procesados.

Durante los años 1974 y 1977 se observa una disminución significativa del número de las detenciones. En este período actuaron preferentemente Carabineros, la Policía de Investigaciones y la DINA. En algunos casos también actuaron el Servicio de Inteligencia Militar SIM, el Servicio de Inteligencia de la Fuerza Aérea SIFA, el Comando Conjunto, el Servicio de Inteligencia de Carabineros SICAR, denominado por un período como Dirección de Inteligencia de Carabineros



DICAR. Los detenidos permanecieron secuestrados en recintos desconocidos y la negación del hecho de su detención fue una práctica común. Muchos prisioneros desaparecieron desde esos lugares. En regiones, dichos organismos funcionaron al interior de algunos recintos militares y se mantuvieron allí por un tiempo.

A partir de 1978, las detenciones fueron realizadas por Carabineros e Investigaciones, y los Servicios de Inteligencia, en especial la CNI, y en menor medida otros como el SICAR-DICOMCAR (Dirección de Comunicaciones de Carabineros), e incluso por grupos no reconocidos oficialmente, como el Comando de Vengadores de Mártires COVEMA. Algunos detenidos eran encarcelados y sometidos a interminables procesos judiciales. Otros, especialmente personas ligadas al movimiento social, poblacional y estudiantil, fueron relegados administrativamente a distintos lugares del país después de períodos cortos de detención.

Durante la década de 1980, especialmente en las ciudades, se produjo un aumento de las detenciones. Éstas recayeron sobre los participantes en movilizaciones sociales o protestas nacionales, y sobre las organizaciones políticas que optaron por la vía armada.

### PERFIL DE LAS VÍCTIMAS

Del total de casos calificados por la Comisión, el 87,5% (23.856) son hombres y el 12,5% (3.399) mujeres, el 44,2% (12.060) tenía entre 21 y 30 años al momento de la detención; es decir, se ubicaban en el segmento que hoy día se denomina adulto joven. Un 25,4% (6.913) tenía entre 31 y 40 años, y un 12,5% (3.397) entre 41 y 50. A su vez, el 9,7% (2.631) tenía entre 18

y 20 años, de los cuales 4% (1.080) eran menores de 18 años. Los mayores de 50 representan el 4,3% (1.174).

La mayor parte de las personas víctimas de prisión política y tortura eran hombres jóvenes, entre los 21 y 30 años, que al momento de la detención se desempeñaban en actividades propias del trabajo calificado. Entre aquellos que declararon filiación política, la mayoría corresponde a militantes de base de los Partidos Socialista y Comunista. Y entre quienes manifestaron haber pertenecido a alguna organización, la mayoría dijo haber pertenecido a alguna de tipo gremial.

### NIÑOS Y ADOLESCENTES

De los menores de 18 años 766 tenían entre 16 y 17; es decir, corresponden a aquellos cuyo discernimiento debía ser establecido por el Tribunal competente; 226 tenían entre 13 y 15 años, y 88 tenían 12 años o menos. La detención de menores se da en las siguientes situaciones:

1. Detenidos por sí mismos: menores de 18 años a quienes se acusaba de actividades terroristas o subversivas. Se les considera, por consiguiente, "sujetos de la detención". Estos representan el 90,5% (978) del total de menores de 18 años acreditados como víctimas por esta Comisión.
2. Detención y prisión junto a la madre y/o ambos padres: los menores fueron detenidos junto a uno o a ambos padres. Trasladados en similares condiciones, permanecieron, en no pocos casos, en los recintos secretos

donde sus padres estaban detenidos y eran torturados (87). Niños en gestación cuando sus madres fueron detenidas y torturadas (4). En esta situación se encontraron 91 menores calificados.

3. Nacidos en cautiverio: la madre es detenida encontrándose embarazada y el parto se produce mientras ella se encuentra en prisión. El hijo permanece junto a ella durante el cautiverio. De los casos acreditados, 11 mujeres vivieron esta situación.

### CONSECUENCIAS DE LA PRISIÓN POLÍTICA Y DE LA TORTURA

Debe aclararse que el impacto psicosocial de la tortura no puede limitarse al inventario de las secuelas que perfilan una anatomía del dolor de las personas. Las consecuencias de las violaciones de los derechos humanos perpetradas durante el régimen militar alteraron profundamente los modelos históricos de participación cívica y ciudadana, así como el acuerdo de confianza tácito entre las personas, y entre éstas y las instituciones.

De acuerdo al testimonio de las miles de personas que declararon ante esta Comisión a lo largo de todo el país, la experiencia de la prisión política y la tortura representó un quiebre vital, que cruzó todas las dimensiones de la existencia de las víctimas y de sus familias. En muchos casos, las huellas de esa experiencia traumática les acompañan hasta el presente.

Para la mayoría de las personas objeto de represión, el primer impacto fue descubrir que la agresión



y el riesgo de muerte provenían de agentes del Estado, ante cuyo poder armado y coercitivo se descubrían indefensos. Particularmente, en los meses sucesivos al golpe militar, esta experiencia violentó un aprendizaje social internalizado acerca de la seguridad y confianza en las instituciones y autoridades, potenciando la angustia de las víctimas. Además, las torturas casi siempre se realizaban en lugares donde el detenido se encontraba incomunicado o en recintos secretos de detención, sin límites de tiempo ni restricciones de procedimientos; y, para peor, sin que las autoridades reconocieran esas prácticas, pese a constituir un método aplicado a escala nacional por agentes del Estado o personas a su servicio. Adicionalmente, en muchos casos, la detención del prisionero era negada. Sin que abogados o aquellos contados jueces que lo intentaron, pudiesen intervenir a favor del detenido. Era precisamente en ese período de incomunicación, que podía durar semanas o meses, cuando el afectado se sentía a total merced de sus captores. La inminencia de la muerte, entonces, produjo el colapso de las estructuras defensivas normales y la angustia se instaló de manera permanente. De ahí que las personas que acudieron ante esta Comisión reiterasen la mención al hecho de haber quedado "traumatizadas".

La tortura no sólo infligió daños al cuerpo, sino también a la moral de los afectados, que sufrieron el deterioro de su sentimiento de dignidad e integridad personal, a causa de la abdicación forzada de sus valores, de la colaboración involuntaria con sus torturadores o de

la resignación a autoinculparse de delitos de los cuales eran inocentes. Al margen del evidente daño físico, muchas personas hicieron referencia a la impotencia que experimentaron desde el momento de su detención; a la vergüenza sufrida por haber sido tratadas como delincuentes; a la culpa por haber hablado durante la tortura; por haber involucrado y puesto en peligro a sus familias y seres queridos, a la vergüenza y a la culpa por haber sido objeto de violaciones y abusos sexuales; a la impotencia y a la culpa sufridas al presenciar cómo torturaban a otros, sin haber podido impedirlo; a la frustración que les significa no haber podido darles a sus hijos la vida que hubiesen querido, y a los impedimentos para desarrollar una actividad laboral normal.

#### **LESIONES Y ENFERMEDADES**

Las lesiones producidas por la tortura tuvieron manifestaciones inmediatas o tardías, que en muchos casos dejaron secuelas y discapacidades. De acuerdo al testimonio de los propios concurrentes ante la Comisión, las consecuencias más frecuentes fueron las secuelas sensoriales por traumas oculares o acústicos. También mencionaron secuelas óseas, fracturas y traumatismos variados (columna, costillas, manos, pies, rodillas, cabezas); pérdida de dientes por golpes con objetos contundentes y por aplicación de electricidad; daño en los genitales y en los orificios del cuerpo (ano y boca); alteraciones de la función renal; daños musculares y neurológicos; cicatrices, por heridas a bala o quemaduras. Por añadidura, cabe consignar que la falta de tratamiento oportuno en algunos traumatismos

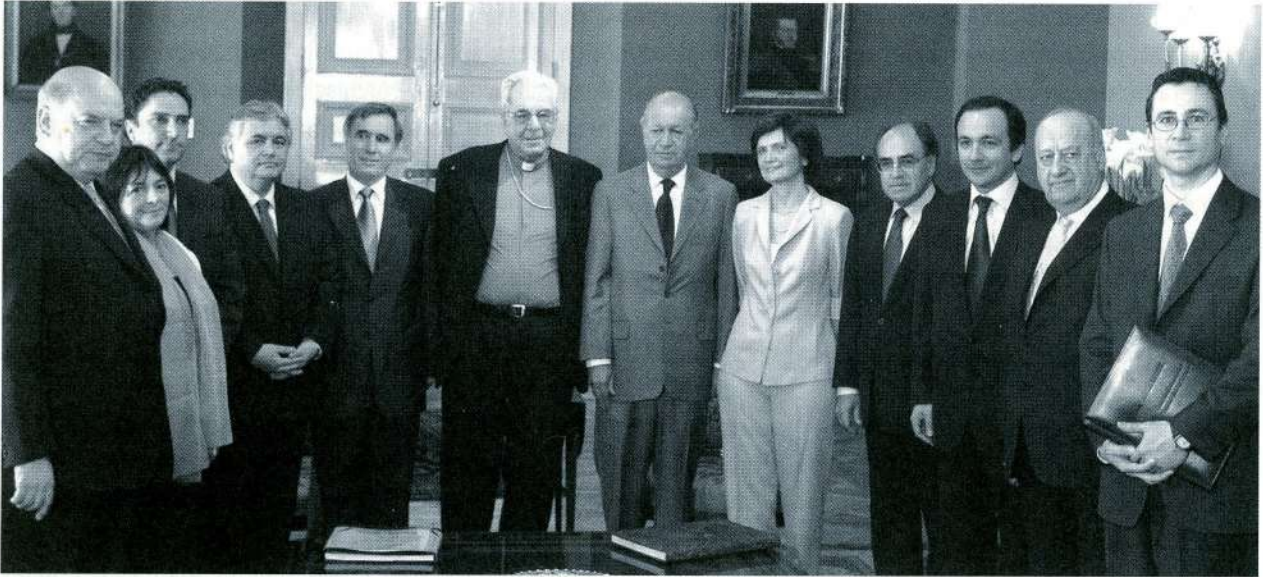
y padecimientos sufridos durante el período de detención fue causa de que se agravaran y se transformaran en dolencias crónicas, o bien, facilitó que se desencadenara una patología secundaria. Como consecuencia de la tortura, o de enfermedades e infecciones contraídas en prisión, incluso, algunas víctimas debieron sufrir la amputación de miembros.

Asimismo, muchas personas relataron haber sufrido daños neurológicos por lesiones cerebrales de diferentes tipos, las que se manifestaron en discapacidades progresivas, tanto físicas como mentales. También se indicaron trastornos psiquiátricos de carácter reactivo y cuadros psiquiátricos permanentes, tales como cuadros psicóticos y depresiones graves.

#### **CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS**

Los efectos psicológicos descritos hacen referencia a una variada gama de situaciones, desde cuadros reactivos inmediatos hasta consecuencias de más largo plazo. La mayoría describió efectos conductuales, emocionales y psicosociales combinados. Muchos señalaron que se habían sentido -y que aún se sienten- inseguros y atemorizados; humillados, avergonzados y culpables; deprimidos, angustiados y desesperanzados. Algunas personas mencionaron alteraciones de la concentración y de la memoria; otras se refirieron principalmente a los conflictos, crisis y rupturas familiares, así como a problemas de pareja. También reiteraron las alusiones a la pérdida de grupos de referencia y de redes sociales. La mayoría de las víctimas mencionó trastornos del sueño e insomnios crónicos,





*Presidente de la República junto a miembros de la Comisión.*

como también sobre inhibiciones conductuales, fobias y temores.

Las personas hicieron referencia a la desesperación, la soledad y el aislamiento vivido después de la detención, en el contexto de la estigmatización de las víctimas de la represión inducida por las autoridades de gobierno y los medios de prensa partidarios del régimen; y a las incomprendiones experimentadas en sus propias familias, dado el carácter casi intransferible de su vivencia. Después de sentirse al borde de la muerte, inmersos en una situación de absoluto desamparo frente al radical asalto de su integridad física y psíquica, les costaba hacer partícipes a otros del sentido de esa experiencia límite. La persona que estuvo en prisión y fue torturada vivió no sólo el silencio propio sino también el ajeno sobre su experiencia, transformada de este modo en un asunto privado. El miedo, los conflictos familiares y la pérdida de inserción social y política en anteriores redes de apoyo, producían un desgarramiento en sus convicciones y pro-

yectos previos, que en muchos casos podía llevar al afectado a un cuestionamiento o a una reafirmación personal en la soledad de sus propios pensamientos, lo que casi siempre carecía de resonancia y de sentido para los otros, aun para la propia familia. La percepción de esta situación adversa y frustrante se exacerbaba por el desinterés, la incredulidad y la negación de la sociedad acerca de la existencia de las violaciones a los derechos humanos.

La angustia acompañó permanentemente a quienes sufrieron reclusión en los recintos secretos de detención a cargo de los organismos de seguridad. Las torturas ya padecidas podían representar sólo el primer capítulo de una historia momentáneamente suspendida. De ahí que la derivación a un recinto carcelario, en donde su condición de detenidos se hacía pública, fuera vivida como una experiencia con perspectivas positivas. Con todo, importa consignar que el miedo y la angustia no siempre concluían al abandonar la cárcel, incluso cuando el retorno a sus hogares

no se veía perturbado por las, muchas veces recurrentes, intimidaciones por parte de agentes represores. Diversas personas concordaron en la persistencia de esas emociones durante largo tiempo, las que interferían en el ámbito de las relaciones sociales. Varias víctimas declararon tener temor a la oscuridad, a los lugares cerrados, a los ruidos, a la electricidad, a sitios puntuales, a salir a la calle, a dormir, a los uniformados, a ser detenidas nuevamente, a desaparecer, a la soledad, a olvidar y, a la vez, a recordar. En efecto, para algunas personas la incapacidad de recordar provocaba casi tanta angustia como la imposibilidad de olvidar. Y muchos concurrentes dijeron sentirse atemorizados al brindar su testimonio ante esta Comisión, pues sus antecedentes quedarían registrados en una lista que luego (en caso de un nuevo golpe de Estado) podría servir para identificarlos y detenerlos nuevamente.

#### **CONSECUENCIAS EN LA VIDA SEXUAL**

Como se ha señalado, la Comisión recibió numerosos testimonios de



violaciones sexuales. Especialmente mujeres, pero también hombres, han relatado haber sido objeto de tales abusos, en muchos casos de manera reiterada. Existen, además, numerosas denuncias de violaciones colectivas. En algunos casos se ha denunciado, además, que dicha violación se produjo ante familiares como un recurso para obligarlos a "hablar".

Es preciso destacar que una gran cantidad de mujeres fueron objeto de distintas formas de acoso por su sola condición de tales, desde el acoso verbal hasta los manoseos y finalmente la violación. El uso de la sexualidad como recurso de denigración, control y sometimiento estuvo presente en un número significativo de los recintos de detención. No hubo distinciones de edad, ni tampoco el estado de gravidez en las mujeres implicó algún límite. La desnudez forzada en distintos momentos, más los insultos y comentarios sexuales, facilitaron la burla soez de las características del cuerpo y una fuerte sensación de vulnerabilidad y amenaza, lo que constituyó una agresión permanente a la privacidad y a la integridad física, psíquica y moral de los prisioneros, mujeres y hombres.

En relación con el abuso sexual y la violación sodomítica, cabe señalar que se ha impuesto un silencio personal y social en respuesta al fuerte impacto emocional asociado a esa forma de tortura, así como el temor de las víctimas a ser denigradas por ello o que se cuestione su condición sexual. Todas estas experiencias causaron efectos profundamente negativos, debido a la significación de la sexualidad en la vida psíquica y relacional de las personas, incidieron sobre su autoestima, su sentimiento de dignidad, de integridad moral y emocional, su identidad, su capacidad para la intimidad sexual y, por ende, sobre las relaciones de pareja.

#### CONSECUENCIAS SOCIALES

El hecho de ser agredido y dañado de manera deliberada por agentes del Estado o personas a su servicio afectó profundamente la confianza depositada en las instituciones y en otros seres humanos. La sombra de la desconfianza alcanzó a otras formas de intercambio social, mermando, incluso, la posibilidad de establecer nuevas relaciones de amistad y de pareja, o bien de sostener las antiguas, previas al momento de la detención. El retraimiento defensivo y el aislamiento llevó

a muchas personas afectadas a un empobrecimiento creciente de sus relaciones sociales y afectivas. Los detenidos de los primeros años indicaron que la soledad y la sensación de desvalimiento se potenció por la ruptura de las redes sociales.

Asimismo, al hallarse rodeados por un contexto latente de amenazas y miedo, la familia y, en especial, los hijos de las víctimas también se vieron muy afectados. Los allanamientos practicados con inusitada violencia, los malos tratos, que a menudo incluían a los propios niños, y la detención de miembros del grupo familiar afectaron emocionalmente a todos. De modo concordante, no extraña que los declarantes lamentaran reiteradamente no haber podido dar a sus hijos una vida mejor. Para todos era penoso constatar que sus seres queridos también habían padecido las secuelas de la represión, y que sus hijos habían crecido en un ambiente familiar vulnerado por las amenazas y el miedo. El desempleo y la persecución política habían deteriorado las condiciones materiales y emocionales de las familias, afectando especialmente a los niños y

### FUNCIONAMIENTO DE LA COMISIÓN

La Comisión quedó integrada por ocho personas designadas por el Presidente, a saber: Monseñor Sergio Valech Aldunate, como Presidente, María Luisa Sepúlveda Edwards, en calidad de Vicepresidenta Ejecutiva, Miguel Luis Amunátegui Monckeberg, Luciano Fouilloux Fernández, José Antonio Gómez Urrutia, Elizabeth Lira Kornfeld, Lucas Sierra Iribarren y Álvaro Varela Walker. La Comisión, así conformada, debía determinar quiénes sufrieron privación de libertad y tortura por razones políticas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990, y proponer medidas de reparación.

La presentación de testimonios a la Comisión fue un acto voluntario de quienes decidieron concurrir, implicando un esfuerzo significativo de parte de ellas por recordar hechos dolorosos y exponerlos, así como aceptar la aparición de su nombre en un listado público. Ello, así como otras razones, explican que el total de casos de prisión política y de tortura de que da cuenta este Informe sólo representa una muestra parcial del universo total de personas afectadas por dichas violaciones a los derechos humanos durante el régimen militar.



a los jóvenes. La consideración retrospectiva de esos efectos y, ante todo, el costo que todo ello significó para sus hijos nunca han dejado de suscitar en los padres afectados intensos sentimientos de impotencia, frustración y culpa.

La vivencia de los concurrentes ante esta Comisión resalta cómo sus compromisos sociales fueron denigrados, proceso concordante con la estigmatización de sus personas. Desde esta perspectiva, las consecuencias sociales más comunes de la prisión y la tortura -la marginación social, la pérdida del trabajo y la imposibilidad de continuar los estudios- representaban una prolongación de otras pérdidas, con efectos muchas veces irreversibles. La reconstrucción del período de represión, con el fin de entregar su testimonio ante esta Comisión, permitió a las personas una visión retrospectiva de cómo se habían reorganizado emocional y moralmente, a pesar de la represión política. Para algunos, esa dificultosa reorganización empezó gracias al apoyo de otras personas, en el mismo recinto de torturas y, posteriormente, en las cárceles a las cuales fueron transferidos. Para un gran número de los concurrentes, ese proceso fue sumamente arduo, les costó varios años de esfuerzos, amén del apoyo de sus familias y atención médica y, para los pocos que tuvieron acceso a ellas, terapias psicológicas prolongadas, al mismo tiempo, que la vida cotidiana apremiaba con sus exigencias.

### PROPUESTAS DE REPARACIÓN

El único camino para legar a las futuras generaciones de una nación "cuya alma esté unida y en paz, y cuya conciencia moral haya dado los pasos necesarios en verdad, justicia y reparación", es que el país asuma la res-

ponsabilidad política, ética y social de desplegar todos los esfuerzos posibles para reparar, aunque sea en parte, las gravísimas consecuencias de hechos tan injustos y dolorosos como los que a la Comisión le correspondió conocer.

Por otra parte, la obligación de los Estados de reparar a las víctimas de violaciones de derechos humanos ha sido consagrada como uno de los principios del derecho internacional público en materia de responsabilidad del Estado, y así ha sido reconocido, tanto por la doctrina como por la jurisprudencia, además de su recepción en tratados específicos.

Las reparaciones en los procesos de transición a la democracia cumplen no sólo una función individual respecto de la víctima que debe ser reparada, sino también poseen importantes dimensiones sociales, históricas y preventivas. En efecto, las motivaciones para reparar los casos de violaciones masivas y sistemáticas tienen que ver con las víctimas, pero también son una forma en que la sociedad establece bases de convivencia social fundadas en el respeto de los derechos humanos. Ofrecen la oportunidad de reformular apreciaciones históricas donde todos los sectores pueden sentirse respetados y restablecidos en sus derechos. Finalmente, las reparaciones se vinculan con la posibilidad de prevenir que en el futuro se repitan hechos que la sociedad en su conjunto rechaza.

De acuerdo con la experiencia internacional, se pueden identificar los siguientes objetivos generales de un proceso de este tipo:

a) La justicia a las víctimas. La percepción de las víctimas y de

la sociedad es central en esta materia, en el sentido de que ambas deben percibir que las medidas de reparación también permitan restablecer un orden que ha sido roto;

b) La integridad, esto es, que busque dar una respuesta a las diversas necesidades de las víctimas, tanto individuales como colectivas, materiales e inmateriales. Debe, también, facilitar el reconocimiento por parte de la sociedad de lo ocurrido, su acogida a las víctimas y el compromiso de aprender de la experiencia, así como contribuir a edificar las bases para una convivencia en el respeto por la dignidad de todas las personas.

### BASES PARA DEFINIR LAS PROPUESTAS DE REPARACIÓN

Las reflexiones y deliberaciones al interior de la Comisión permitieron concordar en un conjunto de definiciones básicas, conceptos claves y criterios generales, que subyacen en las medidas de reparación propuestas, y que es necesario explicitar para comprender el contexto en que han sido elaboradas.

a) La reparación en el caso de las violaciones masivas y sistemáticas supone dos tipos de acciones: las colectivas con efectos remediadores, básicamente al aspecto moral y a establecer condiciones en la sociedad para que no se repitan hechos de esta naturaleza; y las medidas en beneficio directo de una de las víctimas y que intentan compensar el daño causado.

b) Se distinguen, además entre reparaciones del orden material, una indemnización o un beneficio en salud o educación, y las de orden inmaterial como son las acciones para el restablecimiento del honor




y dignidad de las víctimas. Ambas son igualmente importantes para los efectos de remediar el daño causado y "sanar el alma nacional", como señala el Presidente Lagos en su propuesta en materia de derechos humanos "No hay mañana sin ayer".

c) Es convicción de la Comisión que reparar el daño causado supone también ciertas condiciones institucionales para impedir sucesos de esta especie; es decir,

medidas estructurales que aseguren que aquellos hechos no volverán a ocurrir o, al menos, que el Estado debe asumir la responsabilidad de tomar todas las medidas para que ello no suceda. Esto apunta a la función esencial que juega la recuperación de la confianza en la institucionalidad.

Finalmente, y como lo señalara el Presidente Lagos, este trabajo "lo

hemos hecho no para reavivar rencores y divisiones, sino para fortalecer la convivencia y la unidad de todos los chilenos. Ese es el espíritu del Informe. Ese es el espíritu que debe prevalecer una vez conocido el sufrimiento y el dolor.

Porque hemos sido capaces de mirar toda la verdad de frente, podemos empezar a superar el dolor, a restaurar las heridas".<sup>1</sup> 

## Homenaje de Reparación del Ministerio de Educación



*Ministro Bitar junto a docentes con los que compartió su prisión en Isla Dawson.*

El Ministro, Sergio Bitar, y la Subsecretaria, María Ariadna Hornkohl, se reunieron con más de cincuenta funcionarios del Ministerio, que aparecen mencionados en el Informe de la Comisión. Este se constituyó en el primer acto del gobierno para restituir la dignidad y la honra de quienes estuvieron detenidos.

Este homenaje es también un reconocimiento a los muchos maestros, maestras y estudiantes, que sufrieron prisión y tortura. Según consta en los antecedentes y los testimonios entregados, docen-

tes fueron detenidos en las escuelas en presencia de sus alumnos. Niños y niñas fueron retirados desde establecimientos educacionales por agentes de seguridad, y utilizados en la tortura de sus padres. Gran número de estudiantes universitarios fueron detenidos y torturados. Establecimientos escolares, como el Liceo N° 2 de Niñas de Valparaíso y el Liceo de Hombres de los Ángeles, fueron lugares de detención. Ante estos hechos que afectaron al alma de Chile, nuestro compromiso es formar ciudadanos conscientes de que estos hechos no se puede volver a vivir.

<sup>1</sup> El informe completo de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura se puede obtener en [www.comisiontortura.cl](http://www.comisiontortura.cl).



# La campana y las vendas

Iván Núñez P.\*

"Era el 13 de octubre de 1975, en la mañana. Estaba en "la torre" de Villa Grimaldi. Los torturadores me preparaban para una sesión en la llamada parrilla. De pronto y en las cercanías sonó una campana. Mi oído de profesor no me engañó. Era una campana de escuela<sup>1</sup>. Tras su sonido, los gritos de los niños que salían a recreo. Un recreo de primavera, en que todo predispone a una mayor felicidad de los educandos. Allá fuera, la vida seguía. El futuro seguía edificándose. Maestros seguían enseñando. Quizás, tratando de transmitir valores.

Acá adentro, lo peor de la humanidad. El salvajismo traído al presente, o yo llevado al más remoto pasado. La oscuridad de las cavernas, para mí que tenía los ojos vendados. Me habían arrojado al fondo de la caverna, desnudo e inerte, en poder

de las fieras. Tenía mucho miedo. Dos novedades rompían la imagen de la vuelta a la edad de piedra. Una: el uso de la electricidad. Esa conquista del racionalismo y la modernidad, empleada ahora como instrumento de destrucción, de dolor, quizás de muerte. Otra: las fieras eran de los dos sexos. Había allí una que podía ser madre, que debía ser portadora de ternura o compasión. Soezmente se burlaba de mi desnudez y animaba a las fieras masculinas. Todo ello, mientras los niños gritaban, como coro tras mis propios gritos de dolor, hasta que la campana puso de nuevo silencio y me hizo sentirme de nuevo solo y desamparado.

Horas más tarde, fui sacado de la torre. Siempre vendado, me llevaron a otro recinto. Un portón de fierro, con cadenas y candados, fue abierto para

que me empujaran a lo que pronto supe era un calabozo colectivo.

Fui de los privilegiados. Mi paso por las cavernas no fue tan largo ni mortal. No volvió a repetirse. Soy sobreviviente. Una vieja militancia y una responsabilidad pública en los años de la Unidad Popular ameritaba que corriera el destino de muchos otros compañeros y colegas, más salvajemente procesados. Pero, yo caí detenido durante la segunda etapa que distingue el Informe Valech, cuando el actor principal de la muerte, la represión y la tortura era la DINA. Era el tiempo de la especialización, de las acciones planificadas y focalizadas. del refinamiento de base científico-técnica, de ahorro de energías, de logro de metas selectivas. De los estallidos de odio irracional y colectivo del 73 se pasaba a la pro-

\* Profesor, asesor Ministro de Educación.

1 En la entrevista de Raquel Correa a Michelle Bachelet, en que ésta habla de su paso por Villa Grimaldi, se atribuyen las campanadas a una iglesia.



fesionalización de la sevicia, en el 75 y años posteriores. Cuando obtuvieron de mí la información que necesitaban, siguieron con otros. Mi condición de Superintendente de Educación ya no importaba. Sólo, si conocía a XXX y con quiénes me reunía y para qué.

También privilegiado, porque llegué a la celda colectiva de los varones. Mis compañeros de infortunio me acogieron con una salvífica solidaridad. Me acostaron, me animaron, me hicieron sentir que estaba de nuevo entre seres humanos, que me querían y que deseaban de todo corazón que me recuperara. Privilegiado, porque en su mayoría, mis compañeros eran jóvenes y yo adulto cuarentón. También, porque algunos me conocían y dieron fe de mi trayectoria. Esto aseguraba que no era un delator que la DINA podía introducir entre nosotros. Más tarde, yo mismo me uní con toda mi emocionalidad a la cadena solidaria hacia quienes llegaban, a veces casi muriendo.

Veinte o treinta personas en un espacio quizás equivalente al de una sala de clases, con camarotes y con paredes de mosaicos que, en la base permitían sentarse. Un ventanuco en lo alto permitía respirar, escuchar trinos, sentir que llovía -como efectivamente ocurrió durante aquellos días de octubre-.

En medio del horror y de la crueldad omnipresente, la celda era otro mundo. Estábamos sólo nosotros. Ellos para agarrarnos de nuevo y devolvernos a las cavernas, no contaban ya con la sorpresa. Desde que se acercaban para sacar a al-



guno de nosotros, hasta el momento en que las fieras entraban, transcurrían quizás treinta segundos a causa de la operación ruidosa de abrir candados y mover cerrojos. Medio minuto terrible porque uno se preguntaba ¿me tocará de nuevo? ¿iré y volveré, cuándo y cómo? ¿será la muerte o quizás la libertad? Era medio minuto, también científico, de tortura inmaterial. Repetido día día, a cualquier hora, a todas horas.

Sin embargo, el medio minuto tenía una ventaja, que quizás no consideraron los planificadores del horror. Todos teníamos una venda en los ojos. Desde que fuimos detenidos, teníamos prohibición absoluta de quitarla, en ningún momento y bajo ninguna circunstancia. No debía quedar huella en nuestra memoria, ni de los rostros, ni del espacio en que estábamos. "No fuera que algún día ...". El medio minuto permitía que recuperáramos nuestra libertad. Primero, rechazando la regla impuesta, al levantar nuestras vendas hacia la frente y mirar sin ellas. Segundo, al reconocernos

entre nosotros como hermanos. El acto de subir las vendas y levantar nuestras cabezas era una pequeña victoria de la dignidad humana. Nos mirábamos cara a cara y reconstruíamos humanidad allí, en el infierno.

Hoy día estoy entero y cuerdo. Sobreviví. Me salvó la campana de la escuela, porque supe que los niños y mi profesión superarían a la barbarie. Me salvaron también las vendas en la frente porque simbolizaron que los vencidos e inermes, ejerciendo nuestra libertad modesta y pacíficamente, podíamos derrotar al horror y al salvajismo.

Hoy día, sin odio, participo orgulloso en la tarea colectiva de mejorar la educación. Trabajo por materializar nuestro sueño de hoy: que las campanas escolares suenen para todos y todas. Que las nuevas y también las antiguas generaciones puedan salir a recreo. Que las vendas sean arrojadas a la basura, nos miremos a los ojos y ningún muro nos impida otear el horizonte, de aquí en adelante".



# Una reflexión en torno al Informe Prisión Política y Tortura desde y para la Educación en Derechos Humanos

Abraham Magendzo K.\*

*“Que las cosas escapen de sus formas  
que las formas escapen de sus cosas  
y que vuelvan a unirse de otro modo.  
El mundo se repite demasiado es hora de fundar un nuevo mundo.”  
Roberto Juarroz*

## A MANERA DE PRESENTACIÓN

Es perplejidad, vacilación, asombro, miedo, náusea, lo que aflora. Se entrecruzan episodios dantescos, aparecen visiones dramáticas del holocausto, de los Goulak, de la Inquisición, de las torturas en Irak, de Bosnia y muchos otras.

Tantos cuadros espeluznantes, aterradoros, escalofriantes. Sin dejo de humanidad y compasión. Sin misericordia. Horrores y espantos que se repiten una y otra vez: sin aprendizaje, sin conclusiones. No hay descanso. Una y otra vez. Una y otra vez lo humano se deshumaniza. Tantos sufrimientos, lágrimas, de dolores incommensurables, ilimitados, inmensos todos. Sufrimien-

tos incomparables los unos de los otros. Sufrimientos personales, íntimos, privativos.

Surgen muchas preguntas. Preguntas sin respuestas. Respuestas inacabadas, respuestas inconclusas, respuestas pendientes, respuestas con reproches, respuestas con sermones; respuestas abominables, respuestas negadoras de los hechos: no es verdad; respuestas evasivas: *yo no sabía*; respuestas sin asunción: *yo obedecía órdenes*.

No hay lenguaje en el que puedan caber todas las preguntas, ni palabras que puedan abrazar todas las respuestas. La voz enmudece. Sin embargo, en mi calidad de educa-

dor y, en especial, educador en Derechos Humanos, no puedo rehuir y silenciar la pregunta por él "nunca más", por mantener y esclarecer la memoria para la toma de conciencia. En otras palabras, la pregunta es: cómo educamos a que lo posible sea imposible, a la erradicación de la tortura y de la degradación de la dignidad humana, a ver al Otro en su humanidad plena.

La respuesta es compleja. Pueden haber diversas respuestas. Intentaré dar una desde la alteridad. Desde la alteridad pensaré, con humildad y con mucha decisión, los mensajes y señales a la Educación en Derechos Humanos. A mi parecer no hay posibilidad de respetar los derechos

\* Investigador del Programa Interdisciplinario en Educación (PIIE).



de otro u otra si este no es reconocido en su alteridad, como un legítimo otro. En la homogenización y en la ocultación, en la invisibilidad o el desconocimiento de la diversidad se viola el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de*

### **La alteridad remite a esquemas valóricos y éticos, a concepciones educacionales discrepantes, a la atención de la diversidad en el plano curricular, metodológico y evaluativo.**

*razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".*

Dicho de otra manera, la tesis que sostengo es que la relación de alteridad es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos. Solo a través de esta relación es posible edificar una cultura y una convivencia respetuosa de los derechos humanos.

Quisiera -desde ya- dejar señalado que introducirse en el tema de la alteridad y la diversidad -que, por cierto, se encuentran estrechamente ligados - aflora no sólo el Otro, aparece el tema del Rostro y la huella, emerge con fuerza el de la autonomía y la heteronomía, surge el de la intersubjetividad, asoma el de las acciones comunicativas, el de la multiculturalidad y el pluralismo, con fuerza se impone el tema de la memoria como ética de la atención, emerge el de la tolerancia y la discriminación, y con estos últimos, el de los prejuicios y estereotipos. En el ámbito propiamente educacional, la alteridad remite a esquemas valóricos y éticos, a concepciones educacionales discrepantes, a la atención de la diversidad

en el plano curricular, metodológico y evaluativo. Todas estas dimensiones conceptuales se confrontan con la realidad y los contextos que se dan de bruces con las posturas teóricas. En estas confrontaciones surge una multiplicidad de dilemas, contradicciones y conflictos, muchos de ellos no resueltos, luchas con tendencias hegemónicas y he-

gemonizantes, resistencias explícitas y veladas, tradiciones enraizadas en la cultura.

Sin duda que en un trabajo como éste no podré atender a todo ese abanico de conceptos, realidades y tensiones. Por consiguiente, será irremediamente selectivo y en algunos casos esquemático y puntual. Optaré sólo por algunos aspectos, aquellos que a mi parecer dan luces a la Educación en Derechos Humanos. Por ende, me centraré, tal como ya lo señalara en la relación de alteridad en el que haré una breve presentación del filósofo de la alteridad Emmanuel Levinas. Abordaré de manera muy sucinta el tema de la responsabilidad del Otro y el Rostro, para finalmente referir a la autonomía y la heteronomía.

Desde esta mirada entraré a visualizar algunos mensajes a la Educación en Derechos Humanos, haciendo notar, por un lado, que esta educación, en su significación profunda, es tributaria de la alteridad.

#### **ALTERIDAD: EMMANUEL LEVINAS**

El pensamiento de Levinas se relaciona directamente con sus expe-

riencias y vicisitudes, sufrimientos y penurias que vivió durante la segunda guerra. Su familia entera, con excepción de su hija y esposa que se ocultaron en un monasterio francés, murieron en el holocausto. Como ciudadano y soldado francés fue prisionero de guerra y obligado a realizar trabajos forzados. Esta experiencia junto con la afiliación de Heidegger al Movimiento del Nacional Socialismo nazi lo condujo no sólo a una crisis existencial profunda, sino que, además, apartarse de la preocupación de éste por el "Ser" (*Dasein*) para entrar de lleno al campo de la ética, en la década de los cincuenta. Establece contactos y diálogos con dos filósofos judíos importantes: Franz Rosenzweig y Martín Buber, y comienza a trabajar el tema de la relación "cara a cara" con el Otro.

La ética para Levinas está más allá del Ser. Se podría decir que después de Auschwitz, su preocupación no podía remitirse a los "modos de ser", "a la comprensión del ser", sino a la ética, es decir, a la relación del ser con el Otro, con la responsabilidad hacia el Otro, al encuentro con el Otro. En otras palabras, mientras que preocupación central del pensamiento filosófico occidental, siguiendo a Heidegger, es la del Ser, de la totalidad del Ser, Levinas se pregunta por lo que está más allá de la totalidad del Ser, por lo que trasciende, lo que es infinito, exterior. Y su respuesta es el Otro.

Levinas quiere distinguir entre la ontología y la ética. Su ética se da en el encuentro con el Otro, que no puede reducirse a un encuentro simétrico. Es decir, no puede ubicarse histórica o temporalmente. La ética



para Levinas no es lo que se refiere comúnmente como moralidad o un código de comportamiento. Para Levinas ética es una llamada a cuestionar el "Igual" desde el Otro.

## RESPONSABILIDAD

Al entrevistar Philippe Nemo a Levinas desea inquirir qué entiende éste por responsabilidad. Su respuesta es la que sigue: *"la responsabilidad es la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad, la ética, aquí, no viene a modo de suplemento de una base existencial previa. Es en la ética entendida como responsabilidad donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo"*.

*Entiendo, dice Levinas "la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el Otro. Así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne es abordado por mí como Rostro"*.<sup>1</sup>

En la respuesta de Levinas se debe rescatar, a mi parecer, un elemento central en su postura: *qué es ser hombre*. Para él, ser hombre significa no ser, vivir humanamente comunicarse por el Otro. Inclusive, sostiene que *la responsabilidad llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del Otro, me incumben...* Dado que la responsabilidad para con el otro es parte de la esen-

cia del sujeto, es algo irrenunciable, el yo es "rehén" del otro. Como bien lo explicita Levinas: *"La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el Otro. El Otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí, en tanto yo me siento -en tanto yo soy- responsable de él"*.<sup>2</sup>

Levinas va mucho más allá del concepto corriente que tenemos de la responsabilidad y de la aproximación hacia el Otro. Por lo general, existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al Otro, porque me es conocido, porque espero una reciprocidad. A veces soy responsable del Otro por un sentimiento de culpa, porque debo tranquilizar mi conciencia. El filósofo

**El concepto de responsabilidad, en su aceptación vulgar y prosaica, se liga a un hombre maduro, lúcido y consciente, que actúa responsablemente de manera racional, que tiene en cuenta todos los elementos de la situación, calcula y decide.**

sostendrá: *"Yo soy responsable del Otro sin esperar reciprocidad, aunque ello me cueste la vida"*. A reglón seguido señala una frase de Dostoievski: *"Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos, y yo más que los Otros"*.<sup>3</sup>

Más aún, el concepto de responsabilidad, en su acepción vulgar y

prosaica, se liga a un hombre maduro, lúcido y consciente, que actúa responsablemente de manera racional, que tiene en cuenta todos los elementos de la situación, calcula y decide. En Levinas, mi responsabilidad con el Otro "se desplaza. Ya no pertenece a la conciencia, no es la aplicación de una reflexión actuante, ni siquiera es un deber que se impondría de fuera y de dentro. *Mi responsabilidad para con el Otro supone un volteamiento tal, más que por un cambio de estatuto de "mí", un cambio de tiempo, y, quizás, un cambio de lenguaje"*.<sup>4</sup>

## EL OTRO<sup>5</sup>

Tal como señalamos, la responsabilidad se liga al Otro. La interrogante es ¿quién es ese Otro? En términos de Hans Georg Gadamer, el filósofo de la hermenéutica moderna, el conocimiento del Otro remite al Otro, no como "instrumento", como alguien que se pueda

utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisible arbitrariamente. El Otro tampoco es el "analogón", al que se considera como distinto, pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo.

Para Gadamer, el conocimiento del Otro es el de "apertura", cuando

1 Emmanuel Levinas, *Ética e infinito*, Graficas Rógar, S. A Madrid -España, segunda edición, 2000. pág. 78.

2 *Ibid.*, pág. 80.

3 *Ibid.*, pág. 82.

4 *Ibid.*, págs. 73-74, nota 5.

5 En la literatura de la alteridad, siempre se habla en términos incluyentes y se hace mención del Otro -con mayúscula- incorporando tanto al Otro como a la Otra. Por lo tanto, ateniéndome a este uso estoy empleando el término Otro, para connotar otro y otra.



uno se deja hablar por el Otro. Implica "el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya hacer valer contra mí"<sup>6</sup>. La tendencia generalizada ha sido reducir al Otro a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos en muchos casos en desconocimiento del Otro u ocultando las verdaderas intenciones de la relación.

En Levinas, la adaptación del Otro a lo Mismo no se obtiene sin violencia<sup>7</sup>. Es reducir lo múltiple a la totalidad. Podría decirse que reducir al Otro a mí mismo es no sólo violencia sino que dominación es ejercer sobre el Otro un poder indebido y arbitrario. En definitiva,

### **El Otro nunca puede ser reducido al Igual; por consiguiente, siempre es desconocido, fuera de la totalidad del Igual.**

es aniquilar la diversidad, "subsumiéndola" a la homogeneidad.

La responsabilidad a la que hicimos referencia, de acuerdo con Levinas, "desubjetivarse", deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo. Levinas recurre a menudo a las fuentes bíblicas y talmúdicas<sup>8</sup>. Para afirmar algunos de sus argumentos. En este caso cita a Hillel, el anciano, que decía: "Si yo no soy para mí mismo, ¿quién soy?, y cuando soy para mí mismo, ¿qué soy, qué valgo? Y si no ahora, ¿cuándo?"<sup>9</sup>.

Lo que Hillel quiso decir es si yo no respondo por mí, no soy responsable de mí, no me asumo, ¿quién lo hará por mí? Pero, a párrafo seguido manifestará: pero si yo soy sólo responsable de mí, respondo sólo de mí, ¿cuál es el sentido de mi existencia?; ¿puedo ser todavía yo? Nótese que está empleando el término qué soy y no quién soy.

Para Levinas, la relación directa con el Otro no significa "tematizarlo", considerarlo un objeto conocible a alguien a quien le comunico un conocimiento. Si se desea preservar al Otro no se lo puede reducir a un objeto de conocimiento o ser experimentado desde una posición "egológica". En realidad, señala, "el hecho de ser", es lo más privado.

La existencia es lo único que no puedo comunicar: Puedo decir algo de ella, pero no puedo compartir mi existencia. Lo social está más allá de lo ontológico". Agrega que la filosofía occidental ha querido reducir al Otro al Igual. La ontología se hace egocéntrica, es narcisista, tratando de incorporar al Otro a lo mismo, a lo Igual. El Otro nunca puede ser reducido al Igual; por consiguiente, siempre es desconocido, fuera de la totalidad del Igual.

Levinas identifica al Otro con el "Rostro". El Rostro (visage), no se

ve, se escucha. No es la cara, es la huella del Otro. No remite a nada; es la "presencia viva" del Otro, pura significación y significación sin contexto. Por lo general, el sentido de algo depende en su relación con otra cosa. Aquí, por el contrario, el Rostro es solo sentido. Tú eres tú. Por esta razón el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del o de la que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. Es un imperativo ético, que dice: "¡No matarás!". la primera palabra del Rostro. Es un orden. Hay en la aparición del Rostro un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el Rostro del Otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo le debo".<sup>10</sup>

### **HETERONOMÍA Y AUTONOMÍA**

Fernando Bárcena y Joan-Carles Melich<sup>11</sup> distinguen y problematizan en torno a algunas ideas kantianas de la autonomía, para diferenciarla del concepto de heteronomía, que se fundamenta en la postura de Levinas respecto a la responsabilidad y el Otro-Rostro. Ambas, autonomía y heteronomía, que se presentan como categorías mutuamente excluyentes, sino que dependientes una de la otra, son muy relevantes al pensar en la Educación en Derechos Humanos.

Para Kant, la autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes

6 Hans-Georg Gadamer, *El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios, Teoría*, Universidad de Chile, 1976.

7 E. Levinas, *Difficile liberté*, París, Le livre de poche, 1995, pág. 409.

8 El Talmud contiene los comentarios y la exégesis rabínica de la Biblia.

9 Hillel -el anciano- vivió a finales del primer siglo antes de la Era Cristiana y a comienzos de ésta. El título de anciano se confería a un gran sabio y líder de la comunidad, y del Tribunal Supremo, ejerciendo una gran influencia en aspectos éticos y legales. Originario de Babilonia, vivió en Jerusalem.

10 E. Levinas, *Ética e Infinito*, Gráficas Rógar, S. A Madrid-España, segunda edición, 2000, pág. 75.

11 Fernando Bárcena y Joan-Carles Melich, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad, Papeles de Pedagogía*, Paidós, 2000.



conformes a ella; toda heteronomía del albedrío, en cambio, no solamente no funda obligación alguna, sino, más bien, es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad (...). Así pues, "la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura, práctica; es decir, la libertad, y esa es -incluso- la condición formal de todas las máximas, con cuya condición solamente pueden éstas, coincidir con la ley práctica suprema".<sup>12</sup>

Kant vincula estrechamente el concepto de la autonomía de la voluntad con la idea de libertad. Es libre el individuo que se da su propia ley y se somete a su propio magisterio cada vez que es capaz de escuchar la voz de la razón en su propia interioridad. En este sentido, Kant recoge y refuerza los movimientos ilustrados y emancipadores propios de la modernidad, dándole un sitio preferente a la razón, pretende liberar al individuo de las cadenas, presiones y externalidades morales: de la religión y de los poderes monárquicos, feudales y absolutistas, para dar lugar a una moral interior refrendada por imperativos categóricos universales.

Levinas -hijo de su tiempo y contexto, así como lo fue Kant- presencia y vivencia con dramatismo, en su historia personal, la hecatombe de la moralidad autónoma. Precisamente, en el mundo europeo, "ilustrado" y "emancipado", Levinas rompe con el idealismo de la modernidad. Construye una *ética de la atención*, de la responsabilidad, de la vigilancia, del cuidado del Otro, una *moral heteronómica*. Por consiguiente, mientras que a Kant le preocupa el desarrollo de una moral autónoma, a Levinas

le interesa el sujeto moral responsable, de los sufrimientos del Otro, vigilante del Otro.

### EL MENSAJE EDUCACIONAL DESDE LA RELACIÓN DE ALTERIDAD

Rescato, en primer lugar, el hecho irrefutable de que después de Auschwitz, después de las dictaduras latinoamericanas, de la violación sistemática e institucionalizada de los derechos humanos, después de haber escuchado la negación de estas violaciones, de los intentos de querer

### El rol de esta educación es enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia.

ocultarlas, minimizarlas y distorsionarlas, después del informe Prisión Política y Tortura, la *ética de la atención* se nos impone como un imperativo moral insoslayable. Un imperativo en la Memoria y en el Nunca Más.

La Educación en Derechos Humanos está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir, a vigilar al Otro: el Rostro. Está emplazada a contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que pregunte sin reparos, sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad: ¿Dónde estás tú? Que no responde con un ¡acaso yo soy guardián de mi hermano!, cuando se le interroga ¿dónde está tu hermano? Que no contesta acerca del Otro con evasivas, con excusas, con dilaciones.

Es rol de esta educación es enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Enseñar a que no se puede dar la espalda y decir "no es asunto mío", aunque no sea asunto mío; o decir

"por qué yo... que se preocupen otros, los más cercanos", aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La Educación en Derechos Humanos está llamada a instalar expresiones y comportamientos que digan: "¡sí, esto es de mi incumbencia!" y a erradicar del lenguaje y en las acciones, manifestaciones como: "¡yo me mantengo al margen!". De esta forma y sólo de esta forma la Educación en Derechos Humanos se hace tributaria del primer artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que, además

de reconocer que todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, exige que debemos comportarnos fraternalmente los unos con los otros.

La Educación en Derechos Humanos, es, por definición, una educación para la responsabilidad, para forjar "vigilantes" alertas del Otro, personas precavidas, atentas del Otro. Pero no por un afán altruista, aunque no estamos descartando el altruismo, no por una pretensión de una humanidad en abstracto, sino una humanidad en concreto, identificada en un sujeto histórico, un sujeto de carne y hueso.

Obviamente, que esta educación descarta toda posibilidad de formar vigilantes para el control con fines de poder. Muy por el contrario, porque tiene como propósito central formar sujetos de derechos; es decir, sujetos "empoderados", que usan el poder de la argumentación, de la razón, de la confianza, para hacer vigente sus derechos y el derecho de los demás. Toda pretensión de hacer uso del poder con fines de control, de inspección, de censura, de

12 I. Kant, *Crítica de la razón práctica*, Madrid, Espasa Calpe, 1975, págs. 54-55.



imposición sería antitética y contraria a la esencia misma de la Educación en Derechos Humanos. No somos celadores, pero sí escoltas; no somos policías, pero sí vigilantes. Somos vigilantes del Otro, porque el Otro nos interpela, nos llama, nos hace sujetos.

Es verdad, que esta educación hace vigilante de todo Otro, indistintamente de su origen o procedencia, de su ubicación social o cultural, de su género o etnia, de su edad, orientación sexual, adscripción religiosa o espiritual. Sin embargo, es más alerta con aquellos grupos que históricamente han visto sus derechos atropellados y violados, su dignidad humillada, su "Rostro" degradado. De esta forma, la Educación en Derechos Humanos encuentra su ethos ético-político en la procura de mayor justicia social, de igualdad de oportunidades, de mayor equidad, de eliminación de las discriminaciones. La responsabilidad es ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados, perseguidos.

Ahora bien, el desafío mayor para esta educación, en la relación de alteridad, es asumir la tarea de "heteronomizar" la autonomía. Sin duda que este es un cometido al cual está llamada y que no puede eludir. Es de su naturaleza, de su esencia, de su mandato ético. Pero -conjuntamente- debemos reconocer que no es una tarea fácil de acometer. No debemos olvidar que el desarrollo de la autonomía es, en la cultura educacional occidental, uno de sus objetivos centrales, ligado estrechamente con la educación moral y el desarrollo moral. En efecto, se señala que la educación moral tiene por objeto la formación de personas

autónomas, de personalidad moral autónoma. La autonomía moral se la vincula con la capacidad de autorregulación, que es la que permite una mayor coherencia de la acción personal. Desde la perspectiva cognitiva y constructivista, esto significa que es la propia persona la que establece el valor -este no le viene desde afuera- y se organiza para actuar de acuerdo

### **La autonomía moral se la vincula con la capacidad de autorregulación, que es la que permite una mayor coherencia de la acción personal.**

a él. Es, en definitiva, un sujeto moral autónomo.

Lawrence Kohlberg<sup>13</sup>, considerado el autor más exitoso y profundo en comprender el desarrollo moral desde un enfoque socio-cognitivo, diferenció seis estadios evolutivos en este desarrollo, siendo el nivel posconvencional el más alto, en donde el término convencional implica someterse a las reglas, las expectativas y convenciones de la sociedad, la autoridad y defenderlas. En esta perspectiva, el sujeto autónomo es aquel que, como sujeto racional, cree en la validez de los principios morales universales y asume un compromiso personal con ellos. En esta visión, el sujeto de moralidad heterónoma, que se ubica en el primer estadio de desarrollo moral, es aquel que requiere de otros, de factores exteriores (castigos, órdenes, vigilancia) para someterse a las reglas, las expectativas y las convenciones sociales. Kohlberg se nutre de las concepciones kantianas que hacen primar la autonomía moral sobre cualquier fuente heterónoma. Ubica al sujeto heterónomo como en un estado de minoría de edad moral.

Ahora bien, centrar la Educación en Derechos Humanos en la mirada heterónoma, no significa desconocer la autonomía, sino que resignificarla. Barcena y Melich, sin referirse directamente a la educación en derechos humanos, sino a la educación en general, dan luces al respecto, al señalar que: "Nos encontramos ante un modo original de autonomía desde

la heteronomía. ¿Cómo se puede entender una autonomía que se sabe constantemente cuestionada desde la exterioridad del otro? ¿Qué autonomía moral puede tener -por ejemplo- un sujeto para quien el concepto de justicia sólo se hace patente gracias a las interpelaciones de quien padece la injusticia? Es una autonomía inestable esencialmente colectiva, siempre en devenir. Es una autonomía eminentemente moral: propia de quien puede llegar a hacer el bien, pero no a ser bueno ni mucho menos decidir lo que es el bien".<sup>14</sup>

Agregan estos autores -a partir de los argumentos de Levinas- que (...) "hemos de dar la vuelta al argumento kantiano y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales emanan y están condicionadas, determinadas, por la presencia del otro, singular concreto, irrepetible, con rostro. En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer en forma heterónoma. No renunciamos a la autonomía sino que la heteronomizamos".<sup>15</sup>

13 Kohlberg, *Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evaluativo en infancia y aprendizaje*, Madrid, N.º18, 1982.

14 Fernando Barcena y Joan-Carles Melich, Ob. Cit., pág. 142.

15 *Ibid.*, pág. 145.



# Una perspectiva pedagógica

René Donoso S.\*

Enrique Azúa H.\*\*

La Educación en Derechos Humanos es un tema que en el último tiempo ha cobrado especial interés en la opinión pública, sobre todo después del impacto producido por el informe de la Comisión Valech sobre Prisión Política y Tortura, dado a conocer al país por el Presidente de la República. La preocupación de los Estados por esta tarea también es relativamente reciente. De hecho, en el mundo esta expresión comenzó a popularizarse entre académicos, profesores y ministros de educación hace unos quince años.

En nuestro país, al igual que en muchos otros de América Latina, la preocupación por difundir y educar en Derechos Humanos surgió a raíz de las graves violaciones cometidas bajo las dictaduras militares que se establecieron en el continente a partir de la década de 1970. Antes de esa época, a pesar de que gran parte de la población de nuestra América vivía profundas des-

igualdades sociales y económicas, que en la práctica significaban la negación de las facultades más elementales de millones de personas, su conocimiento y la conciencia se reducía a un grupo muy pequeño de la sociedad.

Durante los gobiernos militares, las organizaciones no gubernamentales, la Iglesia Católica y otras iglesias cristianas y no cristianas, asumieron un rol de defensa y de Educación en Derechos Humanos. A partir del proceso de recuperación de la democracia, que se inicia en Latinoamérica durante la década de los 80, la educación en el tema comienza a ser asumida por los Estados como una de sus tareas fundamentales, incorporándose contenidos específicos en los programas de educación.

Para nuestro país, introducir tal temática de educación en diferentes espacios de nuestra sociedad e involucrarse

de manera más decidida en la formulación de políticas al respecto, fue y ha sido estratégico. Al recuperar la democracia y durante los años de gobierno de la Concertación, los derechos humanos y el rescate de la memoria han constituido ejes articuladores de las estrategias que el Gobierno ha impulsado para conocer y hacer justicia en los casos de violaciones y en las políticas de educación.

Ante la necesidad de tratar contenidos específicos sobre la materia, Chile hizo lo propio, mediante la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional, que estableció como "deber del Estado" el "promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana"<sup>1</sup>, su incorporación al Marco Curricular, a través de los OFT y su integración a los programas de estudio a través de contenidos, actividades genéricas y aprendizajes esperados específicos.

\* Jefe Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación.

\*\* Coordinador de Derechos Humanos, Ministerio de Educación.

1 Título preliminar, artículo 2, inciso cuarto: "Es también deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, en especial la educación parvularia, y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar la paz, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación.

Título I, artículo 10, letra d) "Participar en la vida de la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, y prepararse para ser ciudadanos, y

Título I, artículo 11, letra d) "Conocer y practicar sus deberes y derechos respecto de la comunidad, en forma concreta y aplicada a la realidad que el educando y su familia viven.



Junto con las acciones emprendidas por el Estado han continuado desarrollándose las que impulsan los organismos y las organizaciones internacionales, las ONG's y las demás asociaciones especializadas en el tema. Así, en la actualidad, la Educación en Derechos Humanos está constituida por una variedad de iniciativas, que abarcan tanto la educación formal como la informal, que se orientan a distintos grupos de la sociedad y que siguen distintos modelos pedagógicos.

Frente a esta variedad de iniciativas, la pregunta que debemos hacernos es ¿qué tipo o qué modelo de educación en Derechos Humanos debemos implementar? y ¿cuáles son los desafíos que ello nos impone?

### **LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN CHILE**

Esta educación como cualquier proceso, no es ajena a las necesidades e intereses de aquellos a los que se dirige, ni es independiente de las circunstancias históricas en las que se inscribe. Como sostiene Felisa Tibbitts<sup>2</sup>, en sus artículo sobre nuevos modelos de educación: "En los países en desarrollo, [...] la EDH (Educación en Derechos Humanos) a menudo va unida al desarrollo económico y comunitario y a los derechos de la mujer. En países que han pasado por regímenes totalitarios o autoritarios, la Educación en Derechos Humanos se asocia comúnmente con el desarrollo de la sociedad civil y de las infraestructuras relacionadas con el estado de derecho y la protección de los derechos del individuo y las minorías. En las democracias más establecidas, a menudo tiene una relación favorable con la

estructura del poder nacional, pero va encauzada hacia la reforma en esferas específicas, tales como la reforma penal, los derechos económicos y las cuestiones referentes a refugiados. Parece también que la Educación en Derechos Humanos desempeña actualmente una función especializada en las sociedades que acaban de salir de un conflicto."

De acuerdo con esta caracterización, la Educación en Derechos Humanos en nuestro país se orienta principal, aunque no exclusivamente, al fortalecimiento de la sociedad civil y del sistema democrático. En consecuencia, el principal desafío es formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos, de respetar los de los demás y de participar activamente en la profundización del sistema democrático. Entonces, las preguntas que pueden surgir son: ¿estamos preparados para esto?, ¿con qué recursos contamos para lograrlo?

### **EL ROL DE LA ESCUELA**

Sin el ánimo de eludir responsabilidades, pero tampoco de hacernos cargo de hechos y situaciones que escapan a nuestro control, estamos conscientes de que en el proceso de formación ciudadana, la escuela es uno más de los agentes a través de los cuales la sociedad hace llegar a las nuevas generaciones los discursos que ha construido sobre el ser y el deber ser del ciudadano. Entre otros, la familia, el barrio y los medios de comunicación, son poderosos agentes que también contribuyen al cambio o a la perpetuación de nuestro modo de vivir en sociedad. Por otra parte, los propios estudiantes, a través de su interpre-

tación, aceptación o rechazo de los discursos establecidos se constituyen en protagonistas de su formación.

En consecuencia, una pedagogía efectiva de los Derechos Humanos, orientada al cambio social, que asegure respeto irrestricto a todos los miembros de la sociedad, sin ningún tipo de discriminación, debe considerar no solo la acción del Estado a través del sistema educacional formal, sino también el compromiso de los más amplios sectores de la sociedad en la generación de una cultura de los Derechos Humanos y el diálogo constante con los niños y jóvenes a fin de hacerlos partícipes de este proceso.

### **LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CURRÍCULO**

En cuanto al sistema de educación formal, hoy contamos con algunos recursos importantes, que nos permiten mirar con optimismo este proceso de formación. En efecto, con un currículo, que va desde la educación parvularia hasta cuarto año de enseñanza media, donde se ha integrado una gran cantidad de contenidos y actividades orientadas a la formación ciudadana. Entre los más relevantes, considera temas relativos a la valoración de la diversidad, la comprensión de la organización política y económica del país, a nivel nacional, regional y local; la participación social; el trabajo y los derechos laborales, los grandes problemas del mundo contemporáneo, los derechos y deberes que impone la vida en sociedad y los derechos humanos.

Los temas son abordados desde un enfoque transversal, lo que supone que los contenidos no se concentran

2 Nuevos modelos en Educación, adaptación del artículo de Felisa Tibbitts, directora de *Human Rights Education Associates* (HREA) publicado en la Revista Internacional de Educación Special Human Rights Education edition, 2002 (edición especial sobre la Educación en Derechos Humanos, 2002) Consultado en <http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0302/ijds/tibbitts.htm> el 01/12/2004.



en un sector de aprendizaje, sino en varios, manteniendo como eje el sector de Ciencias Sociales y como complementarios los de Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía. Este enfoque transversal no ha estado exento de críticas por parte de los profesores, que reclaman la vuelta hacia el sistema de una asignatura de Educación Cívica en los cursos terminales, bajo el argumento de que en la actualidad la formación ciudadana y la Educación en Derechos Humanos, al ser responsabilidad de todos, en definitiva no lo es de nadie.

Independiente de que se dé o no la razón a este reclamo y finalmente se reinstale la asignatura de Educación Cívica en los cursos terminales, el currículo actual tiene el mérito de haber incorporado en todos los niveles y en varios sectores de aprendizaje, contenidos relativos a la formación ciudadana y de haber centrado los aprendizajes no solo en determinados conceptos, sino también en la promoción de actitudes concretas y en el desarrollo de habilidades específicas.

Así, en el primer ciclo básico, en forma paralela al tratamiento de contenidos relativos a la comprensión y valoración de la diversidad del entorno natural, social y cultural, se desarrollan actividades que promueven actitudes de tolerancia y aceptación entre los compañeros de curso. Paralelamente, en el sector de Lenguaje y Comunicación se trabaja intensamente para que los niños sean capaces de expresarse con claridad, respetando las normas, dando opiniones y formulando preguntas y comentarios. Así, la integración de contenidos y conceptos, la promoción de valores expresados en actitudes y

conductas concretas y el desarrollo de habilidades específicas, forman las tres dimensiones del enfoque transversal.

En segundo ciclo básico se suma el sector de Orientación con el desarrollo de unidades específicas sobre los Derechos del niño y se continúa con el lenguaje para impulsar las habilidades comunicativas, de manera que los alumnos puedan ejercer sus derechos. En el sector de Estudio y Comprensión de la Sociedad, tras revisar los fundamentos históricos de los Derechos Humanos a través de la mirada crítica de algunos hitos de la historia nacional, latinoamericana y occidental, se culmina en octavo año con el análisis de los principales problemas del mundo contemporáneo y el desarrollo de un proyecto de acción social en la comunidad.

En la enseñanza media se profundizan los contenidos tratados en la básica y se aplican al estudio de la realidad local y regional y al de las violaciones a los Derechos Humanos cometidas bajo la dictadura Militar. En el sector de Lenguaje y Comunicación se avanza hacia un manejo pleno del lenguaje de una actitud crítica de los medios de comunicación. Finalmente, en Filosofía se examinan los fundamentos éticos de los Derechos Humanos.

En este sentido, el desafío consiste en que los docentes, y principalmente los equipos técnicos y directivos de las escuelas, comprendan que la formación en derechos humanos no es un trabajo aislado sino una tarea coordinada de la escuela en su conjunto. Por nuestra parte, el desafío

es mostrar estas oportunidades curriculares.

### LA GENERACIÓN DE UNA CULTURA DE DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

Además de las actividades de aula, el Marco Curricular reconoce otros ámbitos de aprendizaje, que son tanto o más importantes para el desarrollo de los Objetivos Transversales, como las relaciones al interior de la comunidad educativa entre profesores, estudiantes y las familias, el clima laboral y el reglamento de convivencia. Una pedagogía en Derechos Humanos, necesariamente, debe considerar estos ámbitos de aprendizaje, pues todos sabemos que no se saca nada con que los alumnos manejen bien los aspectos conceptuales sobre los derechos humanos y, al mismo tiempo, no puedan ejercerlos porque en su escuela se vive un ambiente de represión y maltrato.

En este sentido, la generación de una cultura de los Derechos Humanos en nuestras escuelas pasa por la creación de una convivencia democrática, participativa, basada en la colaboración y el respeto. Hacia ese objetivo apuntan los programas impulsados por el Ministerio, como la creación de los Consejos Escolares, la política de aseguramiento de los derechos, la de convivencia, los programas de apoyo a los centros de alumnos, los torneos de debate y los juegos colaborativos, entre muchas otras iniciativas.

Estos programas son bien evaluados por los docentes, los alumnos, padres y apoderados, pero aún no logran los efectos esperados. De hecho, estudios recientes dan cuenta de



la subsistencia de prácticas autoritarias y discriminatorias en un porcentaje bajo, pero significativo, de escuelas y liceos. Aquí tenemos un gran desafío junto a los docentes.

Si bien es cierto que sobre las espaldas de las profesoras (que cubren más del 80% del magisterio) y de los profesores, se deposita tan habitual como injustamente toda la responsabilidad de la educación, también es verdad que no se puede pensar ningún proceso de cambio sin su participación. Por ello, una pedagogía de los Derechos Humanos, necesariamente debe partir en la formación inicial docente. Las universidades han de considerar en sus planes de formación la inclusión de, a lo menos, un semestre en esta materia, la generación constante de debates y la creación de estímulos para el desarrollo de tesis y materiales didácticos por parte de los estudiantes. Esta es una recomendación expresa de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos creada por la Carta de la OEA.

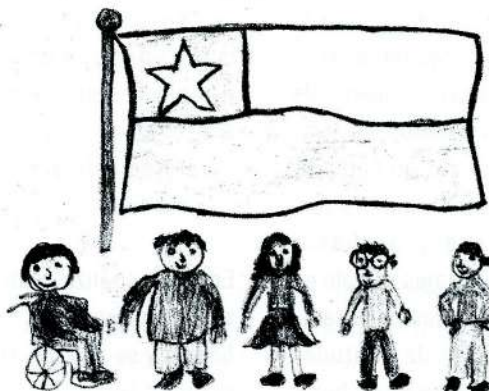
### HACIA UN MODELO DE RESPONSABILIDAD CIUDADANA

Pero la acción de la escuela será estéril si no se avanza hacia un modelo de responsabilidad. Ya hemos señalado que la escuela, en tanto sistema formal de educación, es solo uno de los agentes a través de los cuales la sociedad reproduce los discursos ideológicos, éticos y morales sobre lo que entiende por ciudadanía. En este sentido resulta indispensable la implementación de un modelo de educación centrado en la responsabilidad ciudadana.

Este modelo se caracteriza por dirigirse particularmente a quienes tienen una especial responsabilidad en la protección de los derechos de las personas,

### El Acrostico de los Derechos

**D**ebemos tener un nombre y nacionalidad.  
**E**star en un ambiente sano y feliz.  
**R**ecibir atención médica cuando me enferme.  
**E**xpresarme respetando a los demás.  
**C**recer sin complejos.  
**H**acer cosas de mi gusto sin que me presionen.  
**O**pinar libremente.  
**S**iempre tener cariño de la gente que me rodea.



así como a los dirigentes sociales y a las comunidades organizadas, a quienes se les capacita en procedimientos para registrar las quejas con las instituciones nacionales e internacionales apropiadas. Entre los primeros se encuentran abogados, fiscales, jueces, carabineros, agentes de la policía civil, miembros de las Fuerzas Armadas y grupos profesionales, tales como los trabajadores de la salud y el servicio social, periodistas y demás profesionales del mundo de las comunicaciones.

Algo de esto ya se está haciendo por parte de los institutos de la Armada por algunas escuelas universitarias.

La mayoría de los colegios profesionales cuentan con comisiones especiales en el tema de los Derechos Humanos. El objetivo de un modelo de educación dirigido a estos grupos de trabajadores y profesionales es que comprendan que tienen una especial responsabilidad en la protección de los derechos de las personas, especialmente de los grupos más vulnerables de la sociedad.

Esta es una tarea permanente de todos y cada uno de quienes constituimos esta sociedad. Es un desafío aún pendiente en nuestras prácticas cotidianas, pues la escuela y el liceo conforman un espacio privilegiado




para su desarrollo, pero en ningún caso, el único.

Los profesionales de los medios de comunicación, los del Poder Judicial, los miembros de las Fuerzas Armadas, los de la Salud, debemos avan-

zar en formarnos en esta temática e incluirlas en nuestras prácticas de trabajadores de nuestro país. Probablemente si hubiéramos desarrollado un programa de estas características hace 35 años, la actitud hubiera sido distinta, o al menos un grupo

mayor se hubiera opuesto a las graves violaciones cometidas.

Nunca es tarde, el desafío está planteado y la voluntad política entrega claras señales que es hacia allá donde debemos seguir avanzando. 

## Modificación LOCE para promover los Derechos Humanos

Los diputados Andrés Aylwin Azócar, Sergio Ojeda, Sergio Elgueta, Eric Villegas G., Joaquín Palma I., Samuel Venegas, Gabriel Ascencio, Sergio Morales M., Felipe Letelier, Andrés Palma I. fueron los autores de la iniciativa legal que permitió modificar la Ley N.º 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, para establecer como prioridad educativa la creación de una cultura basada en los derechos humanos.

### MENSAJE

"La Declaración Universal de los Derechos Humanos", aprobada el 10 de diciembre de 1948, surge en un momento de la historia en que las convulsiones sociales de principios del siglo XX y las atrocidades conocidas y vividas por muchos, producto de la Segunda Guerra Mundial, hacían necesario fijar normas mínimas de convivencia y humanidad para todos los habitantes de nuestro planeta. Podríamos expresar que ella no fue una manifestación puramente romántica, sino que, muy por el contrario, pasó a ser una verdadera Carta Fundamental de Defensa de la Vida, para todas aquellas naciones que concurrieron a su aprobación, entre ellas Chile.

Esta Declaración pretende establecer las bases comunes para las legislaciones y sistemas de convivencia de los diferentes países. Sin embargo, lamentablemente, muchos de sus artículos son ignorados y violentados a diario, ya sea por intereses particulares de gobiernos o de naciones (dictaduras, racismo, colonialismo, etc.), o en períodos de convulsión o conflicto.

Nuestro país viene saliendo de un período histórico en el que los derechos fundamentales de la persona fueron violentados sistemáticamente. Aún hoy en día, vemos cómo los tribunales de justicia siguen conociendo de muchas situaciones en las que el derecho a la vida y a la justicia fueron gravemente violados.

El presente proyecto de ley pretende reforzar de manera real el contenido valórico y de defensa de la vida de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos como, asimismo, de la Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", de 1969, especialmente, en los jóvenes chilenos que se encuentran en la etapa de formación. Para ello se establece que será, además, deber del Estado promover el estudio de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana.

Creemos que ésta puede ser una efectiva manera de contribuir a la mantención de la sana convivencia de un pueblo, que -por tradición histórica y cultural- siempre ha optado por la defensa de los derechos fundamentales de la persona humana.

Se trata, en síntesis, de contribuir a crear una cultura basada en el respeto a los Derechos Humanos.

De acuerdo con lo expuesto, venimos a presentar las siguientes modificaciones a la ley N.º 18.962 Orgánica Constitucional de España.

### LEY NÚM. 19.938

#### MODIFICA LA LEY N.º 18.962, ORGÁNICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA, PARA PROMOVER LOS DERECHOS HUMANOS

Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de Ley:

"Artículo único.- Intercálase, en el inciso final del artículo 2.º de la ley N.º 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, antes de la palabra "estimular", lo siguiente: "promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar la paz".

Habiéndose cumplido con lo establecido en el N.º 1 del artículo 82 de la Constitución Política de la República y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto, promúlguese y llévese a efecto como Ley de la República.

Santiago, 30 de enero de 2004.



Programa Ser Humano:

## Retomando la brújula

**Existe una necesidad social -sentida, aunque no siempre formulada- de que alguien se ocupe de ayudar a los niños y jóvenes a desarrollar pautas éticas, más allá de las diferentes interpretaciones que esa expresión pueda tener, y que, en la práctica, realmente tiene.**

**P**arece elevarse por todas partes un clamor respecto a esa necesidad, expresada de diferentes modos, pero coincidente en cuanto a que los adultos pueden haber perdido un poco "la brújula" en su intransferible papel de referentes o modelos o, al menos, depositarios de algún saber acerca de pautas de relación entre las personas para proponérselas a los nuevos miembros de la especie, y que resulten creíbles y eficaces para ellos.

La familia -se dice a menudo- está en crisis. Y no cumple con la función básica inicial que desde siempre se le adjudicó, en ese sentido. Por lo tanto, -también se dice- ¿qué puede hacer la escuela, si recibe niños poco socializados, malcriados, agresivos, hiperquinéticos y/o furiosamente consumistas?

De ahí a un círculo vicioso hay un paso: cada institución espera de la otra algo que la otra no le da, y la energía se consume en acusaciones recíprocas y desaliento.

Los padres, muchas veces para poder trabajar, quieren contar con una institución que los reemplace y los complemente en la tarea de educar a sus hijos.

Los docentes, para poder trabajar, requieren de los padres que les manden niños que, hoy por hoy, resultan casi inexistentes: obedientes, callados, ordenados, silenciosos, respetuosos.

### ¿QUÉ HACER ENTONCES?

Eliminada por autodestructiva, la opción de seguir enredados en ese juego, quedan los siguientes caminos: intentar una imposible "vuelta atrás" para "recuperar valores perdidos", a través de la práctica de la "inculcación verbal de consignas" (del estilo de "debemos ser solidarios", "ama a tu prójimo como a ti mismo", y similares) o propiciar en el ámbito escolar programas de desarrollo ético basados, fundamentalmente, en el aprendizaje experiencial de aquellas actitudes básicas, que son las que en verdad llevan a la gente a ser más bondadosa con su prójimo. Actitudes que tienen que ver con *vivencias compartidas, proyectos significativos, el descubrimiento "en la práctica" de que estar bien consigo mismo y con los otros, es una buena forma de vivir.*

La escuela -como institución- siempre se ocupó más, al menos explícitamente, de lo que Howard Gardner llamó inteligencia verbal e inteligencia lógicomate-



Programa Ser Humano:

## Retomando la brújula

**Existe una necesidad social -sentida, aunque no siempre formulada- de que alguien se ocupe de ayudar a los niños y jóvenes a desarrollar pautas éticas, más allá de las diferentes interpretaciones que esa expresión pueda tener, y que, en la práctica, realmente tiene.**

**P**arece elevarse por todas partes un clamor respecto a esa necesidad, expresada de diferentes modos, pero coincidente en cuanto a que los adultos pueden haber perdido un poco "la brújula" en su intransferible papel de referentes o modelos o, al menos, depositarios de algún saber acerca de pautas de relación entre las personas para proponérselas a los nuevos miembros de la especie, y que resulten creíbles y eficaces para ellos.

La familia -se dice a menudo- está en crisis. Y no cumple con la función básica inicial que desde siempre se le adjudicó, en ese sentido. Por lo tanto, -también se dice- ¿qué puede hacer la escuela, si recibe niños poco socializados, malcriados, agresivos, hiperquinéticos y/o furiosamente consumistas?

De ahí a un círculo vicioso hay un paso: cada institución espera de la otra algo que la otra no le da, y la energía se consume en acusaciones recíprocas y desaliento.

Los padres, muchas veces para poder trabajar, quieren contar con una institución que los reemplace y los complemente en la tarea de educar a sus hijos.

Los docentes, para poder trabajar, requieren de los padres que les manden niños que, hoy por hoy, resultan casi inexistentes: obedientes, callados, ordenados, silenciosos, respetuosos.

### ¿QUÉ HACER ENTONCES?

Eliminada por autodestructiva, la opción de seguir enredados en ese juego, quedan los siguientes caminos: intentar una imposible "vuelta atrás" para "recuperar valores perdidos", a través de la práctica de la "inculcación verbal de consignas" (del estilo de "debemos ser solidarios", "ama a tu prójimo como a ti mismo", y similares) o propiciar en el ámbito escolar programas de desarrollo ético basados, fundamentalmente, en el aprendizaje experiencial de aquellas actitudes básicas, que son las que en verdad llevan a la gente a ser más bondadosa con su prójimo. Actitudes que tienen que ver con *vivencias compartidas, proyectos significativos, el descubrimiento "en la práctica" de que estar bien consigo mismo y con los otros, es una buena forma de vivir.*

La escuela -como institución- siempre se ocupó más, al menos explícitamente, de lo que Howard Gardner llamó inteligencia verbal e inteligencia lógicomate-



mática en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, y dio por sentado que otros aspectos de la construcción de la personalidad, como la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, no eran tan relevantes, o si lo eran estaban a cargo, fundamentalmente, de la familia, y se adquirían de modo más o menos "natural" a lo largo de la socialización primaria.

Hoy, sin embargo, tal como se presentan las cosas, parecería que ese esquema ya no es suficiente: la familia, a veces, no alcanza a cumplir con lo que la escuela espera de ella, y la escuela recibe una enorme cantidad de demandas para las cuales, en general, no está preparada. Y, aun en el caso de familias que sí cumplen aceptablemente su papel socializador, la convivencia extrafamiliar, especialmente la escolar, crea un nuevo campo, un territorio inexplorado donde coexisten diferentes mundos y donde -precisamente- se debe aprender a coexistir de la mejor manera.

La escuela hoy es una especie de laboratorio donde pueden experimentarse situaciones del tipo de las que luego se enfrentarán afuera, sin tanta protección ni cuidado. Y esto no es fácil, especialmente en tiempos de proliferación y valoración de lo diverso,

entrecruzamiento permanente de mensajes y modelos heterogéneos, provenientes de emisores, tanto o más potentes, que los padres y los maestros.

De modo que la tarea que propone el programa Ser Humano no sería, simplemente "una tarea más" y, por lo tanto, "una carga más", sino la generación de condiciones propicias para que lo mejor de las personas se ponga en juego en la convivencia, y con ello se faciliten todas las otras tareas que -en conjunto- se deben realizar para el desarrollo de actitudes sociales positivas. Para ello, es necesario partir de la convicción de que eso no se logra de modo brusco ni mágico, y tampoco de una vez para siempre: es un proceso permanente, que puede tener avances y retrocesos, y que debe ir adaptándose a las características y posibilidades de cada grupo de alumnos. Asimismo, de las imprescindibles alianzas que puedan tejer los niños con los niños, los adultos con los niños y los adultos entre sí.

Para ayudar a la escuela a desarrollar una obra que, muchas veces, ya está realizando de un modo u otro, el Programa Ser Humano optó por un diseño cuyas ideas centrales pasamos a describir someramente.

Hemos determinado una serie de *constantes deseables*, que denominamos "hebras" y que formarían parte, a nuestro criterio, de lo que podríamos llamar la trama de construcción de la identidad. Ellas son: bienestar y promoción de la salud- conocimiento de sí - comunicación - convivencia - resolución de conflictos - toma de decisiones, y "buena onda".

Esas "hebras" recorren todo el proceso, adquiriendo diversos contenidos, que se expresan en objetivos específicos para cada año, y se ajustan del mejor modo a las características evolutivas del niño dentro de cada ciclo escolar.

A continuación nos referiremos sintéticamente a ese proceso:

### NIÑOS DE 6, 7 Y 8 AÑOS

Al ingresar en la primaria, el niño aún está, en general, resolviendo problemas evolutivos previos respecto del manejo de las diferencias y de la adaptación adecuada a un sistema de normas. Por eso





se potencia especialmente el problema de adaptarse a una institución que se diferencia de la familia aún más que el nivel inicial, en los siguientes aspectos básicos:

- Obligatoriedad y necesidad de cumplir con cierto nivel de desempeño para "ser aprobado".
- Intensificación consecuente de las comparaciones entre pares según ese desempeño, con fuerte énfasis en lo intelectual, con lo que se dificultan las posibilidades de equilibrar las relaciones colaboración/competencia.
- El triángulo familia-escuela-niño se tensa aún más, por el riesgo que conlleva el desempeño escolar para la autoestima del chico y de los padres.
- El afecto ya no basta para sentirse bien consigo mismo. El niño debe ser capaz de desarrollar ciertas habilidades y ser reconocido por eso.
- Se corren los riesgos de: ser discriminado por cualquier razón que le haga sentir que "no está a la altura de"; de sobreadaptación a la exigencia de rendimiento, con empobrecimiento de lo socio-afectivo-expresivo, y de renuncia al esfuerzo, con la consiguiente lesión a la autoestima.

Dadas estas características, será conveniente proponer a los alumnos actividades que tiendan a:

- a) Favorecer experiencias de "ser exitoso" de alguna manera, en algo, solo o en grupo.
- b) Facilitar la capacidad de mostrarse competente, sin que eso signifique competir en forma destructiva.
- c) Posibilitar la capacidad de reconocer en sí mismo, y en los otros diversos valores y destrezas.
- d) Aprovechar oportunidades para "medir sus fuerzas", como "buen ganador" y como "buen perdedor".
- e) Procurar encontrar los aspectos fascinantes del incremento del conocimiento del mundo.
- f) Descubrir las bondades instrumentales y socio-afectivas del trabajo en equipo y la colaboración.

### NIÑOS DE 9, 10 Y 11 AÑOS

En esta etapa, el niño, en general, ya ha entendido "qué es la escuela", qué se espera de él ahí, cuáles son los códigos. Se encuentra en un lugar parecido al de los adultos cuando trabajan: debe "rendir", "producir algo" por lo que será evaluado. Tiene autoridades y competidores, pero también ayudantes, guías y colaboradores.

Sus mayores capacidades cognitivas le permiten construir la idea de sistema, con lo que puede comenzar a aceptar cada vez más la diversidad de puntos de vista. La noción de responsabilidad social se hace horizontal, deja de depender tanto de los adultos, y la amistad comienza a constituirse en un valor destacado dentro y fuera de la escuela. En función de su pensamiento reversible puede captar la red de intercambios con sus pares y adultos, entretenerse con juegos colectivos de reglas, cumplir diferentes roles e intercambiarlos. Se gesta, de modo reflexivo, el proceso de la toma de decisiones y la responsabilidad por los propios actos y sus consecuencias. Esa misma actitud le demuestra que la realidad humana es conflictiva, que hay acuerdos y desacuerdos, que el mundo no es un ámbito armónico controlado por adultos infalibles. Sin embargo, *busca e imita modelos y se decepciona mucho cuando no responden a sus expectativas, muchas veces desmesuradas.*

El desarrollo del lenguaje y el pensamiento lógico lo convierten en un buen argumentador. Puede comprender conceptos, como derechos, deberes, justicia, y considerar realidades más alejadas de su ámbito inmediato, en el espacio y tiempo.

Dadas estas características, serán convenientes las actividades destinadas a:

- Desarrollar la capacidad de comprender situaciones complejas de respuesta probabilística.
- Facilitar la resolución no violenta de conflictos de lealtades e intereses.
- Desarrollar la capacidad de mediación.
- Capacitarse en la formación de "grupos de trabajo" en los cuales los esfuerzos y los logros sean equitativos.
- Desarrollar la capacidad de conciliar su legítimo afán de reconocimiento con la creciente interdependencia de la vida social.
- Cultivar la capacidad de acciones solidarias, más allá de su grupo inmediato de pertenencia.
- Potenciar la capacidad de cuidado de sí y de los otros.

### JÓVENES DE 12 AÑOS EN ADELANTE

En la pubertad y la adolescencia los factores socioemocionales recuperan un visible protagonismo. El



cuerpo y sus avatares de crecimiento y transformación ocupan -en gran medida- el centro de la escena. A la vez, el desarrollo intelectual comienza a abrir posibilidades inéditas, al liberar al pensamiento de referentes concretos para poder concebir e imaginar otras realidades posibles.

Es una etapa de grandes cambios en poco tiempo; todo parece estar en movimiento, y la inseguridad que esto genera a veces a reacciones opuestas, como la sobreidentificación con ídolos, líderes o grupos de cualquier tipo, lo que puede redundar, en algunos casos, en comportamientos de riesgo.

La biología los habilita para la vida sexual, pero otros factores, sociales y emocionales, la restringen. La cultura les ofrece innumerables tentaciones, pero aquellos mismos factores y su dependencia parental obstaculizan su acceso a ellas. Los sexos se atraen con fuerza, pero no saben bien qué hacer con eso, aunque parezcan hoy "saber más" que en otras épocas. Los vuelos a paraísos imaginarios, a amores idealizados y a epopeyas heroicas suelen ser vías de escape ante tanta inseguridad y confusión. Y, últimamente, también las diferentes formas de realidad virtual.



La convivencia con los adultos se torna dificultosa. Los púberes oscilan entre la apatía y el arrebato, y parecen, a menudo, impermeables a la intervención adulta. Tratan, como pueden, de construirse "un lugar en el mundo", un mundo que, paradójicamente, parece invitarlos y sugerirles que se acerquen, a la vez que se les aparece como peligroso y arduo.

Dadas estas características, son recomendables actividades que tiendan a:

- Favorecer el despliegue de sus ansias innovadoras, sin que, necesariamente, deban chocar de modo peligroso contra el mundo exterior.
- Facilitar el cultivo de la amistad, la identificación, la pertenencia y la lealtad, evitando los riesgos del sectarismo y la irracionalidad.
- Cultivar el intelecto teorizador, y cuidarse de las "torres de marfil".
- Contribuir a la convivencia con ese cuerpo que cambia, que desconcierta con sus sensaciones, que exige y limita a la vez.
- Ayudar a conciliar esas intensas preocupaciones con las exigencias escolares.
- Armonizar entre su actualización tecnológica y su sintonía cultural con valores: respeto, cuidado y solidaridad.
- Preparar la consolidación de una saludable conciencia de riesgo, sin que se dejen paralizar por el miedo.
- Alentar y valorizar el surgimiento de una moral autónoma, y un pensamiento crítico acordes con su situación existencial de "nuevo en el mundo".

#### PARA DOCENTES

La necesidad de formación permanente de los docentes es uno de los factores más notables del panorama pedagógico de nuestro país y del resto de los sistemas educativos de América Latina.

Sin embargo, el esfuerzo dedicado en los últimos años al desarrollo de programas destinados a tal fin, ha priorizado los contenidos informativos y procedimentales, dejando en último lugar el abordaje de los contenidos vinculados a la educación en valores.

La relevancia de un proyecto de capacitación en este sentido está dada por el desafío de encontrar estilos creativos y abiertos de pensar la formación docente,



que atiendan no sólo los aspectos estrictamente técnicos, sino también los vinculados al campo más amplio de las relaciones personales, a la introspección y la revisión de las propias prácticas.

Para Tomaz Tadeu da Silva, en *Espacios de Identidad*, afirma que lo que necesitamos es inventar y reinventar modos de formación docente, que preparen maestros, que sepan lidiar con las transformaciones del mundo actual, abandonando los planes generales en favor de otros que contemplen especificidades institucionales, peculiaridades situacionales y particularidades sociales, para vincularlos inmediatamente con la práctica del aula.

Este trabajo pretende contribuir a que el profesorado de aula cuente en su trabajo, con un conjunto de herramientas, tanto teóricas como prácticas, para abordar aquellas dimensiones de carácter ético y moral, que afectan a los alumnos y a la función pedagógica en general.

La demanda de este tipo de formación está dada, entre otras cuestiones, por la creciente pluralidad de realidades sociales de nuestra sociedad.

Según la experta en valores, María Rosa Buxarrais, esta pluralidad ha supuesto la desaparición de verdades absolutas, y a pesar de la convivencia de diferentes modelos de vida, todos ellos legítimos, no parece que haya motivos suficientes para estar satisfechos con el tratamiento de la educación moral que realizamos en nuestras escuelas. Es necesario que en este sistema de relaciones, cada individuo haga un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados y solidarios, sin reglamentos heterónomos. La ausencia de principios y normas personales que den sentido a nuestra existencia, es una fuente de malestar importante. Así, el mejor estilo de vida será el que responda a una decisión personal.

Por otra parte, la literatura sobre la función docente, insiste, en la última década, en la presión del contexto social sobre la institución educativa y, en especial, sobre los maestros.

Los cambios en los diseños curriculares y en el carácter de los juicios que la sociedad, en general,

manifiesta respecto a la función de los maestros, aumentan el nivel de conflicto real o potencial, al que se enfrenta un docente en su tarea.

En general, la formación inicial en los profesorados, según los expertos, presenta un panorama idealista, que de ningún modo contribuye a preparar a los maestros para sus primeros contactos con la realidad del aula, de la escuela y de las exigencias sociales que impregnan el sistema educativo y la vida escolar. Muchas veces, como sostiene el educador José Manuel Esteve Z., este choque con la realidad está caracterizado por sentimientos de inseguridad e indefensión, provocados por el reconocimiento, por parte de los propios maestros, de su falta de recursos para enfrentarse a la realidad.

A pesar de que la escuela ha detectado hace tiempo la necesidad de sistematizar y fortalecer su capacitación con relación a la educación en valores, es difícil evaluar el impacto que las acciones con buenas intenciones, pero aisladas y no estructuradas, tienen sobre los alumnos y sobre los mismos docentes.

Como indica Julián Arroyo, la escuela tiene dos caminos para afrontar la educación en valores: la presencia implícita de éstos en los programas escolares, y su contemplación explícita en los currículos. Esta misma aseveración puede transferirse a la formación de los docentes. No alcanza con la transversalidad, sino que la explicitación y sistematización se hacen necesarias para la nueva función que se requiere de ellos.

La educación moral no puede abordarse sin un análisis de la función de los docentes y su formación, con programas orientados a la actualización, modificación o profundización de aquellas dimensiones personales con incidencia profesional. La forma de actuar de los docentes en cada una de las aulas está íntimamente ligada a la forma de ser, de pensar y de sentir de cada uno. En este sentido, consideramos imprescindible un programa de formación y profundización en actitudes y valores para el ejercicio de la función docente.

En el fondo, se trata de suponer que sólo estimulando los propios valores y actitudes del profesorado sere-



mos capaces de activar también sobre el contexto en el que éste ejerce su función y, en definitiva, en el desarrollo de determinados valores, actitudes y normas de los alumnos. Probablemente, el proceso sea lento, pero, quizás, también, el único posible si queremos abordarlo con eficacia.

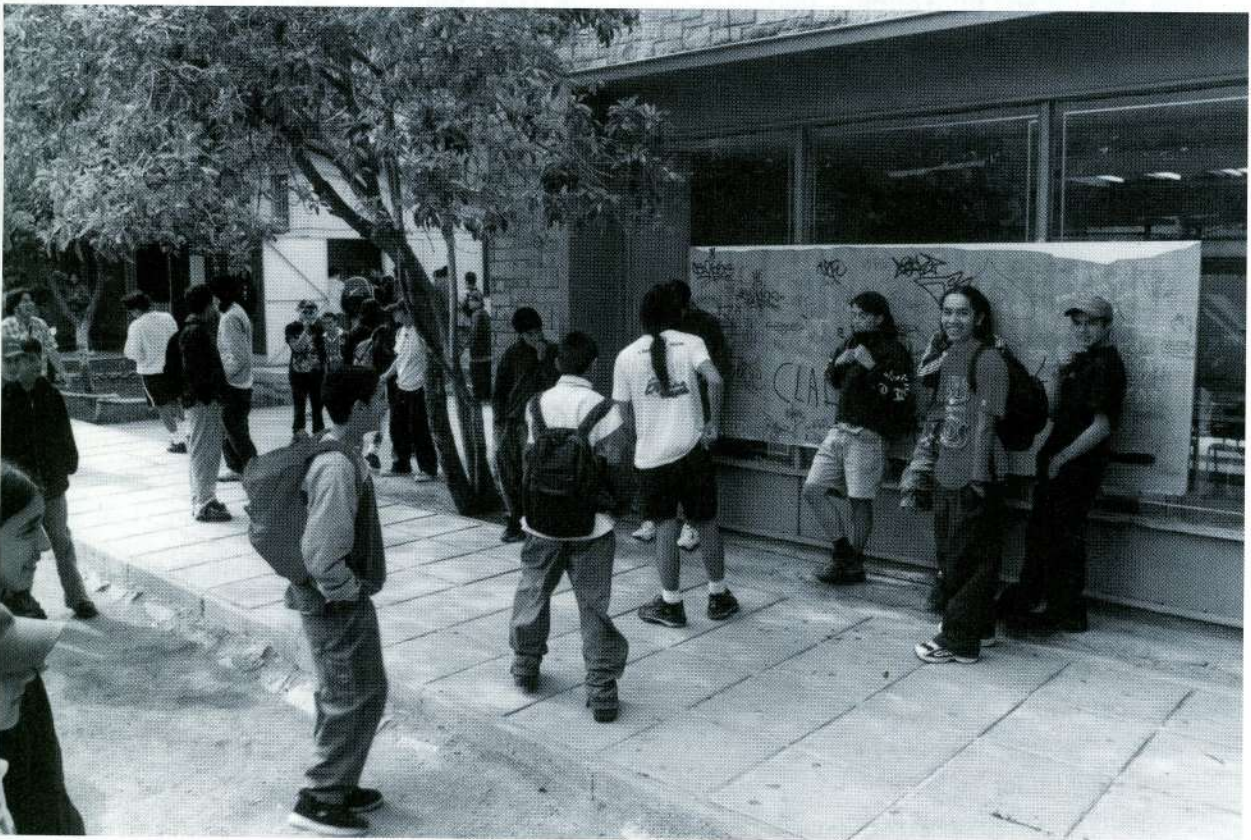
Sabemos que la empresa es difícil. La escuela no puede resolver por sí sola los innumerables problemas que les plantea a las personas la situación de nuestra cultura actual. Los roles tradicionales de adulto, joven, padre, madre, niño, alumno, maestro, así como muchos otros en la sociedad, se encuentran en medio de un acelerado y, a menudo, confuso proceso de transformación. Incursionar en territorios casi inexplorados por la educación sistemática resulta riesgoso. Pero, a la vez, estamos convencidos de que la escuela es aún un lugar privilegiado para vivir situaciones que no ocurren en otros ámbitos y, también, para crear condiciones que dificulten el ingreso de otras, que tanto alarman nuestra conciencia social cada día.

Comprendemos que no es una meta simple lograr que nuestros niños sean seres humanos fuertes y cariñosos; leales y autónomos; eficaces y soñadores;

emprendedores y autocríticos; cuidadosos y valientes; tolerantes y firmes; veraces y respetuosos. Capaces de vérselas con el ruido y también con el silencio. Con la fiesta y con la tristeza. Con el intelecto, y también con la emoción.

De todos modos, apostamos a los niños y a los jóvenes. A los alumnos y a los maestros. A aquellos, porque "recién llegan", y cuentan con la energía y la frescura de sus pocos años, y sus inmensas ganas de jugar. A éstos, porque pese a todas las adversidades, han seguido abriendo cada día las puertas de sus escuelas y de sus aulas, junto a las de su mente y las de su corazón, para acoger de la mejor manera a quienes les son confiados. 🏠

El Programa Ser Humano es dirigido por el economista, editor y experto en valores, Gustavo Ressia. Se está aplicando en numerosas escuelas y liceos de Argentina desde el año 2000 y tiene sede en Buenos Aires. Mayores informaciones al e-mail: [info@troquel.com.ar](mailto:info@troquel.com.ar).





# Diagnóstico y recomendaciones en torno a la formación ciudadana

**Tras seis meses de trabajo y deliberaciones sobre los requerimientos que plantea la formación de ciudadanía al sistema educacional, se entregó el Informe que establece un diagnóstico de la situación actual y hace algunas recomendaciones para implementar políticas de formación ciudadana.**

Un grupo de dieciocho personas: representantes de diversas instituciones de la sociedad civil, universidades, centros académicos y representantes del Poder Legislativo, fue convocado por el ministro Sergio Bitar para analizar la situación actual de la formación ciudadana y entregar sugerencias para abordar este tema en el sistema escolar.

Parte del Informe\* entregado el pasado mes de diciembre se presenta a continuación.

## ELEMENTOS DEL DIAGNÓSTICO

La Comisión pudo constatar que la vida cívica está expuesta hoy día a un conjunto de transformaciones que han modificado profundamente la economía y la sociedad y que desafían los relatos, los símbolos y las representaciones de las que se alimenta la unidad afectiva de la nación. La educación debe tener en cuenta esos cambios, ya que el sistema escolar es la institución mediante la cual la sociedad perpetúa su propia existencia.

Estas transformaciones se relacionan principalmente con tres factores. Primero, la paulatina pérdida de relevancia de las tradicionales fuentes en las que en Chile se definía el sentido de pertenencia y la propia identidad: la familia de orientación, la nación y la clase social. Segundo, debido a que estas formas de sociabilidad -que hasta hace poco eran percibidas como naturales- comienzan a verse como dependientes de elecciones deliberadas y razonadas por parte de sus integrantes, produciéndose un fuerte proceso de individualización donde la elección particular se acentúa al tiempo que se debilitan los grupos primarios de pertenencia. Y, finalmente, una profunda modificación en la esfera de lo pú-

\* Resumen ejecutivo del Informe Comisión Ciudadana.



blico como consecuencia de un conjunto de fenómenos, que van desde la expansión del consumo a los cambios en la infraestructura de las comunicaciones y que se refleja en que la política ha perdido la capacidad de gestionar las tradicionales fuentes de sentido de la vida colectiva.

Este conjunto de procesos se expresa en el menor grado de involucración de las personas hacia la vida cívica, lo que se traduce en un importante desafío a la educación, la que debe velar por generar un sentido de pertenencia. A fin de cuentas, las sociedades libres dependen, más que ninguna otra, del apoyo espontáneo, y por eso necesitan en sus miembros un sentido de lealtad y la noción de que la democracia es una tarea común.

Por otra parte, se observó que la gran mayoría de los jóvenes opta por no inscribirse en los registros

electorales, renunciando a su derecho de participar en los mecanismos que definen una democracia representativa. De la misma manera, ellos sienten que sus inquietudes no son consideradas por los partidos políticos, al tiempo que demuestran escasa confianza en las instituciones democráticas. Sin embargo, opinan, en su gran mayoría, que la democracia es preferible a otros sistemas de gobierno y que dicha organización les es útil en su condición de jóvenes.

Si bien se muestran distanciados de las instituciones y procesos democráticos, tienen altos índices de participación social.

Al mismo tiempo, su rendimiento en las mediciones internacionales sobre conocimientos cívicos es deficiente. Sin embargo, existe entre ellos un sustrato de conocimientos democráticos importante, el que supone un manejo concep-

tual de distinciones claves acerca de lo que define a la forma democrática de organización política.

Se advierte cuán heterogéneo es el sistema escolar en Chile, donde conviven diversos proyectos educativos, que constituyen una valiosa muestra de diversidad. Y también formas institucionales y una disposición material de recursos, que introducen severas diferencias en los resultados del aprendizaje, al vincular de manera demasiado estrecha la escuela con el origen socioeconómico de los niños.

El aumento de la cobertura del sistema -materia en la que nuestro país ha tenido avances notables- incorpora a sectores con biografías y capitales culturales distintos que hacen cada vez más difícil igualar los resultados en el aprendizaje. Se piensa que avanzar en esta materia es un objetivo estimable de política pública. Una heterogeneidad muy radical de resultados incidirá inevitablemente en una formación ciudadana desigual.

Se estudió el actual diseño curricular de la formación ciudadana, que define a esta temática como un objetivo transversal -en el que intervienen las disciplinas de Historia y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Filosofía y Psicología y Orientación- con un eje central en el sector de Historia y Ciencias Sociales-, apoyado, a su vez, por actividades extracurriculares. Si bien en el Informe se reconoce que el actual marco curricular está recién implementado como para poder ser evaluado a cabalidad, detectando ciertos





problemas en la secuencia de los contenidos, así como ciertos vacíos temáticos a la hora de educar para la ciudadanía.

En ese sentido, una de las principales dificultades detectadas se relaciona con la gestión en los establecimientos de la formación ciudadana como objetivo transversal, lo que demanda una coordinación efectiva entre los profesores de las distintas disciplinas que intervienen en su aplicación.

Por otra parte, se pudo constatar una débil presencia de contenidos referidos a economía, especialmente a conceptos económicos. De la misma manera, los temas más directamente relacionados con institucionalidad política y sistema económico se encuentran actualmente centrados en 6.º básico y 1.º medio. Esta definición tuvo por origen consideraciones sobre deserción escolar al iniciarse la educación media a mediados de la década pasada, lo que llevó a plantear objetivos y contenidos claves de formación ciudadana, antes de que tal deserción se produjese. Según la evidencia recolectada, esta ubicación en el currículo no concuerda con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es por eso que la Comisión concluyó en la necesidad de construir un cierre hacia el final de la escolaridad, que sistematice los contenidos sobre formación ciudadana durante la enseñanza básica y media.

## PROPUESTAS

### 1. Qué ciudadanía

El estudio considera que la ciudadanía en las condiciones con-

temporáneas, supone:

- a) la condición de titular de un conjunto de derechos básicos compatibles con los mismos derechos para todos, entre los que se cuentan los derechos civiles que operan como límites al poder del Estado, los derechos de participación política, que ayudan a configurar el poder mediante la voluntad de todos, y los derechos llamados sociales; es decir, los que expresan las expectativas de contar con una oportunidad igual de compartir las ventajas sociales o colectivas;
- b) la conciencia de que la pertenencia a la comunidad política supone ciertos deberes básicos, que pesan por igual sobre todos; entre ellos, el deber de respetar las reglas comunes y, en especial la ley, participar en grupos voluntarios y en las organizaciones que configuran la vida en común;
- c) el cultivo de ciertas virtudes imprescindibles para la vida en común, como el respeto y protección a los bienes públicos y privados, las lealtades entre los miembros de la comunidad y la disposición a incidir en la vida colectiva de una manera pacífica y responsable, con pleno respeto a los derechos de todos.

En ese sentido, se propone que la educación para la ciudadanía debe considerar:

- a) comprender el sentido general de los procesos institucionales mediante los cuales una comunidad democrática adopta sus decisiones;
- b) conocer los rasgos generales del entorno histórico y econó-

mico en medio del que se desenvuelve la vida política;

- c) disposición hacia las diversas formas de participación civil que reconoce una sociedad democrática, especialmente la capacidad para involucrarse en proyectos colectivos;
- d) ser consciente de los derechos y deberes correlativos, que supone la condición de miembro pleno de una sociedad democrática;
- e) desarrollar la capacidad de niños y jóvenes para tener puntos de vista firmes acerca de los asuntos comunes, pero, al mismo tiempo, la capacidad para modificarlos a la luz de la discusión y la evidencia;
- f) aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que ellas son fruto de la pluralidad.

### 2. Presencia en el currículo

La Comisión considera que la triple dimensión de la formación ciudadana -conocimientos, habilidades y valores- es abordada adecuadamente por la combinación de disciplinas, que son responsables de la misma y el concepto curricular de transversalidad.

Sin embargo, se propone que en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se revise la secuencia completa de objetivos y contenidos de formación ciudadana desde 5.º básico a IV medio, asegurando un gradiente de aprendizaje que, iluminada por la evidencia recogida, se adecue a los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

De la misma manera se plantea un cierre en la secuencia de



aprendizaje sobre formación ciudadana hacia el final de la escolaridad, centrada en conocimientos del régimen político democrático, sus instituciones, procedimientos y principios.

### 3. Seis propuestas sobre énfasis y vacíos temáticos

#### I. Identidad ciudadana: las tareas de la educación histórica

Todas las sociedades elaboran un relato, una narración acerca de sí mismas, que les permite reconocer un pasado común, unas mismas raíces e imaginar un futuro compartido. La escuela tiene la función de conservar y transmitir, de generación en generación, un cierto sentido de pertenencia y de cierta representación sobre nuestra historia común. En ese sentido, enfrenta una paradoja, la de enseñar determinados contenidos y transmitir como naturales ciertas convenciones, pero, al mismo tiempo, proveer a niños y jóvenes una actitud crítica y reflexiva frente a esos contenidos. Sin embargo, los educadores no deben olvidar que la escuela no es un jardín de dudas. Incluso para dudar, se requiere contar con algunas certezas básicas e iniciales. Deben transmitir los símbolos y las representaciones, que son claves para la reproducción de la vida social. Sin esa transmisión, la continuidad social no sería posible; pero tampoco la reflexión crítica podría ejercerse.

#### II. La responsabilidad ciudadana como virtud moral y política

Se considera que, ante todo, la

ciudadanía se exprese en el conjunto de derechos de participación como parte del orden básico de la sociedad. En estos derechos, que adquieren forma jurídica concreta en las garantías constitucionales, la ciudadanía logra su sustento político y moral más básico. Sin embargo, por esencial que sea el reconocimiento de estas garantías, la tarea de la formación ciudadana es ir más allá de la simple ilustración acerca de esos derechos y exige preguntarse por los atributos, virtudes y valores que hacen de un sujeto un buen ciudadano.

Las primeras etapas en la formación deben concentrarse en las actitudes más elementales que favorecen la vida en común: los niños aprenderán a confiar en sí mismos comprometidos de lo que hacen y a desarrollar hábitos de comportamiento leal y respetuoso frente a sus maestros y compañeros. No se puede aspirar a participar en el discernimiento de lo común si no se han desarrollado hábitos de respeto en el entorno más inmediato. Por eso, la formación ciudadana exige un progresivo desarrollo del sentido de responsabilidad.

La participación ciudadana enriquece la vida en común gracias al cultivo del respeto y la reflexión, de tolerancia hacia la autoridad legítimamente constituida y de vocación por mejorar el estado de cosas existentes. En la escuela, el respeto al maestro y la observancia de los deberes, como hábitos de cum-

plimiento responsable, han de complementarse con el discernimiento de lo que interesa a la comunidad de los alumnos. Sólo así la escuela puede ser germen de ciudadanía responsable, en el doble sentido de respeto del orden que hace posible la convivencia civilizada y de atención a su permanente perfeccionamiento.

#### III. Instituciones y 'alfabetización política'

La Comisión considera que la democracia requiere que los ciudadanos cuenten con una cierta gama de conocimientos específicos que permitan desempeñarse en ella. Esos conocimientos son de dos tipos. De una parte, que la escuela induzca una cierta familiaridad conceptual con los organismos mediante los que se gobierna la comunidad política. De otra parte, enseñar cómo funcionan los procedimientos mediante los cuales se adoptan las decisiones. Ambos son conocimientos indispensables para la vida ciudadana. El analfabetismo político conduce, inevitablemente, a la apatía frente de la vida cívica.

A las virtudes y los conocimientos se agregan las habilidades. La vida cívica demanda una cierta capacidad para expresar preferencias, y su intensidad, compatibilizarlas con otras y, si es el caso, negociarlas con acuerdos de compromiso. Esta flexibilidad del propio comportamiento -saber que la vida en comunidad exige ajustar las propias preferencias a las de los demás, com-





patibilizar los propios planes de vida con los de los otros- debe favorecerse mediante la práctica de ciertas habilidades, específicamente vinculadas a la vida política, como la capacidad de representar a otros, la de mediar entre intereses opuestos y la de conciliar en caso de intereses en conflicto.

#### **IV. La importancia de educar sobre los riesgos para la democracia**

Se señala que una forma segura de erosionar la efectividad de la formación ciudadana, en especial entre los jóvenes de la educación media, es centrarse sólo en la validez normativa de ciertos principios sobre la política en democracia, sin sensibilidad al entorno de realización práctica de tales principios. El contraste entre grandes principios y la facilidad que los diluye o los niega, es lo primero que

observan los jóvenes para argumentar su desencanto con la política. Parece de primera importancia entonces, incluir explícitamente en el currículo, la enseñanza de los riesgos para la democracia; de las dinámicas de poder que atentan contra los principios de la misma, tales como: la influencia de los políticos sobre las cortes de justicia, el nepotismo del liderazgo político, la ausencia de un entorno que dificulta la libre búsqueda de información y la confianza incondicional en los líderes.

#### **V. Tratamiento de un tema ausente: conductas antisociales y crimen; justicia, sistema penal, sistema judicial, policía**

Se indica que para que el proceso penal, como medio de control social, sea plenamente legítimo, resulta imprescindible que respete escrupulosa-

mente los derechos de todos los involucrados.

Ciudadanos conscientes de sus derechos en el Proceso Penal, harán de la justicia una actividad a la vez más cercana y más legítima. Por eso, la Comisión recomienda que el marco curricular acoja, en sentido general:

- a) información relevante acerca de las instituciones básicas del Proceso Penal y del conjunto de las instituciones que ejecutan el control social formal, desde la policía a los tribunales;
- b) información relevante acerca de las competencias y límites de la policía;
- c) información sobre el significado del Proceso Penal, con especial énfasis en la presunción de inocencia;
- d) información general en cuanto al derecho de la comunidad a castigar las transgresiones de la ley.

#### **VI. La alfabetización económica es una dimensión importante de la ciudadanía moderna**

Se determinó como fundamental que las personas comprendan que la ciencia económica persigue encontrar solución al problema de la escasez, y que ésta no sólo es propia de la vida cotidiana de cada cual, sino también una realidad sociopolítica de primer orden.

Por lo anterior, la formación ciudadana ha de entregar herramientas fundamentales de análisis económico, que permitan manejar adecuadamente los desafíos que impone la realidad.



Es decir, es menester efectuar una alfabetización económica, de modo que los ciudadanos manejen adecuadamente conceptos como escasez, intercambio, costos, beneficios, precios, oferta, demanda, rentabilidad, asignación de recursos, ahorro, inversión, crecimiento, desempleo, etc. Deben destacarse las consecuencias para las personas que tiene el tema de la previsión y su adecuada comprensión.

La Comisión estima relevante que el currículo ponga el acento en estudiar especialmente la empresa y sus fenómenos asociados, como actor importante del quehacer económico moderno.

Se concluye con nueve mensajes a instituciones y actores de la sociedad con directa incidencia en la formación ciudadana.

A las instituciones formadoras de profesores se las llama a revisar los currículos e incorporar un componente de formación ciudadana en los cursos básicos o fundamentales de cualquier futuro docente. Con un foco mucho mayor y explícito, en el conocimiento y habilidades necesarias para dirigir con confianza e impacto las oportunidades ofrecidas a los alumnos.

A las instituciones escolares se las insta a discernir su rol en la formación ciudadana e incorporar de manera explícita en sus proyectos institucionales la valoración del compromiso y la participación ciudadana en los destinos del país. Generar con-

diciones para desarrollar actividades de aprendizaje a través del servicio a la comunidad.

A los medios de comunicación se los invita a promover la cultura cívica a través de principios editoriales orientados a una ciudadanía democrática y respetuosa.

A los actores políticos se les propone acercar su actividad a los intereses y al lenguaje de los niños y jóvenes. Los políticos deben estar conscientes de cuánto contribuyen a motivarles el deseo de participar en la vida cívica.

A los padres y apoderados. Es en la familia donde se experimenta el valor de los vínculos sociales, base de la vida en comunidad y de la experiencia política. De la familia, la sociedad espera que enseñe a sus miembros más jóvenes las virtudes sociales, especialmente la consideración y el respeto hacia el otro, base de toda vida cívica.

Las instituciones de educación superior han de estimular formas diversas de asociatividad entre sus estudiantes, respetando la autonomía de los jóvenes. También, favorecer que los jóvenes ejerciten en la vida universitaria o en la formación profesional, la preocupación por los asuntos de la comunidad intelectual de la que forman parte.


Las instituciones religiosas deben ayudar a que la vida en la comunidad política sea más virtuosa y provista de un mayor

sentido del deber de parte de los ciudadanos.

La sociedad civil. Las organizaciones que agrupan a los ciudadanos por esferas de intereses y que se encargan de promoverlos en el espacio de lo público son extremadamente valiosas y mejoran la calidad de la vida cívica.

La vida pública exige la existencia de formas de asociatividad, que ayuden a sus miembros a ir más allá de sus intereses y a evaluarlos como parte de un proyecto común que trascienda a todos. Esta tarea la cumplen los partidos políticos. A las organizaciones de la sociedad civil les corresponde cuidar que su actividad no sustituya a las organizaciones políticas ni desaliente la incorporación de los jóvenes a ella.

Los jóvenes están llamados a tomar parte en la formación de la voluntad popular y, en el futuro, el destino de la comunidad política estará en sus manos. Es en la juventud cuando hombres y mujeres deben comenzar a ejercer sus responsabilidades como miembros plenos de la comunidad política.

Consciente de que muchas veces los jóvenes no se reconocen en la política, la Comisión desea invitarlos a reflexionar si acaso la política no comenzará a reflejarlos en la medida en que ellos sean capaces de habitar el ámbito de lo público y de interesarse también en ella. 



# Reforma en el currículo militar

Desde el año pasado, la enseñanza de los Derechos Humanos forma parte de la doctrina educacional del Ejército de Chile. Al interior de la institución se está aplicando un plan educativo para desarrollar un nuevo concepto del derecho militar entre el personal en formación. La enseñanza tiene carácter transversal y permanente, para situaciones de paz y conflicto de los soldados, y ha centrado su estrategia metodológica en el estudio de casos, ficticios o reales.

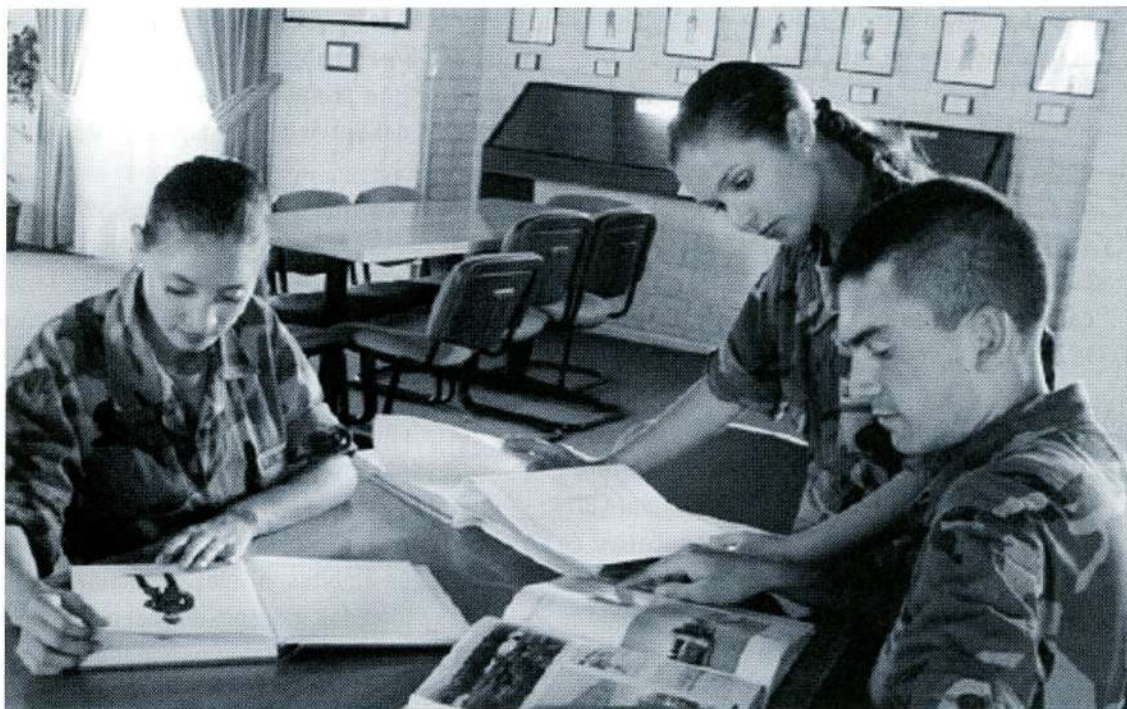
**E**n diciembre pasado, el Aula Magna de la Escuela Militar se vio copada con la presencia de más de 1.300 personalidades del mundo civil y castrense. La cita, sin duda, constituyó un hecho histórico, no sólo por reunir a tan amplia y variada audiencia, sino por haber contribuido a establecer un diálogo de cohesión y comprensión entre los chilenos.

El Centro de Estudios e Investigaciones Militares del Ejército de Chile (Cesim) convocó ese día a representantes de los distintos poderes

del Estado, de los partidos políticos y de la Iglesia Católica, a participar en el seminario "Ejército y Derechos Humanos: compromiso para el siglo XXI", que tuvo como oradores a ministros, abogados, senadores y, por supuesto, al comandante en jefe del Ejército, Juan Emilio Cheyre.

La reunión dio pie a la confluencia de diferentes enfoques respecto de lo que el país reclama en materia de Derechos Humanos, a partir del 11 de septiembre de 1973. En el primer bloque se





trataron las ideologías y las premisas doctrinarias que, hace tres décadas, señalaron como "enemigos internos" a los adversarios políticos y exacerbaron el clima de polarización que reinaba a nivel mundial (la llamada "guerra fría").

El senador socialista Ricardo Núñez reconoció lo difícil que ha sido despojarse de aquella "profunda odiosidad" donde el respeto de los Derechos Humanos no fue debidamente valorado e internalizado por los actores políticos de la época. De allí que "el golpe de Estado se hiciera, desgraciadamente, inevitable".

Al parlamentario se sumaron las exposiciones y el análisis de especialistas sobre otros tópicos, como: la búsqueda de la verdad de lo sucedido, las tareas de la Justicia, el compromiso individual e institucional de los involucrados, las responsabilidades, la ética y la moral en juego. Todo puesto bajo la mirada del encuentro mutuo y con el propósito de seguir adelante en la reconstrucción del imaginario nacional.

#### **REDEFINIENDO LOS CONTENIDOS**

La clausura estuvo a cargo del general Cheyre, quien anunció la redacción de nuevas ordenan-

zas éticas para regir la conducta de los uniformados, proceso asesorado por especialistas en temas éticos. En su discurso (redactado en un documento de 19 páginas) también dio a conocer otras iniciativas puestas en práctica, tales como la reestructuración de sus programas educativos tendiente a revalorizar los Derechos Humanos. La revisión y reformulación de su reglamentación y procedimientos con el fin de fortalecer la capacidad de cada uno de sus miembros en esas materias, así como las adecuaciones de las mallas curriculares para la enseñanza de los DD.HH. durante toda la carrera militar, a través de objetivos transversales y las definiciones de mallas y currículo en las asignaturas de Ética, Derecho y Filosofía, Bases Conceptuales de la Profesión Militar, Organización y Personal, Ciencia Política e Historia Militar.

"Estamos convencidos de que, sin perjuicio de las poderosas razones que tuvieron quienes fueron protagonistas de los acontecimientos que llevaron a la intervención militar de 1973 -que se inspiró en la certeza de la absoluta legitimidad y justicia en los fines- se trata de procesos que los chilenos de hoy no queremos



que se vuelvan a repetir nunca más", concluyó el Comandante en Jefe.

Justamente, en ese "nunca más" descansa buena parte de la inspiración de la reforma curricular de los programas de estudio y formación, que el Ejército empezó a aplicar desde 2004 y cuyos contenidos, facilitados por la Jefatura de Educación del Comando de Institutos y Doctrina de la entidad, a continuación se resumen.

### EN LA PAZ Y EN LA GUERRA

A partir del año 2000, el Ejército realizó un importante esfuerzo para introducir el aprendizaje de los DD.HH. en el proceso educativo de los diversos institutos militares. El alto mando designó un equipo de trabajo, que ha tenido la responsabilidad de seleccionar los contenidos y organizarlos en programas de asignaturas, de acuerdo al nivel de formación de los oficiales, cuadro permanente y soldados conscriptos. También se consideró la elaboración de manuales sobre estudios de casos para complementar el desarrollo teórico en cuanto a aspectos generales y específicos de los DD.HH., acuerdos internacionales y derecho internacional humanitario.

Y desde el año pasado, el Comando de Institutos y Doctrina viene profundizando la enseñanza sobre Derecho, con el Programa de Educación Legal (PEL), aplicándolo a todo el sistema educacional.

Este Programa pretende entregar información y contenidos jurídicos que le permitan a cada integrante de la institución, un mejor y correcto desempeño de su función y reforzar la enseñanza de los deberes, derechos y garantías individuales del ejercicio de la función militar, tanto en tiempo de paz como de guerra.

Como parte de las políticas de apoyo al PEL, en 2004, el Ministerio de Defensa propuso capacitar a cincuenta abogados, mediante el curso "Metodología de Estudios de Casos para la Enseñanza del Derecho", dictado por el Colegio Naval de Postgraduados de Monterrey, California, Estados

Unidos. Junto con ello se definió la necesidad de nombrar como profesores de los Programas de DD.HH. a profesionales, idealmente, provenientes del Servicio de Justicia Militar.

En el modelo de educación legal, el "derecho militar" es concebido como "el conjunto de principios y normas jurídicas que regulan la organización y funcionamiento de las Fuerzas Armadas (FF.AA.), tanto en el ejercicio de la función militar como en su relación con la sociedad". Y para efectos de la enseñanza de ese concepto se ha considerado una estructura con una visión orgánica, que dé garantías de su aplicación a lo largo de toda la carrera del soldado profesional, según ámbitos, niveles y conductas taxonómicas esperadas, es decir, bajo el planteamiento doctrinario de educación permanente.

De allí que utilice dos modalidades: presencial y a distancia. En ambas, el tema central es el empleo del método de Estudio de Casos. De esta manera, se puede mostrar a los alumnos cómo el Derecho influye en el desempeño de sus funciones, sin perjuicio de hacerlos reflexionar acerca de qué es el Derecho.

### UN EJEMPLO DE ESTUDIO DE CASOS

#### **Nivel: primer año Escuela de Suboficiales**

##### *Situación:*

*Usted, como comandante de escuadra, forma parte de una Sección que ha recibido la orden de realizar un ataque hacia posiciones enemigas. Las fuerzas adversarias han concentrado tropas en el frente de su unidad. Los combates duran cerca de cuarenta y ocho horas y existen muchas bajas por ambos lados. En su posición como comandante de escuadra observa que, sorpresivamente, aparecen los enemigos, un grupo de combatientes portando bandera blanca.*

##### *¿Cuál de estas actitudes asumiría?*

- 1. Usted abre fuego sobre los adversarios, pues piensa que el rendirse es el acto más cobarde; por lo tanto, los enemigos no merecen vivir y les dispara, dándoles de baja.*



2. *Usted sale solo, confiadamente a capturar a los adversarios quienes, aunque hace un momento atrás combatían, ahora muestran evidentes signos de rendición.*
3. *Usted toma todas las precauciones posibles junto a ocho soldados para la captura del grupo de adversarios. Una vez efectuada la acción de captura, los entrega a la unidad de Policía Militar.*
4. *Al capturar al grupo adversario, usted ordena desnudarlos para que pasen frío. Les niega el agua, aprovecha de golpearles, pues sabe que los adversarios nunca han respetado el derecho aplicable a los conflictos armados.*

#### *Consideraciones:*

*La bandera de parlamento jamás es un acto de cobardía. Puede tener muchos significados: la primera es rendirse; la segunda, conversar (parlamentar) para adoptar algún acuerdo. En esta situación, la única persona que tiene la facultad de parlamentar es el comandante de la unidad, con autorización superior. Los acuerdos están sujetos, en cuanto a su cumplimiento, sólo al honor militar, cuyo concepto prevalece por sobre cualquier otra consideración, sin que implique bajar la guardia. Ante una situación de este tipo, se debe ser cauto, porque se puede utilizar la bandera blanca con ánimo de traicionar (delito de guerra llamado perfidia), por ejemplo: aparentar rendición, pero por los flancos aparecen adversarios disparando, provocando bajas en su unidad.*

#### *Análisis de respuestas*

*La primera respuesta no es adecuada, por ser contraria a las normas de protección de la persona.*

*La segunda respuesta tampoco corresponde, pues se descuida la seguridad y protección de su unidad (condición primordial para el cumplimiento de la o las misiones dispuestas). En ésta existe negligencia, falta de responsabilidad al no analizar y constatar la verdadera intención.*

*La tercera respuesta es la adecuada, porque evidencia un conveniente equilibrio entre el cum-*


*plimiento de la misión de la unidad y el respeto a las normas sobre captura y trato a prisioneros de guerra.*

*La cuarta resulta inadecuada, pues al prisionero de guerra (combatiente capturado) se le debe respetar la vida, no humillarle ni darle trato degradante.*

Otras instancias, no ficticias, sino reales, son también aprovechadas para presentar disyuntivas éticas a los estudiantes. Como los casos de violaciones de los derechos humanos en los conflictos de Bosnia e Irak, los que han suscitado foros y análisis con fines didácticos al interior de las academias de estudio. En esta misma línea, en el último tiempo ha cobrado importancia formativa, el desafío ético que implica integrar la misión humanitaria que cumplen militares chilenos en Haití. Lo que quiere decir que el espíritu del PEL está presente en la guerra y en la paz.

Finalmente, el Programa se hace cargo de las actividades de extensión e investigación en materias jurídicas, las cuales, junto a la docencia, conforman la tríada que compone la educación superior.

El coronel Carlos Zimmermann, en su calidad de Jefe de Educación del CIDOC, enfatiza la importancia que tiene para el Ejército la temática de los DD.HH, recalcando que el Comandante en Jefe la ha definido como parte del *ethos* del soldado chileno, en especial cuando se relaciona con el empleo operacional en situaciones de conflicto.

En síntesis, el modelo de educación legal propuesto cumple con las políticas y principios contenidos en la doctrina de educación militar del Ejército. Integra adecuadamente contenidos de Derecho Militar en los programas de estudio, sean éstos presenciales o a distancia y proporciona una estructura conceptual, orgánica y funcional que sistematiza y garantiza la continuidad de esta educación a lo largo de la carrera profesional del militar. 



# Educación, sociedad y cultura política

¿Qué puede, si acaso puede, una cultura y ética desde los Derechos Humanos para promover una nueva gramática ciudadana?

Pablo Salvat\*\*

"Oí torbellinos de peces devorando las carnes rosa de sorprendentes carnadas. Oí millones de peces que son tumbas con pedazos de cielo adentro, con cientos de palabras que no alcanzaron a decirse, con cientos de flores de carne roja y pedazos de cielo en los ojos.

Oí cientos de amores que quedaron fijos en un día soleado/ llovieron carnadas desde el cielo (...)"

Raúl Zurita / INRI

He sido amablemente invitado a esta tarea de compartir, con actuales y futuros maestros y maestras, profesores y profesoras, en torno a una cultura de los derechos humanos en Chile y las tareas de la educación en ello. Por intermedio de estas páginas quiero compartir con ustedes algunas reflexiones que hace ya un cierto tiempo vengo intentando explicitar. No soy un experto, como se dice, en temas educacionales. Me inquietan los temas relacionados con la pregunta por el tipo de convivencia y ciudadanía -desde un punto de vista

más ético, normativo y crítico- que requerimos para el Chile de hoy y de mañana. La pregunta ética, normativa y valórica no es fácil de tratar, a pesar de lo que indican las apariencias. Porque no siempre es clara ni en su formulación ni en su respuesta, porque también, y ustedes lo saben, no son dominios que se dejen cuantificar muy fácilmente.

¿Por qué me he interesado en el campo de los derechos humanos, de la ética y la ciudadanía en general? No, en primer lugar por influencia de libros o tertulias. Sino a

\* Los textos que se presentan en esta sección fueron extraídos de Magendzo, A. (editor). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Santiago, Chile, 2004, LOM Ediciones, Cátedra Unesco Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

\*\* Pablo Salvat, Doctor en Filosofía. Universidad Católica de Lovaina, Profesor/investigador Centro de Ética Universidad Alberto Hurtado; Profesor Universidad Diego Portales y Católica de Chile; autor de textos y artículos en torno a temas de ética social, justicia y derechos humanos.



partir de la experiencia personal y social de los años pasados, en particular los años del autoritarismo, los años en los cuales muchos chilenos vivieron en peligro, y otros, lisa y llanamente perdieron la vida o quedaron marcados por el sufrimiento y el maltrato. Otros muchos, los más, quedamos atrapados entre la falta de libertad y el temor al caos, al desorden (social, político, ontológico), a que todo lo que se decía fuera cierto. Sufrimiento y falta de libertades, maltrato provocado por otros chilenos que eran iguales a todos nosotros y que uno suponía no podrían llegar a tratar de esa manera a sus propios semejantes. Como ven, la motivación inicial provino de la sensibilidad, de la empatía para con la alegría y el dolor del otro, muchas veces desconocido. La empatía, la compasión para con ese dolor o pérdida es un motor muy importante, crucial, pero insuficiente. Ese motor de inconformidad me indujo a preguntar, indagar, cómo ha sido posible lo sucedido, por qué se puede llegar a provocar tal daño, a instalarse entre nosotros una cultura muda, sin palabra, en que el que se cruzaba conmigo podía ser sospechoso, un enemigo. Como se deja ver, hablar de los lazos de convivencia, de lazo social, y cómo impactan en decisiones y opciones, situaciones históricas, tiene también un espesor propio. Es lo no visible directamente, pero se respira en el territorio de la interacción, cuando uno intenta entenderse mutuamente en torno a qué significan las cosas en este mundo, qué significan los actos y palabras de los demás, quién soy yo mismo, para mí, para los otros. De ahí entonces estábamos a un paso del tránsito hacia cuestiones de naturaleza por decirlo así, más filosóficas. Cuando digo "filosóficas" no digo necesariamente más enrevesadas o por "las nubes" -como a veces se ve el filosofar entre nosotros-, sino más complejas, más de fondo; y claro, no son fáciles de tratar, porque allí se ubican también los cimientos de la relación

social, de la personalidad colectiva, de nuestra propia subjetividad. ¿Qué hay, de lo que hay en nosotros que viene del otro, que impulsó a actuar de una o de otra manera? ¿Cómo podríamos modificar esas orientaciones y conductas prácticas? ¿Qué puede al respecto la educación, y en este caso, una educación en y para los derechos humanos?

Cuando uno pasa del sentimiento y la intuición moral de la empatía a la pregunta por lo que allí trasluce se instala un proceso reflexivo que nunca es solitario. Participan en él todas las voces interesadas en el debate, presentes o ausentes, directas o indirectas y, en medio de ellas, va uno cercando la inquietud, cercando algunos núcleos, aunque no siempre se llegue al fondo último. Sé que yo soy al mismo tiempo producto y creador de esa cultura cívica, y de su herencia. Entonces, leyendo a algunos pensadores alemanes, se aclaró una inquietud: ¿qué hacer, cómo hacer para que, decían ellos, Auschwitz no se repita? Y, diríamos nosotros, ¿cómo hacer, qué hacer, para que Villa Grimaldi, Tres y Cuatro Álamos, Londres 38, entre otros, no se repitan entre nosotros?

De allí entonces la inclinación a examinar las relaciones entre el ethos, las conductas prácticas, los valores y creencias, la ética y la política, es decir, el modo de habitar y vivir en la ciudad, en la polis, su ámbitos normativos, esto es, aquellos relacionados con los criterios de validez que legitiman, en un sentido u otro, nuestras acciones. Y resuena la voz del poeta: fueron arrojados/llueven/ asombrosas cosechas de hombres caen para alimento de los peces en el mar/ Viviana oye llover tierras santas/ oye a su hijo caer como una nube sobre la cruz despejada del Pacífico. Si tenemos que aprender de esa herencia de dolor y esperanza, entonces hay que trabajar por



una nueva gramática ciudadana, por una reorganización articulada de la sensibilidad, la experiencia y la reflexión; por nuevas maneras de estructurar la acción comunicativa y su relación con el mundo como objeto, con el mundo como mundo social, consigo misma. A esa búsqueda he llamado también avanzar en la necesidad de construir, de allegar materiales entre todos, en torno aun nuevo imaginario normativo para la convivencia -y por tanto, de la ciudadanía y de los valores que podría desarrollar-, o dicho en otros términos, por una necesidad de pensar a la democracia también -no digo únicamente-, como un proyecto con identidad ética, como un camino para hacerla salir de sus problemas actuales. Y cuando digo imaginario normativo, me estoy refiriendo a la necesidad de instaurar, de instituir nuevas significaciones que hagan de articuladoras en el espacio simbólico para orientaciones compartidas en la acción social e institucional. Y cuando uno que colabora para hacer salir a la democracia realmente existente de sus atolladeros, para salir nosotros mismos de esos atolladeros, lo hace porque nosotros somos los actores-sujetos, pasivos de las formas de vida y convivencia en común. Por cierto que el efecto institucional es muy importante, y las instituciones sociales lo son de manera primordial. No estoy hablando de lo uno o lo otro, porque es una disyuntiva falsa. Requerimos que esa nueva gramática, que ese nuevo imaginario normativo que podemos recrear entre todos, se encarne también en y por las instituciones, si no, nos servirá de bastante poco. O dicho de otro modo, que sea un desafío para las distintas instituciones que hacen de mediadoras de la acción social asumir nuevas perspectivas.

Sabemos que lo que hoy sucede con la democracia real que tenemos y con la convivencia sociopolítica no camina muy

bien en la evaluación ciudadana. Que distintos fenómenos acechan su expansión y reafirmación en el tiempo: la inexistencia de proyectos más globales y motivantes; enfoques tecnócratas de la cosa pública; privatización de lo público, publicación de lo privado, la acción pública como espacio para el reality show, etc., ustedes conocen y viven también como yo los efectos del modo cultural de nuestra ciudadanía y orden social. Los signos del desencanto y de la banalización comparten también las dificultades que tiene la política real para habérselas -es decir, comprender y orientar- los actuales cambios en curso ligados a procesos de modernización globalizante (económicos, tecnológicos, mediáticos), y a su subordinación a las lógicas del dinero o del poder (por el poder). Mutaciones que afectan nuestras vidas y que enfrentamos muchas veces con un gran signo de interrogación.

Esas son entonces las inquietudes, las intuiciones que guían la pregunta ética en medio de la convivencia; la pregunta en torno al rol que una cultura y ética desde los derechos humanos puede jugar, justamente, en función de esa necesidad de generar entre todos la bases para esa nueva gramática. Una necesidad más acuciante cuando percibimos bajo nuestros pies cómo la velocidad de los procesos de modernización nos deja sin un suelo común compartible, existencial, valórico, normativo. Cómo el modelo de modernización, bajo la égida del mercado y la racionalidad estratégico-gestionaría, tiende a subsumir, a "tragarse" o subyugar las expresiones del dolor, del sufrimiento, de la falta de trabajo y de sentido, del vacío ético, poniéndolas como no responsables, no calculables, no pertinentes. Racionalización de la vida social, que no conecta con su contracara, la pregunta por las finalidades, por su legitimidad y criterios.



Constatamos al mismo tiempo frente a este cuadro que las respuestas que vienen rodeados del aura de las tradiciones se muestran insuficientes, tienen una autenticidad a veces bien vista; pero otras, percibida como impuestas desde arriba o desde lejos. Estos son nuestros tiempos: el pluralismo, el de la incertidumbre que llegó para quedarse. Peor aun si esa incertidumbre extiende su mano hasta la propia humanidad de todo humano. ¿Acaso aquel distinto a mí es otro igual a mí? ¿Debe poseer mi poder, saber o tener? ¿Por qué? Habitamos entonces un tiempo que vuelve sobre muchas cuestiones básicas, de base, pero que no pueden hacerse o revisarse como si aquí no hubiera pasado nada en los últimos treinta años; aquí y en otros lugares. A nivel de la práctica social, educativa y reflexiva. Estas dudas, este tiempo de preguntas, no están solo entre nosotros. Representan hoy dudas globales.

Por cierto, hay que consignarlo, muy a menudo ha existido una preocupación disciplinar de la filosofía política y moral por el rol de la educación en general en cuanto a su impacto societal, político y moral. Es posible rastrearlo ya en la filosofía griega y en el presente. Desde un Platón y el rol educador-gobernante del dirigente político hasta los debates actuales en la filosofía práctica entre liberales, comunitaristas, éticos del discurso, filósofos de la liberación, postmodernos, entre otros, en torno a cómo afrontar los eventuales destinos del ciudadano moderno, pasando por la impronta de una modernidad que reveló siempre fuertemente el rol de la educación en la generación de mentes y personas "ilustradas" (y ya sabemos dónde fue a parar muchas veces una ilustración necesitada de su propia contrailustración). Dejo este debate en un paréntesis por el momento.

Las relaciones entre educación, sociedad y cultura política no resultan hoy autoevidentes

ni van de suyo. Son muy importantes, pero no están a la mano; los destinos del proceso modernizador en que nos encontramos inmersos, las dificultades para su gobierno y dirección conscientes, las crisis y readecuaciones que ha provocado llevan justamente a poner en cuestión el espacio del lazo social y el sentido y significado de la propia política y el ejercicio de la ciudadanía por tanto. O, dicho de otro modo, cuando se pregunta por el espacio de la cultura política en la educación se habla también de su dificultad, de su cualidad de tarea incumplida, pendiente y, al mismo tiempo, de su necesidad para el presente y futuro. Cuando hablamos de que lo está en cuestión es el mismo lazo social tenemos que asumir reflexión de un Castoriadis, por ejemplo, cuando dice "lo que hoy está en crisis es precisamente la sociedad como tal para el hombre contemporáneo (...) ¿quiere el hombre contemporáneo la sociedad en que vive? ¿Quiere otra? ¿Quiere alguna sociedad? La respuesta se lee en los actos y en la ausencia de los mismos. El hombre contemporáneo se comporta como si la vida en sociedad fuera una odiosa obligación que solo una desgraciada fatalidad e impide evitar". ¿Por qué hemos llegado a este punto? No hay respuestas categóricas. En buena medida el debate sobre el destino de la modernidad, las modernizaciones, sobre el lugar de lo político en ella, sobre quién es el ciudadano hoy, cruza la discusión de la filosofía ética y política y política actual y, por supuesto, sale a la calle de mano de la opinión pública. Cuando se habla sobre el neoliberalismo, liberalismos, o que hay necesidad de fortalecer la sociedad y las virtudes republicanas, más o menos individuo, cuál es el rol de las normas y valores y sus formas de relacionamiento, se tiene en cuenta un esfuerzo de diagnóstico sobre esta situación.

Por eso, quizá quepa decir que una primera contribución que podría hacer la tarea educativa, y claro los profesores, es ayudar a la



reconstrucción/recreación del vínculo societario, puesto como condición de posibilidad para un desarrollo con justicia y una profundización de la democracia basada en una cultura sostenida en los derechos humanos. Tarea no menor en nuestro país, porque el ethos cultural heredado muestra una serie de falencias: una fuerte tendencia al ninguno; debilidad de una ética de la coresponsabilidad, así como también reincidentes prácticas autoritarias a distintos niveles (familia, colegios, partidos, empresas, etc.), prácticas de impunidad, manipulación, exclusión en las relaciones interpersonales o interinstitucionales. En definitiva, heredamos problemas de integración social que, según sea el devenir de los equilibrios generales, pueden tornarse complejos y difíciles de asumir. Y es sabido que si hay un ámbito complejo y lento para su reforma es justamente el de las prácticas sociales, el de las conductas prácticas, en especial cuando se lo intenta de manera participativa y abierta.

Un segundo aspecto relacionado con este tema nos anima a impulsar, dentro y fuera de las aulas, un debate público sobre cuáles podrían ser los fundamentos de nuestra sociabilidad y ciudadanía a futuro, y en ello la educación como acción y sistema tiene y tendrá siempre un rol ejemplar. Cuando nos adentramos en la sociabilidad y las formas de convivencia, nos adentramos en la temática del ethos de socialización al que podría contribuir la educación como ingrediente clave del proceso de aprendizaje y socialización.

Tercero, hablar de sociabilidad nos pone en ruta de otra cuestión central, que no tiene que ver -de manera directa- con la gestión de los medios o recursos educativos. Cuando hablamos de una educación que asuma el reto de forjar en una cultura el respeto a los derechos humanos, en medio de un contexto de crisis del lazo social y de la necesidad de una nueva sociabilidad y ciudadanía, esta-

mos planteando que hay una íntima solidaridad -como lo recuerda de nuevo Castoriadis- entre el régimen social -o la sociedad que tenemos- y el tipo antropológico que se requiere para hacerlo funcionar. Preguntémonos, tenemos que preguntarnos, cuál es el modelo antropológico que se promueve en el presente en nuestro sistema educativo. ¿Acaso no se vive en él una cierta esquizofrenia entre los valores predicados -en distintos pulpitos- y la realidad de la lógica de los subsistemas? De esto no conversamos muchas veces (¿qué tipo de humano se requiere, para qué finalidades, fijadas por quiénes?). Hay una relación estrecha entonces entre educación y antropología política, por decirlo así, es decir, entre educación y el tipo de humano y ciudadano que se desea formar, el tipo de humano que se desea obtener, por ponerlo de algún modo; lo que depende a su vez del tipo de sociedad en que se quiere vivir, del programa de sociedad al que se aspire y de los acuerdos normativos en su base social. Me temo que esto hoy no está muy claro y no se discute demasiado, se da por supuesto o se considera poco práctico.

En el cuadro general de este diagnóstico es que pensamos que los derechos humanos y su promoción real, permanente, interdisciplinaria, a través del sistema educativo general, desde la básica hasta la universidad, en servicios públicos y Estado, aparecen como mediación de mínimos normativos, o, de otro modo, como fundamento principal para una cultura y ética cívica edificada sobre nuevas bases y que pueda hacer frente a los fenómenos mencionados más arriba. Pero, ¿por qué podrían los derechos humanos ser un aporte en el sentido indicado? Entre otras razones, debido a la propia herencia hecha conciencia moral respecto a la experiencia del siglo XX que no acaba de terminar. Las guerras y las distintas expresiones de sometimiento y humillación han puesto sobre la mesa la necesidad de ponerles coto a esas



situaciones y han facilitado el acuerdo en torno a un catálogo de derechos y deberes a considerar, promover y respetar en distintos lugares del mundo. El trabajo en torno a la Declaración Universal de los DD.HH. fue reflejo de un importante esfuerzo y enseñanza. Desde el dolor y la herencia de sufrimiento, se mostró allí que era factible que desde distintas posiciones filosóficas, religiosas, políticas se generasen acuerdos de ese tipo. Lo segundo, es que vivimos, en tanto sociedad moderna, en una sociedad pluralista, y por tanto el vínculo normativo articulador no puede provenir de una sola visión religiosa, política o filosófica. En cambio, alrededor de los derechos humanos pueden coincidir distintos pensamientos y opciones. A partir de ellos pueden darse otras coincidencias mayores, pero reflejan al menos unos mínimos. Los máximos éticos a los que adherimos como personas pueden encontrar, en estos mínimos, espacio para su realización. Y esto no deja de ser importante en la tarea educativa, formadora.

Si leemos a los derechos humanos desde una mirada ética entonces pueden comportarse como un indispensable antídoto en la erradicación paulatina y nunca acabada de distintas prácticas sociales de intolerancia, exclusión, discriminación que cometemos a diario, por motivos de raza, color de piel, forma de pensar, situación económica o adscripciones en la escala clasista.

Estar de acuerdo con estos temas es algo que en principio no nos cuesta mucho admitir. Pero no lo es en función del estado actual de la cultura cívico-política. Si creemos que una mirada de esta naturaleza no está tan descarriada, se nos impone a todos un esfuerzo de reapropiación y resignificación de los derechos humanos que pueda: a) superar una consideración meramente instrumentalista o utilitaria, o quedarse en una visión ligada al pasado de violación y negación; b) superar la visión que apuesta a que la ob-

tención de verdad y algo de justicia implica que el tema de los derechos humanos pase al olvido, como una referencia que pertenece a la historia entendida como pasado; c) por ello, la incidencia que puedan tener los derechos humanos en la educación en general, y la propia educación para los derechos humanos, dependerá en buena medida de la lectura e interpretación que se haga de ellos, de cada uno de los actores; en particular, de los docentes. Vamos a limitar su alcance a su expresión meramente jurídica, vamos a centrarnos en los derechos humanos puramente individuales o vamos a considerarlos en su indivisibilidad, esto es, en la validez de sus distintas dimensiones reclamables desde y para las personas, desde los derechos cívico-políticos hasta los así llamados derechos de solidaridad, pasando por los derechos sociales.

Abordar esta tarea requiere un trabajo mancomunado, una recuperación de la capacidad deliberativa y argumentativa en igualdad de condiciones en la comunidad educativa nacional, dentro y fuera de ella.

Desde el punto de vista de la creación de una gramática ciudadana elaborada y vivida desde los derechos humanos, la educación en sus distintos niveles tiene, lo sabemos, una importancia difícil de exagerar. Por de pronto, una educación puesta en el sentido más general de promover una cultura cívica desde los derechos humanos necesita forjarse y auspiciar hábitos morales o competencias ciudadanas que permitan formas de interacción comunicativas en las que, junto con fomentarse competencias instrumentales y técnicas, se fomenten lógicas de interacción basadas en el reconocimiento, la justicia, la responsabilidad por nuestros actos. En particular, parece importante poder crear una pedagogía -desde la niñez- por medio de la cual aprendemos a ponernos en el lugar del otro, una en que se




desarrollen hábitos de empatía y de sensibilidad para ver en todo otro -en medio del conflicto y la diferencia- un alguien igual a mí. Una pedagogía que no fomente la frialdad; los rasgos de indiferencia ante el dolor o las dificultades del otro.

Para trabajar las dimensiones mencionadas, la opción ético-valórica que trasunta y emerge desde los derechos humanos puede jugar un rol muy importante. Más aún cuando desde la conciencia de una solidaridad empática, los derechos humanos se configuran también como "deberes morales de comunicación con el otro", sean los otros co-habitantes del mundo social o de la misma naturaleza.

Un aporte en este sentido supondría, de parte de la escuela, procesos de formación de aptitudes, capacidades, prácticas que apunten en el sentido de una democracia deliberativa, es decir, que hagan de los educandos sujetos-ciudadanos primero que nada, autónomos (la única fuerza, dice T. Adorno, capaz de hacer frente a sucesos terribles, reside en el ejercicio mancomunado de la fuerza de la reflexión, de la autodeterminación, de no entrar en el juego del otro...), es decir, capacitados para vérselas con la diversidad de puntos de vistas, visiones del mundo, formas de vida, conflictos, aceptar estas situaciones como un dato benéfico, que no tiene resolución por medio de la violencia, la fuerza o la ocultación como manera de tratarlos. Desde ese punto de vista, las escuelas no pueden ser neutras, ellas tendrían que ser en general -todas- escuelas para la democracia (por cierto, no en un sentido demagógico). En este punto me apoyo en una cita de Dewey -que leí en algún lugar- y que no deja de resultar iluminadora y cuestionante para todos nosotros. Dewey sostiene que la moralidad de la educación como sistema no está tanto en los aprendizajes o capacitaciones que se reciben per se, sino también en su habilitación para, a partir de la experiencia común, aportar a la incidencia de cada educando en la vida social. Nos dice que " bajo

ciertas condiciones la escuela misma se convierte en una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en estrecha relación con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la escuela. Toda educación, agrega, que desarrolle el poder de participar eficazmente en la vida social es moral". De inmediato surgen algunas dudas: ¿el tipo de educación que tenemos y sus proyectos cumplen con esta afirmación? ¿Contribuye a una autorreflexión crítica de los educandos, al desarrollo de una personalidad no fría como rasgo antropológico? ¿Qué relación tiene esa personalidad fría con el modelo de la sociedad basado en la persecución del propio interés, del éxito, el poder o el dinero?

Todas estas tareas, que en apariencia tienen una aceptación más o menos sencilla, no son nada de fáciles de llevar a cabo, y demandarán, de parte de todos aquellos motivados por ellas, un gran esfuerzo de convencimiento y creatividad. Con todo, aparecen como muy necesarias. Nada está asegurado respecto al futuro de las generaciones venideras. Lo sucedido podría volver a repetirse. Por ello podemos aprender también de tragedias ocurridas en otros lugares del planeta. En ese sentido un intelectual polaco afirmaba -y lo compartimos- que "aunque el dominio nazi terminó hace ya mucho, su venenoso legado aún pervive, entre otros motivos -sostenía- por nuestra continua incapacidad para descubrir el engaño de la trampa asesina (...) por nuestro deseo de seguir jugando el juego de la historia con los dados cargados con una razón que minimiza los clamores de la moralidad por irrelevante o locos, (...) por nuestro consentimiento ante la autoridad del cálculo rentable como argumento contra los mandamientos éticos". Esa experiencia nos enseña, sigue este intelectual, " que un sistema en el que la racionalidad y la ética apuntan en direcciones opuestas, la humanidad es la principal derrotada". ¿Acaso no podríamos aprender nosotros también de esa y otras historias, además de la nuestra? 



# Pedagogías antidiscriminatorias y el derecho a ser diferente

Marcela Durán\*

La globalización y los progresos en materia de legislación mundial respecto a derechos humanos que han ocurrido a partir de los años 60 y sobre todo a fines del siglo XX han contribuido al surgimiento de movimientos pedagógicos críticos, que ponen en cuestión los currículos tradicionales de las escuelas públicas. Muchas de las posturas críticas se centran fundamentalmente en el rol de la discriminación social al interior de la escuela y la sala de clases. Existe en estos momentos un cuerpo creciente de literatura pedagógica<sup>1</sup> que llama a desarrollar una educación antidiscriminatoria que contribuya a cambiar la escuela desde la perspectiva democrática de la diversidad. Una característica de estas propuestas pedagógicas radica en que todas parten del planteamiento de que la discriminación existe en las sociedades modernas y, por lo tanto, existe en las escuelas y que para lograr formar una ciudadanía verdaderamente democrática hay que incluir, reconocer y valorar a la totalidad de los indi-

**Para formar una ciudadanía verdaderamente democrática hay que incluir, reconocer y valorar a todos. La escuela debe mirarse críticamente respecto a sus prácticas discriminatorias y excluyentes, para educar con equidad.**

viduos que forman parte de las sociedades en igualdad de dignidad y derechos. Postulan también que las conductas discriminatorias son parte de un sistema de conductas y valores históricos internalizados, que operan en el inconsciente colectivo en la mayoría de las sociedades contemporáneas. La convicción de que las discriminaciones sociales respecto a la identidad de las personas (clase social, origen étnico, raza, cultura, lengua, religión, orientación sexual, estructura familiar, habilidad física) tienen origen histórico y que como tal han pasado a formar parte del bagaje cultural de las sociedades, y que son transmitidas y reproducidas por la escuela, que "tiene un papel central para la formación de la identidad de todos los individuos... es el primer espacio público de participación social extrafamiliar

\* Educadora chileno-canadiense, consultora en Equidad Educacional, enseña en la Facultad de Educación de la Universidad de York, en Toronto.

1 Sobre pedagogías y propuestas antidiscriminatorias.



y en el escenario actual el único espacio en el que pueden darse cierta articulación social"<sup>2</sup>, lleva a que los movimientos pedagógicos antidiscriminatorios señalen a la escuela como el lugar público donde estos valores sociales, por tener raíz y carácter histórico, deban ser necesariamente examinados críticamente para promover cambio social y reflexión sobre derechos humanos.

De acuerdo con estos planteamientos, este bagaje histórico, arquitecto de cultura y mito social, se reproduce en la escuela perpetuando conductas culturales hegemónicas y excluyentes. Estas conductas, en su mayoría, al no haber sido interrogadas, están imbricadas con prácticas pedagógicas que en algunos casos pueden haber sido interpretadas como liberadoras, democráticas e igualitarias y que, sin embargo, han servido como vehículo para repetir y reforzar opresiones culturales y sociales. El ejemplo más obvio se ha dado históricamente con algunos casos, donde la escuela pública o religiosa fue utilizada para perpetuar exclusiones, como fue el de la enseñanza obligatoria del idioma español o inglés a comunidades aborígenes en las Américas, con el pretexto de que así saldrían del atraso y pasarían a formar parte de la sociedad moderna. La conversión religiosa forzada y la negación de la validez de las creencias tradicionales acusadas como supersticiones o brujerías, también podrían citarse como otro ejemplo de cambio social impuesto en función de 'progreso'. Estas historias que fueron de manera importante historias de escolaridades y que colaboraron en la subyugación de innumerables grupos humanos, siguen reproduciéndose en mitos que aún afectan a los niños aborígenes al interior de las escuelas, donde siguen siendo víctimas

de burlas y descalificaciones por 'atraso escolar', por ser 'distintos', por no dominar idiomas nacionales o por ser 'supersticiosos' y 'primitivos'. Estos ejemplos (que pueden parecer tan obvios) se repiten a diario en textos escolares, decires de docentes, y atropellos a la hora de los recreos escolares.

### LECCIONES DE LA HISTORIA O LAS DISCRIMINACIONES QUE RESIDEN EN EL ALMA COLECTIVA

Se podría decir, entonces, que las propuestas antidiscriminatorias plantean que la historia de las dominaciones en el mundo han desarrollado un sistema de discriminaciones de carácter sistémico, que son muy difíciles de desentrañar, ya que operan en la mente colectiva de las instituciones, y también en la de los educadores.

El siglo XX mostró a la humanidad los extremos que pueden llevar las discriminaciones y proyectos sociales fundados en ideologías excluyentes. Ejemplos recientes en nuestros países de América Latina son las dictaduras con sus pruritos de eliminar y hacer desaparecer a los opositores. A nivel mundial pueden señalarse los asesinatos masivos basados en limpiezas étnicas en Yugoslavia; la permanencia por largos años de políticas de apartheid en Sudáfrica; el horror antisemita de la Europa y Alemania nazi; las persecuciones a opositores y asesinatos masivos del pueblo armenio o de los campesinos en la Rusia de Stalin; la situación de conflicto étnico y de opresión en el Medio Oriente; la segregación racial en el sur de los Estados Unidos; las comunidades aborígenes despojadas de sus territorios y obligadas a vivir en reservaciones en muchos países del mundo contemporáneo. En un pasado un poco más lejano, pero siempre presente, la memoria histórica y herencia cultural del proyecto imperialista de las conquistas europeas

2 Kleiner, Rosa. "aprender a ser iguales y diferentes" en *Cuando a uno lo molestan...: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Abraham Magendzo K. y Patricio Donoso F. (Editores), Santiago, Chile, Lom Ediciones, PIIE, 2000.



desde el Renacimiento en adelante, resultando en las persecuciones, despojo y aniquilamiento de etnias autóctonas en América Latina. El horror indescriptible del secuestro, cautiverio y sometimiento a trabajo forzado de millones de africanos traídos a las Américas durante cuatro siglos, y, en fin, todo ese legado histórico, institucional y social dejado por proyectos coloniales basados en hegemonías raciales, culturales, religiosas y lingüísticas.

### ESCUELAS, DISCRIMINACIONES Y EL ALMA DE CADA CUAL

Rosa Kleiner en su artículo: "Aprender a ser iguales y diferentes" plantea además que: *La persistencia y/o la profundización de las lógicas y las prácticas discriminatorias en la escuela se debe a la naturalización y obviedad de las mismas para sus protagonistas. Y si sabemos muy poco sobre el proceso de discriminación en la escuela es porque, por lo mismo, ha permanecido como un terreno casi inexplorado para la investigación, en particular para la investigación pedagógica... El estigma de la pobreza y la exclusión social es hoy tan central, que cuando se habla de discriminación en la educación se habla de buscar la forma de*

*disminuir o suprimir la brecha cultural y de oportunidades entre estudiantes ricos y pobres. De hecho, la mayoría de las investigaciones aborda la discriminación estructural del sistema educativo, tomando como base el estudio del fracaso escolar y la segmentación en circuitos de escuelas de calidad diferente. Pero es necesario reconocer que esa inquietud legítima muchas veces oscurece el reconocimiento de otras discriminaciones que afectan la experiencia escolar y la formación de los individuos, los grupos étnicos, los discapacitados o la de género, entre otras.*<sup>3</sup>

La postura pedagógica antidiscriminatoria, al plantear que la historia de los pueblos ha creado patrones de conducta social, que hacen prácticamente imposible aprender en equidad y libertad en el espacio público de la escuela, llama a una recuperación del pasado histórico real al interior de las tareas enseñanza-aprendizaje, para así poder alcanzar una escuela verdaderamente democrática que eduque a todos, sin privilegiar a aquellos estudiantes que representan el ideal del modelo social. Ese modelo social ideal dominante



3 Kleiner, Rosa. *Ibíd.*



en las Américas se podría caracterizar, aun a riesgo de caricatura, como masculino, europeo, de tez clara, cristiano, heterosexual, capaz físicamente, hablando los lenguajes del dominio (castellano, portugués e inglés), capaz de adquirir conocimientos lógicos, occidentales y proveniente de hogares constituidos por parejas estables y productivas.

La difícil tarea que se plantea desde la perspectiva antidiscriminatoria es, entonces, convencer a los docentes de que la escuela discrimina y que hay estudiantes que no logran aprender porque han sido marginados como personas, a tal punto que los contenidos de instrucción se les han hecho inaccesibles y odiosos. Al mismo tiempo, este convencimiento tendría que pasar por la aceptación de que la escuela y los docentes pueden jugar un rol fundamental en detener la perpetuación de mitos históricos marginalizantes. Habría también que entrar a aceptar que para enseñar en equidad cada docente, y no solo el sistema escolar, debe comenzar por analizar críticamente sus propias internalizaciones de hegemonías culturales y decidir cómo van a realizar una auto-introspección cultural para poder criticar y luego re-educar sus saberes y métodos pedagógicos. Tendrían que entrar a decidir sobre las áreas del conocimiento que necesitarían incorporar o cuestionar para justamente poder comenzar a entender y poder hablar de discriminación y perpetuación de inequidades al interior de la escuela con más conocimiento de causa. La dificultad entonces también radicaría en que la responsabilidad de cambio cultural no es tan solo tarea de las instituciones educativas sino de cada educador, porque las ideologías discriminatorias viven en el alma de cada cual.

#### **LO QUE NO APRENDIMOS EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN**

Podría decirse, además, que existe la necesidad de conceptualizar y describir

las características pedagógicas de la educación antidiscriminatoria y convenirse de que es una postura necesaria en la formación y educación de los ciudadanos del mundo global y multicultural del siglo XXI. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de los educadores en el mundo de hoy no hayan recibido estas inquietudes como parte de su formación profesional se presenta como un obstáculo difícil de franquear al momento mismo en que se plantea la propuesta antidiscriminatoria. La tendencia tecnocrática de las investigaciones y metodologías pedagógicas a partir del siglo XIX continúan privilegiando la idea de que instruir es una técnica y que el éxito pedagógico no necesita la incorporación de un análisis de los contextos socioculturales del aprendizaje. Los datos de contexto se reciben como información importante, pero no fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación tecnocrática plantea que el fracaso o éxito escolar se debe a causas intrínsecas de tipos psicológicos cuantificables y medibles desde estándares 'objetivos', que -a lo más- necesitan incorporar, como decía Kleiner, un análisis de clase social y pobreza, pero ignoran diversidad. Hay docentes (por lo menos, en Norteamérica) que manifestando una confianza absoluta en sus metodologías pedagógicas y que no necesitan saber detalles sobre las vidas o identidades de sus estudiantes, que basta con entender los procesos cognitivos y de desarrollo del niño y del adolescente agregado a una 'buena pedagogía' para que todos aprendan. A estas personas también les sería difícil entender las relaciones entre discriminación social y la enseñanza de ciencias, matemáticas, o de la lecto-escritura. Por otro lado, también es común en estas situaciones que muchos educadores, aun al darse cuenta cabal de la importancia social y cultural, de entender



las opresiones históricas y sus repercusiones en la sala de clase, comenten que no recibieron en su formación de docentes fundamentos teóricos y prácticos que los ayuden a conceptualizar cómo llevar a cabo una pedagogía antidiscriminatoria.

Otra dificultad radica en que los planteamientos mismos sobre reproducción y discriminación en la escuela, tanto desde las pedagogías críticas como de las pedagogías antidiscriminatoria, además de ser recientes en la historia de la educación, tienen su origen teórico/académico en la sociología o filosofía de la educación o bien en estudios etnográficos, y en general no entregan metodologías pedagógicas que ayuden a los educadores a entender cómo se aplica este cambio al interior de la sala de clases. No es sorprendente entonces que muchos educadores al darse cuenta de la importancia social y cultural de entender la relación que existe entre opresión histórica, discriminaciones raciales y otras imposiciones hegemónicas y el fracaso de muchos de sus estudiantes, se sientan no solo huérfanos de fundamentación teórica sino que también sin aproximaciones prácticas que ayuden a resolver el dilema. Solo en los últimos años han comenzado a aparecer en el mundo de habla inglesa escritos desde donde maestros dan ejemplos concretos de aproximaciones pedagógicas antidiscriminatorias. En América del Norte, los casos más notables son los movimientos liderados por profesoras y académicos de minorías raciales y por el 'arcoiris' de pedagogos antirracistas que comienzan a entregar narrativas sobre sus experiencias pedagógicas a partir de los años 80.

#### **A MODO DE CONCLUSIÓN ESPERANZADA: EDUCAR PARA CAMBIAR EL MUNDO**

En esta sección y a modo de conclusión

esperanzada, me referiré a estrategias metodológicas basadas en observaciones del trabajo de colegas en Canadá o bien provenientes de narrativas desde la sala de clase sobre cambio pedagógico antidiscriminatorio.

Una de las características más interesantes que me ha tocado observar en este movimiento, que se podría calificar como emergiendo de la práctica misma, es la voluntad de muchos docentes de tomar aspectos de las críticas teóricas etnográficas, sociológicas y filosóficas y tratar de conectarlas con lo que sucede en sus clases. Estos educadores, en general, usan ejemplos que ilustran un aspecto teórico que les llamó la atención para explicar una conducta profesional, que han corregido o bien que han implementado para ayudar a sus estudiantes.

#### **LA TEORÍA IMPORTA...**

A manera de ejemplo, Colleen Russell, una maestra de segundo grado en Toronto, Canadá, relata:

*"Hace un año, mis teorías sobre relaciones humanas en la escuela multicultural basadas en ideas de que basta la proximidad entre grupos raciales diferentes para que se desarrolle tolerancia entre niños se trizaron, al escuchar que mis estudiantes, de 7 y 8 años de edad y provenientes de un arco iris de orígenes raciales y culturales se agredían en el patio de la escuela recurriendo a las peores injurias raciales. Hasta ese momento yo pensaba que bastaba con intervenir en las peleas del patio y reprender a los estudiantes diciéndoles que los insultos eran inaceptables porque ofendían y provocaban dolor. Sin embargo, se me hizo obvio que esto no bastaba para promover cambio y educar a los niños sobre los prejuicios que tenían entre ellos. Tuve que admitir que mi idealismo y cariño hacia mis estudiantes*



*no era suficiente y que tenía que haber otra manera de entregarles una educación que promoviera cambio en sus creencias. Comencé a leer sobre educación antirracista y me interesé en profundizar mis conocimientos sobre literatura infantil para ver si utilizando ejemplos de la literatura con mis estudiantes podría producir aprendizajes duraderos*<sup>4</sup>. Colleen continúa su relato explicando cómo cambió su pedagogía y las técnicas que usó para hacerlo. También cuenta los cambios que comenzó a observar en sus estudiantes y cómo logró envolver a las familias en su nueva aproximación.

### **HAY QUE ELEGIR UNA PERSPECTIVA**

Otra característica de estas narrativas es que muchos educadores eligen un aspecto de la discriminación que les es conocido y lo aplican a la comprensión de otras discriminaciones:

A modo de ejemplo, hay educadores que eligen la crítica feminista, ya que la sienten más próxima y analizan sus prácticas docentes desde esa perspectiva. Por ejemplo, analizan los resultados de las pruebas de matemáticas y ciencias para ver si los niños rinden estadísticamente mejor que las niñas en sus clases, toman nota de cómo solicitan ayuda en las rutinas de la sala y ven a qué estudiantes les piden que ayuden en las tareas de limpieza y orden y a quiénes les piden que ayuden en tareas que requieren esfuerzo y destrezas físicas. Analizan los textos escolares para ver quiénes son los héroes y las heroínas y ver qué roles se han otorgado a cada género. Examinan sus propios decires para ver cómo se dirigen a cada grupo de estudiantes, si les dicen a los niños que los hombres son valientes y no lloran

y a las niñas que tienen que ser suaves y maternas. Al reflexionar sobre esas prácticas extienden el análisis de lo que les es más familiar y comprensible y lo usan como método para entender y promover un cambio respecto a otras discriminaciones.

Para algunos educadores la perspectiva más clara la da la Declaración de Derechos Humanos; para otras, el avance del feminismo; para educadores de minorías raciales, los triunfos y perspectivas que han entregado los luchadores contra el racismo en el mundo.

### **OPCIÓN DERECHOS HUMANOS**

Hay educadores que han elegido la Declaración de Derechos Humanos como punto de partida para desarrollar un currículo inclusivo. Es una buena estrategia, ya que muestra con claridad los derechos de las personas y es un recuerdo permanente de que hay que mirar a todos los derechos para no excluir. El único peligro que podría haber en la adopción de la Declaración como punto de partida estaría en no haber reflexionado en profundidad sobre cómo opera la discriminación al interior de la sala de clases. Aclaro, tomando nuevamente un ejemplo proveniente del feminismo: uno puede postular que respeta los derechos igualitarios de las mujeres y seguir repitiendo a diario conductas que refuerzan la exclusión social de la mujer.

### **EN RESUMEN**

A partir de las contribuciones de estos educadores se podría decir que una posible metodología pedagógica antidiscriminatoria tiene dos ejes principales, que coexisten y se refuerzan a diario en la sala de clases a través de una serie de recursos metodológicos:

4 Russell, Colleen. "Talking the Walk" en *Voices of Equity*. Marcela Durán y Judy Bateman (Editores). Toronto, North York Board of Education, 1997.



1. Remediar, prevenir y curar heridas históricas.
2. Instruir con equidad.

## REMEDIAR, PREVENIR Y CURAR HERIDAS HISTÓRICAS


Ejemplos:

- Se incluyen situaciones y referencias históricas y contemporáneas que muestren casos de discriminación y cómo han sido remediados o qué lecciones históricas se han aprendido desde estas situaciones. Esto se hace a través de ejemplos, novelas, artículos de periódicos, anécdotas a propósito de algún incidente o pregunta.
- Las paredes de la sala de clase incluyen citas liberadoras y afiches de personas, que han contribuido a eliminar el prejuicio y la discriminación en el mundo (Mandela, Gandhi, las Madres de la Plaza de Mayo, Rigoberta Menchu, etc.). Los ejemplos son globales y no privilegian a una raza, género, país o clase social. Los estudiantes saben por qué estas personas adornan la sala.
- Se instruye a los estudiantes a analizar sesgo y prejuicio en los textos y/o periódicos. Se les enseña a interrogar textos históricos desde la perspectiva de los oprimidos o conquistados (lo que les sucedió realmente a los aborígenes del Caribe cuando llegó Colón, se reemplaza la palabra descubrimiento por invasión u ocupación territorial).
- Cada sala tiene códigos de conducta claros, adecuados a la edad de los estudiantes, y basados en la Declaración de Derechos Humanos. Los códigos han sido comunicados con claridad a las familias, y los estudiantes saben las consecuencias cuando se falta el respeto a las personas.
- Los chistes machistas, racistas y homofóbicos no son tolerados en la escuela, tanto entre los estudiantes como entre los docentes.

## INSTRUIR CON EQUIDAD

Ejemplos

- Se entiende que no todos tienen la misma forma de aprender. Las técnicas de enseñanza que se utilizan combinan métodos analíticos y sintéticos, artísticos, no verbales, técnicas de memorización y repetición y mucha metáfora para asegurarse que no se privilegie a un solo tipo de estudiante.
- Hay preocupación para que se aprenda a trabajar colectivamente sin exclusiones: por lo tanto, los grupos de aprendizaje son variados y hay cuidado que durante la instrucción se tenga la oportunidad de trabajar en diferentes agrupaciones (grupos mixtos, interraciales, distintas religiones, pares, etc.). Los trabajos de grupo incluyen una variedad de formas de procesar el conocimiento (gráficos, narrativas, listas, ilustraciones).
- Siempre hay tiempo durante el día para prestar ayuda a aquellos estudiantes que tienen dificultades. Esto se ha organizado sistemáticamente, por cuanto los profesores entienden que equidad educacional implica trabajar de acuerdo a la diversidad de necesidades y no a un estándar abstracto.
- Se analizan las prácticas para asegurar que la pedagogía no esté reproduciendo resultados diferenciales en términos de género, grupo étnico, lingüístico, racial, etc.
- La familia y las personas están representadas en todas sus diversas realidades en los textos escolares.
- Las familias participan en la vida de la escuela con confianza y comodidad.

Lo que se aprende de estos educadores es que a pesar de la complejidad que implica aceptar que existe la discriminación y que la escuela contemporánea privilegia a algunas personas, el conocimiento humano y la escuela pública pueden llegar a ser espacios críticos y de libertad. 



# A ser maestros aprendemos...

Rosa María Mujica\*

A ser maestros nos enseñan  
los buenos, los humildes,  
los que despojándose de lo más valioso  
que poseen, lo entregan al que lo necesita.

A ser maestros nos enseñan  
todos los que cada mañana  
están dispuestos a escuchar, a creer, a comprender,  
acogiendo vidas nuevas que llegan a ellos  
y que de ellos han de partir a la vida.

A ser maestros nos enseñan  
todos aquellos que al calor de la lucha  
se endurecieron sin perder la ternura,  
porque su arma fue la fe, la ciencia  
su verdad y el amor al hombre su razón.

A ser maestros nos enseñan  
los que educan con su vida  
a hombres nuevos,  
y a ellos consagran la alegría  
de su trabajo cotidiano.

## ¡QUÉ ALTA ESTÁ LA VALLA!

El poema que precede este trabajo fue escrito por un grupo de alumnas, estudiantes de Pedagogía, que en su jóvenes veinte años soñaban con ser "Maestras", con mayúscula y en letra grande. Un grupo de futuras maestras que se negaban a aceptar ser sólo instructoras o transmisoras de conocimientos y exigían ser

acompañadas en este proceso, en este sueño de ser algún día "Maestras"... ¡cuántas rebeldías!, ¡cuántas luchas!, ¡cuántos desencuentros e incomprensiones desataron estas exigencias! El sistema no estaba preparado para asumir este desafío ni se había planteado nunca salir de lo que tradicionalmente se ha ofrecido en la formación de maestros<sup>1</sup> en el

\* Insituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz.

1 Los términos utilizados en este texto: maestro, profesor, alumno, niño, incluyen, lógicamente, al género femenino.



Perú... transmitir más o menos bien un conjunto de conocimientos considerados necesarios y que el sistema selecciona, de acuerdo a cada época, como importantes.

Los que llevamos una vida comprometida con la Educación en Derechos Humanos en nuestros países, tenemos la convicción de que necesitamos ese "tipo" de maestros que el poema sugiere y que, si contamos con ellos, la tarea de construir derechos humanos, paz, y democracia en nuestros países será mucho más fácil. La pregunta es: ¿cómo se hace eso? ¿Cómo aprendemos a ser "Maestros" o qué debemos hacer para "formar" ese tipo de maestros? ¿Cuál es la mirada que desde la Educación en Derechos Humanos tenemos de los maestros?

#### LA APUESTA SIGUE VIGENTE

Desde 1985, año en que se fundó el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), asumimos la opción y el compromiso de trabajar con los maestros del Perú, con el convencimiento de que ellos juegan un rol fundamental en la formación de las conciencias y de los sentimientos de millones de niños y jóvenes con los que trabajan en todo el territorio nacional.

Teníamos, y seguimos teniendo, la convicción de que educar es un proceso que, siguiendo la etimología de la palabra, conduce, orienta, guía; no impone ni fuerza, sino provoca, motiva. Un proceso que partiendo del interior de la persona sale hacia fuera, se comunica, se expresa y que el maestro es el llamado a cumplir ese rol, es el responsable de acompañar esos procesos. Sin embargo, somos también totalmente conscientes de que los institutos superiores pedagógicos y las universidades responsables de la formación de los maestros no asumen con suficiente claridad ni convicción esta tarea, y encontramos, entonces, maestros mal o poco preparados para asumir tan importante responsabilidad.

Nuestra apuesta fue -y sigue siendo- intervenir tanto en la propia tarea educativa que realiza el maestro en el aula para llenarla de contenidos y de prácticas de derechos humanos, como en el desarrollo de su propio "ser" de maestro, en su estilo, en su modo de estar, de actuar, de intervenir, de expresarse, para que sea capaz de convertir la escuela en un espacio donde los niños se sientan personas valiosas e importantes, respetadas y estimuladas, aprendan a conocer sus derechos, a defenderlos y a respetar los derechos de los demás. Una escuela que sea un espacio donde se viva la democracia como estilo de vida y como una forma de organización de la institución, para que los estudiantes la vivan, la disfruten y, por lo tanto, la valoren y descubran así la importancia de construirla más allá de los muros de su escuela, en sus casas y en las calles de su ciudad, o en el campo; en sus trabajos o en las instituciones a las que pertenecen... en el país que queremos.

Necesitamos "Maestros". Maestros que sean capaces de transformar la escuela para que ella sea el espacio de acogida y de encuentro, de aprendizaje y de convivencia; maestros que aventuren a sus alumnos en el análisis y la crítica, en la creatividad y el diálogo, en la tolerancia y la actividad, en la expresión de los sentimientos y los afectos, en el respeto a cada uno, en la aceptación y valoración de las diferencias, en el reconocimiento de que los seres humanos somos iguales en dignidad y en derechos, más allá de cualquier condición o situación. Es decir, una escuela y un maestro que convierta a los estudiantes en verdaderos actores de su proceso de formación y de aprendizaje, comprometidos con su vida y con la vida de los demás, dispuestos a construir país, a soñar con un mundo mejor.

#### ¿Y A QUÉ MAESTROS QUEREMOS CONVERTIR EN EDUCADORES EN DERECHOS HUMANOS?

En la mayoría de los centros educativos, el proceso de enseñanza y de aprendizaje así



como la disciplina, la evaluación, la organización y administración escolar, se organizan o giran en torno a quien se ha convertido en el personaje central de la escuela: el docente. Todo está hecho teniendo en cuenta sus necesidades, sus sentimientos, intereses, demandas, conceptos y estilo de autoridad. Es él quien manda sobre la planificación y sobre la metodología; quien decide el contenido y los objetivos de las actividades; la persona que dice lo que se puede o no se puede hacer y cuándo y cómo se hacen las cosas. Es decir, es él o ella quien controla la vida del centro, olvidando que el verdadero eje alrededor del cual tiene que girar todo el proceso educativo y estructural de los centros educativos son los estudiantes, los educandos. Ellos son los sujetos de acción pedagógica y tenemos que comenzar por reconocer que ellos tienen necesidades e intereses específicos de acuerdo a sus realidades, edades y condiciones que son, la mayoría de las veces, muy distintas a las nuestras.

Si analizamos las prácticas de los docentes peruanos, así entendida, si miramos un centro educativo un día cualquiera, si escuchamos a los alumnos opinar sobre sus maestros y la educación que ellos sienten les imparten, descubrimos el complejo mundo que desde la cotidianidad obstaculiza educar en derechos humanos y en democracia. Radda Barnen publica los resultados del sondeo nacional de opinión de niños y adolescentes, que realiza periódicamente sobre temas determinados, los que da a conocer en un informativo de sondeo nacional llamado "Voces con Futuro"<sup>2</sup>. Cuando se les preguntó a los niños qué les gustaría cambiar de su escuela, señalaron, en primer lugar, "que la enseñanza sea más motivadora", y en segundo lugar "mejor comunicación profesor-alumno". A la pregunta sobre qué tipo de violencia habían sufrido, un 25,0% en Lima y 12,89% en provincias se refirió a "maltrato en la escuela" y señaló como forma de ésta, los gritos, humillaciones

y ofensas de los profesores (21,1% en Lima y 29,8% en provincias); maltratos físicos de los profesores (17,2% y 14,9%) y como solución a la misma pedían mejorar la comunicación con los profesores (33,9 y 29,8%).

Preguntados por el tipo de valores que más les inculcan en el colegio, señalan en primer lugar la disciplina y la obediencia y en menor proporción la honradez y honestidad y, con una opinión menos significativa, la perseverancia, la solidaridad y compañerismo. Preguntados sobre cuál era la principal crítica que harían al trato que reciben de sus profesores, señalaron, en orden de incidencia en las respuestas; "no respetan su opinión", "son muy autoritarios", "no enseñan bien", "te castigan con golpes". Preguntados por la cualidad que más aprecian en un profesor, respondieron: "que sepa enseñar", en primer lugar; "que sea justo y honesto", como segunda opción, y "que sea comprensivo y tolerante", en tercera.

Estas opiniones son contundentes; es así como se aprecia la práctica de los docentes, una práctica más cercana al autoritarismo, a la violencia, a la imposición, que a la democracia; más próxima a la violencia y a la agresión que al respeto a los derechos humanos.

Es especialmente significativo que el valor que señalan los entrevistados como el más importante para los profesores sea la disciplina y la obediencia, y es claro que para muchos de los maestros y de los alumnos estas dos palabras son sinónimos. La experiencia nos dice que los maestros enseñamos, antes que a ninguna otra cosa, a obedecer, a bajar la cabeza y aceptar las órdenes sin dudas ni murmuraciones cuando vienen de un superior. ¿Hay nada más oportuno para implantar dictaduras?, ¿no es la mejor manera de tener o mantener gobiernos autoritarios? El mejor soporte de todo autori-

2 Barnen, Radda. "Voces con futuro". N.ºs 32, 34 y 35, Lima, 1997-1998.



tarismo es, sin duda, contar con "masas" humanas dispuestas siempre a obedecer; no así con personas, con individuos capaces de asumir ideas propias, de responder a valores y a sus propias conciencias, de ser críticos, de ser libres y autónomos, que impedirán cualquier imposición, que se opondrán al abuso del poder y de la fuerza, que lucharán por la democracia que reconoce la libertad y la igualdad, que necesita orden, pero no sometimiento. Tenemos que reconocer, entonces, que la mayoría de los maestros que practicamos el autoritarismo, el castigo y la represión estamos contribuyendo activamente en el mantenimiento de un sistema, estamos formando a las nuevas generaciones para que obedezcan, para que agachen la cabeza... una clara expresión de un estilo de práctica docente, que en nada ayuda a construir democracia.

Por otro lado, cuando en el trabajo que realizamos con maestros les preguntamos acerca de las relaciones que se producen entre colegas, describen un conjunto de actitudes que es necesario analizar detenidamente. Ellos hablan de individualismo, de celos, de chismes, de falta de solidaridad, etc. Cuando representan situaciones de la vida cotidiana que se dan entre colegas, descubrimos con asombro cómo caracterizan las actitudes de sumisión ante la autoridad y de maltrato a las personas que consideran menos importantes, porque no tienen algo de poder; escenifican el mundo de rivalidades que existen entre unos y otros.

Frecuentemente presentan situaciones que expresan favoritismo, falta de equidad e injusticia cuando, por ejemplo, se realiza en la escuela la construcción del horario escolar, el reparto de las horas de trabajo y la ubicación de las asignaturas en la agenda semanal. Es fácil observar cómo las primeras horas de cada día son las preferidas por los docentes y cómo también estos prefieren tener sus horas de clases en bloques seguidos, sin espacios

vacíos, para poder así disponer de por lo menos un día libre a la semana. Todo esto no se soluciona de acuerdo a ciertos valores, como la igualdad, o teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos en función de su edad, condición física o psicológica, sino que se decide de manera arbitraria, y es potestad de la persona responsable realizar esta tarea, la que actuará privilegiando a los maestros con los que tiene una buena relación y perjudicando a aquellos que le son indiferentes o con quienes sus relaciones personales son problemáticas.

Esto -que por otro lado aparece como evidente ante los alumnos- nos habla de relaciones que son muchas veces violatorias de los derechos de las personas, nos dan cuenta del grado y de las formas de violencia enquistadas en las escuelas. Una práctica profesional, entonces, que también, en este nivel, contradice la teoría y la propuesta de los derechos humanos y la democracia.

En nuestras escuelas subsiste el individualismo, la despreocupación por los demás, la apatía y escasa responsabilidad por el trabajo. Esto, sumado a una gran falta de claridad respecto a la finalidad y a los objetivos que perseguimos los maestros, hace que centremos nuestra atención en aspectos secundarios en la formación de los estudiantes y que nuestra práctica esté llena de arbitrariedades.

### **¿Y ENTONCES QUÉ HACEMOS? ¿SE APRENDE A SER EDUCADOR EN DERECHOS HUMANOS?**

Para ser Educadores en Derechos Humanos y en Democracia no basta que tengamos ideas claras o conocimientos teóricos sobre este tema: es fundamental que, afectivamente, nos sintamos convencidos de su relevancia para la construcción de una sociedad más humana y nos comprometamos afectivamente con ella. Podemos afirmar que la propuesta de Educar en Derechos Humanos y en Democracia será real cuando los educadores interioricemos y asumamos



intelectual y emocionalmente su necesidad e importancia.

No nos cansaremos de afirmar que ser Educadores en Derechos Humanos y en Democracia nos obliga a revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes, y que esto exige la capacidad de "mirarse a uno mismo" críticamente y estar dispuesto a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio proceso de formación, y que son obstáculo para conseguir la meta que nos proponemos. Entre muchos otros, uno de los obstáculos que debemos superar es la manía, que todos tenemos, de concentrar la enseñanza-aprendizaje en la palabra y en lo "razonable". Tenemos que superar las tendencias a racionalizar las cosas y a bloquear la expresión de los sentimientos. Es curioso constatar cómo muchos maestros creen que pueden "dejar sus sentimientos en la puerta del salón", y sabemos que esto no es posible, ya que son los sentimientos los que, en definitiva, nos impulsan al interés y a la acción.<sup>3</sup>

Pensamos que todo educador consciente de la importancia de su rol y comprometido con su misión de promotor y facilitador en la formación de personalidades equilibradas, libres y autónomas debe estar en la búsqueda de diferentes técnicas de enseñanza y de aprendizaje que lo ayuden a cumplir mejor su papel de educador, de tal manera que le sirvan como instrumentos para lograr una Educación en Derechos Humanos y en Democracia. "En Pedagogía, la teoría es el método. Aun cuando se cuente con valiosos contenidos, si no se les pone en juego dentro de un método rico en expresión y comunicación, no se llega muy lejos".<sup>4</sup>

Pero, ¿cómo se logra esto? Esta apuesta y este sueño, en los que creemos haber avanzado algo en estos casi dieciocho años de trabajo, requirió, desde el inicio, motivar a los maestros con los que trabajamos para convencerlos de la importancia de su rol, rescatar su verdadera labor como docentes y comprometerlos en construir juntos esa escuela que queremos. Esto no ha sido fácil, y no lo ha sido por varias razones, como por ejemplo la condición de marginación y de pobreza en que se encuentra la mayoría de los educadores con los que trabajamos, o la baja autoestima y poca valoración que muchos de ellos tienen de sí mismos y de su trabajo, o los dogmas ideológicos asumidos de manera absoluta, que les impide cuestionarse y cuestionar lo que hacen, o la extrema facilidad con que suelen justificar su mediocridad, o su desidia, o el abandono de sus responsabilidades.

Lo primero que buscamos, y creemos que con éxito, es que los maestros "se miren a sí mismos", recuperen la conciencia de su valor, recuerden sus sueños iniciales, revisen críticamente el papel que están desempeñando, analicen lo que están haciendo, autocrítiquen su metodología y tengan la disposición y el coraje para realizar los cambios que deben hacer y que una propuesta de Educar en Derechos Humanos demanda. Descubrimos que una buena manera de lograrlo, sin tensiones ni defensas, es a través de juegos y dinámicas que ayudan al proceso donde el recordarse niños, el recordarse alumnos, el encarar sus propias demandas y necesidades infantiles, es el resorte que nos ha ayudado a que ellos descubran su propio niño interior, reconozcan sus deseos, elaboren sus afectos, identifiquen sus miedos. Todo esto, y más, es lo que luego les permitirá, no solo comprender mejor a los niños, sino comprometerse en

3 No es casual que en los talleres que realizamos, cuando se les pregunta a los educadores "¿qué han sentido?", ellos suelen responder lo que han pensado, y recién en un segundo o tercer intento son capaces de identificar y hablar de sus sentimientos.

4 Prieto, D. En *Revista El Canelo*. Volumen 5, N.º 21. Santiago de Chile, 1990.



ser mejores personas, mejores maestros, capaces de construir la escuela que necesitamos, por ellos mismos, por los niños con los que trabajan, por sus comunidades y por el sueño que en el corazón de cada uno de ellos existe: un país mejor que el que tenemos.

### ¿BASTA CON MOTIVARLOS?

Pero esto indudablemente no es suficiente, no basta solo con motivarlos. Muy pronto chocamos con la barrera de los grandes vacíos de formación teórica y pedagógica que muchos maestros arrastran. ¿Cómo enseñar a educar en Derechos Humanos si los maestros no manejan elementos básicos de psicología del desarrollo, o disciplina escolar o propuestas de evaluación?, ¿debíamos cubrir aspectos que no correspondían a nuestro trabajo tal como lo habíamos preconcebido sino que es responsabilidad de los centros de formación? Hemos debatido mucho sobre esto y sentíamos, sobre todo en los lugares más pobres de nuestro país, la necesidad de brindarles, en la medida de nuestras posibilidades, una sólida formación teórica en temas de pedagogía, derechos humanos, democracia, metodología, resolución de conflictos, psicología del niño y del adolescente, realidad nacional, entre muchos otros que los maestros necesitan para poder comprender la realidad en y con la que trabajan, y poder así responder a ella desde una mirada diferente, ya no desde la mirada del juez, del dueño del saber y de la verdad, del superior, sino desde la mirada del maestro comprometido con la realización y el desarrollo humano de cada uno de sus estudiantes y con la democracia en la país... ¡menuda tarea!, sobre todo porque no somos ni el Ministerio de Educación, ni un instituto de formación magisterial, ni tampoco un centro universitario. Somos solamente un grupo de "locos" comprometidos con la Educación en Derechos Humanos en nuestro país y que

apuestan por hacerlos práctica en la vida de las personas y del país.

Pero sigamos complejizando el problema. Descubrimos también que tampoco resulta suficiente esa "sólida formación teórica" de la que hablamos líneas arriba. Muchas veces, la mejor de las teorías se ve anulada por la propia práctica. En estos años transcurridos hemos descubierto las profundas distancias que se pueden producir, y se producen, entre teoría y práctica. Es decir, entre las concepciones y la claridad de las ideas y el ejercicio de las mismas en la vida cotidiana, de manera especial en el aula. Las mejores ideas, las mejores teorías, se ven frecuentemente enfrentadas a la dificultades del "cómo" implementarlas en la realidad, en la vida cotidiana, sobre todo en un país como el nuestro, tan complejo y tan lleno de realidades diversas que nos interpelan.

En educación, como creo que en todos los campos de la vida, la mejor de las teorías, el más sólido cuerpo de conocimientos, no nos sirve de nada si no se refleja en nuestras prácticas, en nuestra manera de "ser" y de "estar", si no logramos alguna coherencia entre lo que decimos y la manera como actuamos, entre la proclama y la acción. Esto es más grave cuando trabajamos con niños y adolescentes, ya que ellos exigen coherencia y rectitud y rechazan a aquellos que no cumplen con esta demanda. De nada vale hablar de vigencia de los derechos humanos si en nuestra vida cotidiana violamos los derechos de los demás, ni tiene sentido decir que las personas son dignas e iguales en derechos si discriminamos y maltratamos a alguien; o afirmar que la democracia es el mejor de los sistemas e implica un estilo de vida, si solo ordenamos, imponemos y abusamos de nuestro poder. La palabra, entonces, pierde valor, se deslegitima y con ella la propuesta. Ese es el riesgo y ese el desafío: hacer que



la práctica sea coherente con la teoría para que así ésta adquiriera sentido, la fuerza y el empuje necesario para construir una educación que sea realmente en derechos humanos y en democracia, camino para un mundo más justo, más humano.

Como no hay recetas, para la mayoría de nosotros resulta más fácil actuar aplicando aquello que hemos vivido y aprendido a lo largo de nuestra propia vida, aun siendo muchas veces conscientes de que no es lo mejor ni para nosotros mismos ni para los chicos con los que trabajamos. Somos conscientes de que determinadas actitudes y comportamientos que tenemos son autoritarios. Incluso, que hacen daño, pero nos aferramos a ellos, porque nos hacen sentir más seguros en nuestro rol de docentes, que es, en nuestro imaginario, el ser dueños de la autoridad y del poder, antes que arriesgarnos a nuevas formas de relación, más democráticas, más respetuosas de la dignidad de las personas, pero que pueden traer como consecuencia una interpelación a nuestras conductas que, si somos honestos, nos obligará a cambios profundos, que se tendrán que traducir en actitudes distintas en todos los niveles de nuestra vida personal y profesional. Nos obligará a cambiar de actitudes en casa y en la calle, en el patio y en el aula, en las asignaturas y en los talleres, en las relaciones con los alumnos, pero también con los directores, con los padres y madres de familia, con los otros maestros e, incluso, con nuestro propio entorno... y no es fácil.

Y no es fácil porque estos cambios nos exigirán modificar, también, las formas en que siempre hemos usado el poder, ese poder que nos da ser "EL" o "LA" maestra. Lo que sabemos nos asigna un estatus muy particular y cuesta renun-

ciar a la parcela de poder que tenemos, aun cuando queramos sinceramente construir una escuela diferente, un país diferente. No son muchos los que están dispuestos a correr este riesgo; para la mayoría de las personas, en especial para los maestros, sigue valiendo el viejísimo refrán que dice "más vale malo conocido que bueno por conocer". Nos da miedo el cambio, nos da miedo salir de los esquemas conocidos, nos da miedo arriesgar, aunque intuyamos que el cambio será bueno para todos.

### **¿QUÉ "ESTILO" DE EDUCADORES EN DERECHOS HUMANOS NECESITAMOS?**

Los Educadores en Derechos Humanos tenemos el desafío de asumir un "estilo", una "forma" de ser educadores, una práctica pedagógica que tiene características especiales. Se ha dicho que la Pedagogía es "el arte de educar a los niños". Este arte se plasma en la práctica cotidiana, en las relaciones humanas que establecemos como educadores con las personas que nos rodean. En otras palabras, no podemos desligar nuestro rol de docentes en el aula, de nuestras interacciones con los demás fuera de ella. Esto es lo que llamamos como coherencia.

La Pedagogía de la Educación en Derechos Humanos es lo que llamamos "pedagogía de la ternura"; es decir, ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible. Esta pedagogía, al asumir que todos los seres humanos son diferentes en sus características, pero iguales en dignidad y en derechos, evita la discriminación, ya que acepta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. Las diferencias de razas, sexos, idiomas, culturas o religiones es



reconocida, aceptada y valorada positivamente por el educador, quien no sólo la reconoce intelectualmente, sino que demuestra, en la práctica, que nadie vale más que el otro o que los otros, y tampoco menos; y que la diversidad y las diferencias enriquecen la interacción de las personas.

La pedagogía de la ternura va claramente a contracorriente de la pedagogía de la violencia, que considera y asume que el golpe enseña, que la violencia física o psíquica son medios aceptables y hasta valiosos para educar, en especial a los niños, concepción que tanto influye en nuestras culturas, al afirmar que se golpea porque se quiere, o se justifica, se tolera y se acepta el maltrato por amor. Desde nuestra opción, en cambio, se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las hace sentirse disminuidas en su autoestima y en su dignidad.

El pedagogo que se compromete con esta propuesta se convierte en un "psicólogo descalzo"<sup>5</sup>, que asume el trabajo educativo como una construcción y reconstrucción de la autoestima de las personas, que busca la superación de los complejos de inferioridad, que se han ido tejiendo a lo largo de nuestra historia y que han devenido en la marginación de grandes mayorías de nuestro país. Para esto, se orienta a forjar identidades individuales y colectivas sólidas, con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades.

Pero no nos equivocamos, la pedagogía de la ternura no debe confundirse con debilidad ni con el espontaneísmo pedagógico, ni puede significar falta de con-

sistencia. Por el contrario, ella se fundamenta en lo que llamamos "el afecto pedagógico"; es decir, el afecto que nos lleva a buscar lo mejor en cada persona, y que implica ser exigentes con el sujeto de la educación, porque busca finalmente que cada uno se encuentre su propia felicidad y la felicidad de los que lo rodean. En este sentido, no promueve el "dejar hacer, dejar pasar", ni el caos, ni el desorden o la indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que partan de las propias convicciones, de los propios sentimientos y que suponen la motivación necesaria -y contar con los instrumentos más eficientes- para que ellas se cumplan. Esto requiere, también, que los educadores tengan fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer, para asumir responsabilidades, para actuar con justicia y democráticamente.

"La pedagogía de la ternura -finalmente- tiene que ser una pedagogía agresiva; fíjense ustedes: ternura y agresividad van juntas, porque la ternura tiene que tener la capacidad de salir al encuentro ante la pérdida de una conciencia humanitaria. No se trata de blanduras".<sup>6</sup>

...."Porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro de que se le ama, y que éste lo sienta. Solo así esa criatura podrá reconocer sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, y sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar".<sup>7</sup>

Para asumir todas las demandas que esta pedagogía nos plantea, es necesari-

5 Cussianovich, A. "Apuntes para una pedagogía de la ternura", pág 9. Materiales del IPEDEHP. Lima, 1990.

6 *Ibid*, pág. 14

7 *Ibid*, pág. 16.



rio que los educadores trabajemos con nosotros mismos, superemos nuestros propios complejos, y reforcemos nuestra propia autoestima, porque nadie puede dar lo que no tiene. No solo es necesario pensar, creer y aun sentir que amamos a los niños y jóvenes con los que trabajamos. Es indispensable demostrarlo y que ellos lo sientan. Este paso no es automático, lograr que los chicos sientan que los queremos, y sientan que porque los queremos los corregimos y les exigimos, implica una actitud y una comunicación muy estrecha entre maestros y alumnos.


Pero aún hay más: no es posible querer a alguien y aceptar que se maltrate o se le hiera. Cuando se quiere, se exige lo mejor para el ser amado, y se lucha para cambiar todas aquellas condiciones que impiden su felicidad. Por esto, Alejandro Cussianovich nos dice muy bien: "Solo pueden tener capacidad de ternura los que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y la explotación. La ternura no es parte del sistema; cuando éste la copa se convierte en un discurso espiritualista que no cambia nada".<sup>8</sup>

Afirmar que el Educador en Derechos Humanos es un pedagogo de la ternura es afirmar que apuesta por la vida, por la realización de las personas, por la humanización de nuestra sociedad, y esto no es fácil en nuestros países. Estos educadores se convierten -necesariamente- en contestatarios de un sistema que deshumaniza al ser humano, en personas incómodas, que no aceptan ni toleran el abuso y la injusticia, ni siquiera

en nombre de la propia tolerancia, en luchadores de todas las causas nobles que se presenten y que nunca considerarán perdidas.

No olvidemos que "hablar entonces de una pedagogía de la ternura no es otra cosa que hablar de esa dimensión fundamental de todo revolucionario, de todo luchador social, que debe ser un amante de la vida. Queremos un discurso que sea derivado de un profundo amor a la vida".<sup>9</sup>

### **UNA CONVICCIÓN DE LA QUE PARTIMOS Y A LA QUE LLEGAMOS**

En el proceso que hemos vivido en estos años de trabajo hemos reforzado la convicción de que para lograr los cambios que propugnamos es indispensable que estemos convencidos del valor de las ideas que defendemos acerca de la importancia de construir la vigencia de los derechos humanos en nuestro país y, además, necesitamos tener fe en las personas, en su capacidad, en su valor, en su potencial, y una plena confianza en que los resultados que se pueden conseguir valen la pena, o como muchas veces decimos "valen todas las penas"... solo así nos arriesgaremos a experimentar nuevas prácticas. Esta convicción, que es propia de nuestro equipo, es la que necesitamos transmitir a las personas con las que trabajamos, porque es ella la que despertará la creatividad, el compromiso y la pasión por la tarea, sobre todo cuando la mayoría de nosotros no tenemos "modelos" claros, que nos sirvan de guía en este nuevo y desconocido camino. 

8 Ibid, pág. 20.

9 Ibid, pág. 24.



# Descubriéndonos en el otro

Desde 1997, la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE) y el Ministerio de Educación de Chile vienen desarrollando el programa de becas de perfeccionamiento, llamado "Estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar".

A continuación dos testimonios de becados que dan cuenta de sus experiencias personales y profesionales en Alemania.\*

## Reflexiones después de la pasantía

Pedro Salazar Pino\*\*

Ha transcurrido un tiempo desde que tuve el privilegio de ser seleccionado para participar en la pasantía "Estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar", organizada por la DSE en la ciudad de Berlín, Alemania. Quisiera comunicarles que esta experiencia educacional impactó fuertemente en mi vida, no solamente en el aspecto pedagógico, sino también en el personal. Cada momento, cada día vivido en ese viejo continente fueron aumentando el bagaje de mis conocimientos e inquietudes.

Al comenzar nuestras visitas a los distintos establecimientos educacionales, que la DSE había escogido en forma precisa para desarrollar nuestra experiencia educativa, lo primero que me impactó fue el no uso del uniforme escolar por parte de los alumnos. Esto se debe a que, escasos meses antes de viajar a Alemania, fui promotor del uso de un nuevo uniforme para las alumnas de mi escuela, sin preocuparme que tal vez, ellas no lo deseaban. Hoy me pregunto: ¿hubiesen preferido las alumnas, tal

vez, no usar uniforme?... ¿Dónde quedó uno de los tantos derechos del niño que dice: "Nos garantizan que tendrán en cuenta nuestras opiniones"?

Al comparar los años de estudio que comprende el sistema educativo alemán y observar que la gran mayoría de los profesionales de la educación en Alemania superan en edad cronológica a los profesionales de mi país, tomo conciencia de la seriedad y profundidad con la que la sociedad alemana prepara a aquellos que tienen la responsabilidad de educar a la población del futuro: sus alumnos.

Durante aquellos días que permanecí en Berlín iba analizando y comparando mi realidad, mi pequeño pueblo de Curacautín, mi pequeña escuela Santa Elena y soñaba... Qué fantástico sería si toda mi comunidad imitara e hiciera suyo aquellos pequeños gestos, hábitos, actitudes y formas de vida que son habituales para los alemanes: el gran respeto por los horarios de inicio y término de una actividad y por el reglamento del tránsito y su honestidad frente al pago de

\* Extraídos de Shimpt-Herken, I e I. Jung (compiladoras). *Descubriéndonos en el otro. Estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar*. Santiago, 2002. Lom Ediciones - DSE.

\*\* Subdirector de la Escuela Particular Básica N.º 29 Santa Elena, de Curacautín, IX Región. Pasante 1999. Pesalaza@hotmail.com



artículos en un supermercado o del pasaje en el metro. Qué impactante fue ver dentro de una misma aula a niños de distintas nacionalidades compartiendo y comunicándose de igual a igual y que cada niño tuviera la atención de un especialista cuando lo requiriese (un psicólogo, un mediador, etc.).

La comparación del nivel educativo de los cursos me permitió observar grandes diferencias. Esto me llevó a pensar que, erróneamente, cuando enseñamos a nuestras alumnas no nos atrevemos a entregar más por concluir que no serán capaces de aprenderlo. Por el contrario, en Berlín pude apreciar cómo en 45 minutos enseñaron a un 5.º grado los ángulos, el uso del transportador y a medir clasificando ángulos. En mi realidad y en un curso similar, este contenido normalmente lo hubiese tratado en una semana de clases. Esta experiencia me estimuló a enseñar más allá de lo que creo que mis alumnas son capaces de aprender, lo que me ha dado ya varias satisfacciones. El interés con el que participan los alumnos en la sala de clases es notorio, lo que permite un trabajo más eficiente y resultados más satisfactorios. Generalmente, éstos se pueden observar al término de las clases, cuando responden hojas con ejercicios relacionados con los contenidos tratados en la clase.

También quiero destacar la calidad humana y profesional de los docentes que observamos trabajando en el aula y de aquellos que tuvieron la responsabilidad de guiarnos en esta hermosa experiencia. Esta calidad humana hizo que el grupo de pasantes del año 1999 llegásemos a formar en Berlín una pequeña y, a la vez, gran familia y que todavía hoy nos mantengamos comunicados en forma constante a través del teléfono o de internet.

Cuando reflexiono sobre la influencia de esta pasantía en mi vida personal y profesional recuerdo las innumerables oportunidades en que observé el respeto por la opinión de cada persona. Por ejemplo, el hecho de que anualmente los alumnos se expresen frente a sus profesores mediante una opinión escrita en la que los evalúan profesionalmente. Esto es posteriormente analizado y entregado a cada interesado, lo que permite un replanteamiento personal de los profesores y lleva a un mejoramiento.

La historia alemana, el análisis de sus hechos, sus testimonios, la existencia de memoriales, la forma de trabajar su pasado, etc. me han permitido establecer una compara-

ción con la realidad chilena, y reflexionar frente al temor que existe de tratar con las nuevas generaciones el tema de los Derechos Humanos durante el régimen militar de Pinochet. Pude observar los efectos positivos que han producido en la sociedad alemana, especialmente en sus nuevas generaciones, el hecho de conocer, analizar y discutir su historia.

Mi nueva actitud frente al tema ya no se limita a observar a aquellos que luchan por un "para que nunca más vuelva a ocurrir", sino a tomar una actitud más directa, aprovechando la inmejorable oportunidad que poseo como docente. Esto me permite modelar a quienes serán los futuros ciudadanos de mi patria, transmitiendo aquellos valores para ser ciudadanos respetuosos de los derechos de las personas y defender sobre todas las cosas "la vida".

Educar en la historia es aprender de ella, de sus errores, de sus causas y de sus efectos. Eso fue para mí la visita al Ex Campo de Concentración de Buchenwald, en el que nos sentimos consternados frente a los dolorosos episodios vividos en ese lugar. Este pasado motivó una profunda reflexión, que permitió un cambio interior en todos los que fuimos partícipes de esa historia, deseando que ésta no se repitiera jamás. Nos replanteamos nuestro trabajo en pro de la paz, asumiendo nuestro compromiso por los Derechos Humanos y por el respeto a las personas.

Antes de mi experiencia en la pasantía pensaba que como educador era preferible mantener una "paz barata", callando a nuestros educandos la verdadera historia que vivió nuestro país y desconociendo lo valioso que resulta trabajar con la verdad de nuestra historia, aprender de sus errores y aciertos, analizar, por ejemplo, la difícil situación que viven hoy los familiares de los detenidos desaparecidos y hacer causa común con sus gritos de justicia y verdad, que hoy pocos quieren escuchar.

Durante los 56 días vividos en esa lejana Alemania fui aprendiendo del cotidiano convivir en una sociedad con aquellos valores con los que anhelo algún día poder vivir también en mi querida patria. Soñando utópicamente, que todos los docentes de Chile tuvieran la oportunidad de ver que una nación puede tener actitudes que hacen de su vida una sociedad limpia y ordenada, respetuosa de la contaminación y moldeable a un sistema que asegura una mejor



calidad de vida. Así, al educar a nuestros alumnos podríamos formar "pequeños europeos", que unidos uno a uno irían cambiando nuestra desordenada sociedad, carente de algunos valores básicos, como la honradez. De ella disfrutábamos diariamente cuando viajábamos en alguno de los variados medios de locomoción, en los que cada pasajero responsablemente cancelaba su pasaje en una máquina, sin que nadie lo obligara, o cuando veíamos fuera de los locales comerciales productos expuestos en la vía pública, sin que ningún vigilante tuviera que encargarse de su cuidado. En Chile pasarán muchos años hasta poder ver ese grado de honradez.

Cada tema tratado durante la pasantía fue para mí una oportunidad de analizar y comparar mi trabajo docente y reflexionar sobre el compromiso que adquirí frente a mi familia, mi comunidad educativa y la DSE. Hoy estoy convencido y siento la necesidad de trabajar el tema de la mediación en nuestra sociedad, sea en la comunidad escolar en la que cada cual trabaja o bien en cualquier organización en la cual uno está inserto. Esta formación será la base para que en el futuro nuestras sociedades

sepan convivir bajo un sistema de vida distinto al actual, que carece de pautas para dialogar. En función de este objetivo me encuentro desarrollando talleres de mediación junto a los profesores del establecimiento educacional en el cual trabajo y, al mismo tiempo, formando un grupo de futuros mediadores con alumnas seleccionadas de distintos cursos de 5.º a 8.º año básico.

Día a día lucho por respetar las libertades de los estudiantes, por entender que puedo enseñar respetando sus diferencias individuales, dándoles más libertades, siguiendo su ritmo de aprendizaje y considerando lo que ellos desean aprender. Estoy tratando de dejar que mis alumnos sean agentes programadores de lo que desean aprender, desarrollar, crear, etc.

Deseo y espero que la experiencia adquirida durante la pasantía y el seguimiento que la DSE ha hecho de los ex pasantes contribuyan a engrandecer a mi patria, mi comunidad educativa y principalmente a mi persona para estar siempre al servicio de aquellos que me necesitan y a quienes pueda ayudar con lo aprendido.

## Sentipensante... bitácora del día después

Helga Patricia Concha Guaitiao\*

Justo en este momento en que en mi país se está viviendo una gran polémica sobre el uso de la píldora anticonceptiva "del día después", en este recóndito lugar del mundo en que la censura va muy de la mano de la "autocensura", donde la sexualidad es un tema todavía tabú, al igual que otros tantos temas, hago este ejercicio metacognitivo de reflexionar sobre los propios pensamientos o experiencias recién vividas desde otra cultura, desde otros paisajes con muros caídos... y edificios reestructurados.

A miles de kilómetros de distancia de mi tierra, aun con toda esa lejanía cuesta mucho desvincularse de los miedos y temores. "Somos el resultado de una

formación familiar y escolar de una dictadura", podría mencionar un sector. "Tenemos los complejos de ser un país en vías de desarrollo", "no tenemos una identidad nacional propia", podrían agregar otros, con todo lo cuestionable que podría ser ese concepto de "identidad nacional", que sabemos, es un peligroso caldo de cultivo para la discriminación entre los seres humanos.

Sin embargo, da la impresión de que esta situación pasada ya hace diez años nos pesa a los que interactuamos día a día en las aulas y espacios de encuentro con niños y jóvenes. Nos pesa en nuestra capacidad para opinar manteniendo la mirada en alto, en nuestra

\* Profesora.



forma de movernos en un espacio abierto, en la tendencia a caminar por los costados de un pasillo, de una sala, en la evasión de los asientos de la primera fila y en la tendencia a ocupar las últimas sillas, casi como huyendo de algo o alguien. Sale a luz en el enojo evidente cuando alguien discrepa abiertamente con nuestra opinión, después de lo cual tendemos en forma rápida a buscar pretextos para poder "vengarnos" posteriormente, sin ser capaces de contraargumentar en la discusión misma. Se ve en la dificultad para enfrentar situaciones en forma individual y preferir el anonimato del grupo, lo que -en definitiva- nos lleva a evadir responsabilidades frente a nuestros actos... También se expresa en el temor a discrepar con el jefe, porque sabemos que por el tipo de contrato nos tiene en sus manos... Este sinnúmero de actos conscientes o inconscientes fomenta, sin duda, la "autocensura" colectiva.

A tantos kilómetros de distancia descubrimos que donde quiera que vayamos nos perseguirá nuestra historia, y que somos nosotros mismos los que tenemos la responsabilidad de construir la historia de nuestros hijos y nietos... Las características de una sociedad no son casualidades, son construcciones de los seres humanos. Por ejemplo, el rechazo por el que tiene distinto color de piel. La decisión de evadirse a través del alcohol y/o las drogas, la falta de trabajo y las grandes diferencias sociales, la decisión de disparar contra el oponente en tiempo de "guerra" para salvar a la patria, reconociendo en esa acción la incapacidad de usar la inteligencia humana para resolver conflictos o diferencias, la desigualdad de educación, donde el máximo desarrollo lo logran aquellos que tienen más dinero y así son los que obtienen los mejores resultados para ingresar a la universidad. De esta manera, el círculo se hace cada vez más claro: si tienes dinero puedes ser un profesional, si no lo tienes debes trabajar para él o pasar a formar parte del grupo de cesantes... La última estadística indica que más del 75% de los alumnos que obtuvieron los puntajes más altos para ingresar a la educación superior provienen de colegios particulares.

Es necesario y urgente apoyar esta construcción de los seres humanos. Esto tiene sentido solamente si tenemos una mirada realista, no pesimista de nuestro entorno y nos damos cuenta si estamos dispuestos a descubrir esta construcción y mejorarla.

La empresa requiere individuos "componentes y eficaces" y esa es la solicitud que se le hace a la escuela... versus

realidad... sabemos que no todos podrán lograr estos niveles exigidos, por diferentes razones: porque enfrente de mi casa vive un niño que nació ciego, más allá está mi vecina que sufre de esquizofrenia, a uno de los niños de la clase le dan ataques de epilepsia cada cierto tiempo, lo cual no lo deja estudiar bien..., porque Diego es un niño Down, y a pesar de ser tremendamente cariñoso y buen amigo, eso no será suficiente para insertarse en esta sociedad de ciudadanos eficientes y competitivos... Y esta es la realidad que en un sistema globalizado se hace más hiriente y puede -incluso- llevarnos a preferir no verla, ignorarla.

La escuela necesita cada vez más construir una cultura escolar distinta, donde la participación sea cada vez más un hecho en vez de un documento de excelente nivel de redacción. Que la divergencia sea un ejercicio diario, sin que se confunda con el caos y la anarquía a la que tantos temen. Necesitamos construir una cultura escolar coherente, donde se viva aquello que se dice, donde las promesas se cumplan, donde se cumpla el anheloso fin que la escuela estimule verdaderamente "... el desarrollo pleno de todas las personas, promoviendo y respetando su diversidad, invitando a aportar, conforme a su edad y madurez en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz".

Hay muchas alternativas para contribuir a este cambio en la "cultura escolar", pero, fundamentalmente, hay que desarrollar una cultura docente en permanente reflexión-acción, con una base que le dé coherencia en su quehacer educativo. Inventarnos una nueva escuela, una nueva plaza, un país mejor.

Hay que contribuir a desarrollar un trabajo por la paz, como valor transversal en la educación. Hay aportes que indican lo delicado que es mantenerse como seres indiferentes ante temas sociales. Como, por ejemplo, ante la violencia, la cual no se da en una sociedad porque sí, sino porque hay elementos que están presentes y favorecen un clima violento, a saber: "... el victimario, la víctima y los cómplices, indiferentes, los que no quieren saber o que sabiendo no hacen nada para oponerse a estas situaciones y/o tratar de contribuir a crear condiciones para un cambio".

La escuela está llamada a realizar una educación para la paz, donde no solamente se haga referencia a valores tales como la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y a la capacidad de diálogo y la participación social, sino que éstos también se vivan en la cultura diaria de la escuela.



Es decir, que se vivan en la forma de definir el "Reglamento de disciplina", en la manera de relacionarse con los compañeros de trabajo, en la relación cotidiana de diálogo con los padres, en la forma metodológica de desarrollar una clase determinada y, por ejemplo, estimular tanto a las niñas como a los niños para el trabajo científico.


Se trata -en definitiva- de entender, por ejemplo, que el concepto de paz va más allá de la ausencia de guerra y debemos profundizarlo en el sentido de hacerlo dinámico y constante. Hay que intentar realizar un esfuerzo y reconocer que la violencia va más allá de los conflictos bélicos, estando presente en todas aquellas situaciones en "... las que no son respetados los derechos individuales, y en las que los individuos no pueden desarrollar plenamente sus potencialidades".

El conflicto no tiene por qué ser asociado a la violencia, ya que es sabido que no existen los cambios sin la presencia de conflictos. Esta es una tarea que se puede desarrollar en la escuela: llevar a la toma de conciencia del conflicto como proceso natural.

Hoy en día tanto la escuela como los padres tienen la responsabilidad social de realizar esta formación valórica. Para la escuela, esto implica que debe abrir espacios reales, concretos, para que se planteen temas o proyectos relacionados con la educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos, la educación para el consumidor en esta sociedad de libre mercado, etc.

...Un día después espero que no sea demasiado tarde...: "pienso, luego existo" y luego dicen que esta genialidad quedó con un fuerte estrés... La escuela necesita repensarse y rehacerse con coherencia... y esto es un esfuerzo individual y colectivo importante.

José me dijo un día: "Mi abuelo es de muy lejos... Y además es escritor. Él dice que las palabras son tan verdaderas como las cosas. Según él, cuando uno habla con la verdad, la palabra es igual a la cosa que se nombra. Por ejemplo: si alguien te quiere mucho, cuando dice "te quiero mucho" en ese momento te está dando todo su amor. Para una persona sincera decir algo y hacer algo es lo mismo. También me contaba el otro día el abuelo que los pensamientos y los sentimientos son cosas diferentes, pero que se juntan en las palabras verdaderas. Allá muy lejos, donde él vive, me explicó que existe la palabra "sentipensante". Con ella se

nombra al modo de hablar de los chicos, las mujeres y los hombres que dicen la verdad, así que "sentipensante" es el lenguaje que lleva, a la vez, ideas y sentimientos verdaderos. Hoy voy a preguntarle al abuelo por qué acá en mi país esa palabra no se usa. Después voy a preguntarle a mi profesora si hay alguna, aunque no sea igual, pero que quiera decir lo mismo. Y si no hay, vamos a ponernos a inventarla entre todos, porque está haciendo mucha falta". 

## Chile en la memoria del mundo

Archivo de Derechos Humanos de Chile fue declarado Patrimonio Documental de la UNESCO. La decisión aprobada por los 14 expertos reunidos en Gdansk, Polonia, transforma a este archivo en el primer registro sobre Derechos Humanos de América Latina en integrar el programa Memoria del Mundo de la UNESCO.

El Archivo está conformado por registros escritos y audiovisuales sobre los casos de violaciones a los Derechos Humanos ocurridos durante la Dictadura Militar, entre 1973 y 1990. Entre ellos destacan copias de documentales y programas de prensa; documentos clasificados sobre la participación de instituciones como, la Fundación para la Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (Fasic), el Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (Codepu), la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, el Programa para la Infancia Dañada por los Estados de Excepción (Pidee), la Vicaría de la Solidaridad, la Corporación Justicia y Democracia y la Comisión Chilena de Derechos Humanos. Se encuentran también copias de procesos y acciones interpuestos en favor de los detenidos desaparecidos.

En la oportunidad, el Ministro Bitar expresó que la decisión de UNESCO "es un homenaje para todos los chilenos que sufrieron los atropellos de la intolerancia". Por su parte, Gabriela Zúñiga, dirigente de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos señaló que este nombramiento debe servir para que "nunca más ocurran en Chile o en el mundo violaciones a los Derechos Humanos".



Sesenta años de Auschwitz:

# La lección de un genocidio

Cientos de antiguos presos y combatientes de la resistencia antifascista desafiaron el intenso invierno europeo para participar, el 27 de enero de 2005, en un acto conmemorativo de los sesenta años en que el Ejército Rojo de la Unión Soviética liberó Auschwitz. El más grande y letal campo de concentración creado por los nazis en la Segunda Guerra Mundial.

Situado a poco más de sesenta kilómetros de la ciudad polaca de Cracovia, el recinto, construido

en 1940 y ampliado en 1941, constaba de 250 barracas de madera o piedra, tres hornos crematorios, dotados cada uno con cámara de gas, en los que a diario podían quemarse unos 4.800 cuerpos y ocupaba unos cuarenta kilómetros cuadrados del pequeño y tranquilo pueblo de Auschwitz. El terreno estaba rodeado por una doble alambrada electrificada.

Entre un millón y un millón y medio de personas (en su mayoría judíos) fueron asesinados en ese

campo. Y, aunque se supone que las instalaciones tenían capacidad para mucho menos, los nazis llegaron a concentrar hasta cien mil personas. Hombres, mujeres y niños de todas las edades. Los que fueron sometidos a las atrocidades más feroces, desde el hacinamiento inhumano y la tortura cruel, pasando por experimentos médicos, hasta las cámaras de gas. "Nuestra vida era insostenible. Lo peor era el humo de los seres queridos... era tan negro, tan pesado y con un olor



inaguantable... pero no había mucho que vomitar, porque casi no comíamos", recuerda un sobreviviente. Y agrega que allí conoció al doctor Josef Mengele, el "Ángel de la Muerte": "Lo veía pasar todos los días con su sonrisa elegante. Era un cínico asesino, se creía Dios. Le tenía miedo". Sin embargo, este hombre, a pesar de que perdió a sus padres y tres hermanos, dice que hoy no busca venganza, que prefiere la justicia.

Quedaban alrededor de 7.500 sobrevivientes. Vestían uniformes a rayas sobre sus cuerpos esqueléticos. Los brazos tatuados con números de identificación. No podían hablar y deambulaban con la mirada perdida en medio de un aire irrespirable, mezcla de carne quemada y excrementos. Ese fue el panorama descrito por quienes comandaban las tropas rusas al momento de la liberación, el 27 de enero de 1945.

A veces, padecer el encierro, el dolor, los vejámenes, los apremios físicos y psicológicos al límite de las fuerzas y, porfiadamente, seguir viviendo, pareciera ser una cierta dimensión inescrutable de la condición humana. Algunos la llaman resiliencia y siempre sorprende por la grandeza que demuestran muchas de las víctimas de guerras, masacres y holocaustos, como el judío. Gente que ha

escrito libros para contarle a otros lo que les sucedió y, más que eso, están dispuestos a ayudar a los demás. Un par de ejemplos: Judith Klein escribió *Semillas de Dios*, que habla de los horrores padecidos en Auschwitz, y *Nunca olvidés lo inolvidable*, la segunda parte. David Feuerstein publicó *Cenizas y Esperanzas*, libro que no vende, lo regala. Los dos viven actualmente en Chile.

También en el reducido grupo de ex prisioneros, que han podido rehacer sus vidas en nuestro país, después de la Segunda Guerra Mundial, está Verónica Vegvari, abuela del tenista Nicolás Massú, de origen húngaro. Estuvo prisionera, a los 17 años de edad, junto a toda su familia. Sólo ella y su madre salieron con vida.


Otras víctimas que han pasado a los anales de la historia mundial y que son un ejemplo para la humanidad. Imre Kertész, escritor húngaro, Premio Nobel de Literatura 2002. Edith Stein, judía convertida al catolicismo, fue carmelita descalza y beatificada en 1987 por el Papa Juan Pablo II, como Teresa Benedicta de la Cruz. Elie Wiesel, escritor y pacifista rumano, Premio Nobel de la Paz, 1986.

#### EL SILBIDO DEL TREN

Nevaba intensamente. A las 14,30 horas el ministro polaco de Cul-

tura, Waldemar Dabrowskia, dio la bienvenida a los asistentes. Estaban presentes los máximos representantes de las realezas y los líderes de gobiernos de Europa y Estados Unidos, así como delegaciones de unas cincuenta naciones del mundo. Y, por supuesto, cientos de ex prisioneros que llevan consigo el estigma indeleble de Auschwitz, además de familiares de las víctimas.

El mismo sonido del tren, que se acercaba atestado de personas hacia la muerte, fue el punto de partida de la ceremonia. Se escucharon testimonios. El dolor y la reflexión fueron compartidos. Luego, a lo largo de la línea del tren se encendió fuego, atestiguando el paso de los cientos de miles de prisioneros que ingresaron ahí. En un silencio sobrecogedor, los asistentes prendieron sus velas. Todos los presentes se unieron e hicieron un llamado al resto del mundo para que atrocidades de esa naturaleza no se vuelvan a repetir.

Al fondo, siguiendo la ruta de los cercos oxidados, un anciano, ayudado por un pariente, camina lentamente hacia el monumento a las víctimas. Al llegar dice: "No estoy aquí para hablar de lo que pasó. Lo único que busco es encender una vela por mi madre, cuyas cenizas están, quién sabe dónde, en este campo". 



María Luisa Sepúlveda:

## Una mirada desde lo vivido

A pesar de que los últimos treinta y cinco años de su vida los ha dedicado al trabajo en Derechos Humanos, María Luisa Sepúlveda Edwards, no puede disimular su conmoción al escuchar: "Yo también soy víctima, independiente de mi mamá y de mi papá".

Esta Asistente Social, que perteneció al Comité Pro Paz y a la Vicaría de la Solidaridad desde 1974 a 1994, que posteriormente se ha desempeñado en la Fundación Integra, Conace y como asesora del Presidente de la República, actualmente se encuentra cerrando el gran capítulo de la publicación del *Informe sobre Prisión Política y Tortura*, del cual ha sido vicepresidenta ejecutiva. Pero confiesa que siente impotencia de no poder acoger también a esos hijos que sufrieron los efectos por la tortura de sus padres. Está convencida de que las personas dañadas requieren de símbolos, gestos y mucha acogida para sanar sus heridas.

**A pesar de haber pasado tres décadas de lo sucedido, para la gran mayoría de los chilenos ha sido impactante la publicación del Informe Prisión Política y Tortura. ¿Cómo se explica usted ese fenómeno?**

Esto se hace en el contexto de los treinta años. En ese momento se abrió el tema, pero estuvo muy polarizado. Empezamos a trabajar escuchando a la gente, recogiendo los testimonios, y lo hicimos silenciosamente. Yo había trabajado en el tema desde 1973, pero lo que realmente pasó en ese año, no lo sabía. Hay que considerar que más del 60% de las personas

que vinieron a testimoniar son del 73. No sabíamos la magnitud, la saña con que se dio... Los datos que recogimos hablan de que más del 20% de quienes atendimos del período de 17 años, sufrió la represión durante las primeras 48 horas del Golpe Militar. Esto explica el porqué en los años siguientes no fue tan necesario masificar; ya estaban destruidas las bases del régimen, por lo que sólo hubo que seguir sofocando grupos aislados de resistencia, partidos de la Unidad Popular, que trataron de reorganizarse en un comienzo, fueron reprimidos focalizadamente.

Lo que más impacta es cómo las personas, al hablar de lo que les había pasado, se conectaban, más que con los hechos mismos, con el cómo les había marcado sus vidas. Al final todo lo que hoy día les sucede, se lo atribuyen a eso, y con el costo para su familia. En un plano muy humano, el dolor y la culpa trascendieron. Y lo llevan consigo.

**Luego de estos inéditos antecedentes y desde un terreno más personal ¿qué sentido le da usted a este trabajo?**



Creo que, primero que todo, tiene un gran sentido para las víctimas. En Chile, las primeras reivindicaciones en derechos humanos fueron por el lado de los detenidos desaparecidos y después por el exilio. Este fue un tema fundamental. Y en los años 80 hubo alguna reivindicación a la prisión política. Por lo tanto, el tema de la tortura y la prisión más masiva fue como invisible por estos otros problemas. Así es que nunca hubo un esfuerzo para mirarlo y decidir qué hacer. Además, era como una caja de pandora. No se sabía cuántos, cuándo ni cómo abordarlo.

El arresto de Pinochet el 98 en Londres pone el tema, porque a él lo detuvieron por la tortura, no por los detenidos desaparecidos. Esto hace que algunas de las víctimas se organizaran y empezaran a aparecer múltiples agrupaciones de ex presos: por recintos, por regiones, por partidos, unas más pequeñas, otras menos. Y comienzan a opinar, a mandar cartas al Gobierno.

Y el año pasado, cuando se dio la instancia para exponer problemas pendientes, volvieron a plantear su tema. Pero la mayoría de la gente no tenía redes, estaba muy sola y había conversado poco de su experiencia, ni siquiera en el seno familiar, porque ser víctima de torturas genera mucha humillación, afecta la dignidad. Entonces, los ex presos, al contarlas se sentían humillados, débiles, incapaces de autoprotgerse y de proteger a sus cercanos, además



tampoco había espacio social para hacerlo.

Por eso creo que para las víctimas, el sentido que el Informe ha ido teniendo, es mayor del esperado. Hasta ese momento, en las encuestas y sondeos, el tema de la tortura no pasaba de un 5% de las preocupaciones de la ciudadanía. Sin embargo, cuando emerge se produce un consenso en el país, de que eso fue atroz y que no debiera repetirse jamás.

#### **¿Haber logrado ese consenso ciudadano es, quizás, uno de los mayores aportes del Informe?**

Sí, y quiero aclarar que fue realizado de la forma más pura posible. Le tratamos de quitar cualquier connotación o carga emocional y nos afirmamos en los hechos que se iban repitiendo. No pusimos ningún elemento que tuviese que ver con casos aislados, para evitar

exponer a la gente a situaciones de incredulidad. Fuimos relatando lo más masivo y recurrente, aquello que, de alguna manera, le diera cierta objetividad. Y desde esa perspectiva creo que tiene un enorme sentido para la sociedad chilena, y ojalá en el futuro la sociedad sea capaz de decir "fue una desgracia lo que pasó", "debemos cuidar la democracia", "tenemos que ser tolerantes y velar por la convivencia"; es decir, que no sea un asunto sobre el que tengamos que pasarle la cuenta sólo a los represores.

#### **Aquí parece jugar un papel importante la educación.**

En efecto, esa toma de conciencia cruza inevitablemente la educación. Hace falta, ya que hoy nuestra sociedad es bastante individualista. Aunque si miramos hacia atrás, en los 70 también hablábamos de valores, de solidaridad, de



sentido comunitario y, sin embargo, al final no era tan así. Lo comprueba la cantidad de gente que estuvo involucrada en la represión y la forma como se dio y se resolvió el conflicto. Uno se da cuenta de que la sociedad no se había hecho cargo para nada del asunto. Al parecer, nos sentíamos muy lejos de lo que eran las enseñanzas de protección a los derechos humanos, que había dejado la Segunda Guerra Mundial y los acuerdos de Naciones Unidas. Como que eso no tenía que ver con nosotros.

Ese es un problema de país. Cuando recorrí las regiones había personas que nos contaban, por ejemplo, que el carabiniero torturador era el mismo amigo, compañero en la escuela, con el que los domingos jugaban a la pelota. Por eso digo que es un problema de formación, de falta de cultura cívica, la inconsistencia. Este trabajo nos puede servir mucho para abordar otros temas difíciles, como el de la droga, que hoy está candente y que los profesores no se atreven a tratar con los niños y los padres.

También, el Informe puede ayudarnos a dar una mirada desde lo que hemos vivido. Está clarísimo que las personas y las sociedades aprenden de sus experiencias y no de la teoría. Entonces habría que empezar a hacer un esfuerzo por reorientar esta materia en el sistema escolar, y poder darle una nueva lectura y con altura de miras, sin quedarse en el prejuicio y correr riesgo de ser acusados de "hacer política en la sala de clases", como me han confesado algunos profesores.

### **Eso amerita tomar en cuenta la diversidad de vivencias de los estudiantes.**

Claro. Hace poco tuve una jornada acerca del Informe con alumnos de un colegio (muy transversal en lo ideológico) en donde cada uno preguntaba desde su propia experiencia. Niños que se sentían tan identificados, al punto que preguntaban si ellos podrían haber sido también víctimas. Algunos demostraban simpatía por el tema y se sentían muy cercanos, y en tanto otros manifestaban que el Informe no delataba la experiencia vivida por sus familias y querían saber por qué el derecho a la propiedad no había sido considerado. Entonces me imaginé que, tal vez, sus padres habían vivido el trauma de que les tomaran las empresas. Y los niños no lograban distinguir que estaban en juego distintos valores y derechos, que no es lo mismo una empresa que una vida humana. Por eso es tan importante reenfocar la mirada y ampliarla.

En la represión hubo una gran cantidad de gente involucrada: mandos altos, medianos, hombres que habían entrado dos meses antes al servicio militar, civiles que colaboraron. Eso a mí me dice que fue un problema más amplio, independiente de que quien urdiera la estrategia haya tenido una postura ideológica o un proyecto de sociedad o una relación con el poder X, creo que la cantidad de personas involucradas hace que uno se cuestione y con preguntas más de fondo; de lo contrario no se aprende.

### **¿Y qué sucede con los niveles de responsabilidad de las personas?**

Los grados de responsabilidad son

distintos, incluso dentro de las instituciones. No es lo mismo la obligación de un presidente de la República, comandante en jefe de las Fuerzas Armadas, que la de un conscripto recién ingresado, que era su vida o el cumplimiento de la orden. Tampoco es lo mismo el civil que supo, pero no se atrevió, se aisló y calló, al que colaboró, prestó su casa, su camioneta, puso recursos y organizó asados en la comisaría para celebrar la detención de todos sus enemigos.

Pero más que buscar la escala de los culpables a la hora de educar a nuestras nuevas generaciones, hay que formar en el respeto, un respeto que parta desde los niños en la escuela hasta los adultos en el trabajo. Aprender que hay que aceptar a los que son diferentes a uno.

### **¿Cómo se aprecia lo relativo a la tolerancia y la diversidad entre los chilenos?**

En eso falta mucho, mucho. Esta apreciación la hago como ciudadana común y corriente, desde mi vida cotidiana. Creo que tenemos que hacer mucho desde la escuela, los padres, las instituciones. La cultura es un medio de comunicación y de educación muy relevante en esto de ir transmitiendo valores positivos, en función del rescate de la dignidad de las personas, que han tenido experiencias traumáticas.

Pero no sólo hay que aprender del dolor, de la tragedia, también hay que hacerlo desde experiencias positivas. Hay que preguntarse cómo un niño aprende en la escuela la tolerancia y el respeto por compañeros que son diferentes a él, y apuntar a eso.



### ¿Por qué cree usted que Chile llegó a tener una crisis tan profunda y de tanto horror?

Nosotros, como Comisión, no nos quisimos introducir en el tema del contexto de lo sucedido, hasta hemos tenido algunas críticas al respecto. Creo, en todo caso, que eso depende de cómo lo mire y el análisis que cada uno haga, e, independientemente, también hay que tomar en cuenta la situación mundial de la época. Estábamos en medio de la "guerra fría", regía la doctrina de la seguridad nacional, los polos Oriente-Occidente, comunismo versus capitalismo. Había una tremenda polarización, y nosotros, como sociedad, creímos ser capaces de hacer una propuesta medio combinada, sin advertir que las cosas en pugna eran mucho más poderosas de lo que imaginábamos. Sin embargo, igual uno se pregunta por qué tuvo tanta virulencia, cuando -incluso- quienes tomaron el poder declaraban tener controlado el país a las 24 o 48 horas de ese 11 de septiembre. ¿Para qué las violaciones, las torturas? ¿Qué necesidad había de estigmatizar a generaciones o de secuestrar a una niña de tres años para que sus padres se presentaran? ¿Cuál era la necesidad de usar una violencia, que marcara para toda la vida y que haría difícil que la persona pudiera salir victoriosa de la experiencia tan límite?

### En lo personal ¿cómo ha sentido usted la relación con las víctimas?

Ha sido un proceso de aprendizaje. Empezamos en un ambiente complejo. La agrupación de víctimas estaba enojada por la composición de la Comisión, desconfiaban de nosotros. Pero, en un año, logramos

generar relaciones de confianza, entendernos, respetarnos en las diferencias. Tuvimos una experiencia final muy bonita.

El día anterior a la entrega del Informe al Presidente de la República, invité a las organizaciones para contarles, y ellos, sin saber exactamente lo que al final contenía el documento, agradecieron la oportunidad de haber podido trabajar el tema y de establecer un puente entre grupos de personas que, por años, se habían sentido marginados de la sociedad.

Para mí, ese gesto es un triunfo, porque Chile necesita que ellos, sus hijos y sus nietos, formen parte de este proyecto de sociedad. Todos requieren ser incluidos en una identidad de nación, que reconozca esos años traumáticos como parte de su historia y que se propone no volver a repetir situaciones tan fuertes de violación a los derechos humanos. Estoy conforme, he visto compensadas con creces las vicisitudes y dificultades del proceso, y el país está viendo fortalecida su convivencia.

### ¿En qué proceso entramos ahora, luego de haberse publicado el Informe?

Quizás ya entramos en el proceso de sanar las heridas, pero esto va a demandar tiempo. Estoy convencida de que ni por decreto, ni por Informe, ni por nada, los temas se resuelven de un día para otro. Pienso, eso sí, que es un hito importante para ir sanando como país. Y el otro hito es hacer bien el tema de la reparación. Y eso pasa por lo que ha sido la ley ahora, y también por gestos simbólicos y por mantener

su vigencia. Que no quede ahí sin avanzar, que podamos de verdad sanar la herida. Y aunque no resulte agradable hay que limpiar la herida, observarla, cuidarla para que se mejore. Esto a las víctimas las pone en otra situación, les da la posibilidad de empezar a sanarse. Una señora me decía: "Yo, durante todos estos años, en mi fuero interno sabía que era víctima, pero no me atrevía a decírselo ni a mi madre, porque si se lo decía, ella se iba a sentir culpable. Así, esta es una oportunidad de poder abrirme, de poder tratármelo".

### ¿De qué manera los profesores pueden abordar con sus alumnos esos contenidos tan delicados?

Estoy cierta de que a los profesores se les va a tornar difícil abordarlo así no más. Tal vez debieran contar con algún material de apoyo, una guía orientadora de cómo tratar esta materia, de cómo respetar, ya que en un mismo curso pueden haber parientes de las víctimas y de los victimarios. El profesor debe saber acoger a ambos, porque ¿qué culpa tiene el hijo de un hombre que mató a alguien? Ninguna, no se le puede condenar, a lo mejor ese niño o niña haya vivido un calvario. Hay que ayudar a los docentes a tratar este tema desde el alcance y la complejidad que tiene.

### ¿Se puede hablar de prevención en la Educación en Derechos Humanos?

La experiencia histórica dice que en situaciones de crisis, siempre es más probable que esto se repita. Por lo tanto, lo primero que tenemos que hacer es evitar las crisis. La experiencia mundial nos recuerda constantemente que hay que estar alerta. Hemos visto, por ejemplo, que, a pesar de los tratados internacionales y las declaraciones universales, en Irak los derechos humanos



han sido violados gravemente. Mientras en los medios de comunicación mostraban las fotos de las prisiones iraquíes, nosotros escuchábamos relatos similares de chilenos sometidos a torturas. Eran las mismas brutalidades y, tal vez, si hace treinta años se hubiese contado con la tecnología digital de hoy, tendríamos hasta fotografías del horror vivido en Chile.

Por eso debemos permanecer muy atentos a cuidar la democracia, a ser ciudadanos responsables. Esto tiene que ver con la responsabilidad cívica y también con el problema de la droga, de la seguridad ciudadana, de la participación, de los derechos civiles, es decir, un conjunto de temas que llevan a convertirse en un ciudadano responsable, que hace posible vivir en paz. Aquí no basta con que el chiquillo recite de memoria la Declaración Universal de los Derechos Humanos; tiene que estar consciente de su relación con el poder y de cómo lo ejerce.

### **¿Y también pasa por intentar la superación de las desigualdades sociales?**

Las brechas entre clases sociales son un caldo de cultivo. Pero uno se da cuenta de que sociedades que no tienen estos abismos, también son capaces de caer en quiebres violentos. Y no necesariamente por diferencias ideológicas o políticas, sino por otros temas, como el medioambiental o el religioso. Pareciera que los conflictos de la humanidad van a ir variando y, por ende, desafiándonos. Por ejemplo, tenemos que ir aprendiendo a relacionarnos de una nueva forma entre Occidente y Oriente;

saber reaccionar frente al fundamentalismo islámico. Y el tema de la droga ya está afectando la convivencia, y mañana puede afectar la institucionalidad también. Lo que quiero decir es que el asunto no se agota con una sociedad que sepa resolver sus conflictos en el corto plazo, sino que debe ir preparándose para enfrentar los de mediano y largo plazo, propiciar el desarrollo en función de mejorar la calidad de vida de la gente.

### **Puntualmente ¿qué responsabilidad le cabe al sistema escolar en ese escenario?**

Creo que en esta sociedad al sistema escolar le corresponde gran responsabilidad por lo que es la vida moderna y por las transformaciones que ha sufrido la familia. A la mujer, integrada al mundo del trabajo, le queda menor tiempo para el hogar, entonces la escuela pasa a tener un rol en la formación de niños y jóvenes, que todavía no se dimensiona. Y, en ese sentido, pienso que los profesores están en una situación un tanto precaria; les faltan medios para cumplir la tarea que implican los temas transversales: droga, participación ciudadana, medio ambiente, derechos humanos, etc. Los docentes deben tener formación en esas materias y creo que el sistema escolar no debe evitarlo. Reconozco que la intencionalidad ya está puesta en el currículo, pero al profesor aún le faltan las herramientas para tratar los contenidos transversales. Hay que dar espacios y buscar metodologías adecuadas.

### **Por último ¿cuál cree usted que es la responsabilidad de los políticos en esta nueva concepción de sociedad?**

Pienso que a los medios de comunicación les cabe una gran responsabilidad y uno debiera buscar alianzas con ellos para que hayan programas o ciertos momentos en que se facilite la formación y los espacios. Me parece que como sociedad todavía no logramos integrar el poder de los medios de comunicación en nuestra vida cotidiana. Tienen poder en la justicia, en la opinión, en la educación de los ciudadanos. Los medios pueden llegar a ser grandes colaboradores, porque, además, los niños son los principales usuarios o consumidores mediáticos. Ahí es donde el Ministerio de Educación debiera situarse, crear vínculos entre la escuela y los medios de comunicación, especialmente los locales, que son los que llegan a la gente, porque no todos van a alcanzar los canales nacionales de televisión.

Y en cuanto a los políticos, creo que son responsables en cómo ellos se acercan al mundo de los jóvenes, lo cual es muy complicado, porque es demasiado fuerte la mediatización. Entonces, al final, el político tiene que decir tres palabras en cinco segundos, y eso vale su posibilidad de ser reelegido, más que una hora de discusión profunda sobre un tema valórico. Ahí hay una contradicción muy compleja para la vida política a nivel mundial. Por ello, los políticos debieran cuidar más los modos de exponer los problemas, para que sean funcionales a este otro asunto que queremos lograr: la formación cívica, el compromiso de los jóvenes con su país, su ciudad, su barrio, su comunidad. Por ello, el político tiene que buscar medios para legitimarse. 



**En la actualidad, todos los textos entregados por el Ministerio de Educación a los establecimientos son reutilizables, a excepción del primer ciclo de educación básica.**

## **Textos escolares: uso por más de un año**

**U**no de los recursos de aprendizaje más valorado por docentes y estudiantes, son los textos escolares. Desde hace más de una década, el Ministerio se ha preocupado por mejorar la calidad de ellos, atender a mayor número de alumnos. A partir de 1997 se entregan textos a estudiantes de educación media, incorporando nuevos sectores de aprendizaje. Desde hace tres años, el Ministerio está promoviendo el uso de ellos por más de un año, lo que ha permitido enriquecer los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA). En 1991 se facilitaban 4,5 millones de ejemplares sólo en educación básica. Actualmente se están usando 15 millones en básica y media.

La reutilización de los volúmenes implica cuidar y devolverlos a fin de año, lo que en ningún caso debe inhibir su uso. Se trata de que cada ejemplar sea utilizado por dos generaciones. El Ministerio envía un porcentaje de libros, para reponer aquellos que se han perdido o dañado en el primer año de uso. Hoy todos los textos son reutilizables, salvo los de Inglés para 5.º y 6.º básico, que tienen características de "texto-cuaderno" y se entregan todos los años.

### **ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA REUTILIZACIÓN DE TEXTOS**

Debido a que el profesor es la única persona en contacto diario y directo con los estudiantes y con los recursos educativos, se requiere de su apoyo para asegurar el cuidado y recuperación de los textos escolares.

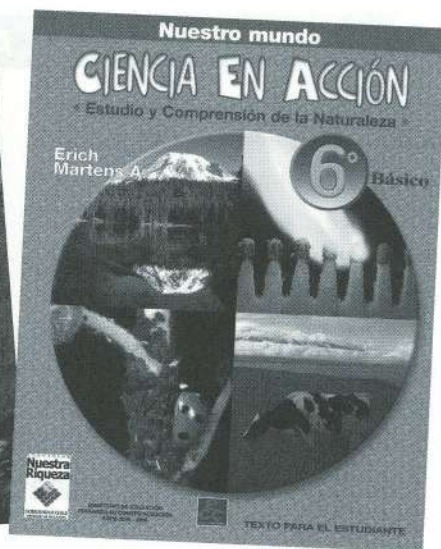
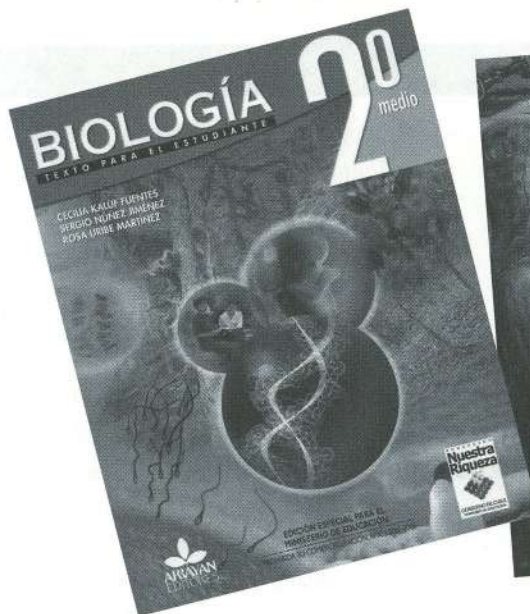
1. Preocúpese de que los que se repartan tengan, en su primera página, el timbre de su establecimiento escolar. Esto ayudará a que los alumnos entiendan que pueden y deben usarlos, pero que éstos le pertenecen al establecimiento y que han de devolverse a fin de año.
2. Al entregar los textos a comienzo de año, explíqueles a sus alumnos la necesidad de cuidarlos durante su uso, para que puedan restituirlos en buen estado. Mencíneles que esos mismos libros serán usados por otros alumnos que ahora están en el nivel inferior.
3. Si es posible, pídale a sus alumnos que forren los ejemplares.
4. No planifique actividades que dañen los ejemplares e impidan su uso al año siguiente. Esto significa no escribir, subrayar, destacar ni recortar sus páginas. Tenga en cuenta que escribir en ellos, aun cuando sea con lápiz grafito, los dañará.
5. Durante el año, revise e incentive para que los textos se mantengan en buen estado.
6. Recupere los textos al final del año.

### **DISTRIBUCIÓN DE TEXTOS 2005:**

#### **CRITERIOS GENERALES**

Los textos escolares de primero a cuarto año básico e Inglés quinto y sexto año





básico, se distribuirán cada año a la matrícula completa, ya que éstos tienen características de texto-cuaderno.

**Los textos escolares de quinto año básico a cuarto año medio**

Se contempla su uso por dos años, distribuyéndose a la matrícula completa en el primer año. Los ejemplares correspondientes al primer año de uso deberán ser recuperados por el establecimiento al fin del año escolar, para entregarlos a la próxima cohorte de alumnos al inicio del año escolar siguiente. Al término del segundo año lectivo, estos textos podrán quedar en manos de los estudiantes, ya que la cohorte siguiente recibirá una nueva entrega para la matrícula total.

**¿Cuáles son los textos que deben permanecer en el establecimiento al término de los años escolares 2004 y 2005?:**

**Educación Básica**

Textos que debe recuperar el establecimiento al término del año escolar 2004 para uso en 2005:

**Curso Subsector**

- 5.º Lenguaje y Comunicación
- 5.º Matemática
- 5.º Estudio y Comprensión de la Naturaleza
- 5.º Estudio y Comprensión de la Sociedad
- 7.º Lenguaje y Comunicación
- 7.º Matemática
- 7.º Estudio y Comprensión de la Naturaleza
- 7.º Estudio y Comprensión de la Sociedad

**Textos nuevos que se entregarán al inicio del año 2005 y que a fin de año deberán permanecer en el establecimiento para uso en 2006:**

**Curso Subsector**

- 6.º Lenguaje y Comunicación
- 6.º Matemática

- 6.º Estudio y Comprensión de la Naturaleza
- 6.º Estudio y Comprensión de la Sociedad
- 8.º Lenguaje y Comunicación
- 8.º Matemática
- 8.º Estudio y Comprensión de la Naturaleza
- 8.º Estudio y Comprensión de la Sociedad

**Educación Media**

**Textos que debe recuperar el establecimiento al término del año escolar 2004 para uso en 2005.**

**Curso Sector/Subsector**

- I Lenguaje y Comunicación
- I Inglés
- I Historia y Ciencias Sociales
- I Ciencias Naturales: Biología
- I Ciencias Naturales: Física
- II Lengua Castellana y Comunicación
- II Matemática
- II Inglés
- III Matemática

**Textos nuevos que se entregarán al inicio del año 2005 y que a fin de año deberán permanecer en el establecimiento para uso en 2006.**

**Curso Sector/Subsector**

- I Matemática
- I Ciencias Naturales: Química
- II Historia y Ciencias Sociales
- II Ciencias Naturales: Biología
- II Ciencias Naturales: Física
- II Ciencias Naturales: Química
- III Lengua Castellana y Comunicación
- III Inglés
- IV Lengua Castellana y Comunicación
- IV Matemática
- IV Inglés



**"Cada uno de los que sobrevivió dice a sus compatriotas y a las futuras generaciones: Yo existo. Soy una persona humana. Tengo honor. El que me dañó debe pasar a la justicia. Dice también: lo que aquí aconteció deben saberlo los niños, los de hoy y los del futuro". Con estas palabras, el Ministro de Educación fundamenta la puesta en marcha de una nueva alianza para la formación escolar en derechos humanos, que busca contribuir a la "sanación" de Chile.**

## Villa Grimaldi: formando desde la memoria

**B**ajo el bosquecito de abedules no sólo se puede encontrar sombra para guarecerse del sol implacable de enero, también hay quietud y paz. Como si al estar allí uno pudiese unirse, en cuerpo y alma, al movimiento de un tiempo que trae a la mente el sufrimiento indecible de las víctimas que pasaron por el cautiverio del horror y que, al unísono, va dejando un susurro de huellas que se funden en el verdor y en el vuelo de los pájaros.

En ese punto de la Villa, cada árbol encarna a una persona detenida. Los blancos troncos permanecen incrustados en el pasto y circundados por cuadrados de ladrillos que marcan el estrecho territorio que asfixiaba a los hombres y mujeres presos hace treinta años. Todo, todo ahí ha sido dispuesto para recordarlos. Sus nombres cincelados en piedra, las réplicas de los calabozos y de la infernal "torre de castigo". También los retratos y objetos personales, los manuscritos y los dibujos a lápiz hechos por los propios prisioneros con escenas de tortura, incluso un pedazo de muro que hacía de mesa alrededor de la cual comían y les permitía tener breves contactos solidarios entre ellos.

A pesar de que la casona original fue echada abajo junto al resto de las edificaciones del campo de concentración, que

funcionó entre los años 73 y 79, sigue siendo un espacio cargado de simbolismo cuando se habla de derechos humanos en nuestro país. Quienes se han hecho cargo del recinto están empeñados en que así sea, y seguirán afanados hasta convertirlo en el "primer museo de la memoria en Latinoamérica". Quieren que preserve tal fuerza de conciencia, capaz de lograr que nunca más se repitan situaciones tan dramáticas como las ocurridas en ese lugar en días de quiebre político y represión.

Hoy en el Parque por la Paz Villa Grimaldi (ex cuartel Terranova) la vida crece. Las celdas vacías conviven armónicamente con la vegetación. El enorme y bello ombú presta su tronco para la meditación. Mientras la explanada central se ha convertido en el "Teatro por la Paz", con capacidad para más de ochocientas personas, donde se posan el arte, la música, la danza, el teatro, todas las manifestaciones artísticas inspiradas en la libertad y la creación humana.

### MONUMENTO NACIONAL

"De todos los actos oficiales en que he participado, éste es, quizás, el que más me compromete y conmueve como ser humano. De todos los documentos que me ha correspondido firmar en mi calidad de Ministro del Presidente Lagos, éste de hoy día me emociona profundamente. No necesito explicar por



qué. Les habla hoy el ciudadano Sergio Bitar, hermano de muchos de los que aquí están, en una experiencia marcadora para toda la vida". Con estas palabras comenzó su discurso el Ministro de Educación, al presidir, en diciembre pasado, la ceremonia en que Villa Grimaldi fue declarada Monumento Nacional, (Decreto Exento N° 264, 27 abril de 2004) debido a su innegable relevancia histórica.

Ese día, el rito concluyó con el descubrimiento de una placa hecha con fragmentos de cerámica, estilo mosaico, instalada en el suelo, que conmemora la "Declaración del Bien como Monumento Nacional" y rinde homenaje permanente a los prisioneros, ya que éstos al interior de la Villa eran conducidos cubiertos y mirando hacia el suelo, por lo que las imágenes más nítidas que confiesan tener en la memoria, son la textura, las irregularidades y los colores del piso que lograban reconocer con los ojos vendados.

La casona conocida como Villa Grimaldi fue construida en el siglo XIX. Está relacionada con la historia que nos forjó como nación independiente. Se sabe que, en un principio, por esas tierras de don Juan Egaña, pasearon y reflexionaron los intelectuales criollos que establecieron las bases ideológicas del proceso de la Independencia. En 1862, la familia Arrieta compró el fundo Peñalolén y con ello se restituyó la tradición cultural de realizar reuniones de música y tertulias literarias. Hasta que en 1940, la parte que ocupa el Parque actual fue vendida a don Emilio Vasallo, quien transformó la casa en un restaurante que fue lugar de encuentro de políticos, artistas y pensadores. Él la bautizó con el nombre de Villa Grimaldi, porque semejaba una villa italiana.

Tras el golpe de Estado de 1973, pasó a manos de la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA), que convirtió la señorial casa de campo en el Cuartel Terranova. En él se detuvo, se torturó y se asesinó a personas. Se estima que por allí pasaron cerca de 4 mil 500 prisioneros políticos, de los cuales 228 son detenidos desaparecidos.

Con el retorno a la democracia en los años 90, las instalaciones fueron recuperadas y entregadas a la administración del Estado. Nació la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. El sitio fue recibido en ruinas; sin embargo, poco a poco, de ese proceso de reconstrucción, donde no ha estado ausente el arte, ha ido emergiendo un espacio emblemático de evocación y memoria, de solidaridad, de tesón por la lucha de la verdad y la justicia, un verdadero ejemplo de promoción de los derechos humanos. Así lo reconoció el Secretario de Estado en su discurso: "Este espacio fue el primer centro de tortura institucionalizada y racionalizada. Hacerlo visible es contribuir a sanar a Chile



todavía herido. Acercarse al otro, a los otros que aquí padecieron, es ayudar entre todos a cicatrizar la profunda herida del alma nacional".

### EL CONVENIO CON EDUCACIÓN

En la misma oportunidad, el Ministro Sergio Bitar y el presidente de la Corporación, Rodrigo del Villar, firmaron el acuerdo para la ejecución del proyecto "Educación y Derechos Humanos en Villa Grimaldi", cuyos objetivos apuntan a internalizar en los niños y los jóvenes aquellos valores que contribuyen al acatamiento de los derechos humanos, orientaciones hacia el desarrollo personal y hacia la conducta moral y social de los estudiantes en formación.

"Los derechos humanos son la clave de la construcción de las sociedades civilizadas del siglo XXI. Los derechos ciudadanos, no las ideologías ni las utopías, son el basamento que debe inspirar la acción de todos los ciudadanos y, en particular, de quienes se dedican a la vida pública.

Esto es especialmente válido ante los nuevos riesgos que ha traído el presente siglo: el terrorismo y los métodos para enfrentarlo no pueden vulnerar los derechos de las personas", concluyó el Ministro.

Fue a partir del año 2000, que en el Parque se iniciaron las visitas guiadas. Cuatro personas que habían estado detenidas ahí, se organizaron y se hicieron cargo de atender a los visitantes con un relato de lo sucedido: "Eso permitió que la gente se empezara a acercar más. No es lo mismo preparar a un guía



que cuente la historia a que una persona que ha vivido la historia, la transmita", señala Rodrigo del Villar y agrega que eso sirvió para darse cuenta del enorme potencial educativo que tenían en las manos.

Y en 2003 se decidieron a entrar en conversaciones con el Ministerio de Educación, ya que sabían que el tema de DD.HH. estaba contemplado en la malla curricular. Se unieron, entonces, al equipo técnico de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad y elaboraron un convenio que, como uno de sus elementos importantes, recoge la experiencia del grupo de la Corporación. Y que centra su atención en el trabajo docente con la formación de profesores monitores en la enseñanza de DD.HH. en Villa Grimaldi, teniendo como destinatarios a alumnos de colegios de la Región Metropolitana y, eventualmente, de escuelas y liceos regionales.

## PAUTA DE TRABAJO

En el Mineduc existe la convicción de que este esfuerzo conjunto, redundará simultáneamente en un fortalecimiento de la libertad de enseñanza. Están convencidos de que cualquier política que se adopte en materia de DD.HH. debe contar con la participación y consulta ciudadana, ya que sólo así se pueden esperar cambios culturales eficaces que disminuyan las prácticas sociales discriminatorias.

Por sus características, el Parque por la Paz Villa Grimaldi da la posibilidad de concretar una estrategia metodológica, cuyo valor central sea la persona. Y en donde la relación e interacción de los participantes, en este caso los estudiantes y sus profesores, dé cabida a un espacio de reflexión, facilitando la comprensión a fondo del tema DD.HH.

En resumen, ambas partes (Mineduc-Grimaldi) consideran fundamental educar para una sociedad democrática. Se aspira al respeto mutuo y al valor de la diversidad cultural, ya que sólo sobre esa base es posible edificar una ciudadanía moderna; es decir, donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, se traduzca en libertad y defensa contra todo lo que pueda llevar a los seres humanos a ser tratados como instrumentos u objetos.

Bajo esos principios fue diseñada la ruta de trabajo que ya se inició y que continúa de marzo en adelante.

La pertinencia de los contenidos amerita no sólo de directrices y flexibilidad curricular sino, resulta indispensable tener un cuerpo docente capaz de innovar y de crear. Por ello en la primera etapa, los especialistas y técnicos se han abocado a recoger testimonios de personas que transitaron por Villa

Grimaldi, para poder transmitir el impacto que la tortura ha tenido en quienes la sufrieron y en la sociedad. Aseguran que así se puede encaminar hacia el reconocimiento de nuestra propia historia.

Lo anterior culminó con material escrito, que será editado y servirá de insumo para la capacitación de los profesores-monitores. Al partir este año lectivo se difundirán los contenidos de este acuerdo en los establecimientos educacionales, vía afiches, dípticos y volantes, que informen y sensibilicen a la comunidad y que, a la vez, sean una invitación a visitar el Parque por la Paz, bajo un contexto pedagógico.

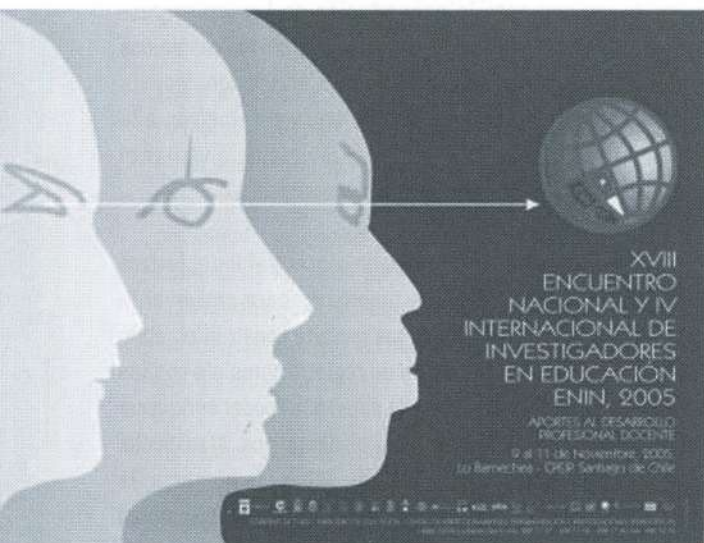
Por último, una tercera etapa pretende concentrar los esfuerzos en el rescate de documentos testimoniales para preservar la memoria. Recopilar información que permita construir el relato histórico, creando y manteniendo un registro completo con las historias personales de los ex prisioneros, para poder enriquecer el archivo general y fabricar materiales didácticos. Al respecto, Rodrigo del Villar explica: "La idea es saber los nombres, la edad y la actividad de quienes estuvieron aquí, pero también contar cuáles eran sus sueños, cómo eran sus familias, qué querían para el futuro, qué pasó con ellos en la Villa, en qué están ahora, en fin todo, todo lo que nos hable de ellos".

En síntesis: "La pedagogía de la memoria no promueve deshacerse del pasado, sino rehacerlo. Valora y da curso a la expresión de las palabras acalladas. Enseña que la democracia es un espacio de acogida, que da refugio y lugar a las voces de todos. Por ello, la democracia es un sistema de comunicación y también un modo de producir una sociedad de testimonios, es decir, de participación y de comparecencias mutuas", sostiene el historiador Jorge Osorio.





## Encuentro Internacional de Investigadores en Educación



El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), invita a participar en ENIN2005, XVIII Encuentro de Investigadores en Educación.

Desde 1969 a la fecha y en forma bianual se realizan estos Encuentros, a nivel nacional e internacional, que buscan estar a la vanguardia en el tema educativo. El asunto que se tratará este año estará enfocado en el desarrollo de la profesión docente.

El plazo de postulación de las investigaciones vence el 31 de mayo próximo.

Las bases y formularios se encuentran disponibles a los interesados en: [angelicapalavicino@mineduc.cl](mailto:angelicapalavicino@mineduc.cl).

Para mayor información dirigirse a Sr. Claudio Molina, jefe Departamento de Investigación y Estudios del CPEIP: [claudiomolina@mineduc.cl](mailto:claudiomolina@mineduc.cl)

## Premio Ciudad-Fundación Futuro

Profesores de Santiago, a través de la *Revista Ventanal*, participaron en la selección de iniciativas culturales desarrolladas en 2004 y que son un aporte para la ciudad de Santiago. Estos fueron los premiados:

*Anillo interior de Santiago*  
Ministerio de Vivienda y Urbanismo.  
Ministra: Sonia Tschorne

*Machuca*  
Director: Andrés Wood

*Parque Memorial*  
Directora: Susana Roccatagliata

*Centro Cultural Matucana 100*  
Director: Ernesto Ottone

*Santiago en la Globalización: ¿Una nueva ciudad?*

Autor: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, U. Católica

*Museo de la Merced*  
Director: Padre Jaime Nawrath o. de m.

*Santiago Corre - Nike*  
Gerente General: Adrián Cueto

*Plazas Constitución y Ciudadanía*  
Arquitecto: Cristián Undurraga

*Foto América 2004*  
Organizadores: Cristina Alemparte, Verónica Besnier y Roberto Edwards





# Motivación para el aprendizaje: Una mirada desde las aulas chilenas

¿Cómo motivar a los alumnos? ¿Qué hacer para estimularlos a aprender? ¿Por qué algunos profesores motivan más a sus alumnos, en tanto que otros no corren la misma suerte? Estas y otras interrogantes impulsaron a un grupo de académicos de la U. Cardinal Raúl Silva Henríquez: Carmen Sepúlveda Parra, Luis Reyes Ochoa y Manuel Pérez Pastén, a descubrir los factores que influyen en la motivación de los alumnos en clases y el papel de los maestros. Para ello realizaron una investigación, que abarcó a 112 profesores y 1809 alumnos de educación media municipalizada.

Los objetivos del estudio se fundamentaron en descubrir "cómo opera y se reflejan los conocimientos y actitudes del profesorado de enseñanza media respecto de la forma y posibilidad de motivar a los alumnos" y "cómo perciben los estudiantes el accionar de sus profesores en la generación de determinados climas de aula" (pág.7).

El texto aborda las teorías sobre motivación, tipos de motivaciones, percepción de los alumnos sobre el accionar de los profesores, climas generados en las aulas.

Las variables de la investigación se concentran en los atributos del profesorado, tales como sexo, años de experiencia, formación inicial, cantidad de cursos, asignatura impartida, clima de aula, estilo de trabajo, ritmo, tipo de motivación, actitudes, rendimiento de los alumnos, etc.

Entre las conclusiones se indica que el dominio de conocimientos sobre la motivación de los profesores no parece incidir por sí solo en producir climas de aula desde lo que perciben los estudiantes.

Además, las actitudes del profesorado influyen más en la percepción de los alumnos del quehacer de sus docentes y los rasgos del clima motivador. Las actitudes pesimistas y optimistas marcan un determinado clima. En los profesores estudiados hay una mayor tendencia a rechazar el trabajo grupal, pero los alumnos captan que el trabajo

grupal es estimulado por los maestros más activos.

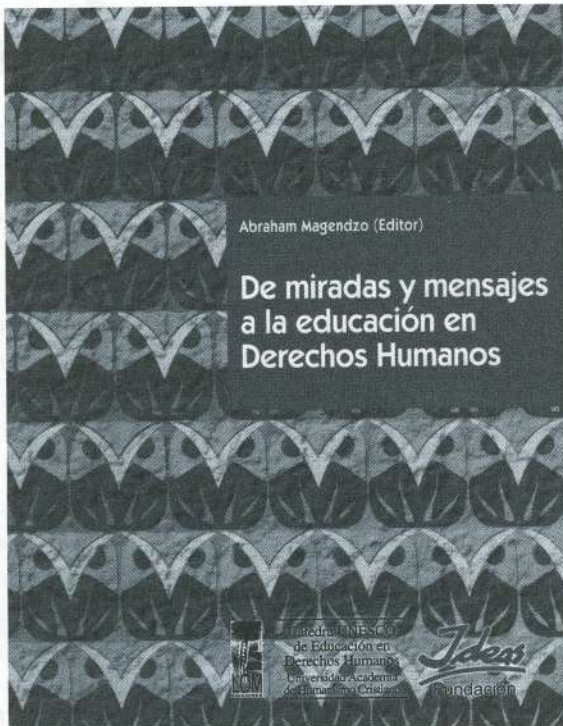
Se destacan dos grandes factores que intervienen en la motivación y en el clima de aula, determinado por la organización de la actividad. El primero es el estilo del profesor centrado en el conocimiento, resultados e iniciativa del docente; el segundo se apoya en los procesos y ritmos de aprendizaje del alumno.

Informaciones: Ediciones UCSH: publicaciones@ucsh.cl : teléfono 665 27 17.





# De miradas y mensajes a la Educación en Derechos Humanos



"Educar en Derechos Humanos en la actualidad es un imperativo ético-ciudadano impostergable. Hoy más que nunca nos preguntamos cómo nos aseguramos que el andamiaje de los Derechos Humanos no se nos derrumbe. Haber construido esta arquitectura ético-moral-universal ha sido el resultado de tantas luchas. Fundar la propuesta universal de los Derechos Humanos ha sido un parto que está salpicado de grandes sufrimientos, abatimientos, angustias y desolaciones, pero también de muchos sentimientos de avances, triunfos y logros. Hoy más que nunca surge con fuerza, y por qué no decirlo, con gran preocupación, la pregunta: ¿qué garantía tenemos de que las conquistas logradas no se reviertan? Esto es posible si no somos vigilantes, alertas y conscientes de que lo imposible es posible.

La Educación en Derechos Humanos es una de las herramientas que po-

seemos para estar alertas. No es la única vía, pero como educadores, en ella confiamos. Pero sabemos y reconocemos, hoy más que nunca, que esta es una tarea compleja y de largo aliento.

La complejidad de la tarea educativa en Derechos Humanos radica, por un lado, en el hecho de que los Derechos Humanos están vinculados con una variedad creciente de temas emergentes, conflictivos y problemáticos, propios de las sociedades democráticas y modernas y de las contingencias políticas, históricas, económicas, sociales y culturales. Surgen nuevos desafíos y nuevas preguntas, y, en consecuencia, a la Educación en Derechos Humanos.

En este libro se ven múltiples miradas, desde la perspectiva de la práctica y la reflexión de académicos e impulsores del actuar en Derechos Humanos, explicitando las prácticas

que permiten formar conciencia en los ciudadanos de una mirada que propicia la visión del otro como un distinto en su elección y un igual en sus derechos."

Abraham Magendzo, editor de este volumen, coordinador de la Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; investigador educacional del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y de la Fundación Ideas; miembro integrante de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc y autor de libros y artículos en Educación y Derechos Humanos, presenta este texto de 297 páginas, LOM Ediciones, 2004, señalando que hizo una abierta invitación a científicos, investigadores, educadores y activistas en Derechos Humanos para que participaran desde sus personales experiencias, entregando, cada uno, un valioso aporte en el tema. Y respondieron prontamente "desde diversos rincones de nuestra América y de otras latitudes con los que hemos establecido lazos de trabajo y de lucha durante tantos años en la causa de los derechos humanos", manifiesta el editor.

Los artículos los fue ordenando "con cierto grado de arbitrariedad, dado que muchos pueden clasificarse en diferentes ámbitos: político; ético-filosófico; formación ciudadana; discriminación, la tolerancia y la multiculturalidad; educación para la paz, la educación corporal y educación para la acción comunicativa; ámbito pedagógico-educacional", especifica Abraham Magendzo.

web: [www.lom.cl](http://www.lom.cl)

e.mail: [lom@lom.cl](mailto:lom@lom.cl)



Me lo contó mi abuelito:

## Historias y cuentos del mundo rural

(...) Un día ellas se dieron cuenta de que sus árboles medicinales se habían secado y no tendrían con qué curar a los enfermos. Se asustaron mucho y no hallaron qué pensar, entonces decidieron ir a ver al espíritu de la montaña (...)

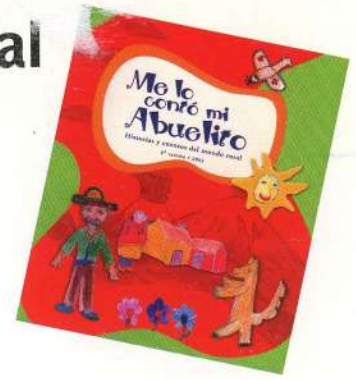
Cuando llegaron al pie de la montaña imploraron. ¡Espíritu de la montaña! ¡Dinos qué hacer, nuestros árboles medicinales se han secado! ¿Qué haremos para mejorar a los enfermos?

Se sintió un estruendo y de la montaña una voz que decía: ¡Impuras! Ustedes han contaminado el entorno y ensuciado el ambiente con su comportamiento, el aire está lleno de palabras feas y sucias que ustedes se

han dicho; si quieren que todo vuelva a mejorar tienen que hacer siempre el bien, pensar en el bien. Portarse bien, tratando bien a las personas, plantas y animales (...)

Diego Opazo Riquelme, 6.º básico  
Escuela G 180 Manzanar, Lumaco  
Primer lugar: "Las dos machis"

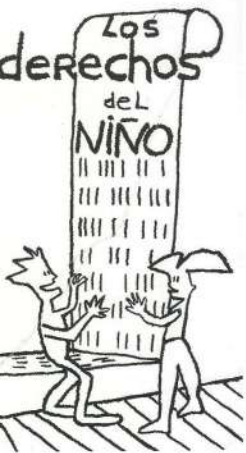
Desde hace siete años que el Ministerio de Educación en conjunto con la Fundación de Comunicaciones del Agro -Fucoa-, del Ministerio de Agricultura, realizan el concurso "Historias y Cuentos del Mundo Rural". Son una serie de relatos, historias, leyendas y poemas campesinos. El concurso tiene una categoría infantil denominada "Me lo contó



mi abuelito", y cada año se publica un libro, que no sólo recoge los textos premiados sino también ilustraciones de niños.

El texto se distribuye a las escuelas rurales del país como una forma de dar a conocer las tradiciones y leyendas de la cultura local y de incentivar la creación literaria.

## Los Derechos del niño



"Convención sobre los Derechos del Niño Aprobada por el Mundo el 20 de noviembre de 1989.

Mira!! Ellos dicen y proponen lo siguiente. Creámosles!!

Los adultos del Mundo han armado un gran libro que ordena nuestras necesidades... escucharlos será nuestra primera armonía para con ellos.

Se basan en el respeto absoluto por la raza humana: o sea, estos artículos jamás traicionarán nuestra condición de niños; de ser humano.

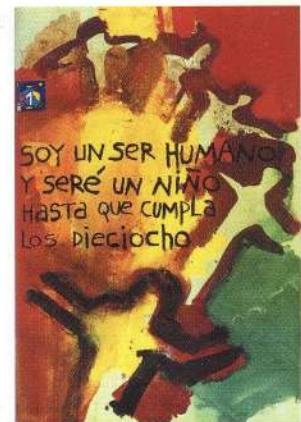
Lo que pasa es que los países del Mundo se han unido para crear un orden que nos ayudará en muchas cosas... la más importante: a ser libres, y si no, a reclamar nuestra libertad." (...)

La posibilidad de difundir el conocimiento de los derechos de niños contribuye a crear una sociedad más justa, sana y respetuosa. Por ello, la reimpresión de este libro por parte de la Fundación Tapsin de Laboratorios Maver, con el fin de distribuirlo en forma gratuita a todos los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana constituye un gran aporte a nuestra sociedad, para que cada día sea más generosa, sana y respetuosa de las nuevas generaciones. Esta Fundación es un organismo sin fines de lucro, instituida para desarrollar programas de ayuda social que mejoren la calidad de vida de las personas orientadas a lo educacional.

Con el apoyo del Ministerio de Educación serán repartidos diez mil ejemplares, el que llegará a miles de alumnos, quienes podrán conocer sus derechos, contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño -que Chile promulgó como ley el 27 de septiembre de 1990- a través de una presentación artís-

tica del pintor Carlos Maturana (Bororo) e ilustraciones de la pintora Georgia Wilson, de un modo didáctico y entretenido.

A esta valiosa gestión se ha sumado UNICEF para patrocinar la reimpresión y entregará mil ejemplares entre diversas organizaciones de la red de apoyo a la infancia en nuestro país, impulsando la protección de estos derechos.



MINISTRO DE EDUCACIÓN: Sergio Bitar, Representante Legal • SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN: María Ariadna Hornkohl • CONSEJO EDITOR: Carlos Eugenio Beca I.; Juan Carvajal T.; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Pedro Henríquez G.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; Carmen Sotomayor E.; Antonieta Viteri P. • DIRECTORA: Cecilia Jara B. • EDITORA: María Teresa Escoffier D. • REVISIÓN DE TEXTOS: Liliána Yankovic N. • DISEÑO: dosC • IMPRESIÓN: La Nación • Ministerio de Educación. ISSN 0716-0534. Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2º piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: reveduc@mineduc.cl Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N° 316. Tiraje 12.000 ejemplares.



# UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado



## Admisión Primer Semestre 2005

Biblioteca Mineduc



### DOCTORADOS SANTIAGO

#### **Biología**

Director del Programa:  
Pablo Valenzuela, Ph.D.

#### **Biociencias Moleculares**

Director del Programa:  
Guido Mora, Ph.D.

#### **Física**

Director del Programa:  
Ramiro Arratia, Ph.D.

#### **Psicoanálisis**

Director del Programa:  
Dr. Mario Gomberoff

### MAGISTER SANTIAGO

#### **Enfermería**

Directora del Programa:  
Luz Angélica Muñoz, Ph.D.

#### **Anatomía**

Director del Programa:  
Eduardo Mandiola, Ph.D.

#### **Fisiología del Ejercicio**

Director del Programa:  
Dr. Patricio Venegas

#### **Dolor Crónico**

Director del Programa:  
Dr. Norberto Bilbeny

#### **Odontología con Especialización en Odontología Estética**

Director del Programa:  
Dr. Nicolás Triantafilo

#### **Odontología con Especialización en Ortodoncia y Ortopedia Dentomaxilofacial**

Director del Programa:  
Dr. Alejandro Illanes

#### **Bioquímica**

Directora del Programa:  
Luz María Pérez, Ph.D.

#### **Museografía**

Director del Programa:  
Prof. Ramón Castillo

#### **Tecnologías en Diseño**

Director del Programa:  
Prof. Alberto Sato

#### **MBA**

Director del Programa:  
Prof. Francisco Castañeda

#### **Finanzas**

Director del Programa:  
Prof. Francisco Castañeda

#### **Ciencias Políticas**

Director del Programa:  
Prof. Juan Esteban Montes

#### **Liderazgo de Gestión y Administración Educativa**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

#### **Docencia para la Educación Superior**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

#### **Gestión para la Educación Superior**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

#### **Gestión Pedagógica**

Director del Programa:  
Prof. Abraham Larroondo

#### **Evaluación Educacional**

Director del Programa:  
Prof. Mauricio Mora

#### **Psicopedagogía Social**

Directora del Programa:  
Prof. Verónica Garcés

#### **Psicoanálisis**

Director del Programa:  
Dr. Mario Gomberoff

#### **Competencia, Entrenamiento y Alto Rendimiento Deportivo**

Director del Programa:  
Prof. Jaime Filloi

### POSTITULOS

#### **Psicopedagogía**

Director del Programa:  
Prof. Verónica Garcés

#### **Psicopedagogía (Viña del Mar)**

Directora del Programa:  
Prof. Carmen Gloria Garrido

### DIPLOMADOS

#### **Mercados: Competencia y Regulación**

Director del Programa:  
Juan Antonio Guzmán, Ph.D.

#### **Nuevo Sistema Procesal Penal (Santiago y Rancagua)**

Director del Programa:  
Prof. Milton Juica, Ministro de la Corte Suprema

#### **Gestión y Administración Educativa**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

#### **Pedagogía para el Desempeño en Condiciones Difíciles**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

#### **Dirección Coral Escolar**

Directora del Programa:  
Prof. Concepción Martorell

#### **Docencia para la Educación Superior**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

#### **Educación Matemáticas Segundo Ciclo Básico**

Director del Programa:  
Sergio Hojman, Ph.D.

#### **Evaluación del Aprendizaje**

Director del Programa:  
Prof. Mauricio Mora

#### **Psicoanálisis**

Director del Programa:  
Dr. Mario Gomberoff

#### **Odontología Estética Adhesiva**

Director del Programa (Viña del Mar):  
Dr. Abelardo Báez

### MAGISTER VIÑA DEL MAR

#### **Odontología con Especialización en Ortodoncia y Ortopedia Dentomaxilofacial**

Directora del Programa:  
Dra. María Cristina Henríquez

#### **Odontología con Especialización en Implantología Oseointegrada con Mención en Prótesis y Cirugía**

Director del Programa:  
Dr. José Valdivia

#### **Psicopedagogía Social**

Directora del Programa:  
Prof. Carmen Gloria Garrido

#### **Docencia para la Educación Superior**

Directora del Programa:  
Prof. Norma Drouilly

#### **Liderazgo de Gestión y Administración Educativa**

Directora del Programa:  
Prof. Norma Drouilly

#### **Gestión de la Actividad Física y Deportiva**

Director del Programa:  
Prof. Raúl Ugarte

### MAGISTER RANCAGUA

#### **MBA**

Director del Programa:  
Prof. Francisco Castañeda

#### **Liderazgo de Gestión y Administración Educativa**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

#### **Competencia, Entrenamiento y Alto Rendimiento Deportivo**

Director del Programa:  
Prof. Jaime Filloi

#### **Docencia para la Educación Superior**

Director del Programa:  
Hugo Montes, Ph.D.

En todos sus programas de postgrado la Universidad ofrece becas y financiamiento bancario

### Informaciones y Postulaciones

**Santiago Dirección General de Postgrado:** Av. República 237, segundo piso • Teléfonos: (2) 661 8050 - 661 8024 • Fax: (2) 688 1384

**Viña del Mar:** Los Fresnos 91 (1Norte alt. 2.000), Barrio Miraflores • Teléfono: (32) 673 204 • Fax: (32) 670 008

**Rancagua:** Cuevas 88 (esquina Zañartu) • Teléfono: (72) 227 625

e-mail: [postgrado@unab.cl](mailto:postgrado@unab.cl)

Academias  
2004 - 2005