

Perspectivas para el  
análisis de discursos de  
corrientes educativas

Luis E. Sime Poma

Perspectivas para el análisis de discursos de corrientes educativas

*Luis E. Sime Poma*

## **Perspectivas para el análisis de discursos de corrientes educativas**

Primera Edición, septiembre del 2008

Luis Enrique Sime Poma  
(Autor-Editor)

Calle San Paulo 120. Urb. Los Laureles, Chorillos-Lima-Perú  
Teléfono: 2514630  
[lsime@pucp.edu.pe](mailto:lsime@pucp.edu.pe).  
<http://blog.pucp.edu.pe/luissime>

Licencia: Creative Commons



[Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Perú License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/peru/)

ISBN: 978-9972-33-853-3

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2008-12491

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
<b>PRIMERA PARTE: LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN CHILE</b>	
INTRODUCCIÓN.....	9
I. EL CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	12
Los primeros pasos La transición democrática de 1990-1993 Síntesis	
II. EL CURRÍCULUM Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	20
El currículum escolar y la reflexión curricular  Algunos aportes teóricos para la reflexión curricular y educativa Las orientaciones curriculares según Eisner y Vallance El análisis dialéctico del currículum y la educación según Henry Giroux	
III. EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	25
El discurso El discurso como producción de sentidos tensionados El discurso como producto y productor de la historia El discurso como ideología  El discurso de la educación en derechos humanos	
IV. LA PROPUESTA METODOLÓGICA.....	28
Metodología para el marco histórico  Metodología para la descripción e interpretación ¿Cuáles son los discursos textuales emergentes y cómo identificarlos? ¿Cómo se describen los discursos que emergen de los textos? ¿Cómo se procede al análisis global de la descripción? ¿Cómo se construye la fase interpretativa?	
Sobre las fuentes	
V. DESCRIPCIÓN DIALÓGICA DE LOS DE LOS DISCURSOS DE MINEDUC, PIIE, VICARÍA.....	37
Descripción: MINEDUC Discurso sobre derechos humanos	

Discurso sobre la educación en derechos humanos  
Discurso sobre la escuela  
Discurso sobre el currículo  
Discurso sobre el educador en derechos humanos

Descripción: VICARIA

Discurso sobre derechos humanos  
Discurso sobre la educación en derechos humanos  
Discurso sobre la escuela  
Discurso sobre el currículo  
Discurso sobre el educador en derechos humanos

Descripción: PIIE

Discurso sobre derechos humanos  
Discurso sobre la educación en derechos humanos  
Discurso sobre la escuela  
Discurso sobre el currículo  
Discurso sobre el educador en derechos humanos

Resumen de las descripciones de los discursos

Discurso sobre derechos humanos  
Discurso sobre la educación en derechos humanos  
Discurso sobre la escuela  
Discurso sobre el currículo  
Discurso sobre el educador en derechos humanos

VI. ANÁLISIS DE LA DESCRIPCIÓN DE LOS DISCURSOS..... 68

Corrientes transversales y sus funciones específicas de legitimación

Corrientes de mayor transversalidad  
Corrientes de menor transversalidad

Las macro funciones legitimadoras de las corrientes transversales

VII. PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS..... 76

Los discursos de la educación en derechos humanos desde una perspectiva curricular

Desde las perspectiva de las orientaciones curriculares  
Desde la perspectiva de los aportes de Giroux

Los discursos de la educación en derechos humanos desde una perspectiva histórico-social

Los discursos de la educación en derechos humanos desde la perspectiva jurídica de los derechos humanos.

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 89

BIBLIOGRAFÍA..... 90

SEGUNDA PARTE:  
**LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL PERÚ**

INTRODUCCIÓN..... 94

**I. LOS DISCURSOS FUNDACIONALES DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL PERÚ**

Introducción..... 96

El discurso político clasista  
Contextualización del discurso político  
Análisis crítico del discurso político

El discurso cultural autóctono  
Contextualización del discurso cultural  
Análisis crítico del discurso cultural

El discurso metodológico de la participación y la dialéctica  
Contextualización del discurso metodológico  
Análisis crítico del discurso metodológico

Conclusiones

**II. LOS NUEVOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL PERÚ**

Introducción..... 116

El discurso político democrático  
Contextualización del discurso político  
Análisis crítico del discurso político

El discurso pluricultural  
Contextualización del discurso cultural  
Análisis crítico del discurso cultural

El discurso metodológico integrador  
Contextualización del discurso metodológico  
Análisis crítico del discurso metodológico

El discurso ético de la vida  
Contextualización del discurso ético  
Análisis crítico del discurso ético

Conclusiones

Anexo

BIBLIOGRAFÍA.....150

## PRESENTACIÓN

Los estudios que aquí presentamos son esfuerzos por construir un proyecto crítico y multidisciplinario para convertir en problemática las voces que corrientes educativas han pronunciado a través de sus textos escritos. Definiremos como corrientes educativas en un sentido amplio como un conjunto de prácticas y discursos que determinados actores desarrollan con niveles de identidad alrededor de un diagnóstico, concepción y proyección de la educación. Esas prácticas están impulsadas por iniciativas individuales e institucionales en ámbitos muy diversos desde espacios micro y macro y que pueden desarrollarse tanto en el área de la educación formal como de la educación no formal.

Ante la emergencia en los últimos tiempos de distintas corrientes educativas que pugnan por ser incorporadas en el currículo escolar, cobra mayor sentido un análisis crítico de sus discursos y no asumir su inserción curricular como un simple trámite administrativo o cuestión meramente técnica. En efecto, actualmente observamos una gama de corrientes educativas con una vocación de transversalidad muy definida, como la educación ambiental, la educación desde el enfoque de género, la educación ciudadana, la educación popular, la educación sexual, etc. Todas ellas son realmente valiosas; sin embargo, el riesgo es asumirlas sin procesar una reflexión más crítica sobre sus discursos.

Además, es necesario aclarar que al interior de cada corriente existe una pluralidad de subtendencias de tal forma que es aún más necesaria una reflexión matizada sobre las corrientes. Asimismo, no todas estas subtendencias han logrado el mismo nivel de representatividad discursiva. Hay subtendencias que no han logrado traducirse intelectualmente pero están allí latentes en las prácticas, de forma implícita o subterránea. En cambio, otras han logrado niveles mayores de textualización y de circulación.

A su vez, para quienes se identifican con una corriente educativa, es un desafío permanente sostener un nivel de conciencia autocrítica a fin de afrontar con más madurez los propios sesgos que reducen a veces el reconocer las limitaciones y errores acumulados en la trayectoria de una determinada corriente educativa y, más aún, el prevenir ciertos dogmatismos en la forma de asumir los postulados que la corriente contiene.

Específicamente nuestro proyecto crítico y multidisciplinario intenta hacerse cargo de una pregunta de largo aliento para el tratamiento de los discursos: ¿Cómo analizar los discursos de determinadas corrientes educativas para dar cuenta de sus múltiples complejidades y funciones, integrando el contexto histórico, la textualidad dinámica del discurso y abriéndolos a diversas interpretaciones? Esta interrogante nos ha orientado a esbozar algunas perspectivas a manera de síntesis propositiva para guiar el trabajo analítico:

- Análisis de la historicidad: los discursos educativos se comprenden e interpretan mejor indagando sobre los factores históricos de incidencia en su formación y las funciones que cumplen en los procesos históricos concretos. No hay discurso sin historia.
- Análisis de la textualidad: La valoración de la historicidad del discurso debe estar acompañada por explicitar la discursividad de la historia a través de las textualidades. El análisis dinámico de la textualidad de los discursos educativos puede ser enriquecido desde diversos enfoques multidisciplinarios.
- Análisis de la legitimidad: el estudio de los discursos educativos debe dar cuenta de las formas como construyen su legitimidad como discursos creíbles, imprescindibles y viables.

En este libro incluimos estudios sobre los discursos de dos corrientes con las cuales el autor ha estado involucrado en momentos diferentes de su trayectoria profesional y que hemos reeditado para esta versión mejorada. El primero estudio, *“Los discursos de la educación en derechos humanos en Chile”*, es parte de la tesis realizada a mediados de los 90 para la obtención del grado de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Curriculum, en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este trabajo nos permitió un acercamiento analítico a textos de tres instituciones de dicho país referidos a la escuela durante una etapa de transición política de una dictadura hacia una democracia y de expectativa frente a la corriente de educación en derechos humanos. Agradezco al Dr. Rolando Pinto cuyo aliento y asesoría nos ayudó a vislumbrar mejor los alcances y limitaciones de este trabajo; así como a los integrantes de esos años del equipo de educación en derechos humanos del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) con sede en Santiago de Chile.

El segundo estudio, *“Los discursos de la educación popular en el Perú”*, retoma parte del estudio que realizáramos a inicios de los 90 en TAREA, organización no gubernamental peruana, cuya influencia en la evolución de esta corriente en las décadas de los setenta y ochenta fue muy relevante. En este trabajo intentamos dar cuenta de los discursos fundacionales de la educación popular y los nuevos discursos que fueron emergiendo desde la década de los 80. Este segundo estudio, a diferencia del primero, está más dirigido al análisis de una corriente educativa cuyo ámbito de acción originaria estuvo más vinculado a la llamada educación no formal y educación de adultos que a la educación escolar.

Consideramos que ambos trabajos constituyen aportes al estudio histórico de las corrientes educativas en América Latina, así también, son un referente para el análisis de discursos basado en textos escritos del ámbito educativo.

Luis Sime Poma



PRIMERA PARTE:

## LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN CHILE

### Introducción

Después de las décadas de regímenes dictatoriales en una parte de América Latina se han desarrollado importantes y originales experiencias en torno a la educación en derechos humanos promovidas tanto por actores internos a cada país como por instituciones latinoamericanas entre las que destacan la labor del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) (IIDH 1985). Estas experiencias han ido produciendo una corriente educativa que no sólo busca incidir en el campo extra-escolar, sino también al interior de la escuela. Esta perspectiva de mayor institucionalización escolar de los derechos humanos, estimulada en ciertos casos por transiciones democráticas, es la que se refleja en países como Chile, en el cual la propuesta del Ministerio de Educación ha sido en la década de los 90 la de convertir los derechos humanos en un objetivo transversal del currículo escolar.

La acumulación de estas experiencias ha permitido la emergencia de diferentes discursos sobre la educación en derechos humanos en Chile, cuya producción textual escrita constituye nuestro objeto de estudio.

El inicio de la transición democrática en ese país abrió ciertamente horizontes más amplios para el impulso de estas experiencias educativas con una legitimidad distinta a la de tiempos pasados. Creemos que ello no sólo exige de propuestas metodológicas y de mayores materiales, sino también de una reflexión crítica que haga cada vez más problemática los supuestos, alcances y límites de esta corriente educativa.

Advertidos por las debilidades teóricas y excesos ideológicos que Sthenhouse (1984) observa en los movimientos innovadores en educación, valoramos las potencialidades críticas de este trabajo como un estímulo y contribución al debate teórico e ideológico sobre los discursos que dicha corriente ha producido.

La revisión bibliográfica nos informa, a pesar de la diversidad de materiales publicados, sobre la escasez de trabajos que integren en una misma visión tres dimensiones: la contextualización histórica del discurso, el análisis descriptivo textual y la perspectiva interpretativa. La contribución de esta propuesta conceptual descansa en ser un intento de retomar aportes de autores de diversas disciplinas y perspectivas como del currículo, el análisis de discurso y las ciencias sociales. En ese sentido, se trata de un proyecto investigativo con una base pluridisciplinar.

Para una ubicación más pertinente de nuestra investigación dentro del amplio y creciente campo del análisis de discursos en la educación, es necesario que presentemos el siguiente mapa de tendencias, el cual no pretende agotar el panorama existente. En primer lugar, podemos distinguir los estudios cuyo eje de indagación es el

discurso educativo en el aula, sea como representación de una situación comunicativa y de transmisión cultural, a lo cual aportan los trabajos de enfoque sociolingüístico, así como un sector de la etnografía educativa (Stubbs 1987; Cazden 1991; Bernstein 1977).

En segundo lugar, ubicamos los trabajos que se han centrado en el análisis de textos escritos inmersos en contextos educativos. Así tenemos lo análisis de contenido de textos escolares que tienen una rica trayectoria en develar la ideología que subyace en los textos con los cuales estudian los escolares (Binimelis y Blazquez 1992; Ochoa 1993). Pero también están los análisis de textos inscritos en una determinada corriente educativa. Es en esta última ruta en la que se sitúa nuestra investigación al elegir la educación en derechos humanos como corriente educativa. Algunos se focalizan más en los textos propiamente dichos y otros tratan de confrontarlos con las prácticas de las corrientes en estudio (Torres 1989; Sime 1991).

En una última dirección están aquellos trabajos que son problematizaciones más heterogéneas sobre distintos aspectos de la educación articulando visiones desde la lingüística, la hermenéutica, la semiótica y otras (Rodríguez 1985; Encarnación 1985; Revista Aportes 1993).

Esta breve revisión de tendencias nos permite una visión panorámica en la que se inserta nuestra perspectiva analítica y nos da cuenta de un campo de investigaciones donde la indagación y exploración de nuevas vetas conceptuales y metodológicas, pueden resultar promisorias a la vez de ser provisionales.

Sin embargo, un serio desafío para todas estas incursiones investigativas está en la calidad integradora de dimensiones concurrentes para una comprensión más dialéctica de los discursos. Creo, junto con otros autores, que allí radica la posibilidad de construir un análisis crítico. Este es un reto que interpela nuestras actitudes epistemológicas y enfoques metodológicos para describir e interpretar discursos con textualidad y con historia.

Es por ello que, el objetivo principal de este estudio es el de contextualizar, describir e interpretar los discursos de la educación en derechos humanos en Chile durante el período de 1990-1993 en tres actores significativos. En ese sentido, nos abocaremos en el primer capítulo a contextualizar históricamente los discursos de la educación en derechos humanos en dicho país. Posteriormente, en el segundo capítulo, plantaremos alcances conceptuales sobre el currículo y la educación en derechos humanos. Luego, plantaremos en el tercer capítulo, una conceptualización sobre el discurso de la educación en derechos humanos. El cuarto capítulo se dirige a presentar nuestra propuesta metodológica.

En el quinto capítulo, respondiendo a la pregunta, ¿cuáles son los discursos textuales que constituyen el discurso de la educación en derechos humanos?, se describe dialógicamente dichos discursos procedentes de tres actores significativos: una organización no gubernamental sin fines de lucro como es el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE); una organización eclesial (Vicaría de la Solidaridad) y una organización pública como el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). En el capítulo sexto se desarrolla un análisis de la descripción de los discursos que responden a las preguntas: ¿qué corrientes transversales de

significación atraviesan los discursos textuales?, ¿qué funciones de legitimación cumplen las corrientes transversales en los discursos textuales? El penúltimo capítulo presenta pistas de interpretación a los discursos descritos desde una triple perspectiva: curricular, histórica y jurídica de los derechos humanos. Finalmente, en el capítulo último, planteamos las conclusiones y recomendaciones más relevantes a la que arribamos fruto del presente estudio.

## I. EL CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En esta aproximación daremos cuenta de algunos aspectos del proceso nacional que coadyuvaron al desarrollo de los discursos de la educación en derechos humanos en Chile. Para ello distinguiremos dos etapas. La primera se desenvuelve desde mediados de los 80 hasta la transición democrática iniciada en 1990 y la segunda es posterior a ella.

### Los primeros pasos

Es recién en la segunda mitad de los 80 que podemos encontrar un esfuerzo mayor de organizaciones no gubernamentales (ONG) por afrontar la educación en derechos humanos en relación a la escuela<sup>1</sup>. Durante esos años e incluso antes, la educación en derechos humanos era desarrollada principalmente y gradualmente en el campo de la educación no formal tanto por organizaciones cristianas, como la Vicaría de la Solidaridad de la Iglesia Católica y el Servicio Paz y Justicia, SERPAJ, como por instituciones de otro tipo, como la Comisión Chilena de Derechos Humanos y el Centro de Reflexión y Acción por el Cambio, QUERCUM. Las tareas de denuncia internacional y nacional, defensa legal, información y asistencia a víctimas absorbían parte importante del trabajo de las ONGs dedicadas a los derechos humanos (Orellana y Quay 1991).

Un evento que expresará dicho esfuerzo es, sin duda, el *IV Encuentro Chileno de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, auspiciado por el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) y el Centro El Canelo de Nos en 1987. Este evento tuvo como uno de sus ejes la reflexión sobre la incorporación de los derechos humanos en la escuela.

Algo necesario a resaltar es la influencia del CEAAL en el proceso chileno. Este organismo latinoamericano con su sede en Santiago en esa época fomentó una de sus redes regionales denominada: "Educación para la Paz y los Derechos Humanos." Vale la pena recordar que el CEAAL ha sido uno de los canales de irradiación de la llamada "educación popular", cuya influencia fue decisiva en los inicios del movimiento de educación en derechos humanos en Chile y el continente<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> El antecedente tal vez más cercano a un discurso de la educación en derechos humanos se encuentra en el Primer Seminario Nacional del Proyecto de Escuelas Asociadas de la UNESCO de 1968, impulsada por la Comisión Chilena de la UNESCO tendiente a estimular la expansión de una educación para la paz, los derechos humanos y la comprensión internacional en el sistema escolar (International Understanding at School, UNESCO (18) 1969 pp.26-27). Cabe advertir, además, que en los grandes proyectos de reformas educativas de los 60 y 70 está ausente la educación en derechos humanos. El lenguaje de los derechos está más bien reducido al derecho a la educación. Ver: Escuela Nacional Unificada ENU. *El Pizarrón*. 17-27.1986. Fischer, K. *Policial ideology and educational reform in Chile, 1964-1976*. California, UCLA, 1979. Cox, C. *Políticas educacionales y principios culturales. Chile: 1965-1985*. Santiago, CIDE, 1987.

<sup>2</sup> La Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos ha vivido tres momentos significativos. El primero cuando se da la lucha por abrir y crear espacios para el tema de la paz y los derechos humanos al interior del movimiento de educación popular (I Seminario, Caracas, Venezuela). El segundo momento estuvo caracterizado por los esfuerzos que se hicieron para definir la vinculación entre derechos humanos y educación (II Seminario, Buenos Aires, Argentina). El tercer momento -que se

El año 1987 es también importante porque se suma otra ONG al trabajo de la educación en derechos humanos, como es el PIIE, pero con una búsqueda especial en torno a la educación. Su primer paso consistió en un Taller con profesores de Santiago (3). A su vez la Vicaría iniciará en 1989 una perspectiva similar para buscar vías de inserción de los derechos humanos en la escuela a través de manuales para diferentes asignaturas adaptadas al plan de estudio4.

Ciertamente, el ingreso del PIIE y el viraje de la Vicaría representaran el giro de un sector del movimiento de educación en derechos humanos en Chile que alentado por los cambios políticos, cada vez más favorables para el retorno a la democracia, así como por el auge de una educación cívica5, y la visión que han elaborado de lo sucedido en el país, verán en la escuela un espacio privilegiado para impulsar una cultura de los derechos humanos.

Asimismo, durante esta etapa ambas instituciones van elaborando sus opciones de cómo ingresar a la escuela. Para la Vicaría el ingreso pasa por proponerles a los profesores manuales para incorporar los derechos humanos en sus asignaturas; para el PIIE pasa por capacitar a los profesores en el diseño de diseñar una manera de problematizar cuestiones vinculadas a los derechos humanos y fundamentar una reflexión sobre los derechos humanos y el currículo (Magendzo 1991).

En un enfoque más global podemos percibir la emergencia de un discurso en derechos humanos como parte de la corriente de educación en derechos humanos que se desarrolló en Chile desde la primera mitad de los 80. A su vez podemos advertir que esta corriente creció en interacción con otras corrientes educativas democráticas: la de educación popular, la de educación cívica y la de renovación pedagógica. Las cuatro tuvieron como ejes articuladores la búsqueda de la democracia en la sociedad y en los procesos educativos6.

---

vive hoy- se relaciona con el gran tema del desarrollo y profundización de la democracia latinoamericana." CEAAL. Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Tercer Seminario Latinoamericano (Santiago, 1988). Santiago, CEAAL, 1989. p.5.

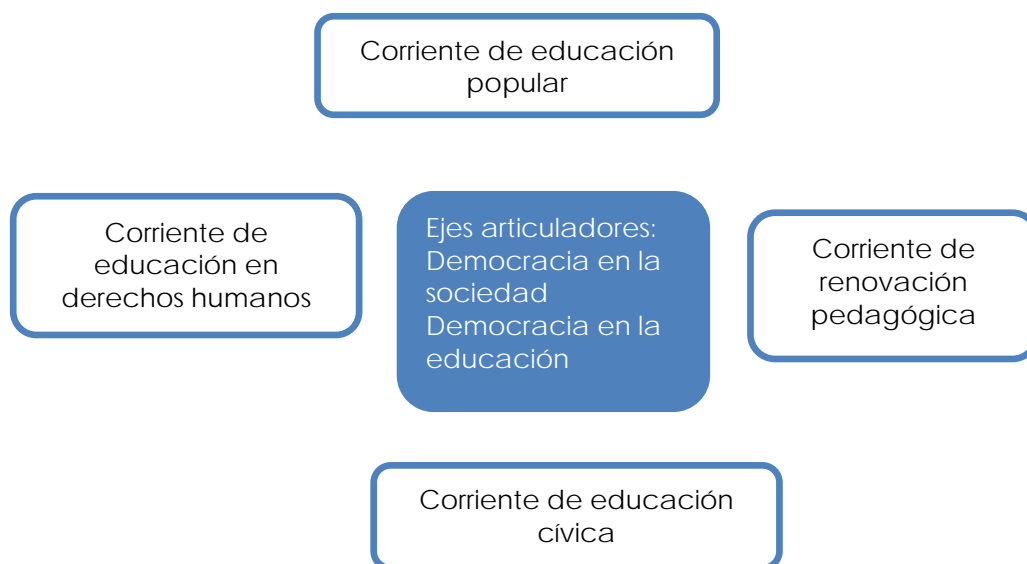
3 Este fue un proyecto presentado por el PIIE y CEAAL que recibió el financiamiento de la Fundación Ford. Una sistematización de esta experiencia se encuentra en: Patricio, Donoso y Florencia Vallvé. Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la Escuela: una tarea para todos; en Magendzo (1991).

4 Esto se plasmó en manuales para profesores de 9 asignaturas con unidades tanto para Básica como Media. Un resumen de esta experiencia hasta 1993 se encuentra en: Tirado, Felipe. Programa Derechos para la escuela. En: Educación y Derechos Humanos (19):24-27, 1993. (SERPAJ, Uruguay).

5 Nos referimos al Plebiscito de Octubre de 1988 que culminó con un triunfo de la alternativa negativa al mantenimiento del régimen militar por 8 años más. Este ambiente en pro de la democracia generó experiencias novedosas de educación cívica de diversas organizaciones no gubernamentales. Ver: Tapia, Gonzalo. *Procesos de participación y educación cívico-lectoral: análisis de la experiencia del programa IDEAS*. Santiago, PIIE, 1990. Nogueira, Humberto. Los programas de educación cívica en la transición a la democracia. En: IIDH; CAPEL. *Transición democrática en América Latina: reflexiones sobre el debate actual*. Memoria 3er. Curso Anual Interamericano de Elecciones. San José, 1990. pp.205-219.

6 Ya hemos indicado algunas referencias sobre la educación popular y la educación cívica. La corriente de renovación pedagógica tendrá en los Talleres de Educación Democrática promovidos por el PIIE y el Colegio de Profesores su experiencia representativa. También al interior de esta última corriente ubicaremos la experiencia de los Talleres de Aprendizaje

Gráfico 1 *Corrientes educativas democráticas en Chile 1985-1990*



### **La transición democrática de 1990-1993**

Definitivamente el inicio de un gobierno de transición democrática marcará un hito fundamental en el proceso de construcción de los discursos de la educación de derechos humanos en Chile.

Es necesario detenernos brevemente en algunas de las características de este modelo de transición democrática liderada políticamente por la Concertación<sup>7</sup>.

En primer lugar, como lo afirma Zalaquett (1991: 183) "a diferencia de lo que ocurrió en Argentina, en Chile la transición tuvo lugar dentro de reglas del juego en parte impuestas, en parte convenidas, pero en todo caso con unas fuerzas armadas que no sólo no habían sido derrotadas, sino que contaban con un apoyo político considerable, aunque minoritario."

En segunda instancia, esta transición se direcciona en base a un modelo de "democracia

---

impulsados desde el PIIE en escuelas de sectores populares. Ver: Guzmán Isabel. Movimientos de renovación pedagógica y reformas educativas para el cambio democrático. En: PIIE-ICI. *Las Reformas Educativas en las Transiciones Democráticas*. Santiago, 1990. pp.43-56. Liliana Vaccaro y otras. *Pedagogía Social: Una alternativa para la escuela básica de los sectores populares*. Santiago, PIIE, 1989. (Doc. de trabajo).

<sup>7</sup> Asumimos la definición de "transición" que propone O'Donnell y Schmitter (1988: 69): "Entendemos por "transición" el intervalo que se extiende entre un régimen político y otro (...) las transiciones están delimitadas, de un lado, por el inicio del proceso de disolución del régimen autoritario, y del otro, por el establecimiento de alguna forma de democracia (...) la característica de la transición es que en su transcurso las reglas de juego político no están definidas."

consensual", la cual, según Ruiz (1991:40), fundamenta su consenso en un acuerdo sobre la continuidad de un régimen económico-social y sobre la economía de mercado. En ese sentido, como bien dice el autor: "es porque se concuerda sobre fines, como la sociedad de mercado, que se acepta pactar sobre las reglas del juego democrático."

En tercer lugar, analizando el caso chileno, Ruiz afirma que es un tipo de democracia que se basa en la negociación y concertación y recusa la confrontación y polarizaciones que son estigmatizadas como el factor desencadenante de la crisis de 1973. De allí que la estabilidad de la democracia requiere de la habilidad consensual de las cúpulas políticas sobre las que recae todo el peso de la transición<sup>8</sup>. Dicha tendencia, agrega el autor, hacia el mayor consenso ha llevado a una sobre representación de las minorías económicas y políticas- en gran medida beneficiadas por el antiguo régimen- en los acuerdos explícitos e implícitos de la transición.

Un cuarto aspecto que se deriva de las anteriores es lo relativo al carácter gradualista y pacífico con que se prevén conducir los cambios y los procesos sociales a fin de lograr un clima de reconciliación<sup>9</sup>. En ese sentido, el tema de los derechos humanos posee un alto nivel de conflictividad ante el cual buscar la verdad y la justicia al mismo tiempo contenía serios riesgos para la reconciliación, de allí la opción por la verdad y por abrir el horizonte de la prevención<sup>10</sup>.

Estos rasgos de una transición compleja son el terreno en los cuales se van a desenvolver y entrecruzar los discursos que estamos contextualizando.

Regresando a nuestros actores específicos, a partir de la expectativa generada por la transición, tanto el PIIE como la Vicaría, desplegarán con más sistematicidad sus trabajos llegando a tener una presencia nacional, así como una proyección internacional de sus experiencias. Dichos trabajos se centran en eventos de capacitación a profesores y en producción de materiales<sup>11</sup>. Pero lo más peculiar de esta etapa fue el ingreso de

---

<sup>8</sup> Ruiz (1991:21) ve en ello un ejemplo de las teorías elitistas de la democracia: "Es así la clase política que aparece para estas teorías, como la protagonista central de la política y como la garantía más importante de la racionalidad y del carácter estable de la democracia. Como lo hacen ver los críticos de las teorías elitistas, esta postura significa una mutación fundamental en las ideas sobre la democracia, la que, de modelo político centrado en la confianza en la capacidad de autogobierno del pueblo y los consiguientes límites al poder de las minorías dirigentes, se transforma en el control del pueblo por minorías dirigentes, en las que se deposita toda la confianza, contra la participación social, a la que se como amenaza desestabilizadora."

<sup>9</sup> "Según Correa, habría tres acuerdos básicos que sustentan los más parciales: la opción por el gradualismo en la transferencia de poder a la democracia, la postergación de las reformas estructurales, y el estímulo a la participación." Citado por Ruiz (1991:34). O'Donnell (1988:74) también afirma al estudiar las transiciones como "plan de democratización en cuotas" que los cambios "permiten únicamente transformaciones graduales y marginales de las gruesas desigualdades sociales y económicas."

<sup>10</sup> "Para ese fin y tomando en cuenta los ejemplos de Argentina y Uruguay, así como, por sobre todo, la realidad chilena, el gobierno de Aylwin consideró que si la verdad y justicia recibieran la misma prioridad, el resultado podría ser que ninguna se lograra (...) Dado este análisis, el Presidente Aylwin concluyó que debía darse prioridad a la verdad." Zalaquett (1991:183).

<sup>11</sup> Ambas instituciones recibieron para ello el apoyo financiero de Diakonía (Suecia), una de las organizaciones internacionales más interesadas en la promoción de los derechos humanos en América Latina. Ver: Gauding, Anna-Karin. *Es mejor encender una luz que maldecir la oscuridad. Sobre el trabajo de Diakonía por los derechos humanos en América Latina*. Diakonía, Santiago, 1991. Un resumen de lo efectuado por el PIIE y la Vicaría se puede leer en: Magendzo, Abraham y

otro actor: el Estado. Específicamente, el Ministerio de Educación asumió las demandas de una educación en esta perspectiva para la escuela y que fueron fortalecidas por el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Este informe llamó la atención preventivamente en la necesidad de una enseñanza de los derechos humanos a fin de evitar violaciones en el futuro<sup>12</sup>.

Particularmente el interés del Ministerio se reflejó en tres momentos. El primero se efectuó en su participación en el "Seminario de Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos", del cual fuera organizador junto con el PIIE, la Vicaría y otras instituciones no gubernamentales, patrocinadas por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y la Fundación Friederich Naumann<sup>13</sup>. El segundo momento se expresó en la creación de una Comisión de Educación y Derechos Humanos del propio Ministerio de Educación en la que participaron entre otros, miembros del PIIE y la Vicaría<sup>14</sup>. La tercera coyuntura fue la integración de los derechos humanos como parte de la propuesta ministerial de: "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media", hecha pública en Marzo de 1992.

Sin embargo, la implementación muy limitada de la propuesta ministerial, la priorización que diferentes actores le han dado a otros temas relevantes<sup>15</sup>, así como la incidencia de otras variables políticas de la transición que ya hemos visto, fueron limitando la posibilidad de oficializar la introducción de los derechos humanos como parte del currículo escolar. A pesar de ello, algunos avances se han desarrollado a partir de la iniciativa de la Corporación Nacional de Verdad y Reconciliación, creada por el gobierno de la transición para dar continuidad al trabajo de la Comisión de Verdad y Reconciliación<sup>16</sup>.

---

Dueñas, Claudia. *La construcción de una nueva práctica educativa. Modalidades de capacitación de profesores en educación y derechos humanos en América Latina*. México, Comisión Nacional de Derechos Humanos. 1994. pp.79-90.

<sup>12</sup> Este Informe contempla sugerencias para la incorporación de los derechos humanos tanto en la educación como no formal. Sobre la primera señala que "incorporar la educación en derechos humanos en la escuela significa introducir la reflexión sobre este tema en cada una de las asignaturas, pero inserto en su dinámica propia." Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, T.2. Feb.1991. p.864.

<sup>13</sup> Los trabajos presentados en este evento se pueden leer en: IIDH. *Seminario: Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. (23 y 24 de Abril de 1990, Santiago) San José, IIDH, 1990. 101 p. A este evento participaron 114 personas de diferentes instituciones.

<sup>14</sup> En esta Comisión participaron 15 personas de diferentes ámbitos; en Agosto de 1992 hicieron público su documento final titulado: "Los derechos Humanos en la Educación."

<sup>15</sup> Coincidimos con Magendzo (1992) que los temas relevantes que se plantean en la LOCE son los de "mayor tensión" en dicha propuesta. Nosotros creemos que de los temas incluidos como educación sexual, medio ambiente y educación en derechos humanos, éste último es el menos apropiado por los actores sociales. Como ejemplo podemos citar que el documento de la Comisión Consultiva de Educación Sexual del Ministerio de Educación fue ampliamente difundido mientras que el de la Comisión de Educación y Derechos Humanos tuvo una circulación muy restringida. Ver: Reportaje. Educación sexual: los padres al banquillo. *Revista de Educación* (193):10-17. 1991. CPEIP, Santiago.

<sup>16</sup> Algunas de ellas han sido: cursos en derechos humanos para supervisores del Ministerio de Educación y para profesores universitarios de facultades de educación, así como concursos de unidades didácticas en derechos humanos y de ensayo. Esta han sido iniciativas coordinadas entre la Corporación con el PIIE y también con la Vicaría.



También desde la esfera de las organizaciones no gubernamentales se han plasmado nuevas iniciativas como es la creación de un Foro de instituciones de educación y derechos humanos, constituida desde 1993 como un esfuerzo de coordinación e intercambio de experiencias, en la que también participan la Vicaría y el PIIE junto con otras 9 instituciones<sup>17</sup>. Aunque esta coordinación no es sobre educación, sin embargo, representa un espacio de diálogo entre los trabajos en vinculación a la escuela con otros ámbitos educativos.

---

<sup>17</sup> Ellas son: Amnistía, Centro de Desarrollo y Estudios Jurídicos(QUERQUM), Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación(CIDE), Comisión Chilena de Derechos Humanos, Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (CODE-PU),CEAAL, Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas(FASIC)SERPAJ, Instituto de Educación para los Derechos Humanos (IDEDDH).

Tabla 1 *Eventos nacionales de educación en derechos humanos*

<b>NOMBRE DEL EVENTO</b>	<b>AÑO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>ORGANIZADOR</b>
1er. Seminario Chileno sobre Educación para la Paz y los Derechos Humanos	1984	33	CEAAL
2do. Encuentro Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos	1985		CEAAL
3er. Encuentro Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.	1986	60	CEAAL y Canelo de Nos
4to. Encuentro Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos	1987		CEAAL y Canelo de Nos
Seminario Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos	1990	114	Ministerio, Colegio de Profesores y 7 ONGs
1er. Encuentro Nacional de Formadores Derechos Humanos	1990	51	Vicaría
2do. Encuentro Nacional de Formación en Derechos Humanos	1991	92	Vicaría
3er. Encuentro Nacional de Educación en Derechos Humanos	1992	122	Vicaría
Encuentro Nacional de Concepciones y Metodologías para la Educación en Derechos Humanos	1992	108	PIIE, CEAAL, VICARIA,-SERPAJ,CI-DE, IDEDDH

FUENTES:

Los datos de los eventos organizado por el CEAAL han sido extraídos de: Basombrio, Carlos. *Educación y Ciudadanía. La Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Santiago. CEAAL-IDEEDH. 1991. Los datos de eventos de la Vicaría fueron extraídos de las Memorias respectivas de los encuentros publicadas por dicha institución: *Construyamos la Cultura de la*

Vida. 1er. Encuentro Nacional Formadores Derechos Humanos. Vicaría de la Solidaridad. 2do. Encuentro Nacional de Formación en Derechos Humanos. Santiago, Vicaría de la Solidaridad. *Derechos Humanos y Solidaridad: Por el derecho a vivir con dignidad. Propuesta Educativa en Derechos Humanos*. Vicaría de Pastoral Social, Santiago. 1993. Los datos del último evento ha sido extraídos de un Informe Interno del PIIE: Proyecto Educación Formal y Derechos Humanos. Informe Narrativo. Período agosto 1992-Enero 1993. Los datos del Seminario son extraídos del libro que da cuenta de dicho evento: IIDH-Friederich-Naumann. *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. San José. 1990.

## Síntesis

Es durante la segunda mitad de los 80 que se fue gestando los discursos de la educación en derechos humanos dirigidos hacia la escuela y que estimulados por la transición lograrán una mayor sistematicidad y proyección.

Estos discursos surgen específicamente de dos organizaciones no gubernamentales, una eclesial, la Vicaría, con más experiencia previa en educación no en derechos humanos y otra laica, el PIIE, con más experiencia previa en la educación y no en derechos humanos. Después, surge la presencia del Estado, a través del Ministerio de Educación durante la transición democrática.

La educación en derechos humanos luego de haber sido un discurso marginado durante el régimen anterior pasó a ser un discurso legitimado por el discurso estatal. Sin embargo, esta mayor legitimación de la educación en derechos humanos no devino en una mayor institucionalización de éste por la incidencia compleja de diversos factores propios del proceso chileno de la transición democrática<sup>18</sup>.

Los discursos de la educación en derechos humanos en Chile tienen como interlocutor privilegiados al profesor de aula a quien se dirigen las experiencias de capacitación y los materiales producidos.

Este discurso hacia la escuela creció al interior de un movimiento más amplio de derechos humanos y en interacción con otras corrientes como la de educación popular, la de educación cívica, la de renovación pedagógica, las que compartirán la búsqueda explícita de una sociedad y educación más democrática.

Si bien el discurso de la educación en derechos humanos encuentra en el proceso chileno sus condiciones sociales de surgimiento y desarrollo, también existen condiciones externas que lo han estimulado, especialmente a través del aporte de agencias y organismos latinoamericanos e internacionales interesados en la promoción de los derechos humanos en el continente. En ese sentido, este discurso creció también al amparo de una legitimidad internacional que el tema de la educación en derechos humanos había ya ganado.

---

<sup>18</sup> Aun carecemos de teorías más consistentes sobre los alcances y límites de la corriente de educación en derechos humanos durante las transiciones democráticas. Al respecto nos llamó la atención la ausencia de este tema en el Seminario que fuera publicado por el PIIE-ICI: *Las reformas Educativas en las Transiciones Democráticas*. (Nov. 1989) Santiago, 1990.

## II. EL CURRÍCULO Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En esta parte abordaremos uno de los aspectos más importantes de la educación como es el currículo. Para ello conceptualizaremos primero nuestra significación de currículo y de reflexión curricular, para después resumir algunos aportes teóricos más específicos que nos sirvan de referente para nuestra propuesta interpretativa.

### El currículo escolar y la reflexión curricular

Como lo sostienen varios autores (Lewy y Goodlad 1991; Connelly y Lantz, 1991) no es fácil encontrar una sola definición de currículo, estas varían según la perspectiva conceptual en la que se ubique el autor. Sin embargo, es posible distinguir currículo escolar como ese conjunto de elementos que interactúan complejamente para que la escuela desarrolle determinados fines educativos, de lo que es la reflexión curricular como una disciplina que se problematiza sobre la naturaleza y significaciones de dicha complejidad<sup>19</sup>.

En nuestro caso planteamos que la relevancia de una reflexión curricular estriba en la facultad de sostener y profundizar un diálogo crítico que constituya como interlocutores a las tradiciones teóricas del currículo, las prácticas educativas, los conceptos y métodos de otras disciplinas, y las condiciones históricas que subyacen a la propia reflexión curricular (metateoría).

El diálogo crítico con los aportes conceptuales curriculares resulta indispensable para la consolidación de una disciplina que necesita de la acumulación de un saber propio, y la construcción de su tradición teórica. En nuestro trabajo ensayaremos un diálogo con dichas contribuciones que más adelante detallaremos.

En segundo lugar, la calidad de la reflexión curricular recae en el diálogo con prácticas educativas determinadas. Aquí el concepto de *prácticas educativas* lo entendemos en forma amplia y no sólo como prácticas instruccionales explícitas. El diálogo que sostendremos nosotros será con la práctica discursiva que determinados actores han producido al relacionar la educación con los derechos humanos.

Una tercera dimensión es la posibilidad de abrir la reflexión curricular al diálogo interdisciplinario. Ello nos mantiene en alerta ante los avances de otras disciplinas a fin de enriquecer los instrumentos teóricos y técnicos de la reflexión curricular. Desde nuestra investigación intentamos rescatar para la reflexión del currículo los aportes interdisciplinarios existentes para el análisis de discursos.

Un último aspecto incide en la capacidad de la reflexión curricular de realizar una metateoría de su propia reflexión. Siguiendo a Kemmis (1988:43) es importante que las

---

<sup>19</sup> Después de todo esta es una distinción primaria que se hace en otras áreas del conocimiento. Así, se distingue entre la economía como dimensión económica de la sociedad, de "la economía" como disciplina que analiza dicha dimensión.

teorizaciones curriculares elaboren también "una teoría sobre su propio discurso y práctica como producto de la historia y de la ideología." Esta apertura nos ha alentado a considerar la introducción de un marco referencial que de cuenta a grandes rasgos de la historia en la que se ubica el discurso de la educación en derechos humanos en Chile.

### **Algunos aportes teóricos para la reflexión curricular y educativa**

En este punto hemos incorporado dos aportes que proceden de intereses teóricos y épocas diferentes. El primero de Eisner y Vallance (1974) nos ayudará a reconocer la existencia de orientaciones curriculares que construyen su coherencia en torno a determinadas ideas-fuerza. A pesar que ellas fueron caracterizadas hace un tiempo creemos que siguen ofreciendo un panorama básico sobre una gama de concepciones curriculares. El segundo aporte nos viene de Giroux (1985; 1990; 1991; 1992), que representa un enfoque más actualizado de uno de los autores de la "pedagogía crítica"<sup>20</sup>, del cual retomaremos algunos de sus conceptos claves.

### **Las orientaciones curriculares según Eisner y Vallance**

Entre las diversas clasificaciones de concepciones curriculares la que mejor se ajusta a nuestra investigación es la propuesta por Eisner y Vallance dado que nos ofrece un mayor amplitud de posibilidades de diálogo con el discurso de la educación derechos humanos al proponer cinco concepciones las que resumiremos según el orden propuesto por los autores<sup>21</sup>. Como veremos mas adelante es la última orientación la que a primera vista muestra mayor cercanía con la educación en derechos humanos.

La primera concepción abordada es el llamado "currículo cognitivo" el cual está centrado en el desarrollo de operaciones intelectuales entendidas como procesos cognitivos. Esta se refiere sobre todo al cómo y no tanto al qué de la educación, de allí que relativiza la cuestión de los contenidos. El supuesto es que el desarrollo de habilidades cognitivas puede ser transferido hacia el aprendizaje de cualquier contenido dentro y fuera de la escuela.

En ese sentido, la tarea principal del educador y especialista en currículo es la de identificar cuál es el proceso intelectual más eficiente a través del cual ocurre el apren-

---

<sup>20</sup> La pedagogía crítica es una corriente teórica que surge en los 80 que retoma parte los aportes de la "teoría crítica", desarrollada por la Escuela de Frankfurt, de los estudios etnográficos contemporáneos sobre la escuela y de análisis culturales desarrollados en Estados Unidos y en general de la tendencia reconceptualista. Entre sus autores destacan: H. Giroux; P. McLaren; W. Carr; S. Kemmis. Para una visión de esta evolución ver: Englund, Tomas. *Curriculum as a political problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Sweden, Uppasala Studies in Education 25, 1986. (Capt 1). También: Pinar, W.F. The reconceptualist approach. En Lewy y Goodlad (1991: 35-36).

<sup>21</sup> Nos referimos al texto de Eisner, Elliot y Vallance, Elizabeth. *Conflicting Concepts of Curriculum*. Berkeley-California, Mc.Cutcheon Publishing, 1974. Una versión más detallada de la mayoría de ellas ver en: Chadwick, Clifton. *Revista de Educación* (91),(92),(93),(94), 1991. Otras clasificaciones similares: Shiro, M. *Curriculum for Better Schools. The Great Ideological Debate*. Educational Technological Publications, E. Cliffs, New Jersey, 1978. H. Shubert and A.L. Shubert. "Curriculum Inquiry: Alternative Paradigm"; en Lewy (1991).

dizaje y proveer de una estructura y medios para su desarrollo. Esta apreciación es independiente del contexto social en la cual se produce el aprendizaje.

El “currículo como tecnología”, al igual que la anterior, se basa también en los procesos y en el cómo, no así en el qué de la educación. La función principal del currículo desde esta perspectiva es la de descubrir medios eficientes para el logro de fines predefinidos y no problemáticos.

A diferencia del enfoque anterior éste enfatiza la importancia de la tecnología por el cual el conocimiento es comunicado para facilitar el aprendizaje. Se trata de una tecnología de la instrucción siendo la tarea principal del educador el organizar los materiales previamente a la sesión de clase. Su foco no está tanto en el sujeto que aprende sino en la presentación eficiente de los medios de enseñanza. El lenguaje que prima en esta concepción es el lenguaje de la eficiencia, de la producción y de la administración del análisis de sistemas. Hay aparentemente un lenguaje valórico neutral.

La tercera concepción llamada de “realización personal o experiencia integrada”, presenta características bastante diferentes a las anteriores. Esta se presenta saturada de valores deliberados y destaca la importancia de los propósitos personales y la necesidad de la integración personal. A diferencia de las otras, aquí la importancia del qué es fundamental. Su interés por el proceso es muy distinto a las anteriores. Antes que definir previamente cómo debe ser organizado el currículo, éste habrá de definirse en términos del proceso personal de los estudiantes. La función del currículo en esta perspectiva es la de brindar experiencias integradas de realización personal para cada estudiante. Debe aportarle medios para su liberación personal y crecimiento a fin de que se descubra a sí mismo.

La concepción de “racionalismo académico”, según los autores, es la de mayor tradición entre las cinco orientaciones. Su propósito es la de transmitir a las nuevas generaciones aquellas herramientas que le permitan participar de la tradición occidental. Esta tradición se encuentra en las disciplinas. Así, el currículo debe permitir el contacto con los productos de estas disciplinas que proveen de conceptos y criterios que hacen posible adquirir determinadas capacidades intelectuales. Los autores sostienen que esta concepción se mantiene viva aunque con algunos cambios en su argumentación que han permitido por ejemplo considerar además de la dimensión lógica de la estructura de los contenidos también la psicológica.

La última concepción curricular es la de “reconstrucción social.” Esta prioriza el rol de la educación y el currículo dentro del contexto social. Los reconstruccionistas llaman la atención en las necesidades sociales antes que las individuales. La reforma social y la responsabilidad por el futuro son esenciales en esta perspectiva. De allí que conceptualizan a la escuela y al profesor como agentes para el cambio social.

Los autores distinguen dos posiciones dentro de esta concepción. Por un lado, existe una postura más adaptativa y otra más reformista de la relevancia social. La primera diagnóstica un mundo cambiante ante el cual el currículo debe aportar herramientas para adaptarse a dichos cambios. Esta es una adaptación que subraya la relevancia en términos personales. Aquí se encuentran tecnólogos de la educación que están preocupados en un currículo acorde a los cambios tecnológicos de la época. El otro grupo

acentúa la necesidad de que el currículo refleje situaciones actuales de la vida real e incorpore temas sobre política contemporánea y desarrolle tendencias como las "educación para la paz" y otras futuristas. Como anunciamos líneas arriba es al interior de esta segunda orientación donde podríamos ubicar a la educación en derechos humanos.

Algo importante que sostienen Eisner y Vallance es que estas cinco concepciones no se encuentran en estado puro y más bien dejan abierta la cuestión de cómo ellas se combinan y negocian en los procesos reales de la escuela.

### **El análisis dialéctico del currículo y la educación según Henry Giroux**

De la amplia producción conceptual de Giroux retomaremos la perspectiva dialéctica de su enfoque. Mediante esta el autor da cuenta de la complejidad con que operan los sujetos a través de las diversas mediaciones de las prácticas educativas.

Giroux continúa aquella vertiente teórica de entender el currículo no sólo como los contenidos y valores inmersos en los planes y estudios explícitos sino en lo que él también denomina "currículo oculto"<sup>22</sup>.

El autor plantea que al interior del currículo oculto y explícito existen valores y contenidos que juegan a favor de la reproducción del sistema vigente<sup>23</sup> y destaca la importancia de valores y contenidos reproductivos referidos a la problemática de clase social, género y raza. Pero también enfatiza que "los mecanismos de reproducción social y cultural nunca están completos y siempre están enfrentados con elementos de oposición parcialmente percibidos"(Giroux 1992:134).

Desde esta visión dialéctica que supera la visión pasiva de los sujetos frente a la dominación como un proceso estático, concluido y unidimensional, el autor profundiza la presencia de elementos contestatarios, conductas de oposición y resistencia de los sujetos, las cuales no necesariamente tienen que manifestarse de manera muy evidente, sino también vía otras formas más silenciosas. Es aquí donde el autor centra sus energías para teóricamente entender "el currículo como un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contienen intereses que hablan de posibilidades emancipatorias"(Giroux 1992:132). Ello implica, entonces, un esfuerzo por crear no sólo un "lenguaje de la crítica", sino también un "lenguaje de la posibilidad"(Giroux 1991) que ilumine esperanzas para el cambio.

---

<sup>22</sup> Este término lo recoge de Philips Jackson (*La vida en el aula*, Madrid, Morata, 1975) pero recontextualizándolo. Desde nuestro punto de vista preferimos llamar "cultura de la escuela" a todos los elementos ideológicos y culturales que están latentes en las prácticas no contenidas en los planes y programas. Esta preferencia es porque dichos elementos implícitos deben definirse más por su fuerza cultural institucional que oculta. Además, habría que preguntarse ¿Qué tan oculto son esos elementos tan cotidianos y advertidos para los sujetos? Ciertamente que algunas de sus significaciones los son más que otras.

<sup>23</sup> "La **reproducción** se refiere aquí a los textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscritos dentro de marcos históricos específicos y contextos sociales, funcionan principalmente para legitimar los intereses del orden social dominante." (Giroux, 1992:200)

Giroux exige -y no sin razón- un uso más riguroso del concepto de resistencia dado que existen una gama de comportamientos de oposición, algunos de los cuales constituyen la resistencia y otros que se presentan más ambiguos ante el análisis. Los criterios que el autor sugiere para dicho análisis esclarecedor son:

Su perspectiva emancipatoria:

Por lo tanto, sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de la dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autoreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. (Giroux 1992:146)

La perspectiva de los sujetos y del contexto histórico particular:

En casos como éstos (los más ambiguos) uno debe ya sea vincular el comportamiento analizado con una interpretación que proporcionen los sujetos mismos, o profundizar en las condiciones históricas y sociales de donde proviene y se desarrolla el comportamiento. Sólo entonces se descubre el interés propio de tal comportamiento. (Giroux 1985:62)

Desde la perspectiva de la educación en derechos humanos estos aportes nos muestran algunos alcances teóricos de particular interés como los siguientes:

Podemos entender las prácticas discriminatorias en la educación escolar y curricular como prácticas reproductivas que alimentan un determinado sistema de relaciones de dominación que excluye a sectores determinados del ejercicio de sus derechos y su reconocimiento como personas. Es decir, el concepto para entender la reproducción social en la escuela es el de discriminación negativa<sup>24</sup>. Esta puede abarcar diferentes tipos de discriminación: social, racial, religiosa, de género, y otras.

Las conductas de resistencia puede abrirnos a una comprensión más compleja de la manera como los mismos sujetos van luchando por sus derechos aunque no tengan una conciencia muy fundamentada jurídicamente de ellos y que aparecen como "imágenes fugaces de libertad"(Giroux 1992:145).

---

<sup>24</sup> Para Magendzo (1994: 3) una discriminación negativa es "aquella que se ejerce en especial contra grupos humanos identificables sobre la base de prejuicios, estereotipos, etnocentrismo, en el binomio de grupos superiores e inferiores, y que tienen expresiones muy concretas y visibles en la práctica social-cotidiana de nuestra existencia." La discriminación positiva sería aquella que tiende a acelerar la igualdad de facto de ciertos grupos.



### III. EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En esta parte desarrollaremos aquellos conceptos fundamentales que nos servirán para delinear mejor nuestro objeto de investigación. Para ello primero definiremos nuestra concepción de discurso para después arribar a una conceptualización del discurso de la educación en derechos humanos.

#### El discurso

##### El discurso como producción de sentidos tensionados.

Entendemos el discurso como una instancia dinámica de producción de sentidos que los seres humanos construimos a través del lenguaje.

Para empezar, los hombres y mujeres se definen universalmente como humanos porque están dotados de la facultad de **lenguaje**, eso significa no sólo que pueden comunicarse mediante el habla y luego por una representación de ésta, la escritura, sino también que con materias significantes cualesquiera los seres humanos puede producir **sentido**. (Artiles, 1990:18).

Como bien lo señala Biondi y Zapata (1989:23), "las palabras de un texto no se han juntado por casualidad, sino por la búsqueda de un sentido y que por tanto, dicho sentido no debemos buscarlo en el diccionario o en el código general de la lengua, sino en el código de ese **discurso**." Esta última aseveración nos ayuda a destacar la diferencia y singularidad que Coseriu (1983:35) establece sobre el discurso respecto a la lengua, es decir entre sentido y significado:

Sólo en los discursos se da el sentido, y no ya en la lengua en donde se da el significado. No existe discurso sin sentido.

Por consiguiente, siguiendo al mismo autor, "sentido se emplea tradicionalmente para contenidos propios de los discursos" y significado para aquel contenido que ésta dado sólo por una lengua determinada." De allí, que "un mismo significado y una misma designación pueden tener varios sentidos debido a estas determinaciones propias del texto o del contexto" (1983:36).

La construcción del sentido se realiza en medio de un proceso simultáneo de confrontaciones, de tensionalidades concurrentes. Y ello porque no hay un solo sentido, ni una una formación única de sentido en el mundo social (Artiles, 1990). En efecto, existen diversas formaciones de sentido, de proyectos de significación que están expresando las diferencias humanas. En otras palabras, la producción de sentidos no es un proceso lineal, o basado en coherencias puras o estáticas (Sime, 1991).

## **El discurso como producto y productor de la historia**

Otro enfoque muy importante para nuestra perspectiva conceptual es el carácter histórico del discurso (Verón, 1987). Su historicidad nos permite distinguir ambas dimensiones de su naturaleza: la de ser a la vez un discurso producido y productor.

Es producido en tanto existe toda una trama de procesos sociales y tradiciones que lo condicionan y de las cuales es imposible evadirlo. Así, el discurso se engendra y opera, como bien lo destaca de Ípola (1982) sobre determinadas condiciones sociales de producción de un texto.

Es productor porque a la vez el discurso le imprime un sentido a esos procesos sociales. Como lo afirma Barbero (1987:33), "los discursos no son instrumentos pasivos en la construcción del sentido que toman los procesos sociales." Ciertamente, ellos juegan un papel activo al interior de dichos procesos adquiriendo diversas funcionalidades.

## **El discurso como ideología**

El discurso al construir sentido busca legitimar sus contenidos y sus formas de producción. En los discursos están insertos un conjunto de creencias, ideas, valores, es decir ideologías; de allí que "la ideología tiene su forma de existencia en el discurso"(Artiles, 1990:23).

El discurso puede producir diversos modos de legitimación ideológica. Existe una tradición teórica que ha mostrado cómo dicha legitimación opera distorsionando la realidad para permitir la reproducción de la misma. También hay otras posiciones teóricas que señalan otra función de los discursos, esta vez legitimando una visión del mundo para impugnar la realidad y develar los mecanismos de reproducción de ella (Giroux 1992).

En una aproximación más global la función ideológica de los discursos, siguiendo a Göran Therborn (1987; citado por Torres, 1992:17), permite el modelamiento de los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con:

Lo que existe, y su corolario, lo que no existe; es decir, contribuyen a hacernos conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres.

Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios. Esto ayuda, por consiguiente, a la normalización de los deseos y aspiraciones.

Lo que es posible e imposible. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de límites de las posibilidades concebibles.

## El discurso de la educación en derechos humanos

Los conceptos anteriores nos permiten ahora un mejor acercamiento al entendimiento del discurso educativo.

Por discurso educativo entendemos el discurso que produce sentidos tensionales, ideológicos e históricamente situados sobre, para y desde la educación. El discurso educativo como todo discurso social no escapa de las tensionalidades que dominan la construcción de sentidos, así como tampoco de las huellas de la historia y de las funcionalidades ideológicas que juega al interior de las sociedades. Pero lo importante aquí es que dicha tensionalidad y carácter ideológico, así como su historicidad, toma una disposición singular en torno a un campo delimitado de significación que constituye la educación escolar. Esta se configura como un campo de prácticas de enseñanzas y aprendizajes socialmente construidos (Apple 1979; Berger y Luckmann 1979) e intencionadas a través de la escuela. Las siguientes ideas nos apoyarán a profundizar nuestra explicación<sup>25</sup>.

- Un discurso sobre la educación.

Existe en la sociedad una diversidad de discursos que desarrollan diversas significaciones sobre algunos aspectos de la educación. Sin embargo, esta discursividad opera en el nivel descriptivo, reflexivo y evaluativo sobre la educación. Es decir, se trata principalmente de un discurso que constata, reflexiona y enjuicia. Su nivel de prescriptividad es genérico y llega sólo a la esfera de un deber ser global de la educación. Los actores de este tipo de discurso pueden ser muy diversos sin que necesariamente tengan una presencia directa en una institución de educación.

- Un discurso para la educación.

Se trata de un discurso que es sobre la educación, pero que además son para la educación en la medida que contiene una carga fuertemente prescriptiva. Estos presentan formulaciones que responden al cómo de la educación. Aquí el rango de actores capaces de concretar este tipo de discurso son menores que en el anterior. No todos los que desarrollan un discurso sobre la educación llegan a señalar alternativas prácticas.

- Un discurso desde la educación.

En esta última queremos centrar el criterio clasificatorio alrededor del actor del discurso, como actor-educador. Los discursos *sobre y para* la educación no necesariamente son producidos por actores que desarrollan prácticas institucionalizadas en la educación. Más bien, en los discursos *desde* la educación se trata de educadores explícitos en algún nivel de la escolaridad (Párvulo, Básica, Media, Superior) o en espacios de capacitación de docentes de alguno de los niveles de la escolaridad.

Estas distinciones así como nuestra definición anterior de educación en derechos

---

<sup>25</sup> La importancia de esta distinción nos la ha sido confirmada por una similar que Carr y Kemmis (1988:168) hacen pero en un tono más polarizado sobre lo que ellos denominan ciencia educativa crítica: "En ese sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación **sobre o acerca de la educación** sino en **y para** la educación."

humanos delimitan ahora nuestro entendimiento del discurso de la educación en derechos humanos. Concebimos a éste como el conjunto de discursos producidos por actores-educadores o no, cuya intencionalidad es producir sentido -tensionales, ideológicos e históricamente situados- sobre y para la educación en derechos humanos.

#### **IV. LA PROPUESTA METODOLÓGICA**

Una luz importante para nuestra propuesta metodológica ha sido las que nos proporcionó Thompson (1990) para el análisis ideológico y cultural. Este autor plantea un enfoque metodológico integrador en el cual se puedan vincular una dimensión histórico-social del objeto de estudio, luego una dimensión de análisis textual<sup>26</sup>, para luego arribar a un dimensión más interpretativa.

En nuestro caso hemos adaptado flexiblemente dicho enfoque a las peculiaridades de esta investigación a través de una propuesta metodológica dividida en cuatro partes. La primera está dirigida a explicar la metodología seguida para la elaboración del marco referencial que se acercaría a la dimensión histórico-social de Thompson. La segunda está referida a la construcción del marco teórico. La tercera explicará la descripción realizada en base a una modalidad de análisis textual y la última dará cuenta del tipo de acercamiento efectuado en la interpretación. Esta última distinción no debe hacernos olvidar que ya existen elementos interpretativos durante la descripción, como indica Rockwell (1984:81)"el investigador observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo." Finalmente, detallaremos las características principales de nuestras fuentes.

##### **Metodología para el marco histórico**

En esta parte nuestra metodología que tuvo como producto el primer capítulo de este texto consistió en:

- Rastreo histórico y bibliográfico de las acciones emprendidas por la Vicaría, el PIIE y el Ministerio de Educación. Para las dos primeras desde 1985 en adelante y para el último desde 1990.
- Recopilación de textos de otras instituciones latinoamericanas e internacionales con incidencia en la educación en derechos humanos en Chile.
- Reconocimiento de hitos significativos en la historia de Chile desde mediados de los 80 y lecturas sobre las transiciones democráticas.

---

<sup>26</sup> El autor menciona diferentes posibilidades de análisis textual. Lo importante es la integración de estas dimensiones a fin de enfrentar lo que Wexler advierte como reificación del textualismo: "The problem of textual analysis is that it may become reified, abstracted and frozen as scholasticism. Formalism may lead us, in Nietzsche's phrase, to forget why we even began. The "text" replaces the system as the cardinal denial of the collective production of historical life." Wexler, Philip. (1987: 110).

- Mapeo de presencia de otras corrientes educativas que tuvieran relación la educación en derechos humanos desde mediados de los 80.

El desarrollo del marco referencial permitió confirmar que sólo la Vicaría y el PIIE son las ONGs que más han desarrollado un trabajo en educación en derechos humanos en Chile durante 1990-1993.

Al inicio no teníamos tan clara la magnitud que podría cobrar esta parte en términos de ser reducida sólo a un marco referencial breve o postularlo como un capítulo que si bien cumple en parte la función de un marco referencial avanza un poco más allá al proponer ya elementos interpretativos y no sólo descriptivos del contexto.

### **Metodología para la descripción e interpretación**

Presentaremos la metodología utilizada sobre la base de los tres momentos fuertes de la descripción y a través de preguntas orientadoras.

#### **¿Cuáles son los discursos textuales emergentes y cómo identificarlos?**

Un primer aspecto para responder esta pregunta pasa por comprender el concepto de "discursos textuales emergentes." Este concepto es fundamental para insertarnos en la internalidad de los discursos de la educación en derechos humanos. Esta noción nos remite no a la externalidad o condiciones sociales de producción del discurso, cuestión que hemos dejado esbozada en el marco histórico, sino más bien a su interioridad, a los sentidos que el texto organiza en su decir, a pesar de sus condiciones sociales y que no vienen determinadas por el investigador.

De esta manera, el investigador se relaciona con los textos escritos en una forma similar a la que la etnografía plantea, en relación con su objeto de estudio. Lo que se busca es la construcción emergente de categorías en el propio camino de compenetración con el objeto de estudio y no su definición anticipada de ellos. Esta aproximación nos permitió una actitud epistemológica y metodológica:

- más indagativa sobre cómo el texto organiza sus propios campos de significación y cómo los denomina;
- más flexible para asumir que el objeto de estudio es preliminar: se le conoce realmente recién después de finalizado el proceso de investigación (Krause, 1994). "Esta flexibilidad se requiere también para reconocer los cambios que las categorías pueden ir experimentando en el transcurso de la investigación (Assaél y Neumann, 1989: 20).
- más experimentada por el investigador en un trabajo anterior de análisis de discursos<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Nos referimos al libro de nuestra autoría, Sime (1991), en ese trabajo identificamos de manera emergente, los cuatro discursos fundacionales de la educación popular y los nuevos discursos tomando como fuentes las memorias de eventos nacionales de educación popular en el Perú en la década de los 70 y los 80.

La construcción emergente de las categorías requiere de criterios de rigurosidad que para esta parte de nuestra investigación han sido los siguientes:

- dar cuenta de segmentaciones **explicitadas** por los propios discursos de los actores y no implícitas.
- dar cuenta de segmentaciones **transversales** a los discursos y no relativos sólo al discurso de un solo actor.
- dar cuenta de segmentaciones **autónomas** en los discursos de los actores que permitan diferenciar sus campos de significación y no permitir yuxtaposiciones confusas.

Tomando en cuenta lo anterior procedimos en primer lugar a la selección de los documentos de las tres instituciones que serían analizados en función a diversos criterios que serán explicados más adelante.

Luego de la lectura sucesiva de los textos tomamos muy en consideración la titulación de cada documento así como de los capítulos y subcapítulos. Nuestra premisa es que la titulación explicita la construcción deliberada y más organizada de sentidos que el texto teje alrededor de un tema. El análisis comparativo de las diferentes titulaciones basándose en los criterios señalados en el penúltimo párrafo nos llevó a construir una primera clasificación de cinco discursos textuales emergentes categorizados de la siguiente forma:

Tabla 2 *Discursos textuales emergentes*

---

<p style="text-align: center;"><b>Discurso sobre los derechos humanos.</b></p> <p style="text-align: center;">Aquí están incluidas concepciones sobre los derechos humanos más filosóficas e históricas, sea en un sentido universal o referido a la historia chilena y latinoamericana.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Discurso sobre la educación en derechos humanos.</b></p> <p style="text-align: center;">En esta categoría están comprendidas las concepciones sobre la educación en derechos humanos, su finalidad, estrategias globales para su introducción, el conocimiento de los derechos humanos, la metodología.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Discurso sobre la escuela.</b></p> <p style="text-align: center;">En este discurso están contenidos los diagnósticos que los textos enuncian sobre la escuela, su responsabilidad a futuro.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Discurso sobre el currículo.</b></p> <p style="text-align: center;">Esta categoría surge ante la presencia de alternativas de inserción curricular de los derechos humanos que los textos explicitan.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Discurso sobre el educador en derechos humanos.</b></p> <p style="text-align: center;">Aquí están representados los enunciados sobre la formación de educadores en derechos humanos, el ser del educador y otros.</p>

---

Consideramos que estas categorías son sustentables de acuerdo a nuestros criterios de explicitación, transversalidad y autonomía.

En el siguiente cuadro, a manera de ilustración, vemos que en la primera columna de la izquierda están los discursos textuales emergentes, luego en la segunda columna se especifica en “Documento” la codificación hecha de cada uno de los documentos analizados. Como se puede apreciar en el caso ejemplificado, se ha trabajado sobre cuatro documentos de la Vicaria. Luego en la tercera columna denominada “Ubicación”, se registra el capítulo o subcapítulo y páginas del documento en el cuál se ubicaron los párrafos relacionados con el discurso emergente específico. La primera columna de la derecha se registra el título del capítulo o subcapítulo en el cuál se ubicaron los párrafos relacionados con el discurso emergente específico.

Tabla 3 *Cuadro de fuentes de Vicaria*

Discursos textuales emergentes	Documento	Ubicación	Título
Derechos Humanos	01	Cap. 1 p.1	“Los Derechos Humanos”
Ed. en Derechos Humanos	01	Cap.1 p.1	“La educación en derechos humanos”
Escuela	01	Cap. 3 p.1	“El sistema escolar y los Derechos Humanos”
	02		“La escuela en la mirada de los Derechos Humanos”
Currículo	01	Cap. 6 pp. 5-6	“Una propuesta para incorporar la educación en Derechos Humanos en el curriculum escolar”
	04		“La inserción explícita”
Educador en Derechos Humanos	01	Cap. 4 p.4	“Los profesores para la educación en Derechos Humanos”
	03	II.3. p.25	“La formación del profesor”
	04	III pp. 25-26	“Los talleres de capacitación de educadores en Derechos Humanos”

### ¿Cómo se describen los discursos que emergen de los textos?

Una vez determinadas las categorías que nos han servido para identificar los discursos textuales emergentes procedimos a un segundo momento de la descripción que la hemos denominado: descripción dialógica.

Para delimitar nuestra perspectiva dialógica para el análisis descriptivo de los enunciados retomaremos algunas ideas del lingüista Bajtín quien ha desarrollado un enfoque global aunque no un modelo de análisis dialógico de los discursos. Según este autor el discurso puede existir en la realidad tan sólo en forma de enunciados concretos

pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso. Un enunciado constituye desde el enfoque bajtiano la unidad de la comunicación discursiva, la cual puede o no coincidir con un párrafo o una oración. Pero lo más importante de esta propuesta es la definición del enunciado en una mirada dialógica (Bajtín, 1982:285):

El enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos.

En otras palabras, el enunciado puede ser analizado como respuesta a enunciados anteriores a los cuales los refuta, los confirma, los completa, se basa en ello, los supone conocidos, los toma en cuenta. Hay, entonces, toda una serie de discursos ajenos que han sido reapropiados al interior de un discurso que está lleno de matices dialógicos.

Pero el enunciado, dice el autor, no sólo está relacionado con los eslabones anteriores, sino también con los eslabones posteriores de la comunicación discursiva. Así, según Bajtín, el enunciado se construye desde el principio tomando en cuenta las posibles reacciones de respuesta para los cuales se construye el enunciado. Todo el enunciado se organiza en vista de la respuesta. Y esto es así porque una característica del enunciado es que está orientado hacia alguien, está destinado.

Bajtín (1982:367) refuerza su enfoque en torno a esta dialéctica de sentido que constituye el binomio preguntas- respuestas señalando:

Llamo **sentidos** las respuestas a las preguntas. Aquello que no contesta ninguna pregunta carece para nosotros de sentido. El sentido posee carácter de respuesta. El sentido siempre contesta ciertas preguntas. Aquello que contesta a nada se nos presenta como algo sin sentido, como algo sacado del diálogo.

Esta última mirada nos acerca a otro autor, Coulthard (1991), quien propone para el análisis de textos y enseñanza de la lectura y escritura elaborar los problemas a los cuales el texto está respondiendo en forma de preguntas. Esta última nos parece que hace más operativa la perspectiva dialógica que Bajtín plantea.

Nuestra atención especial en los aportes de Bajtín y Coulthard nos remite ahora a una operacionalidad empleada en nuestra descripción que nos llevó a trabajar sobre tres formas de dialógicidad:

*-de complementariedad:* cuando el enunciado se reapropia del otro enunciado complementándolo. Suelen utilizarse en esta forma, conectivos de adición (también, además, etc.), o expresiones de relativización (no tan sólo, etc.) como por ejemplo:

Para que esto sea posible se requiere desnaturalizar el poder sagrado e incuestionable del conocimiento universal para dar cabida también en el currículo al saber de la cotidianidad, al saber popular, al saber de aquí y del ahora. En esta perspectiva, se está introduciendo en el currículo no tan sólo el saber objetivo en verdades positivas y absolutas, sino también, todos los pensamientos, ideas, opiniones y creencias que se generan en la vida de los alumnos. (Los subrayados son nuestros). (PIIE.Doc.01. p33)

*-de refutación:* cuando el enunciado establece un diálogo de discrepancia y no de complementariedad. En este caso se suelen utilizar expresiones de negación como en el



caso siguiente:

Que no es requisito previo una reforma educativa y curricular para incorporar el tema de los derechos humanos en el currículo (MINEDUC, Doc. 01, p.73)

El sentido del enunciado se construye relacionándose con otro enunciado que nos habla de otro discurso, con aquél que sí considera que es un requisito previo una reforma educativa y curricular para incorporar un tema como el de los derechos humanos.

*-de ambigüedad:* cuando el enunciado entra en diálogo con otro(s) discurso(s) sin refutarlo(s) ni complementarlo(s) explícitamente. Esto significa que la perspectiva dialógica es capaz de dar cuenta no sólo de relaciones categóricas (refutación-complementación) sino también intermedias. Como por ejemplo:

Hoy cuando Chile está iniciando el proceso de re-democratización la pregunta, nace: ¿Qué se debiera hacer para que no vuelvan a suceder las violaciones a los derechos humanos? Las respuestas son diversas. Algunos plantean que se deben establecer legislaciones que regulen el respeto a estos Derechos. Otros, que se debe juzgar y castigar a los culpables de violaciones para ejemplificar a la sociedad sobre el respeto a los Derechos Humanos. Cualquiera sea la respuesta, hay una que nadie cuestiona: hay que educar en los Derechos Humanos. (Vicaría, Doc.01, p.1)

Los diálogos contruidos pueden ser analizados como respuestas a preguntas que están contestando. Para ilustrar esto podemos ver que el diálogo de refutación que se expresa en el primer ejemplo está respondiendo a la pregunta: ¿Es requisito para incorporar los derechos humanos al currículo una reforma educativa y curricular? La respuesta es negativa y su negatividad se ha elaborado en alusión al discurso que si considera la reforma como un requisito previo. En ese sentido, a todos los diálogos detectados se les formuló la pregunta a la que están respondiendo.

### **¿Cómo se procede al análisis global de la descripción?**

Para efectuar el análisis global de la descripción dialógica se establecieron relaciones cualitativas que permitieron elaborar la categoría de "corrientes transversales" para significar aquellas tendencias significativas de sentido que se expresan transversalmente en los documentos de los actores, en varios de sus tipos de discursos emergentes y que cumplen funcionalidades de legitimación discursiva.

De esta manera pudimos diferenciar las corrientes de mayor transversalidad como aquellas en las que los tres actores coinciden en forjar un mismo sentido sobre un tema ubicado en uno o más tipos de discursos emergentes a través de las mismas o diferentes formas de diálogo. Las de menor transversalidad son las que no cumplían con esos requisitos.

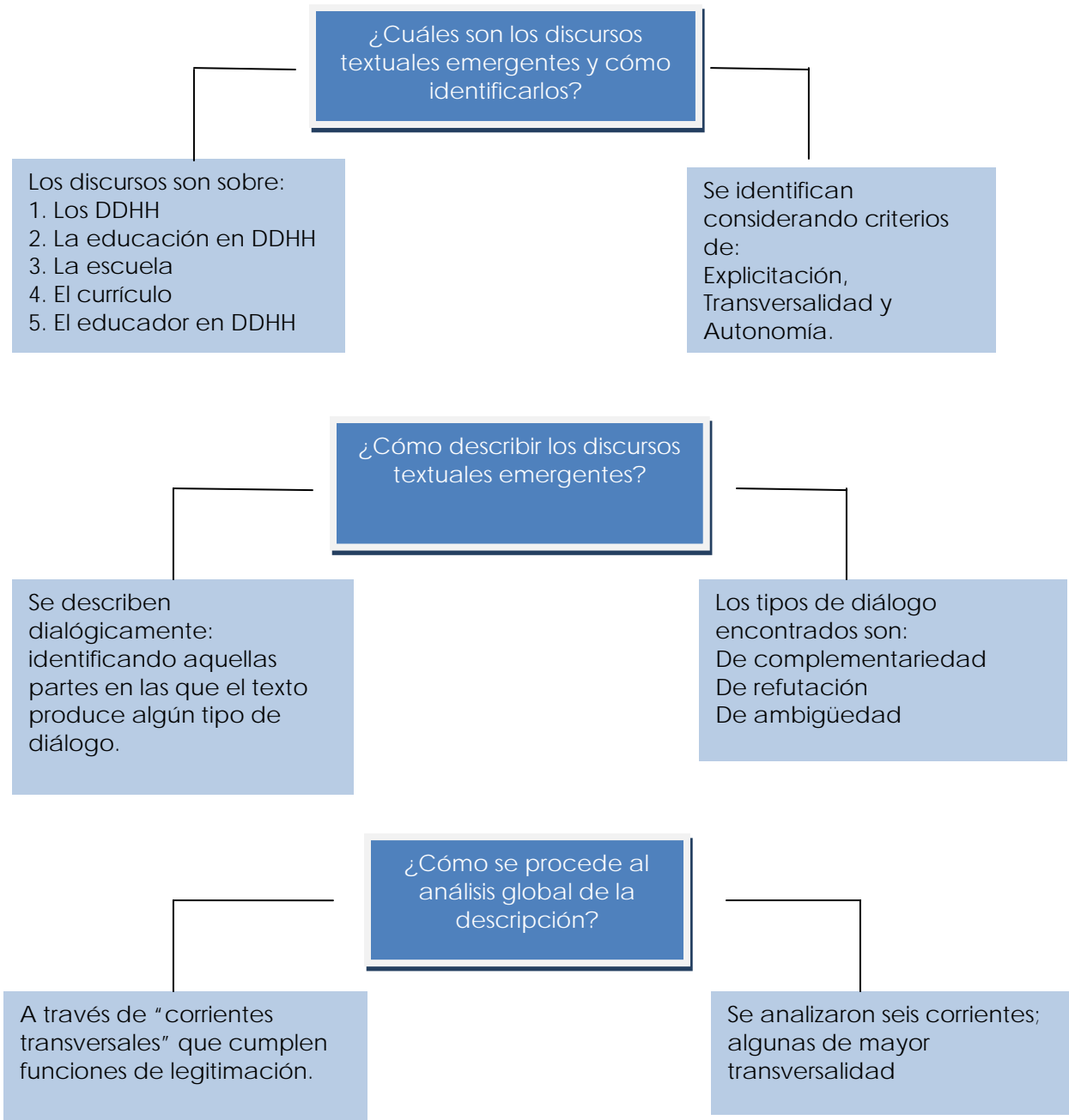
Asimismo, se logró diferenciar las funcionalidades de legitimación que cumplen dichas corrientes transversales, distinguiendo lo que denominamos "macro funciones" de las "funciones específicas." La primera resulta de un enfoque global de los discursos de los actores y la segunda son las que operan más bien al interior de los discursos emergentes de los actores.

### ¿Cómo se construye la fase interpretativa?

Nuestra metodología intentó desarrollar en esta parte un **diálogo** interpretativo que se logró:

- abriendo un diálogo entre las corrientes analizadas en el momento de la descripción según su cercanía con las concepciones curriculares de Eisner y Vallance.
- estableciendo un diálogo entre las corrientes con el propio proceso histórico de surgimiento y desarrollo de la educación en derechos humanos en Chile.
- ensayando posiciones e interrogantes críticos del autor desde la perspectiva jurídica de los derechos humanos que fundamentan los discursos analizados.

Gráfico 2 *Resumen de la metodología*



## Sobre las fuentes

Para seleccionar las fuentes se han tomado como criterios:

- La textualidad escrita de la fuente: se eligieron materiales escritos.
- La pertinencia de la fuente: son textos que se refieren a la educación en derechos humanos en la escuela.
- La representatividad de la fuente: se eligieron materiales cuya autoría sean representativos de los actores elegidos.
- La difusión de la fuente: son trabajos que han tenido algún nivel de publicación (libro, separata, artículo, documento).
- La temporalidad de la fuente: son trabajos comprendidos entre 1990 hasta 1993.

En torno al último criterio la prioridad fue la seleccionar los documentos publicados durante la transición democrática. Esta reducción ayudó a situar los documentos en función a un mismo período, a lograr un equilibrio en la cantidad de fuentes de cada actor y a profundizar en sobre una cantidad razonable y no extensiva de textos.

Sobre la base de dichos criterios se evaluaron como las fuentes más convenientes las siguientes:

Tabla 4 *Fuentes seleccionadas*

PIIE:	Vicaría:	Ministerio de Educación
Doc. 01: Magendzo, Abraham y otros. Educar en y para los derechos humanos: una tarea para los profesores de hoy. Santiago, CPEIP, 1992. 150p. (curso a distancia).	Doc. 01: Tirado, Felipe. Los derechos humanos y su inserción en el sistema escolar. Santiago. Vicaría de Pastoral Social, 1990 6p.	Doc. N.01: Mensaje del Ministro de Educación de la República de Chile, Sr. Ricardo Lagos, en el Seminario realizado en Santiago el 23 y 24 de Abril de 1990 y publicado con el mismo nombre : Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos. San José, IIDH-Friedrich Naumann.pp.21-30.
	Doc. 02: Tirado, Felipe. La escuela en la mirada de los Derechos Humanos. Documento para el VI Congreso de Orientadores Católicos, Vicaría de la Educación, Arzobispado de Santiago, 1991.5p.	Doc. N.02: Discurso de Clausura del Subsecretario de Educación, Sr. Raúl Allard, en el Seminario realizado en Santiago el 23 y 24 de Abril de 1990 y publicado con el mismo nombre: Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos
	Doc. 03: Tirado, Felipe. La capacitación de educadores en Derechos Humanos. En: Cuadernos de Acción. Junio 1991:116-121.Santiago, CIDE.	

Doc.04: Tirado, Felipe.  
Programa de Derechos para la  
escuela.En: Educación y  
Derechos Humanos (19):24-  
27,1993, Uruguay, Serpaj.

Humanos. San José, IIDH-  
Friedrich Naumann.pp.85-92.

Doc. 03: Comisión de Derechos  
Humanos. Los derechos  
humanos en la educación.  
Santiago, Ministerio de  
Educación, 1991.22p.

Doc. 04: Ministerio de  
Educación de Chile. Objetivos  
Fundamentales y Contenidos  
Mínimos de la Enseñanza  
General Básica y de la  
Enseñanza Media. Propuesta.  
Ley Orgánica Constitucional de  
Enseñanza. 1992. 96p.

## V. DESCRIPCIÓN DIALÓGICA DE LOS DE LOS DISCURSOS DE MINEDUC, PIIE Y VICARIA <sup>(28)</sup>.

### Descripción: MINEDUC

#### Discurso sobre los derechos humanos.

##### 1. ¿Cuál es la posición ante la violación de los Derechos Humanos?

Es crítica ante las violaciones  
No justificadora de ellas.

Diálogo de refutación:

"Es así como en nuestro país, un conjunto de personalidades representativas de sectores políticos, sociales y culturales diversos, al entregar el resultado de su trabajo, establecen que "nada justifica la violación a los derechos humanos." 03.4.1

##### 2. ¿Cuál es la posición desde los Derechos Humanos sobre lo distinto?

Integradora de lo distinto.  
No excluyente de lo distinto.

Diálogo de refutación:

"El reto es crear en la familia, en la escuela, en las instituciones, en los espacios públicos, en los medios de comunicación, en el estado, en el país entero, instancias de relación, de intercambio, de comunicación, desde donde surja una nueva cultura basada en los derechos humanos. Ella no será excluyente o eliminadora de lo distinto, lo extraño, lo otro, sino buscará integrarlo en el marco fundamental del respeto." 03.4.2

#### Discurso sobre la educación en derechos humanos.

##### 1. ¿Para qué se busca educar en derechos humanos?

Para que la educación sea un espacio de libertad.  
No para encauzar mentes.

Diálogo de refutación:

"Son tareas difíciles que a lo mejor algunos van a creer que se abordan con el mezquino propósito de pretender encauzar mentes. Por el contrario, porque en estos años de autorita-

---

<sup>28</sup> La fuente de cada párrafo u oración esta al final de las citas. El primer número corresponde al Número de Documento según está indicado en el capítulo de Metodología, referente a las fuentes. El segundo número es la página del documento y el tercero es el párrafo de la página.

rismo se buscó encauzar las mentes de los chilenos, lo que se trata es que ahora precisamente queremos una educación para que el espacio de libertad que estamos consolidando, lo ejerciten, también desde el inicio, los jóvenes de Chile.”01.29.2.

2. ¿Qué condiciones se requieren para un aprendizaje de los derechos humanos?

Se requiere intencionar el aprendizaje.  
Además de vivir en una sociedad democrática.

Diálogo de complementación:

"Aprender a vivir en democracia y a respetar los derechos humanos no es un aprendizaje que se adquiera por el sólo hecho de vivir en una sociedad democrática y respetuosa de los derechos humanos. Esto no es así. Nadie podría negar que esto es una condición necesaria y muy necesaria, pero no es una condición suficiente. Se requiere intencionar deliberadamente este aprendizaje." 03. 13.2.

3. ¿Qué características comprende el saber de los derechos humanos?

Comprende un saber holístico que incluye diferentes dominios.  
Además del dominio del conocimiento

Diálogo de complementación:

"El saber de los derechos humanos comprende no sólo el dominio del conocimiento (es importante que los profesores identifiquen los fundamentos de los derechos humanos, conozcan los instrumentos internacionales, etc.) sino que también el dominio actitudinal-valórico y por sobre todo el del comportamiento y la acción.

El saber de los derechos humanos es un saber holístico al cual se accede no sólo desde el plano intelectual-cognitivo, sino que también desde lo afectivo, lo corporal, lo subjetivo y lo intersubjetivo." 03. 14.2 y 15.1.

4. ¿Cómo debe ser el tratamiento pedagógico de los derechos humanos?

Actuar sobre áreas de la personalidad.  
Además del trabajo instruccional.

Diálogo de complementación:

"De acuerdo con la naturaleza propia de estos fenómenos sociales que demandan la preocupación de la escuela, su tratamiento pedagógico no puede quedar reducido sólo a un trabajo instruccional acerca de lo que ellos son o de lo que debe hacerse. Por estar estas situaciones asociadas con diversas creencias, percepciones, hábitos tradicionales y hasta prejuicios, se hace necesario también actuar sobre otras áreas de la personalidad del estudiante y por medio de distintas instancias de la vida escolar."  
04.22.3

## Discurso sobre la escuela

1. ¿Qué responsabilidad tuvo y tiene la escuela ante la historia política en Chile?

Tuvo la responsabilidad de haber hecho de los derechos humanos un no-tema.  
Tiene la responsabilidad de hacer de los Derechos Humanos un tema.

Diálogo de refutación:

"En Chile, al menos, nos acostumbramos durante largos años a entender que el tema de los derechos humanos era un no-tema porque habíamos organizado la sociedad de una manera tal que suponíamos que éstos se respetan casi de manera cotidiana. En cierto modo, si me permiten el símil, era algo similar al tema del medio ambiente y la polución. En tanto tenemos aire puro, el tema está ausente y no nos preocupa; cuando llega la polución, llega la necesidad de abordar el tema del cómo hacer conciencia aún a nivel del joven que va al colegio. Nos llegó también la polución en el ámbito de los Derechos Humanos. Y estos 16 años fueron muy duros, tiempo en el cual estos derechos fueron violados sistemáticamente en nuestra patria. Pero, en más de una ocasión, en momentos de desesperación nos preguntamos dónde estaban, dónde estudiaron, quiénes fueron los maestros de aquellos que hicieron la tortura y de terrorismo de Estado casi una profesión de carácter burocrático que se ejerce cotidianamente." 01. 24. 2.

2. ¿Cómo afrontar las prácticas escolares contradictorias con la educación para la paz?

A través de un debate amplio.  
No a través de recetas o consignas

Diálogo de refutación:

"(...) Es muy probable que hoy se impartan contenidos curriculares o haya prácticas escolares contradictorias con una educación para la paz. Si así estuviese ocurriendo sería preciso realizar un análisis, no con el ánimo de imponer recetas y consignas, lo que es inaceptable; sino con el espíritu de promover un debate amplio que permita revisar los antivalores o mensajes contrarios a una educación destinada a alcanzar una convivencia más pacífica y democrática, no tenemos ya la disculpa de la responsabilidad de otros en la transgresión a estos principios, ahora es necesario hacer nuestro el compromiso por mejorar las situaciones que hayan alterado la sana convivencia nacional." 02.88.5

## Discurso sobre el currículo

1. ¿Qué dimensiones del currículo deben iluminar los derechos humanos?

Iluminar los contenidos en cada disciplina.  
Además la estructura curricular.

Diálogo de complementación.



"(...) Son ellos también los que deben iluminar no sólo la estructura curricular sino incluso la elección de contenidos específicos en cada disciplina." 03.5.4

2. ¿Es requisito para incorporar los derechos humanos al currículo una reforma educativa?

No es requisito previo.

Una reforma educativa es requisito previo

Diálogo de refutación:

"Que no es requisito previo una reforma educativa y curricular para incorporar el tema de los Derechos Humanos en el currículo." 03. 7.3

3. ¿Qué justifica la incorporación de los derechos humanos como parte de los objetivos fundamentales de carácter transversal?

El reconocimiento del ser humano como referente de la acción escolar.

Además de prepararse para el Siglo XXI

Diálogo de complementación:

"Un concepto renovado de calidad educativa no sólo debe estar postulado en función de los requerimientos propios de una sociedad que se prepara para penetrar en el siglo XXI, también debe estar planteado sobre los reconocimientos de que el ser humano constituye el referente y motivo esencial de toda acción escolar. En este contexto, la formación integral del educando debe expresar la necesidad de contribuir a la armonía que éste debe observar consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad en que le corresponde vivir. Para aproximarse a tan alto y noble propósito, es preciso que el educando aprenda a aceptarse y a valorizarse a sí mismo a partir de una formación que, en su integralidad, reconoce y respeta su condición de persona sexuada, que aprende a convivir con los demás regido por el respeto irrestricto a la dignidad humana y que, comprendiendo la interdependencia suya con el medio, aprenda a valorizar, cuidar y proteger su entorno cultural y natural." 04. 21.6.

4. ¿Cómo se deben incorporar los derechos humanos al currículo?

Incorporados multidisciplinariamente y en la cultura de la escuela.

No incorporados en una disciplina.

Diálogo de refutación:

"En este sentido, son los temas de Derechos Humanos, Ecología y Discriminación de la mujer, planteamientos de un Seminario como éste, los temas ejes que nos aproximan al cómo definimos los contenidos de la educación, de cómo planteamos este tipo de temas que están permeando la sociedad contemporánea y en donde los únicos elementos que tenemos son: primero, no existe la posibilidad de convertir a éstos en enseñanza curriculares en un sentido tradicional; segundo, ninguno de estos temas admiten ser abordados desde la óptica de una sola disciplina en el ámbito humanístico-científico, por el contrario, todos en una u otra forma son el resultado de enfoques de carácter multidisciplinario que nos ayudan a desglosar los desafíos fundamentales." 01. 23. 3.

"Aquí el tema es: cómo encontramos una metodología adecuada. Si el objetivo final de una

educación en estos valores es crear una cultura que respete la dignidad de toda persona, no puede ser, a nuestro juicio, patrimonio ni de una asignatura ni de un profesor especializado. Convertirlo en tema de asignatura trae consigo el riesgo de una tecnologización, de una especialización. Una educación que intente ser integradora y que pretende comprometer la totalidad del quehacer escolar, no es materia para una asignatura curricular. Al contrario, incorporar estos valores en la educación debe plantearse, a nuestro juicio, en una doble educación. Por un lado, en el discurso pedagógico curricular y, por otro, en la cultura cotidiana de la escuela, de sus normas disciplinarias, de sus rutinas." 01. 27. 2

"(...)Al referirse a este tipo de educación no se está propiciando una nueva asignatura dentro del currículo escolar, situación que se prestaría para que los alumnos cayeran en una repetición memorística de un tema que para alcanzar sus objetivos necesita mucho más, precisa la experiencia diaria de las ventajas y compromisos que ofrece e impone la democracia a todas las personas, con su tolerancia al pensamiento divergente y el respeto a los derechos humanos como condición inherente a todos los seres humanos. Por eso, quienes esperen un programa detallado de los contenidos que se transmitirían en un curso de derechos humanos o quienes esperen una receta sobre su enseñanza, creo que esperarán en vano." 02. 87.2 y 3.

"Los objetivos fundamentales transversales remiten a una determinación de las capacidades personales de orden genérica que las influencias directas de la escuela deben contribuir a formar y desarrollar. **Se sostiene que esta clase de objetivos permea y adquiere de alguna manera presencia en el currículo** desde el momento en que su posibilidad de logro demanda disponer contenidos de planes y programas, estilos de organización y administración escolar, normas de disciplina escolar, metodologías de operación docente, régimen de evaluación, relaciones escuela-familia, vínculos escuela-comunidad y otros, de una manera que sea consecuente y funcional con las capacidades personales de orden general que desea desarrollar en los alumnos durante su permanencia en los establecimientos educacionales. En ningún caso significa que los objetivos fundamentales transversales deban adquirir individualidad con el carácter de asignaturas o de áreas de estudios específicas dentro del plan de estudios." 04. 6. 7 y 8

- i) Incorporados multidisciplinar y transdisciplinariamente.
- ii) Además incorporados interdisciplinariamente.

Diálogo de complementación i y ii:

"Reconociendo que un currículo puede organizarse a través de cuatro modalidades a lo menos:

- a) disciplinaria o intradisciplinaria;
- b) interdisciplinaria o por áreas y campos afines del saber;
- c) multi o pluridisciplinaria, y
- d) transdisciplinaria

y aunque en los actuales currículos vigentes en la escuela chilena predomina la señalada en la letra a) (disciplinaria o intradisciplinaria), proponemos como las modalidades más coherentes con la naturaleza de la temática de los Derechos Humanos, las alternativas c) y d) (multi o pluridisciplinaria y transdisciplinaria).

Con el propósito de asegurar la presencia de la temática de los Derechos Humanos en el currículo explícito, proponemos que se establezca una franja de aprendizaje sobre la materia, en que participen todas las áreas o asignaturas que conforman el respectivo plan de estudio.

Sin perjuicio de lo anterior, proponemos la introducción de unidades temáticas sobre los Derechos Humanos en todas aquellas asignaturas o áreas de los planes de estudio que favorecen una relación más directa con este tema." 03.9.1. al 4.

## **Discurso sobre el educador en derechos humanos**

1. ¿Para qué debe el profesor asumir un rol de participación ante las grandes definiciones sobre educación en derechos humanos?

Para explorar  
No para reglamentar.

Diálogo de refutación:

"A nuestro juicio son todos ustedes, educadores y no-educadores, quienes deben asumir un rol para ayudar a contribuir a estas grandes definiciones. No para plasmarlas en un texto reglamentado que dé normas, sino simplemente para explorar un terreno que es mucho más difícil que la definición curricular, o de una disciplina científica conocida." 02. 28.1

2. ¿De qué manera debe ser tratado el profesor por las autoridades para que se comprometan con una educación en derechos humanos?

Respetando su iniciativa y consultándole.  
No imponiéndole marcos.

Diálogo de refutación:

"De igual manera, sólo será posible comprometer a los educadores con la causa de la Paz , la Democracia y los Derechos Humanos, cuando ellos a su vez sean respetados en su calidad de personas y educadores. En la medida que el Ministerio de Educación, las diversas autoridades locales y los directivos docentes de los diversos establecimientos no intenten imponer marcos dirigidos al profesor, sino que respeten su iniciativa y autonomía profesional, consultando al consejo de profesores cada nueva innovación o hechos que le atañen, como los resultados del SIMCE, estaremos respetando sus derechos." 03. 87.4 y 88. 1.

3. ¿Qué aspectos se debe tener en cuenta para la formación del docente respecto al saber de los derechos humanos?

Es un saber que comprende el dominio actitudinal-valórico y sobre todo de comportamiento y práctica.  
Además del dominio del conocimiento.

Diálogo de complementación:

"Del mismo modo, la formación y perfeccionamiento de los profesores debe tener en cuenta que:

- El saber de los derechos humanos comprende no sólo el dominio del conocimiento (es

importante que los profesores identifiquen los fundamentos de los derechos humanos, conozcan los instrumentos internacionales, etc.) sino que también el dominio actitudinal valórico y por sobre todo el del comportamiento y la acción.” 01. 14. 2.

4. ¿En qué perspectiva deben capacitarse los profesores para la enseñanza de los derechos humanos?

Capacitarse en forma integradora.  
No en forma compartamentalizada.

Diálogo de refutación:

"Para que las distintas facetas para la paz pueda realizarse en el sistema educativo, es necesario ofrecer instancias de perfeccionamiento y capacitación a los docentes sensibilizados con este enfoque educativo.

Se entiende que para los docentes al igual que para los alumnos, rige el principio que no se trata de una cátedra o asignatura, sino que de algo similar a un taller. En esa instancia, el profesor tendría la oportunidad de desarrollar su espíritu de apertura hacia la paz y los derechos humanos, defensa del medio ambiente, el respeto a las minorías étnicas y a la dignidad de la mujer, a través de distintas asignaturas. En lugar de intentar enseñar estas materias en forma compartamentalizada, se trata de favorecer el análisis y el debate en torno a grandes temas que preocupan al hombre contemporáneo y preocuparnos todos por evitar que en Chile vuelvan a repetirse hechos dolorosos que nos afectan a todos.” 03.90. 4 y 5.

## Descripción: VICARIA

### Discurso sobre derechos humanos

1. ¿A qué están asociados los Derechos Humanos?

Asociados a la creación de una cultura y la educación.  
Además de vinculado a los problemas de violación y la política.

Diálogo de Complementación.

"Los Derechos Humanos, expresión asociada a los difíciles tiempos vividos en América Latina bajo los gobiernos militares, expresión que muchas veces relacionamos a la violación de la dignidad de la persona, atentados a la vida y a la libertad. Los Derechos Humanos son eso, y mucho más que eso.(...) Justamente por esto es que Latinoamérica enfrenta el futuro con el compromiso de crear una cultura para que nunca más se vuelvan a repetir las violaciones a los Derechos Humanos, donde el hombre y su dignidad sean el centro del quehacer político, social, y económico de nuestros países.” 01.1.1

"Las dificultades externas tienen relación con el tema de los derechos humanos. A escasos dos años de la recuperación democrática, el tema derechos humanos permanece con su implicancia política ya que durante la dictadura este tema fue bandera de lucha de la

oposición, hoy gobierno. Esto hace que existan muchos prejuicios y que siempre se relacione derechos humanos y violaciones a los derechos humanos, lo que manifiesta en que muchos **directores de escuela**, designados durante la dictadura, no entreguen facilidades a los profesores para participar en los cursos y menos para iniciar acciones pedagógicas en este ámbito. Esta dificultad de algún modo se ha ido superando muy lentamente, con el propósito explicitado de incorporar la educación en derechos humanos como un objetivo del sistema de enseñanza. Esto entrega una autorización para el tema, lo cual tranquiliza los ánimos de los directores de escuela y de los profesores." 04. 27. 2

"(...) Hemos visto cómo, luego de las primeras reticencias producto de las connotaciones que ha tenido el tema de los Derechos Humanos, en muchas escuelas los distintos actores se han unido en actividades de difusión de estos Derechos. También hemos visto cómo se ha prohibido a profesores continuar enseñando los Derechos Humanos por considerarlo "político" por directores que todavía no han logrado entender de qué se trata." 03.120.5.

Asociado a deberes.  
Además de derechos

Diálogo de complementación:

"Cuando se habla de Derechos Humanos, habitualmente se hace referencia a las violaciones y a los derechos que todos tenemos, pero pocas veces nos referimos al deber que nace de los derechos. La educación en Derechos Humanos debe hacer tomar conciencia que en cada Derecho que todos y cada uno tiene, nace el deber de todos y cada uno de respetar ese derecho en los demás." 01.2.4

2. ¿Qué se debiera hacer para que no vuelvan a suceder las violaciones a los Derechos Humanos en Chile?
  - a) Educar en Derechos Humanos.
  - b) Legislar
  - C) Castigar a los culpables.

Diálogo de ambigüedad de A con B y C:

"Hoy cuando Chile está iniciando el proceso de re-democratización la pregunta, nace: ¿qué se debiera hacer para que no vuelvan a suceder las violaciones a los Derechos Humanos? Las respuestas son diversas. Algunos plantean que se deben establecer legislaciones que regulen el respeto a estos Derechos. Otros, que se debe juzgar y castigar a los culpables de violaciones para ejemplificar a la sociedad sobre el respeto a los Derechos Humanos. Cualquiera que sea la respuesta, hay una que nadie cuestiona: hay que educar en los Derechos Humanos." 01. 1. 2.

## **Discurso sobre la educación en derechos humanos**

1. ¿Qué tipo de aprendizajes debe crear la Educación en Derechos Humanos?

Aprendizaje centrado en actitudes.  
Además de un aprendizaje de contenidos

### Diálogo de complementación:

"Cuando miramos la escuela en la perspectiva de los Derechos Humanos, nace una antigua dicotomía, la cual se refiere a que las asignaturas están centradas en la trasmisión de conocimientos más que en la facilitación de asumir actitudes de vida. En la mirada de los derechos humanos, lo que interesa es que los alumnos asuman actitudes profundas de respeto a la dignidad humana, más que aprender las Declaraciones, los Pactos Internacionales, es decir, los contenidos de los Derechos Humanos. Es bueno conocer el contenido, aprenderlo, pero es insuficiente al momento de Educar en los derechos humanos." 02. 4.4

"Sobre todo porque no sólo se pretende instruir en el contenido explícito del articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino que además se pretende que se asuman actitudes de defensa y promoción de los Derechos Humanos." 03. 113.2.

## 2. ¿Qué tipo de metodologías debe asumir la Educación en Derechos Humanos?

Metodologías con intencionalidad valórica.

No metodologías neutrales.

### Diálogo de refutación:

"Un primer aspecto que llama la atención es que los profesores realizamos nuestra tarea desde una aparente neutralidad, es decir, sin dar una intencionalidad clara desde el punto de vista valórica a los contenidos que queremos que los alumnos aprendan. Cuando enseñamos matemáticas sumamos peras y manzanas pero no planteamos problemas cargados de contenido valórico." 02. 4.6

Metodologías que abren.

No metodologías que encierran.

### Diálogo de refutación:

"Lo anterior nos da pie para analizar un segundo aspectos que dice relación con la posibilidad concreta que tienen las metodologías de abrir los ojos de los estudiantes para conocer el mundo que les rodea. Las metodologías tradicionales tienden a mantener a los alumnos encerrados en sus salas, conociendo muy bien sus cuatro paredes y los textos, pero cuando educamos derechos humanos es necesario salir de la escuela, no sólo en el sentido físico, lo que es altamente necesario, sino también en el sentido de abrir la mirada a las problemáticas del mundo exterior, traerlas a la sala de clases." 02.5.1

Metodología activa.

Además de una metodología cognitiva.

### Diálogo de complementación:

"(...)Es necesario cambiar el eje de atención, manteniendo la cognición pero complementando con el ejercicio práctico. es necesario que el niño conozca los derechos humanos pero

empiece a respetarlos ahora, para lo cual las metodologías deben facilitar el ejercicio, la acción concreta, el compromiso en pequeñas cosas de acuerdo a sus etapas de desarrollo, pero que implique que los niños y jóvenes empiecen ahora a ejercitar un respeto por los derechos humanos." 02. 5.2

3. ¿Qué concepción del estudiante se debe plantear desde la perspectiva de los derechos humanos?

Estudiante lleno de experiencia.  
No estudiante vacío.

Diálogo de refutación:

"Esta relación del profesor-alumno en la perspectiva de los derechos humanos debiera ser muy respetuosa de la experiencia que los estudiantes tienen, siendo ésta un elemento sustancial en la estructuración de la actividad pedagógica. El alumno no es un "receptáculo vacío" al que tenemos que "llenar" de conocimientos. El estudiante está "lleno" de vida y de experiencias, todos los días conoce algo nuevo y los profesores debemos, con humildad y respeto, aprovechar esas experiencias para facilitar los aprendizaje y la adquisición de nuevos valores y actitudes."02.4.1.

### **Discurso sobre la escuela**

1. ¿Qué tipo de responsabilidad le corresponde asumir a la escuela sobre la historia política y social en Chile?

La escuela tiene responsabilidad por lo que dejó de hacer.  
Además por lo que hizo

Diálogo de complementación:

"En definitiva, la escuela socializa, culturiza y facilita una inserción crítica, creativa, respetuosa y comprensiva en el mundo social y natural. Pero también la escuela es responsable por lo que no hace, cuando facilita la pasividad, el conformismo, la competitividad, al dejar de lado las tareas formadoras de la escuela."

"En la perspectiva de los derechos humanos, una constatación dolorosa pero real es señalar: los responsables por las violaciones a los Derechos Humanos, por las desapariciones, torturas, exilios, ejecuciones, degollamientos ocurridos en los últimos años como también de las injusticias sociales, de la destrucción de nuestro medio ambiente también fueron a la escuela. Quizás si la escuela se hubiera preocupado del tema de los derechos humanos antes, la historia de los últimos 16 años hubiera sido diferente.

Este es un ejemplo claro de que la escuela colabora en la creación de una nueva cultura, no solo por lo que hace, sino también por lo que deja de hacer."  
02. 2. 3, 4 y 5.

2. ¿Qué funciones cumple la escuela respecto a la cultura?

Es creadora de cultura.

Además de trasmisora de cultura.

Diálogo de complementación:

"También existe un tercer elemento esencial de la escuela que es menos evidente y a la vez menos desarrollado explícitamente, que es el hecho de que la escuela sea también creadora de cultura. Esto es un aspecto de difícil análisis pero que posee un significado profundo en el momento de enfrentar la escuela en la mirada de los derechos humanos. La escuela no sólo trasmite, por así decirlo, repite la cultura ya existente, sino que además va creando la nueva cultura, una creación que puede ser en términos positivos, pero también en términos negativos." 02. 2.1.

3. ¿Cómo es y debe ser la escuela en su estructura global?

Es autoritaria y despersonalizada.  
Debe ser democrática y centrada en la persona.

Diálogo de refutación:

"Naturalmente que ése es el objetivo final, cambiar la escuela, revisar su estructura autoritaria y despersonalizada, para convertirla en un espacio de educación, democrática, cuyo centro sea la persona. El problema es que estas reflexiones no son nuevas y la escuela no cambia, y ante la enorme tarea que significa el cambio global del sistema escolar, el desánimo impide la acción concreta..." 01.3.2

4. ¿Cómo son y deben ser las normas en la Escuela?

Son normas de cementerio.  
Deben ser normas basadas en los Derechos Humanos.

Diálogo de refutación:

"Si miramos la disciplina en forma descarnada vemos que en las escuelas reina como diría un profesor de Graneros las "normas del cementerio", en el sentido que la escuela ideal es aquellas donde hay más silencio, donde los alumnos menos se mueven, donde todo está quieto. Si entramos a una escuela en horario de clases vemos los patios vacíos y un silencio sepulcral y todos decimos, que bien está esta escuela. (...) ¿Dónde están los derechos fundamentales de estos niños y jóvenes?...Siendo más concreto, dónde quedan los diez principios de la Declaración de los Derechos del Niño." 02. 2

5. ¿Cómo es y debe ser el acercamiento a los contenidos en la Escuela?

Son enfrentados con objetivos cognitivos/  
Además deben desarrollarse con objetivos valóricos y actitudinales.

Diálogo de complementación:



"(...) Es más difícil aún cuando vemos que el actual sistema educacional tiene una preocupación preferencial por la transmisión de conocimientos, un enfrentamiento fundamentalmente cognitivo a los contenidos educacionales. Es cierto que, en los Planes y Programas Oficiales de Educación, aparecen objetivos que buscan un acercamiento valórico y actitudinal a los contenidos de las asignaturas, pero también es cierto que los profesores, por nuestra formación y por no contar con elementos metodológicos suficientes, dejamos de lado esos objetivos y nos centramos en los cognitivos, los cuales nos resultan más fácil de enseñar." 03. 118.7

Son contenidos para ser transmitidos/  
Además deben relacionarlos con la vida del estudiante.

Diálogo de complementación:

"Nuestra escuela está definida a partir de una gran cantidad de asignaturas que se encargan de transmitir la cultura. El centro del quehacer escolar está en una gran cantidad de contenidos que los profesores tratamos pacientemente que los alumnos aprendan contenidos que son "muy importantes" pero que habitualmente los alumnos encuentran "muy aburridos" porque no tienen nada que ver con sus vidas. Creo que todos los profesores hemos sido testigos cuando los alumnos alcanzan grados increíbles de motivación ante un contenido por el sólo hecho de relacionarlo." 02. 4.3.

6. ¿Qué tipo de profesores han existido en la Escuela?

Profesores abiertos.  
Profesores autoritarios.

Diálogo de refutación:

"Si tomamos este diálogo que se establece entre el profesor y sus alumnos, vemos una gran variedad, ya que a estas alturas no podemos afirmar que el profesor sea aquella persona autoritaria y represiva que se ha conocido antiguamente, sino que encontramos educadores de esas características pero también maestros que son y han sido un apoyo fundamental para los niños y jóvenes en estos duros años, hemos conocido profesores que se han comprometido profundamente en entregar mucho más que los que señalan los Planes y programas, tratando de responder las interrogantes y desafíos que los alumnos plantean. Esto es especialmente importante al considerar la participación de la juventud en el proceso de conquista de la democracia. Si los modelos de profesor hubieran sido tan autoritarios, los jóvenes no habrían tenido tan fuertemente ese ímpetu libertario que han demostrado." 02.3.4.

## Discurso sobre el currículo

1. ¿Qué tendencias existen sobre la incorporación de los derechos humanos?

Los que están de acuerdo.  
Los que están de acuerdo y además señalan como hacerlo.

Diálogo de complementación:

"Si bien existe acuerdo en que la escuela es el centro de todo proceso educativo, cuando se

trata de incorporar la educación en Derechos Humanos, que todos creemos que es muy importante, pocos señalan cómo." 01.2.6

2. ¿Qué implica la inserción de los Derechos Humanos?

Implica una visión epistemológica.  
Además de un aspecto metodológico.

Diálogo de complementación:

"La inserción así pensada **no sólo es un aspecto metodológico**, sino que es una **visión epistemológica**, en el sentido de que el cambio de la cultura escolar se producirá desde el saber tradicional de la escuela, pero reorientado a partir de los derechos humanos." 04. 25.3.

3. ¿De qué maneras se puede incorporar los Derechos Humanos en el Currículo?

Incorporación a través de todo el plan de estudios y las relaciones pedagógicas%  
No a través de una asignatura o clandestinamente.

Diálogo de refutación:

"(...) Las razones por las cuales se rechaza la idea de crear una asignatura específica de Derechos Humanos son variadas. Quizás las más importante sea el hecho que la enseñanza de estos Derechos no deben ser patrimonio de un educador, sino de todos en su conjunto. Por otro lado, por la significación que tiene esta educación, esta temática debe constituirse en un referente común a todas las asignaturas, ya que estamos hablando de los principios básicos que regulen una convivencia civilizada, es crear una nueva cultura de respeto al ser humano, y para ello es preciso poner al servicio de esta tarea todas las disciplinas del saber y actuar humano, por eso es que las asignaturas deben dejarse influenciar por los Derechos Humanos y cambiar su mirada sobre la realidad." 01.3.6

"Inserción explícita: Hemos creído como la fórmula más adecuada a nuestro sistema, el insertar explícitamente Unidades de Educación en Derechos Humanos en cada asignatura y nivel del sistema. Creemos esto porque así el profesor puede desarrollar esta educación, reorientando su actividad docente habitual, no recargando el ya abultado trabajo docente, permitiendo mayor éxito en la inserción, lo cual lo ha demostrado la práctica. Esto permite que la educación en derechos humanos deje la clandestinidad y entre al sistema escolar por la puerta del currículo explícito, el de mayor poder dentro de este sistema."04.25.3

"La elaboración de los materiales no sólo obedece a una preocupación curricular, sino que es necesario que, si bien la temática de los derechos humanos, se integra en cada asignatura, esta temática sea educada de una forma explícita en la actividad escolar. Los materiales ayudarían, por un diseño común y significativo a explicitar en los Planes y Programas de Estudios, no permitiendo una incorporación "clandestina", lo que daría probabilidades de fracaso."01.6.2.

"El proceso educativo es esencialmente un proceso de comunicación, entre el profesor y sus alumnos. Y la comunicación se establece cuando existe una relación entre dos o más personas. Cómo se establece relaciones de la sala de clases es un aspecto fundamental a la hora de enseñar los Derechos Humanos (...)

Pero las relaciones pedagógicas no sólo quedan dentro de la sala de clases. Cuando el profesor empieza a enseñar los Derechos Humanos en su sala de clases, comienza a tener un impacto sobre el resto de la escuela. Comienza a impactar en aquellas situaciones habituales de una institución educativa, donde los demás profesores, los padres y apoderados, la dirección empiezan a ver con inquietud esto de los Derechos Humanos."03.120.6.

## **Discurso sobre el educador en derechos humanos**

1. ¿Para qué capacitar a los profesores en derechos humanos?

Capacitarlo para replantear su tarea educativa.  
Además para la enseñanza de los DDHH.

Diálogo de complementación:

"Además una capacitación de este tipo, no es sólo para la tarea concreta de enseñar en Derechos Humanos, sino que es una nueva forma forma de enfrentar su tarea pedagógica "del maestro se espera que comience enseñando la forma de fomentar los derechos humanos y que nunca abandone esta tarea" (ABC,p.6), por lo tanto, todo el proceso de capacitar a profesores para la educación en Derechos Humanos significa mucho más que entregar algunos elementos teóricos y metodológicos para introducir la temática de Derechos Humanos en el sistema escolar, sino que es replantear la tarea educativa del profesor, con la consecuente autocrítica." 01.4.5.

"Hemos señalado con anterioridad que el objetivo de este programa (de capacitación de educadores en derechos humanos) no es instruir en el contenido de la Declaración de los Derechos Humanos, aunque obviamente se pretende que los niños y jóvenes la conozcan. Queremos ir más allá, tratar de generar cambios en las actitudes de convivencia social, ir generando un modo de relación que dignifique a las personas." 03.118.5

2. ¿En qué perspectiva de innovación educativa se ubica la formación de educadores en derechos humanos?

Innovaciones educativas desde la sala de clases con el compromiso del profesor.  
No innovaciones educativas desde la superestructura sin la complicidad del profesor.

Diálogo de refutación:

"Hemos sido testigos de cómo fracasan reformas educacionales que parten desde la superestructura administrativa, pero que no cuentan necesariamente con la complicidad del profesor, quien es el responsable de llevar los cambios a la sala de clases. Es justamente recogiendo esta negativa experiencia que hemos estructurado todo este Programa de Educación de los Derechos Humanos en la Escuela, a partir del profesor. Considerando que, sin no hay un compromiso del educador de asumir estas innovaciones, difícilmente podremos llegar a producir un mínimo cambio en la educación y lograr nuestro objetivo de educar en los

Derechos Humanos dentro del sistema escolar." 03. 116.2

"Uno de los principios básicos para estructurar el programa es que si queremos introducir cambios profundos en el sistema escolar, debemos hacerlo con una estrategia definida que considere al profesor en la práctica y se preocupe cómo él, en una tarea diaria, en su sala de clases y con sus alumnos, logra cambios. Es en la sala de clases donde resultan o fracasan las innovaciones. Por ello, para este programa ha sido esencial tomar en cuenta la cultura escolar al estructurar sus actividades." 03.117.3 y 4

3. ¿Qué tipo de enseñanza debe asumir el educador en Derechos humanos?

Una enseñanza que sea coherente.  
No una enseñanza hipócrita.

Diálogo de refutación:

"La importancia capital para este tipo de enseñanza que tienen los profesores, es para no caer en la hipocresía, que "se da en situaciones en las que lo que está enseñando el maestro está en clara contraposición con la forma en que lo está enseñando. Por ejemplo: "Hoy vamos a hablar de la libertad de expresión. Los de la última fila ¡que se callen! (ABC, p.7) Por lo tanto, la poca capacitación de los profesores puede dar como resultado una ineficiente y poca significativa educación de los Derechos Humanos."01. 4.3

4. ¿Qué tipo de profesores se necesita para hacer posible una educación en Derechos Humanos?

Profesores comprometidos en educar y crear una nueva cultura.  
No profesores que esperen grandes decretos o cambios estructurales.

Diálogo de refutación:

"Educar los derechos humanos, en la búsqueda de una convivencia respetuosa de la dignidad humana, no es fácil, pero tampoco es imposible. No necesitamos grandes decretos ni cambios estructurales. Necesitamos profesores comprometidos en la tarea de la educación más esencial, de crear una nueva cultura que asuma los derechos humanos, cultura que se crea cuando cada uno vaya asumiendo actitudes de respeto por la dignidad de las personas." 02.5.3.

5. ¿Cómo enfrentar el tema de las relaciones pedagógicas en la capacitación de los educadores en derechos humanos?

Contrastando experiencias y soluciones coherentes con los derechos humanos%  
No buscando recetas.

Diálogo de refutación:

"El tema de las relaciones pedagógicas lo enfrentamos en los talleres de capacitación fundamentalmente, contrastando y compartiendo las distintas experiencias, tratando de

plantear situaciones problemáticas en las cuales los profesores deban buscar soluciones consecuentes con los Derechos Humanos. Se realiza este trabajo con esta modalidad, porque aquí lo que interesa es cómo actúa el criterio del educador; no existe una receta ni un documento que precise lo que hay que hacer en las diversas situaciones." 03.120.7.

## Descripción: PIIE

### Discurso sobre los derechos humanos

#### 1. ¿A qué están asociados los derechos humanos?

A diversos ámbitos.  
Además del ámbito jurídico-político.

Diálogo de complementación:

"Plantear una visión globalizadora de los derechos humanos que trascienda a la tradicional acepción jurídico-política a la que se la restringe." 01.8.7

"Nos hemos dado cuenta, entonces, de que los problemas de derechos no se circunscriben al estricto ámbito político. Ahí están también, pues es cierta, la tortura, el exilio y la persecución, pero también encontraremos problemas de derechos en otros ámbitos de la vida y de la realidad, todos los cuales son fuentes de situaciones educativas para la escuela." 01.81.2

"La incorporación de la enseñanza de los derechos humanos a la escuela es un proceso que aún se encuentra en sus inicios, pues hasta hoy - y como producto de las violaciones sufridas- la historia latinoamericana ha centrado el trabajo por los derechos humanos en su defensa y reivindicación; sin embargo, los tiempos que corren permiten abordarla ahora en su carácter pluridimensional y rescatar la concepción de hombre y de mundo que los derechos humanos configuran y que se articulan en un nuevo proyecto de sociedad, el cual sólo será posible en el marco de la democracia." 01-91.1

A un carácter interdependiente.  
No independiente.

Diálogo de refutación:

"Es importante señalar que los distintos tipos de derechos tienen una integración que implica la dependencia en los otros. No podrán realizarse plenamente los derechos civiles y políticos en un mundo sin desarrollo y sin paz y en igual forma no podremos hablar de desarrollo sin la existencia de la libertades políticas y civiles." 01.28.3.

"Queremos decir que todo problema vinculado con los derechos humanos requiere, para ser analizado, que se parta por ubicarlo en la relación que posee con otros derechos, problemas y contradicciones que le son cercanos. No se debe olvidar el carácter interdependiente e indivisible de los derechos humanos." 01.99.2

#### 2. ¿En qué marco político y doctrinal han sido violados los Derechos Humanos y en cuál están garantizados?

Violados bajo dictaduras y doctrinas de seguridad del Estado.  
Garantizados en democracia.

Diálogo de refutación:

"En América Latina importa destacar que la teoría de los derechos humanos ha estado ampliamente vinculada a la idea de la democracia constitucional. En nuestros países es un hecho que las constituciones y el derecho positivo trataron de garantizar los derechos civiles y políticos. En los últimos años hemos tenido que lamentar doctrinas, que, justificando la seguridad del Estado, han propiciado el abuso de todas las libertades individuales. La vida democrática ha sido la excepción y no la regla en América Latina." 01.24 y 25.

"La incorporación de la enseñanza de los derechos humanos a la escuela es un proceso que aún se encuentra en sus inicios, pues hasta hoy - y como producto de las violaciones sufridas- la historia latinoamericana ha centrado el trabajo por los derechos humanos en su defensa y reivindicación; sin embargo, los tiempos que corren permiten abordarla ahora en su carácter pluridimensional y rescatar la concepción de hombre y de mundo que los derechos humanos configuran y que se articulan en un nuevo proyecto de sociedad, el cual sólo será posible en el marco de la democracia." 01.91.1

## **Discurso sobre educación en derechos humanos**

1. ¿Es solamente la Educación en derechos humanos una metodología o un tema diferente?

La educación en derechos humanos es una concepción educativa, curricular y de sociedad.

Además de una metodología y un tema.

Diálogo de complementación:

"Paralelamente, aparece como una necesidad urgente acceder a a alternativas metodológicas viables para la enseñanza en la escuela de los derechos humanos. Necesidad que no se separa de la anterior, puesto que la inclusión de nuevas y renovadas metodologías no es sólo un desafío de naturaleza técnico pedagógica, sino que también y preferentemente compromete una concepción educacional y curricular y, por sobre todo una concepción de una sociedad plenamente democrática de la que, como profesores, debemos dar testimonio." 01.8.2

"La tesis central de esta presentación es que los derechos humanos no sólo constituyen una temática que debe ser enseñada sino que orienta y direcciona un pensar y un quehacer curricular y pedagógico." 01.32.1

"Esta problemática quedaría saldada si se aceptara que los derechos humanos, tal como lo hemos venido sosteniendo en esta presentación son más que un contenido temático enseñable para convertirse en una concepción educativa que otorga y forma para la libertad de tomar decisiones." 01.35.5

2. ¿Qué rescates y síntesis están presentes en la educación en derechos

humanos?

Principios de movimientos renovadores educativos/  
Además de una ideología de los Derechos humanos.

Diálogo de complementación:

"Una concepción educativa que se estructura en torno a la capacidad de tomar decisiones hace suya una serie de principios educativos que han estado presentes en movimientos renovadores de la educación, pero que adquieren una dimensión distinta y revitalizada al vincularse a la ideología inspiradora de los derechos humanos." 01.32.4.

3. ¿Cuáles son los principios de una concepción de educación en derechos humanos?

Una educación para la transformación social.  
No una educación para la reproducción.

Diálogo de refutación:

"En esta perspectiva, debemos asumir que la temática de los Derechos Humanos se presenta en las escuelas como un contenido tensional. A las razones de la contingencia política que hacen de los derechos humanos un problema que no se desea enfrentar con valentía y decisión, se suman aquellas que ponen en entredicho la posibilidad de que la escuela y el sistema educativo intencionen un proyecto educativo para la transformación social. Sostendrán éstos la postura de un currículo neutro, de una educación descontextualizada, centrada en contenidos "universales" libres de carga valórica, como pretexto para emplear la educación para la reproducción y la mantención del status quo." 01.35.2

"Pero es precisamente entonces que pueden presentarse las mayores contradicciones y conflictos entre un discurso favorable al cambio y una práctica que lo desmiente, entre aquello que ponen la educación al servicio de la mantención de la desigualdades y los que se pliegan a la educación para la transformación social y los derechos humanos, entre los que se aferran al autoritarismo escolar y los que desean convertir la educación en una herramienta para la liberación. Entre estos puntos extremos se producen choques que generan un sin número de tensiones y contradicciones. Una concepción educacional que se orienta por y para los derechos humanos se ubica incuestionablemente en el lado del cambio, la transformación y la liberación, por ende, entrará en conflicto con aquellas posiciones refractarias al cambio." 01.35.6

Una educación donde los estudiantes tienen la libertad para decidir.  
No una educación donde sólo los adultos son los que tienen la libertad de decidir.

Diálogo de refutación:

"Introducir una concepción para la libre decisión, en la que se forman generaciones de estudiantes capaces de hacer respetar los derechos humanos es conflictuar el sistema educacional. El conflicto se genera porque se están cuestionando los cimientos mismos del sistema. Este se ha construido sobre la base de que son los adultos los que tienen la libertad para decidir, mientras que los alumnos -seres neófilos y en formación -están destinados a acatar las decisiones tomadas por otros. Las relaciones que se generan en la sociedad en su conjunto, se producen mecánicamente en la educación. Delegar decisiones en los alumnos es desafiar esta lógica social y, por lo tanto, ponerse al servicio del caos, de lo anómalo y de la

anarquía." 01.35.3

4. ¿Cuál es la posición que se asume desde la Educación en Derechos Humanos sobre lo afectivo?

La educación en derechos humanos integra lo afectivo.  
No lo posterga.

Diálogo de refutación:

"Sin embargo, es esta precisamente una de las dimensiones mayormente olvidadas en la práctica pedagógica; lo que parece demostrar que no tenemos aún una real conciencia de que una auténtica educación en y para los derechos humanos integra el cuerpo, la razón y las emociones. Inversamente a ello, nuestra cultura tiene a funcionar sobre la conexión automática pensamiento-acción. Es decir, de la razón a la conducta postergando el sentimiento y la emoción, los cuales perturbarían el poder alcanzar las metas propuestas. Efectivamente el entendido de que lo subjetivo y lo afectivo "echa a perder" el resultado eficiente de la tarea asignada hace parecer estos procesos como un hecho que por no concientes no resultan lo suficientemente importantes como para hacerse cargo de ellos." 01.63.4

5. ¿De qué manera se construye el conocimiento de los derechos humanos?

A través de una construcción colectiva del conocimiento.  
No a través de esquemas escolares tradicionales.

Diálogo de refutación:

"En ese sentido, ponemos énfasis en la construcción colectiva del conocimiento como un principio fundamental del trabajo del taller. Se trata, entonces, de romper con los esquemas escolares tradicionales y facilitar un proceso de construcción del conocimiento a partir de la interacción generada en el grupo. De este modo se incorporarán al Taller tanto aquellos saberes locales y experiencias que cada uno traiga desde su realidad y desde su punto de vista, como aquellos saberes más genéricos y teóricos que estructuran a aquellos." 01.10.2

A través del conocimiento universal.  
Además del saber de la cotidianidad.

Diálogo de complementación:

"Para que esto sea posible se requiere desnaturalizar el poder sagrado e incuestionable del conocimiento universal para dar cabida también en el currículo al saber de la cotidianidad, al saber popular, al saber de aquí y del ahora. En esta perspectiva, se está introduciendo en el currículo no tan sólo el saber objetivo en verdades positivas y absolutas, sino también, todos los "pensamientos", ideas, opiniones y creencias " que se generan en la vida de los alumnos." 01.33.2

A través de un aprendizaje situacional.  
No un aprendizaje memorístico.



### Diálogo de refutación:

"Más de alguna vez hemos escuchado, o probablemente hemos dicho, que la mejor forma de aprender es "haciendo", que todo aprendizaje pasa por la experiencia personal y a través de ella se integra al repertorio de saberes de cada persona.

Al respecto, la enseñanza de los derechos humanos en la escuela se funda precisamente en la posibilidad de experimentar situaciones de derechos y comprender en la práctica la complejidad de su vigencia. Por ello, desde ya deberemos desechar todos aquellos aprendizajes que se sustentan sólo en la memoria o en el manejo operacional de fórmulas y apostar por un aprendizaje situacional que imprima una relación más significativa entre el conocimiento y el sujeto. Se trata entonces de un estilo de aprendizaje que interrogue e involucre a cada una de las personas que de él participan y que lo hagan poniendo explícitamente en juego tanto sus conocimientos anteriores como sus percepciones y vivencias." 01.77. 1 y 2

6. ¿Qué estrategia es coherente para la introducción de una educación en derechos humanos en el sistema educativo?

Estrategia de consenso.  
No de imposición política.

### Diálogo de complementación:

"Como fuerzas impulsoras debemos, en primer término, señalar que se requiere la decisión política para que la concepción educativa de los derechos humanos se introduzca en el sistema educativo. Es decir, hay necesidad de un consenso social que haga suya una concepción de esta naturaleza. Nótese que estamos hablando de una estrategia consensual y no de una imposición política. No podría ser de otra forma, dado que sería antiético a la concepción que esta fuera dictaminada por decreto." 01.34.2

## Discurso sobre la escuela

1. ¿Qué posturas ha asumido y debe asumir la Escuela ante los Derechos Humanos?

Una escuela violadora de los derechos humanos.  
Una escuela de relativa apertura hacia los derechos humanos.  
Una escuela generadora de una cultura basada en los derechos humanos.

Diálogo de refutación A y C  
Diálogo de complementación B y C

"La escuela y el sistema educativo en su conjunto no pueden quedar al margen de esta tarea, por el contrario, le atañe un rol fundamental en la generación de una nueva cultura en que las relaciones entre las personas, las instituciones y los pueblos se funden sobre los principios de la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, asegurar que la escuela ha asumido activamente dicho papel es algo que merece discusión, pues más allá de la fundamentación valórica presente en los planes de estudio y un cierto discurso escolar, la escuela ha generado una estructura y ha promovido un tipo de relaciones autoritarias que en gran medida

se configuran ellas mismas como violadoras de los derechos humanos." 01.7.3

"La creación de esta cultura depende en gran medida de la apertura que la escuela tiene a la problemática social, política y económica en la que ésta se sitúa. Una escuela hermética a los problemas circundantes, a las injusticias que operan en el medio social, insensible a las limitaciones y restricciones a las libertades, ciega frente a las discriminaciones de género, de raza, de religión, de clase, no es creadora de una cultura escolar propensa a los derechos humanos." 01.34.5.

## 2. ¿Cómo es y debe ser la escuela?

Es trasmisora de contenidos.  
Debe privilegiar el sentido de los contenidos.

Diálogo de complementación:

"La función del rol docente se ha visto muchas veces limitada a una tarea técnica o de mero carácter operativo. Las preocupaciones fundamentales de la escuela han tendido a privilegiar la transmisión de contenidos sin detenerse en el sentido que estos contenidos poseen para los profesores y para los alumnos, o, lo que es peor, se han centrado en la correcta formulación tecnológica de las planificaciones independientemente que ver con las necesidades de la comunidad escolar." 01.73.1

Está centrada en lo académico.  
Debe incorporar diferentes dimensiones.

Diálogo de complementación:

"En función de ello la primera unidad propuso una revisión y reconcepción de nuestra práctica educativa que incorporar al quehacer cotidiano de la escuela, junto a las nociones cognitivas, aquellas dimensiones corporales, afectivas y experienciales del ser humanos que tantas veces han sido desterradas o subordinadas a la primacía de lo académico." 01.73.4

## Discurso sobre el currículo

### 1. ¿Desde qué racionalidad del conocimiento se ha construido y debe construirse el currículo?

Desde una racionalidad del conocimiento aislado y cerrado.  
Debe construirse desde una racionalidad del conocimiento integrado y abierto.

Diálogo de refutación:

"De igual forma, es elemento estructural del currículo que el conocimiento se organice en torno a disciplinas aisladas, a contenidos sacralizados e incuestionables, a materias cerradas y acotadas. Permitir, con fines de formar para las decisiones que el conocimiento se integre, se cuestione y se abra, es nuevamente atentar contra elementos muy fundacionales del currículo y por tanto enfrentar riesgos que la educación no está dispuesta a asumir. El sistema buscará todos los subterfugios necesarios, inclusive adoptará, aparentemente, un discurso que acepta el lenguaje del cambio, con el fin de resistir muy solapadamente una concepción

que induzca a criticar y desarticular la racionalidad dominante sobre la cual el currículo se organiza." 01.35.4

2. ¿Sobre qué tipo de diseños y racionalidad de planificación se ha construido y debe construirse el currículo?

Se ha construido sobre diseños tecnológicos en base a una racionalidad instrumental.

Se debe construir sobre diseños problematizadores en base a una racionalidad integradora

Diálogo de refutación:

"Pensamos que el propósito de educar en y para los derechos humanos exige, en primera instancia, rescatar la autonomía y creatividad de los profesores y los desafía a diseñar sus experiencias educativas de una manera distinta a la que nos ha sido impuesta como rutina. Desde ya, pensamos que los derechos humanos en la escuela se sitúan en o desde una racionalidad distinta a la "racionalidad instrumental" propia de los diseños tecnológicos. Nos exige incorporar nuevos enfoques y nuevas dimensiones del ser humano que dichos enfoques no contemplan y nos abre a integrar el abanico de experiencias, cuestionamientos y percepciones de cada uno de los actores del proceso." 01.73.3

"Pensamos que la problematización del saber de los derechos humanos constituye una concepción de planificación del contenido curricular que nos limita tan sólo a los aspectos referidos a los métodos de enseñanza. Es decir, no es solamente un recurso metodológico de enseñanza al que puede recurrir el maestro para motivar a los alumnos; es una forma preferente para diseñar el currículo tanto a nivel de los planes y programas de estudio, de los textos escolares y de las guías metodológicas, como del trabajo en las instituciones educativas y las salas de clases. De esta forma pretendemos -intencionalmente- influir en los maestros para que, en la temática de los derechos humanos, opten por un diseño distinto a los diseños tecnológicos que han utilizado en las últimas décadas. A través del diseño problematizador, incorporen una visión holística, integradora y, por sobre todo más político social y valórica para articular el currículo." 01.73.6

"La segunda unidad -"Diseño Curricular Problematizador"- propone una manera de concebir el currículo que cuestiona los tradicionales diseños tecnológicos y funda el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en el principio de la problematización." 01.3.4.

3. ¿De qué manera se puede incorporar los derechos humanos en el currículo?

- a) A través de una asignatura independiente
- b) Integrada en varias disciplinas
- c) Como contenido extra programático.

Diálogo de ambigüedad:

"El dilema de asumir la educación en y para los derechos humanos desde una perspectiva cercana y concreta, es decir, que la plantee como algo variable y cierto, nos lleva necesariamente a enfrentar la problemática desde la doble dimensión del currículo. A saber: desde lo explícito y lo oculto del mismo. Llegamos, entonces, a la reflexión y al análisis curricular, tarea que -recién en ciernes- despierta la pregunta: ¿Cuál sería la mejor puerta de entrada para

ingresar la educación para la Paz y los Derechos Humanos a la escuela?

Alternativa Uno.

Una disciplina de estudio, asignatura denominada 'Derechos Humanos', asignatura específica al interior del plan de estudios. (...)

Los problemas y preguntas que surgen frente a esta alternativa son las siguientes: ¿Qué pasa con el alumno que reprueba la asignatura de Derechos Humanos, ¿No es convertir a los Derechos Humanos en un asunto de especialista? ¿Es una asignatura optativa u obligatoria? Si es optativa ¿No tendría el mismo destino que Religión?

Alternativa dos.

Las diversas asignaturas o disciplinas de estudios asumen aspectos relativos a la temática de los derechos humanos que están relacionadas con los contenidos de las mismas. (...)

Por último, permite una mayor participación, por parte de todos los profesores sin distinción de especialidad y una mayor socialización de los derechos humanos como contenido pedagógico. En virtud de esto, precisamente, es que no debemos pensar que esta modalidad conduciría a la superficialidad en el tratamiento de los derechos humanos en la escuela.

Los problemas y preguntas que aquí presentan nos llevan a pensar que habría dispersión temática y mucha atomización, es decir, los alumnos tienden a dividir el conocimiento y se hace necesario un espacio en que se realice la síntesis: ¿cuál es ese espacio? ¿cómo se lograría coherencia y criterio frente al peligro de caer en una anarquía conceptual? Si se formara un especialista en derechos humanos ¿dónde trabajaría?

Alternativa tres.

Integrativa. Se opta por crear una unidad programática integradora que presente un problema en el cual confluyan diversas asignaturas y contenidos del plan de estudios.

Esta alternativa representa una oportunidad entre las dos anteriores y es posible de ser asumida por la escuela, ya que esta modalidad de trabajo no es nueva, particularmente en la educación básica en que se ha trabajado con unidades globalizadora y experiencia de integración (...)

Los problemas y preguntas que se generan en torno a la alternativa tres nos hace ver que ésta tiene más característica de una actividad extraprogramática que curricular y que, al no ser evaluada mediante calificación perdería legitimidad al interior del currículo y ante los padres y apoderados. Otra pregunta fundamental es: ¿cómo se ordena el programa? ¿quién asumiría la labor del especialista coordinador de derechos humanos?." 01.85,86.

"La primera interrogante surge debido a que hay una marcada tendencia entre los educadores a señalar que, es un diseño centrado en la resolución de problemas, es más congruente que sean los estudiantes que delinee las soluciones y no los profesores. Esto parece especialmente cierto cuando los problemas están referidos a contradicciones valóricas en las cuales están comprometidas posiciones ideológicas. Esta afirmación nos remite a la bien conocida y controvertida discusión relacionada con el rol que el profesor debe jugar en una educación transformadora y liberadora. El foco de esta discusión radica en los niveles de directividad y no-directividad que debe asumir el profesor." 01.106.3

4. ¿Qué significa problematizar a los alumnos?

Es colocarlos en situaciones de alerta y discusión.  
No de crearles problemas o dificultades.

Diálogo de refutación:

"Crear condiciones tendientes a involucrar a los alumnos en el problema significa en definitiva pensar en un ambiente que realmente los "conflicte" de suerte que desarrollen una actitud positiva de cambio y promuevan las acciones que hagan posible la solución del problema. Nótese que "conflictuar" a los alumnos no quiere decir "crearles problemas o dificultades" , sino que problematizarlos, que es algo muy distinto. Es colocarlos en una situación de alerta y de discusión que les induce a concluir que el saber de los derechos humanos se alcanza en la medida que se los contrasta, se los compara y se los crítica. Por sobre todo cuando es un conocimiento que los cuestiona profundamente a ellos también en aspectos muy relevantes y fundamentales en sus vidas." 01.100.6.

### **Discurso sobre los educadores en derechos humanos**

1. ¿De qué depende la tarea del educador en derechos humanos?

De su convencimiento.  
No de los decretos.

Diálogo de refutación:

..el principal agente educador en el sistema escolar es el profesor, por ello la educación de los derechos humanos se basa necesariamente en el trabajo que éste realiza en la sala de clases. Esto involucra también los aspectos metodológicos y la convicción que los profesores posean en la tarea emprendida. El compromiso personal y social profundo de los agentes educadores y la capacitación adecuada, para que una educación de los derechos humanos en la escuela sea efectiva constituyen ejes fundamentales de esta propuesta pedagógica. No habrá decreto ni reforma, ni ordenanza que funcione, si el profesor no está convencido." 01-8.2

2. ¿A qué se le invita a vivir al educador en derechos humanos?

A un estilo personal y a vivir la vocación humana.  
No a seguir mandamientos.

Diálogo de refutación:

"De ahí que nuestra invitación a educar en derechos humanos no pretenda ni pueda sugerir un listado de recomendaciones ni de mandamientos, sino que, más bien, convoque a cada maestro a encontrarse consigo mismo, con sus compañeros de trabajo, con sus alumnos, con su práctica y con un estilo personal, siendo coherente, le permita a él y sus alumnos vivir no otra cosa que su vocación humana." 01.89.3

A educar con lo que somos.

Además de transmitir algo o hacer algo.

Diálogo de complementación:

"Educar en derechos humanos no es sólo una lección oral para transmitir o una actividad para reproducir. Por el contrario, "se aceptará o imitará por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que el que trasmite sea aceptado o rechazado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que **no educamos con lo que sabemos sino con lo que somos**" (Pérez Aguirre, 90)" 01-8.3

3. ¿Qué función cumple el profesor en un diseño curricular problematizador?

Facilitar condiciones.

No de directividad.

Diálogo de refutación:

"(...) El profesor debiera, durante el proceso de planificación pensar en las condiciones que creará para los alumnos, por sus propios medios, puedan detectar y descubrir estas contradicciones y, por sobre todo, para que identifiquen los supuestos que sustentan las distintas posiciones encontradas. El profesor no es el llamado a hacer esto, sino que a él le corresponde facilitar las condiciones que les permita a los estudiantes, en trabajos grupales, identificar las contradicciones." 01.103.1

## RESUMEN DE LAS DESCRIPCIONES DE LOS DISCURSOS

Tabla 5 *Discurso sobre derechos humanos*

Sobre el concepto de Derechos Humanos.	<p><i>¿A qué están asociados los Derechos Humanos?</i> Asociados a la creación de una cultura y a la educación; Además de vinculado a los problemas de violación y a la política. VICARIA</p> <p>Asociado a diversos ámbitos de la vida; Además del ámbito jurídico-político. PIIE</p> <p>Asociado a deberes; Además de derechos. VICARIA</p>
Posición sobre las violaciones a los Derechos Humanos.	<p><i>¿Cuál es la posición ante la violación de los Derechos Humanos?</i> Es crítica ante las violaciones; No es justificatoria. MINEDUC</p> <p><i>¿Qué se debería hacer para que no vuelvan a suceder las violaciones a los Derechos Humanos en Chile?</i> Educar en derechos humanos; Legislar, Castigar a los culpables. VICARIA</p>
Los derechos humanos en regímenes y doctrinas diferentes.	<p><i>¿En qué marco político y doctrinal han sido violados los Derechos Humanos y en cuál están garantizados?</i> Violados bajo dictadura y doctrinas de seguridad del Estado; Garantizados en democracia. PIIE</p>
Los derechos humanos y lo distinto.	<p><i>¿Cuál es la posición desde los derechos humanos sobre lo distinto?</i> Integradora de lo distinto; No excluyente. MINEDUC</p>

Tabla 6 *Discurso sobre la educación en derechos humanos*

Sentido de la educación en derechos humanos.	<p><i>¿Para qué se busca educar en Derechos Humanos?</i> Para que la educación sea un espacio de libertad; No para encauzar mentes. MINEDUC</p> <p><i>¿Es solamente la Educación en Derechos Humanos una metodología o un tema diferente?</i> Es una concepción educativa, curricular y de sociedad; Además de una metodología y tema. PIIE</p> <p><i>¿Cuáles son los principios de una concepción de educación en derechos humanos?</i> Una educación para la transformación social; No una educación para la reproducción. PIIE</p> <p>Una educación donde los estudiantes tienen la libertad de decidir; No una educación</p>
--	--

donde sólo los adultos tienen la libertad para decidir. PIIE

La educación en derechos humanos como síntesis

*¿Qué rescates y síntesis están presentes en la educación en Derechos Humanos?*

Una ideología de los Derechos Humanos; Además de principios de movimientos renovadores educativos. PIIE

Estrategia y condiciones para la introducción de la educación en derechos humanos

*¿Qué condiciones se requieren para un aprendizaje de los derechos humanos?*

Se requiere intencionar el aprendizaje; Además de vivir en una sociedad democrática. MINEDUC

*¿Qué estrategia es coherente para la introducción de una educación en derechos humanos en el sistema educativo?*

Una estrategia de consenso; No una estrategia de imposición política. PIIE

Producción del conocimiento, el saber y el aprendizaje de los derechos humanos.

*¿Qué tipo de aprendizajes debe crear la Educación en Derechos Humanos?*

Aprendizaje centrado en actitudes; Además de un aprendizaje de contenidos. VICARIA

A través de un aprendizaje situacional; No a través de un aprendizaje memorístico. PIIE

*¿Qué características comprende el saber de los derechos humanos?*

Comprende un saber holístico que incluye diferentes dominios; Además del dominio del conocimiento. MINEDUC

La Educación en derechos humanos integra lo afectivo; No lo posterga. PIIE

A través del saber de la cotidianidad; Además del saber del conocimiento universal. PIIE

*¿De qué manera se construye el conocimiento de los derechos humanos?*

A través de una construcción colectiva del conocimiento; No a través de esquemas escolares tradicionales. PIIE.

Sobre el estudiante

*¿Qué concepción del estudiante se debe plantear desde la perspectiva de la educación en derechos humanos?*

Un estudiante lleno de experiencias; No un estudiante vacío. VICARIA

Metodología y enseñanza de la educación en derechos humanos.

*¿Qué tipo de enseñanza debe asumir la Educación en Derechos Humanos?*

Una enseñanza que sea coherente; No una enseñanza hipócrita. VICARIA

*¿Cómo debe ser el tratamiento pedagógico de los derechos humanos?*

Actuar sobre áreas de la personalidad; Además del trabajo instruccional. MINEDUC

*¿Qué tipo de metodologías debe asumir la Educación en Derechos Humanos?*

Metodologías con intencionalidad valórica; No metodologías neutrales.

VICARIA



Metodologías que abren; No metodologías que encierran. VICARIA  
 Metodología activa; Además de una metodología cognitiva. VICARIA

Tabla 7 *Discurso sobre la escuela*

<p>Los contenidos, normas, planificación, estructura global.</p>	<p><i>¿Cómo es y debe ser la escuela respecto a los contenidos?</i>          Es trasmisora de contenidos; Debe privilegiar el sentido de los contenidos. PIIE</p> <p>Está centrada en lo académico; Debe incorporar diferentes dimensiones. PIIE</p> <p>Son enfrentados con objetivos cognitivos; Además deben desarrollarse con objetivos valóricos y actitudinales. VICARIA</p> <p>Son contenidos para ser transmitidos; Además deben relacionarlos con la vida del estudiante. VICARIA</p> <p><i>¿Cómo son y deben ser las normas en la escuela?</i>          Son normas de cementerio; Deben ser normas basadas en los Derechos Humanos. VICARIA</p> <p><i>¿Cómo es y debe ser la escuela respecto a la planificación?</i>          Es tecnológica en su planificación; Debe privilegiar las necesidades de la comunidad escolar. PIIE</p> <p><i>¿Cómo es y debe ser la escuela en su estructura global?</i>          Es autoritaria y despersonalizada; Debe ser democrática y centrada en la persona. VICARIA</p>
<p>Responsabilidad de la Escuela ante los Derechos Humanos.</p>	<p><i>¿Qué posturas ha asumido y debe asumir la Escuela ante los derechos humanos?</i>          a) No sólo una escuela de relativa apertura en el discurso, sino          b) Una escuela generadora de una cultura basada en los Derechos Humanos;          c) No una escuela violatoria de los derechos humanos PIIE</p> <p><i>¿Qué tipo de responsabilidad le corresponde asumir a la escuela sobre la historia política y social en Chile?</i>          La escuela tiene responsabilidad por lo que dejó de hacer; Además por lo que hizo. VICARIA</p> <p><i>¿Qué responsabilidad tuvo y tiene la escuela y la sociedad sobre la historia política en Chile?</i>          Tuvo la responsabilidad de haber hecho de los derechos humanos un no tema; Tiene la responsabilidad de hacer de los derechos humanos un tema. MINEDUC</p> <p><i>¿Cómo afrontar las prácticas escolares contradictorias con la educación para la paz y los derechos humanos?</i></p>

	A través de un debate amplio; No a través de recetas o consignas. MINEDUC
El tipo de profesor de la escuela.	<i>¿Qué tipo de profesores han existido en la escuela chilena?</i> Profesores abiertos; Profesores autoritarios. VICARIA
La función cultural de la escuela.	<i>¿Qué funciones cumple la escuela respecto a la cultura?</i> Es creadora de cultura; Además de trasmisora de cultura. VICARIA

Tabla 8 *Discurso sobre el currículo*

Tendencias y alternativas de inserción de los Derechos Humanos en el currículo.	<p><i>¿Qué tendencias existen sobre la incorporación de los derechos humanos en el currículo?</i> Los que están de acuerdo; Los que están de acuerdo y además señalan cómo hacerlo. VICARIA</p> <p><i>¿De que manera se puede incorporar los Derechos Humanos en el currículo? Incorporación a través de todo el plan de estudios y relaciones pedagógicas;</i> No a través de una asignatura o clandestinamente. VICARIA</p> <p><i>¿De qué maneras se puede incorporar los Derechos Humanos en el Currículo?</i> a) A través de una asignatura independiente; b) Integrada en varias disciplinas; c) Como contenido extraprogramático. PIIE</p> <p><i>¿Cómo se deben incorporar los derechos humanos al currículo?</i> Incorporados multidisciplinariamente y en la cultura de la escuela; No incorporados en una disciplina. MINEDUC</p> <p>a) Incorporados multidisciplinar y transdisciplinariamente; b) además incorporados interdisciplinariamente. c) Incorporados disciplinariamente. MINEDUC</p> <p><i>¿Qué dimensiones del currículo deben iluminar los derechos humanos?</i> Iluminar los contenidos en cada disciplina; Además de la estructura curricular. MINEDUC</p>
Racionalidades para la incorporación de los derechos humanos en el currículo.	<p><i>¿Desde qué racionalidad del conocimiento se ha construido y debe construirse el currículo?</i> Desde una racionalidad del conocimiento aislado y cerrado; Debe construirse desde una racionalidad del conocimiento integrado y abierto. PIIE</p> <p><i>¿Sobre qué tipo de diseños y racionalidad de planificación se ha</i></p>

	<p><b><i>construido y debe construirse el currículo?</i></b> Se ha construido sobre diseños tecnológicos en base a una racionalidad instrumental; Se debe construir sobre diseños problematizadores en base a una racionalidad integradora. PIIE</p> <p><b><i>¿Qué visiones implica la inserción de los Derechos Humanos?</i></b> Implica una visión epistemológica; Además de un aspecto metodológico. VICARIA</p> <p><b><i>¿Qué justifica la incorporación de los derechos humanos como parte de los objetivos fundamentales transversales?</i></b> El reconocimiento del ser humanos como referente de la acción escolar; Además de prepararse para el Siglo XXI. MINEDUC</p>
Requisitos para la incorporación de los derechos humanos al currículo.	<p><b><i>¿Es requisito para incorporar los derechos humanos al currículo una reforma educativa?</i></b> No es requisito previo una reforma educativa. MINEDUC</p>
El diseño curricular problematizador.	<p><b><i>¿Qué función cumple el profesor en un diseño curricular problematizador?</i></b> Facilitar las condiciones; No de directividad. PIIE</p> <p><b><i>¿Qué significa problematizar a los alumnos?</i></b> Es colocarlos en situaciones de alerta y discusión; No crearles problemas o dificultades. PIIE.</p>

**Tabla 9 Discurso sobre el educador en derechos humanos**

Sentidos y aspectos de la formación del educador en derechos humanos	<p><b><i>¿Para qué capacitar en derechos humanos?</i></b> Capacitar para replantear la tarea educativa; Además de la enseñanza de los derechos humanos. VICARIA</p> <p><b><i>¿A qué se le invita a vivir al educador en derechos humanos?</i></b> A un estilo personal y a vivir la vocación humana; No a seguir mandamientos. PIIE A educar con lo que somos; Además de transmitir algo o hacer algo. PIIE</p> <p><b><i>¿En qué perspectiva de innovación educativa se ubica la tarea y formación de educadores en derechos humanos?</i></b> Innovaciones educativas desde la sala de clases con el compromiso del profesor. No innovaciones educativas desde la superestructura sin la complicidad del profesor. VICARIA</p>
	<p><b><i>¿Cómo enfrentar el tema de las relaciones pedagógicas en la capacitación de los educadores en derechos humanos?</i></b> Contrastando experiencias y soluciones coherentes con los derechos humanos; No buscando recetas. VICARIA</p>

*¿Qué aspectos se debe tener en cuenta para la formación de profesores respecto al saber de los derechos humanos?*

Es un saber que comprende el dominio actitudinal-valórico y sobre todo el comportamiento y la práctica; Además del dominio del conocimiento teórico. MINEDUC

*¿En qué perspectiva deben capacitarse los profesores para la enseñanza de los derechos humanos?*

Capacitarse para enseñar en forma no compartimentalizada; No para enseñar compartimentalizadamente. MINEDUC

*¿Para qué tipo de enseñanza se debe formar el educador en Derechos humanos?*

Una enseñanza que sea coherente.  
No una enseñanza hipócrita. VICARIA

Tipo de educadores en derechos humanos

*¿De qué depende la tarea del educador en derechos humanos?*

De su convencimiento; No de los decretos. PIIE

*¿Qué tipo de profesores se necesita para hacer posible una educación en derechos humanos?*

Profesores comprometidos en educar y crear una nueva cultura;  
No profesores que esperen grandes decretos o cambios estructurales. VICARIA

*¿Para qué debe el profesor asumir un rol de participación ante las grandes definiciones sobre educación en derechos humanos?*

Para explorar; No para reglamentar. MINEDUC

*¿De qué manera debe ser tratado el profesor por las autoridades para que se comprometa con la educación en derechos humanos?*

Los profesores deben ser consultados; No deben imponerles marcos rígidos. MINEDUC

## VI. ANÁLISIS DE LA DESCRIPCIÓN DE LOS DISCURSOS

El siguiente análisis emerge según las posibilidades que los mismos discursos nos permiten establecer. Para ello, nos internaremos directamente en la gama de relaciones cualitativas que la descripción nos ha permitido analizar <sup>(29)</sup>. Ordenaremos este análisis en torno a dos propuestas de análisis claves las corrientes transversales y las funciones legitimadoras de las corrientes transversales

### Corrientes transversales y sus funciones específicas de legitimación

Al articular a los actores con los discursos hemos descubierto lo que denominamos como "corrientes transversales." Estas son tendencias significativas de sentido que se expresan transversalmente en todos, en dos o en un actor, en varios de sus tipos de discursos y que cumplen diversas funcionalidades de legitimación.

Según hemos explicado en el capítulo sobre la Metodología, estas corrientes pueden ser clasificadas en dos grandes sectores. Primeramente presentaremos las corrientes de mayor transversalidad. Por medio de estas corrientes los tres actores coinciden en forjar un mismo sentido sobre un tema -ubicado en uno o más tipos de discursos- a través de las mismas o diferentes formas de diálogo. Estas características se presentan de manera más relativa en las corrientes de menor transversalidad. En nuestra explicación de cada una de ellas advertiremos sobre la función específica que cumplen en tanto dispositivo de legitimación discursiva.

### Corrientes de mayor transversalidad

- Corriente no reduccionista y amplia

Un primer lugar donde esta corriente se expresa es en el discurso de los derechos humanos alrededor del concepto de derechos humanos. Los tres actores apuntan a construir una ampliación de dicho concepto y así evitar su reducción a una sola dimensión. Así, para la Vicaria los Derechos Humanos además de estar referidos a las violaciones, éstos deben incorporar también la dimensión cultural y educativa; asimismo, resaltan la importancia de los deberes de las personas y no sólo los derechos de ellas. (V-DH: 1)<sup>(30)</sup>

---

<sup>29</sup> Como señalamos en nuestra metodología no incluiremos un análisis de relaciones cuantitativas de la descripción. A pesar de ello, podemos señalar que los discursos que aparecen con más diálogos son: de la educación en derechos humanos, escuela y currículo y en menor medida los del educador en derechos humanos y sobre los derechos humanos. Los tipos de diálogos mayoritarios son de "complementación" y de "refutación" y muy minoritario son los de "ambigüedad."

<sup>30</sup> El tipo de citación que utilizaremos es la siguiente. La primera letra corresponde al actor: V=Vicaría; P=PIIE; M=MINEDUC. Luego viene el tipo de discurso en el que se encuentra: DH=Discurso sobre los Derechos Humanos; EDH=Discurso sobre la Educación en Derechos Humanos; EDR=Discurso sobre le educador en derechos humanos; ESC= Discurso sobre la escuela CUR=Discurso sobre el Currículo. El número indica el ítem que ocupa dentro del discurso citado. Así por ejemplo: (V-DH: 1)

En un sentido similar, y a través del mismo tipo de diálogo de complementación, el PIIE expresa que los Derechos Humanos abarcan otras dimensiones interdependientes que trascienden la dimensión jurídica-política. Esta amplitud llega a plantearse en términos de una universalidad mayor cuando se asume que la educación en derechos humanos implica una concepción del hombre, del mundo y un proyecto de sociedad y no meramente reducida a un tema o metodología. (P-DH: 1.EDH:1).

En el discurso del MINEDUC, el sentido de amplitud no reduccionista se manifiesta a través de un diálogo de refutación, en el que se destaca que desde los derechos humanos no se puede excluir lo diferente, lo distinto, sino más bien integrarlo.(M-DH:2).

En segundo lugar, en los discursos sobre la Educación en Derechos Humanos de los tres actores también se puede identificar un movimiento ampliatorio cuando se refieren al tema del conocimiento o saber de los derechos humanos. Por un lado, existe un consenso en no reducir el conocimiento a su dimensión más cognitiva o racional. De esta manera son legitimados otras formas del conocimiento, como la actitudinal, la que proviene de la acción, de la subjetividad y otras, postulándose un "saber holístico" capaz de integrar todas las dimensiones posibles (M-EDH: 3 y 4. V-EDH: 1 y 3.3. P-EDH:4. (M-EDR:3).). Sobre el mismo tema, el PIIE explícita otra vertiente de ampliación, al plantear la necesidad de integrar tipos distintos de saberes, como el saber local, de la cotidianidad, con el saber universal y abstracto (P-EDH: 5).

Un tercer lugar donde podemos apreciar la calidad integradora de esta corriente es en los discursos sobre el educador en derechos humanos. En ello encontramos también la intención de no reducir al educador en derechos humanos a un sólo aspecto. Lo que están planteando los discursos es la integración entre un ser, saber y saber- hacer del educador en derechos humanos.

Se trata de un ser coherente con los derechos humanos, a través de un estilo personal que lleve a "educar con los que somos", lo cual significa interiorizar determinados valores. (P-EDR:2 V-ED:4)

Asimismo, se valora un saber-hacer educación en derechos humanos que estimule el interés por la coherencia entre tema y método para evitar incoherencias o "hipocresías" como señala la Vicaria (V-EDR: 3) A este saber-hacer favorecen la propuesta curricular del PIIE, el diseño curricular problematizador, así como la propuesta de la Vicaria, de inserción de los derechos humanos vías las asignaturas.

Esta corriente no reduccionista y amplia cumple la función específica de otorgarle una **legitimidad integradora** al discurso que se construye integrando y redefiniendo en otros contextos lo que percibe como peligro de reducción. El discurso se presenta con flexibilidad para recoger y amplitud para integrar más dimensiones.

- Corriente anti autoritaria y democrática

---

1)significa que se encuentra en la descripción de la Vicaria, en su discurso sobre los derechos humanos en la pregunta número 1. incluida en el Cap. V. Descripción dialógica de los de los discursos de MINEDUC; PIIE y VICARÍA.

La transversalidad de esta corriente se evidencia en los discursos sobre la Educación en Derechos Humanos, la escuela, y el educador en los tres actores. Nuestra lectura analítica nos permite distinguir al menos dos tipos de anti autoritarismo; uno más dirigido hacia la esfera de lo político y estatal y, el otro, más hacia el campo de la educación y la escuela.

Sobre el primero, los discursos refutan la posibilidad que la educación en derechos humanos se haga por "imposición política" o a través de "grandes decretos", y "desde la superestructura." En cambio se propone una "estrategia de consenso", se valora "el convencimiento del profesor", el respeto a su iniciativa y autonomía (V-EDH: 5; EDR: 2. P-EDH: 6; EDR: 1. M-EDR:2).

En torno a la segunda, se reconoce y rechaza una escuela basada en "normas de cementerio", que promueve "relaciones autoritarias" y que, además, ha servido para "encauzar mentes." Más aún, se señala que la escuela se ha construido sólo desde las decisiones de los adultos (P-EDH: 3; ESC: 1. V-ESC: 4).

Desde otros sentidos complementarios con los anteriores, los discursos valoran la necesidad que el profesor no espere recetas, consignas o reglamentos sobre la educación en derechos humanos, sino más bien a través de un debate amplio y un criterio exploratorio busque los caminos más convenientes para el desarrollo de esta perspectiva educativa (M-ESC:2; EDR:1. V-ED:5).

Así también, se enfatiza el rol del profesor como facilitador de condiciones del aprendizaje y que no supla al alumno en dicho proceso e imponga las soluciones a los problemas reflexionados (P-EDR: 3).

Creemos que la función específica que juega esta corriente es la de suministrarle una **legitimidad democrática** al discurso que se construye de esta manera como alternativo frente a los discursos autoritarios.

- Corriente de interpelación histórica

En los discursos sobre los derechos humanos y la escuela -a través de distintos tipos de diálogos- aparece en los tres actores una corriente que se interpela por la historia chilena, especialmente por la época de mayores violaciones a los derechos humanos en los 70.

En esa interpelación existe toda una crítica y autocrítica hacia el pasado por las violaciones ocurridas y que son consideradas injustificables (P-DH: 2 M-DH:1). Es decir, hay una hacerse cargo del pasado, un asumir desde la escuela y la educación una cuota de responsabilidad por lo sucedido. Esta cuota surge de la constatación de dos hechos que se convierten en el argumento de la autocrítica: los que practicaron las violaciones a los derechos humanos pasaron por la escuela y ésta no convirtió en tema los derechos humanos (M-ESC: 1. V-ESC: 1).

Esta interpelación se dirige también a presentar un futuro cíclico: en el futuro se puede

repetir el pasado. Para que ello no suceda el presente tiene que ser un presente de prevención en donde la educación adquiere una especial relevancia para generar una cultura de los derechos humanos y así evitar la vuelta del pasado. (V-DH: 2 P-DH: 2).

¿Qué función específica podría estar cumpliendo esta corriente? Esta corriente le otorga una **legitimidad histórica** al discurso en tanto sitúa su sentido en la propia historia ocurrida en Chile. Esta legitimidad le permite al discurso construir su sentido de discurso imprescindible porque sin él existe el riesgo de repetir un pasado doloroso.

- Corriente de inserción múltiple de la educación en derechos humanos en la escuela

Esta corriente es muy fuerte en el discurso sobre el currículo de los tres actores y en menor medida en el del educador en derechos humanos. Más aún, la valoración de la concreción que hay detrás de esta corriente es sancionada por uno de los actores como una frontera de división frente a los que están de acuerdo con la educación en derechos humanos pero que no señalan cómo hacerlo (V-CUR: 1).

Este carácter múltiple de la inserción podemos apreciarla -a través de consensos y matices- en varias dimensiones: al nivel de los espacios de inserción, de las alternativas de inserción, de las modalidades de inserción; y por otro lado al nivel de la formación de educadores.

El gran punto de consenso en los discursos estriba en los espacios de inserción curricular. En ese sentido, los discursos sostienen que esta perspectiva educativa tiene que abarcar tanto el currículo explícito como el conjunto de la cultura escolar. Esta búsqueda de inserción tendrá en el concepto de "transversalidad" (M-CUR: 4) un énfasis especial y oficial para denotar la necesidad de permear espacios del currículo así como a lo largo de los niveles escolares.

Lo que distingue a los discursos son los tipos de diálogos que establecen frente a las grandes alternativas de inserción curricular. Mientras el MINEDUC y la Vicaría coinciden en elaborar un diálogo de refutación con la alternativa de inserción de los derechos humanos a través de una asignatura específica, el PIIE más bien mantiene un diálogo de ambigüedad con esta y otras posibilidades (V-CUR: 3 P-CUR: 3 M-CUR:4).

También podemos identificar otra diferencia en torno a las modalidades de inserción. Mientras la Vicaría propone una manera de integrar la educación en derechos humanos en el currículo explícito adaptándola a los programas vigentes de las asignaturas, el PIIE sigue otro camino, propone un diseño curricular problematizador adaptable a cualquier alternativa de inserción, más aún por la misma ambigüedad existente frente a ellas (P-CUR: 2; EDR:3 V-CUR:3).

En el discurso sobre los educadores en derechos humanos también se tiende a responder al cómo los profesores deben capacitarse para educar en derechos humanos. Aquí también se manifiesta una inserción múltiple de esta perspectiva educativa en la formación de profesores, que abarque desde capacitarse para enseñar en forma no compartamentalizada (M-EDR: 4) hasta la valoración de las relaciones pedagógicas (V-CUR: 3; EDR: 5).



En cierto sentido contribuye a esta corriente la reiteración que un actor plantea en el discurso sobre la escuela al mencionar que ésta puede crear cultura tanto en términos positivos como negativos. De esta manera, la inserción de la educación en derechos humanos se fundamenta en esa concepción de una escuela capaz de crear una cultura en términos positivos (V-ESC: 2).

El papel que esta corriente representa para el discurso es muy importante en tanto le posibilita una **legitimidad operante**. El discurso muestra aquí su instrumentalidad práctica, su condición de viabilidad en varios niveles aunque no en todos ellos tenga la misma concreción operativa y un consenso absoluto.

### **Corrientes de menor transversalidad**

- Corriente de autonomía de la educación en derechos humanos

Aunque sólo está explícito desde un actor en los discursos sobre la educación en derechos humanos y sobre el currículo, esta corriente revela un sentido de autonomía de la educación en derechos humanos respecto a ciertas condiciones. Por un lado, no se desconoce la existencia de condiciones percibidas como positivas, como el vivir en una sociedad democrática, pero esta es una condición insuficiente para el aprendizaje de los derechos humanos, este último requiere de una intencionalidad propia y específica que lo aporta la educación en derechos humanos (M-EDH:2).

Otra manera como el discurso expresa la autonomía de la educación en derechos humanos es liberándola de estar subordinada a una reforma educativa. Esta última no es requisito previo. Ello significa que para educar en derechos humanos desde la escuela no hay que esperar antes una reforma educativa desde el Estado (M-CUR: 2).

Desde ambas versiones podemos postular que la funcionalidad de esta corriente es la de legitimar el discurso revelando su **especificidad autónoma**. En otras palabras, existe una especificidad que es la de intencionar el aprendizaje en derechos humanos y que es autónoma de determinadas condiciones macro educativas. Esto último refuerza también el sentido de viabilidad de la educación en derechos humanos. Si dependiera absolutamente de otras condiciones su viabilidad se vería más relativizada.

- Corriente anti-instrumental y problematizadora

Al igual que la anterior, esta corriente la encontramos en el discurso de un actor - el PIIE- sobre el currículo y la escuela, a través del diálogo de refutación (<sup>31</sup>). El discurso de este actor se presenta como un discurso crítico y alternativo al discurso de la "racionalidad instrumental" que sustentan los "diseños tecnológicos."

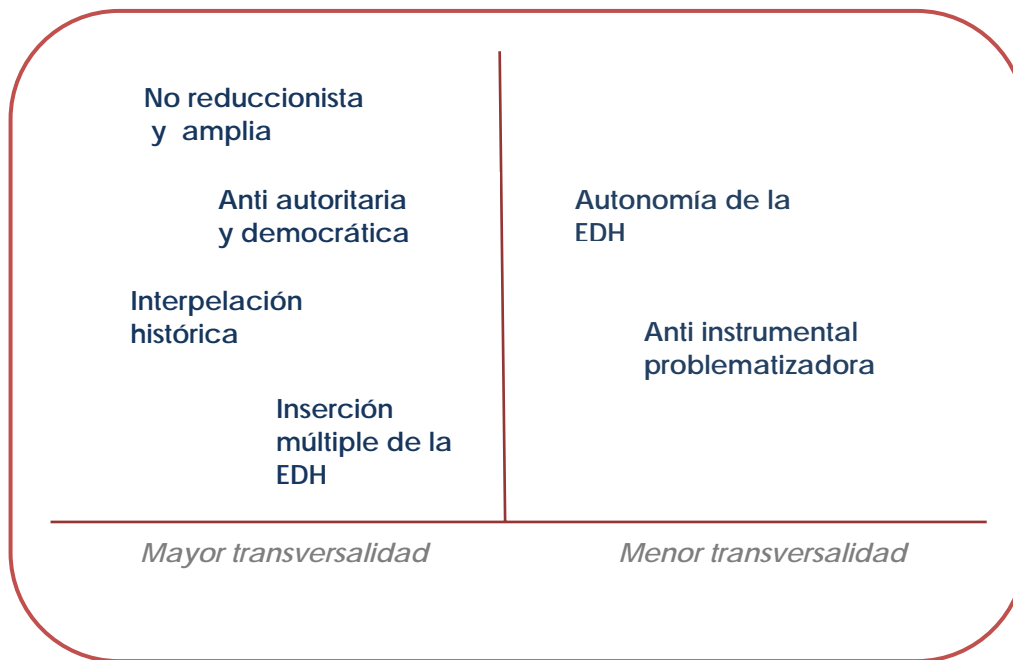
---

<sup>31</sup> Un elemento que evidencia la significatividad de esta corriente para el actor es su presencia desde la presentación que se hace del libro en la segunda unidad: "Diseño Curricular Problematizador"-propone una manera de concebir el currículo que cuestiona los tradicionales diseños tecnológicos y funda el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en el principio de la problematización."(p.3)

A diferencia de la corriente anti reduccionista y amplia - estructurada mayormente vía diálogos de complementación- aquí lo instrumental, lo tecnológico no es reabsorbido sino más bien refutado y excluido. No hay negociación. Estos términos aparecen asociados a significaciones negativas y evaluados como perteneciendo a un pasado que debe superarse (P-ESC: 2.1; CUR:2).

Esta corriente también incide en aportar una **legitimidad integradora** al discurso en tanto lo muestra con mayor amplitud y abierto a incorporar dimensiones que el otro discurso -instrumental-no lo hace. Asimismo, podemos descubrir otra legitimidad más específica en esta corriente y es la de una **legitimidad innovadora** dado que el diseño problematizador aparece como lo nuevo y alternativo frente a lo viejo que representan los diseños tecnológicos.

Grafico 3 *Corrientes transversales*



### Las macro funciones legitimadoras de las corrientes transversales

En los párrafos previos advertimos sobre funciones específicas que están cumpliendo dichas corrientes; ahora transitaremos a otro nivel de análisis que nos revelará las macro funciones que ellas cumplen como legitimadores funcionales del discurso. En este otro nivel apreciamos cómo estas corrientes operan articulando sentidos al interior de los discursos, creando imágenes de sí mismos que los proyecte finalmente como un

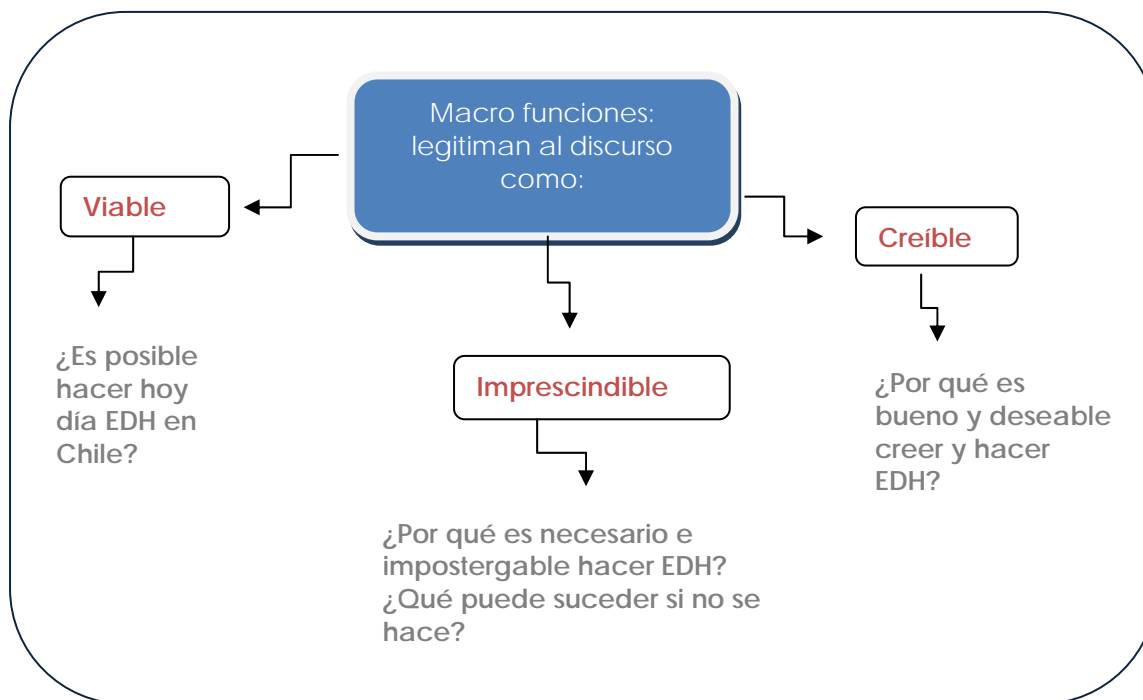
discurso *creíble, imprescindible y viable* <sup>(32)</sup>. Estas tres son las macro funciones más importantes que subyacen, tomado en su globalidad al discurso de la educación en derechos humanos, pero que cada corriente acentúa y reproduce de manera propia y desigual desde sus funciones específicas. Esta precisión nos parece pertinente especialmente por la fase inicial de proyección y de la educación en derechos humanos ante la sociedad y el Estado chileno en el período estudiado.

La credibilidad del discurso busca responder a preguntas como: ¿por qué es bueno creer en la educación en derechos humanos?; ¿por qué es deseable hacer una educación en derechos humanos?

El carácter imprescindible del discurso está en relación con preguntas como: ¿por qué es necesario hacer educación en derechos humanos?; ¿por qué es impostergable? ¿Qué puede suceder si no se hace?

Por último, la viabilidad del discurso se ubica en función a interrogantes como: ¿es posible hacer hoy día en Chile educación en derechos humanos?; ¿cómo hacerlo?

Gráfico 4 *Macro funciones legitimadoras*



El análisis efectuado nos ha ayudado a describir determinadas corrientes que cumplen funciones específicas de legitimación en los respectivos discursos en las que se ubican

<sup>32</sup> Esta tríada coincide, al menos las dos últimas, con la de Göran Therborn (en Torres, 1992): lo que existe; lo que es bueno y lo que es posible.

pero las que su vez en sus interacciones están realizando las macro funciones de legitimación que hemos descrito previamente.

En esa medida podemos afirmar que las seis funciones específicas descritas están contribuyendo en responder a las tres macro funciones principales.

Veamos más detenidamente la relación entre las macro funciones y funciones específicas.

La primera macro función a la cual están dirigidas al menos cuatro corrientes de manera más expresa es la de legitimar la credibilidad del discurso: ¿por qué es deseable y bueno creer en este discurso? La respuesta es: porque es integrador (no reduccionista), es democrático (no autoritario), es innovador (y no una repetición de lo de antes).

La segunda macro función a la cual apuntan dos corrientes es la de legitimar la viabilidad del discurso: ¿es posible hacerlo hoy? La respuesta es: sí, porque la educación en derechos humanos tiene una autonomía específica (no depende sólo de que esté vigente un régimen democrático, ni de grandes reformas educativas); sí, porque hay formas múltiples de inserción de esta perspectiva (no una sola).

La tercera macro función a la cual se conecta una corriente es legitimar su carácter ineludible: ¿por qué es imprescindible?, ¿qué puede suceder si no lo hacemos? Es imprescindible porque responde a la historia particular de Chile (no sólo de otros países); si no lo hacemos se corre el riesgo que el pasado se repita.

El siguiente cuadro resume las interacciones entre los discursos, las corrientes, y las funciones legitimadoras sustentadas en el análisis previo.

Gráfico 5 Cuadro resumen del análisis

Discursos	Corrientes	Función específica
Macro función		
Derechos Humanos	No reduccionista y amplia →	Integradora
	Anti autoritaria y democrática →	Democrática
	Anti instrumental y problematizadora →	Innovadora
Educación en DD HH		Credibilidad
Escuela	Interpelación histórica →	
Curriculo		Imprescindible
	Autonomía de la Educación en DD HH →	
Educador en DD HH	Inserción múltiple →	Operante
		Viabilidad

## VII. PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS

En este capítulo estableceremos un diálogo entre la descripción desarrollada en el capítulo anterior con tres perspectivas interpretativas que nos proporcionan marco conceptuales trabajados en nuestros capítulos anteriores. En primer lugar, elaboraremos un diálogo interpretativo desde las las concepciones curriculares de Eisner y Vallance<sup>33</sup> y los aportes de Giroux, ambos abordados en el capítulo segundo. Posteriormente, ensayaremos una interpretación desde la perspectiva histórica social retomando lo que nos ha aportado el capítulo primero. Finalmente, incluiremos una interpretación desde la perspectiva de la tradición jurídica de los derechos humanos.

### **Los discursos de la educación en derechos humanos desde una perspectiva curricular**

#### **Desde las perspectiva de las orientaciones curriculares**

Primeramente destacaremos aquellas corrientes transversales con las cuales es posible establecer un diálogo de mayor cercanía para luego ver aquellas que mantienen mayor distanciamiento.

La corriente que nos introduce inmediatamente a un diálogo de mayor cercanía con la concepción de *reconstrucción social del currículo* es la de interpelación histórica, la anti autoritaria y democrática y la de inserción múltiple.

El interés por hacer de la escuela un agente para la transformación social que ayude a mejorar y haga más democrática la sociedad, asimismo, la introducción y reflexión crítica de temas sociales relevantes al interior del currículo, son dos puntos de mucha conexión entre las corrientes señaladas y esta concepción curricular.

A lo anterior debemos sumarle la visión política con que se asume la escuela tanto en su aporte hacia afuera como hacia adentro de ella misma. Aquí la corriente de inserción múltiple de la educación en derechos humanos en la escuela expresa la valoración que se hace de la posibilidad de transformar las prácticas escolares que dejan de ser vistas neutralmente, sino como prácticas de poder que pueden ayudar a desarrollar o bloquear el ejercicio de los derechos humanos.

Sin embargo, nuestra lectura nos permite reconocer algunas diferencias y matices que, en cierto sentido, tensionan los consensos descritos. Una de ellas se refiere a los diferentes acentos con que se asume el tiempo histórico. Así, desde la corriente de

---

<sup>33</sup> En ese sentido nuestro trabajo se diferencia del de Eisner y Vallance (1974). Ellos analizan la experiencia del curso: *Man: A course of Study* para ver cuál de las concepciones curriculares representa mejor dicho curso. Se trata de aplicar una clasificación (ver las conclusiones del libro: *Applying the Five Curricular Orientations to Man: A course of Study*). Nosotros en cambio buscamos más que aplicar un esquema *poner en diálogo* sentidos posibles que revelen matices, agudicen algunas significaciones, evidencien ausencias, abran interrogantes.

interpelación histórica la fuerza que tiene el pasado es mucho mayor que en los textos representativos de la concepción curricular de reconstrucción social donde el presente y el futuro parecen copar las referencias temporales. En ese sentido, es un aporte importante el que viene de dicha corriente en la medida que ayuda desde la educación y el currículo a fortalecer una memoria histórica que supere la visión de una historia lineal o excesivamente futurista.

Un segundo aspecto está en relación con la perspectiva de incidencia real sobre la realidad social desde los discursos a fin de mejorar dicha realidad. Por un lado, en la propuesta del diseño curricular del PIIE es muy explícita la preocupación por plantear soluciones al problema examinado tanto en el ámbito cognitivo, actitudinal como de la acción. En el caso de la Vicaría esta incidencia queda muy dispersa y cuando ocurre está se encuentra subordinada a la lógica prescrita por el objetivo instruccional. En ese sentido, aquí también es aplicable la crítica que hace Eisner y Vallance al curso "Man: a course of study", cuando señalan que éste promueve más un entendimiento racional que una acción social<sup>34</sup>.

Desde la corriente no reduccionista y amplia evidenciamos una sintonía con la visión del *currículo de realización personal* frente a lo cognitivo y racional. En ambas se cuestiona el papel exclusivo y excluyente de lo racional por sobre otras dimensiones que debe ser desarrolladas en el currículo. Aquí hay una causa común.

Sin embargo, podemos atisbar algunos matices entre los discursos. Creemos que en el discurso del PIIE y el MINEDUC se desarrolla una mayor conceptualización sobre lo no racional, y ello porque la preocupación es responder a la pregunta de cómo se construye el conocimiento de los derechos humanos. Y la respuesta es que este se construye holísticamente, es decir integrando diversas dimensiones y lenguajes y entre ellos son resaltados el saber de la experiencia personal, la dimensión afectiva y el lenguaje corporal, por ser los postergados y reprimidos por la cultura<sup>35</sup>.

En la misma corriente no reduccionista también encontramos alrededor del educador un discurso integrador que se acerca a la propuesta del currículo de realización personal. La integración del ser, saber y saber-hacer refuerza una apertura para incorporar a toda la persona del educador en la educación.

Recogiendo las ideas anteriores podríamos decir que hay una vinculación significativa en el discurso entre el saber holístico y el ser integral: para que el ser sea integral el saber tiene que ser holístico<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> "The topics that children study are not related to action programs designed in some way to improve social life in the community in which they live. The curriculum is intended to enable children to understand important ideas about life an environment, about adaptation, and about the relationship of environment to man's values" (1974:198).

<sup>35</sup> Existe un capítulo del texto del PIIE denominado "El lenguaje del cuerpo en la educación en y para los derechos humanos", en el cual se presentan diversas dinámicas corporales para que luego el profesor las pueda transferir al aula. Pp.53-69.

<sup>36</sup> Ciertamente la reivindicación de lo holístico que encontramos en este discurso educativo no es nueva en la educación. Para una comprensión mayor de esta tradición educativa ver el Número dedicado a la "Educación Alternativa Holística" en 4 *Vientos* N.2. Santiago, s/f.

Otra corriente susceptible a poner en diálogo con la concepción curricular de la realización personal es la anti autoritaria y democrática. Hemos detectado la existencia de un anti autoritarismo educativo y escolar que cuestiona el papel impositivo del educador y, más bien, afirma el rol de facilitador de este a fin de garantizar que sean los estudiantes los que descubran y decidan por sí mismos. Hay una priorización de la autonomía como principio educativo que lleva a cuestionar la escuela por estar demasiado construida desde los adultos y en base a “normas de cementerio.” En efecto, la autonomía es un concepto de confluencia entre la corriente discursiva y la concepción curricular que aquí nos ocupa.

Pero la confluencia que hemos presentado no está libre de tensiones. Al hacer una lectura más restrictiva desde la concepción curricular de la realización personal podemos advertir algo muy similar a lo que Eisner y Vallance observaron al analizar el programa "A Man:a course of Study"; en la propuesta curricular de la Vicaría siguen siendo los adultos y no los alumnos los que determinan los objetivos del curso o la unidad al estar estos predeterminados por los primeros<sup>37</sup>.

En el caso de la propuesta del PIIE, el diseño curricular problematizador se basa en un discurso de consideración por las necesidades e intereses de los alumnos para ubicar un problema, pero no está claro si este es planteado y decidido por los alumnos o es más bien propuesto por el profesor. Parece ser que se trata más de lo segundo en la cual el profesor puede incluso proponer varios problemas que son preferidos de acuerdo a la metodología del centro de interés<sup>38</sup>.

Mirado desde el enfoque del currículo como realización personal tanto la propuesta curricular de la Vicaría como la del PIIE se muestran limitadas y ambiguas en estructurar una propuesta que parta de la plena autonomía de los alumnos para proponer y decidir el tema o el problema a ser desarrollado.

Por otra parte, las orientaciones curriculares con las cuales podemos atisbar diálogos de menor cercanía son: el currículo cognitivo, el tecnológico y el de racionalismo académico.

La corriente no reduccionista y de ampliación que hemos identificado en la descripción

---

<sup>37</sup> Recordemos que la propuesta curricular de la Vicaría se centra en adaptar objetivos y contenidos de derechos humanos al plan de estudio vigente, a través de cartillas.

"First, the curriculum is intended for use in a class situation; it does not emanate from the particular interests of particular children and, in this sense, like all prescribed programs, the students does not have a hand in generating his own educational purposes. The curriculum stands as a content that adults believe children should learn. While this does not preclude meaningful and satisfying personal engagement, it does tend to homogenize educational goals for all students. In that sense it can contribute to the disregard of the student's own interests and purposes." (Eisner & Vallance 1974:197.)

<sup>38</sup> "La primera tarea a la cual los profesores y profesoras deben abocarse en el proceso de planificar un diseño problematizador, es la de definir ubicar y delimitar un problema pertinente a los derechos humanos. Seleccionar y priorizar situaciones problemáticas es buscar los problemas más relevantes para los alumnos de acuerdo al desarrollo evolutivo, a los contextos sociales, políticos y económicos y a las necesidades que los apremien a ellos como personas, a sus familias y a su comunidad."(PIIE:01:p.96)

es un buen punto de partida para el diálogo con el currículo cognitivo. Desde esta corriente se estaría enfatizando un diálogo de refutación a la primacía absoluta del conocimiento cognitivo, racional, por sobre otras formas y dimensiones del conocimiento. La lucha por un conocimiento holístico, que incorpore y potencia otros lenguajes es ciertamente uno de los mensajes más fuertes en el discurso de la educación en derechos humanos en Chile. En el discurso del PIIE está muy presente esta aspiración y expectativa de que la educación en derechos humanos pueda alentar un conocimiento holístico.

Sin embargo, los discursos han sido cautelosos en no por rechazar la primacía de lo racional adoptar una posición anti-racionalista. Ello ha generado el establecer un diálogo de complementación sobre lo racional con otras formas de conocimiento. Creemos que esto se plantea como una necesidad que surge del propio proceso de la educación en derechos humanos en Chile referenciado en el marco histórico. Desde el momento que se plantea ser incorporado en el currículo explícito es muy difícil desentenderse de la dimensión racional. La corriente de inserción múltiple de la educación en derechos humanos que hemos descrito justamente intenciona que esta educación sea asumida como un contenido en todas las asignaturas posibles. Aquí el discurso de la Vicaría y del MINEDUC son bastantes transparentes en esta intencionalidad<sup>39</sup>.

Pero los discursos mencionados están apuntando sobre todo a la incorporación de un contenido dentro del currículo oficial, siendo mucho más relativa la tematización de los procesos cognitivos. Esto nos permite hacer una distinción entre lo cognitivo como una dimensión racional del contenido y los procesos cognitivos como habilidades intelectuales variadas. Sobre esto último en el planteamiento del "diseño curricular problematizador" del PIIE existe implícitamente una valoración de determinadas habilidades intelectuales que son incorporadas como pasos precisos en el diseño y su aplicación<sup>40</sup>.

Finalmente, nuestra pregunta es: si no existe una explicitación sobre habilidades cognitivas en los discursos, ¿cuáles son, entonces, las habilidades que estarían siendo más estimuladas? Pareciera ser que son las habilidades comunicativas y políticas que se sustentan en la valoración que se da en los discursos a las actitudes, la participación, la transformación social, el consenso, la autonomía, el lenguaje corporal.

Como hemos visto anteriormente existe una corriente anti instrumental y no tecnológica a través de un diálogo de refutación. Pero, ¿por qué en el discurso del PIIE aparece con tanta fuerza esta corriente y no en los discursos de los otros actores? Las razones pueden ser varias, sólo bosquejaremos algunas desde el plano discursivo.

Existe la preocupación en el discurso del PIIE por develar racionalidades subyacentes en el currículo. Este interés ha llevado a caracterizar y cuestionar los diseños curriculares tecnológicos por responder a la racionalidad instrumental. Aquí el discurso

---

<sup>39</sup> El caso de la Vicaría se hace evidente a través de los Cuadernillos para casi todas las Asignaturas.

<sup>40</sup> En el caso del PIIE la propuesta de la problematización gatilla habilidades cognitivas y argumentativas para el pensamiento crítico como la capacidad de explicación causal, de inferir consecuencias, de descubrir supuestos, de argumentar hipótesis.



del PIIE esta operando desde su interpretación del marco teórico de la llamada "teoría crítica"<sup>41</sup>, huella que no está presente en el lenguaje de los otros discursos.

En segundo lugar, el discurso del PIIE, a diferencia de los otros discursos expresa su voluntad (los otros no se plantean el problema de crear un diseño curricular alternativo al tecnológico) de proponer una alternativa de diseño construyendo discursivamente a su adversario y polarizándolo, consiguiendo así legitimar su alternativa como una alternativa nueva y superior (legitimidad innovadora).

Discursivamente hablando, el PIIE construye como adversario principal al "diseño curricular tecnológico" mientras que para la Vicaria y el MINEDUC, lo es "la educación tradicional." Esta última también es referenciada por el PIIE pero no adquiera la misma fuerza de refutación que ante el diseño curricular tecnológico<sup>42</sup>.

El racionalismo académico nos llama la atención en la importancia que tiene para la educación las disciplinas como fuentes de conocimientos acumulados que deben transmitirse de generación en generación para preservar lo mejor de la tradición cultural.

Esta perspectiva nos ayuda a preguntarnos sobre las fuentes disciplinarias de los discursos estudiados. Al juntar la corriente no reduccionista y amplia sobre los derechos humanos con la de inserción múltiple podemos apreciar que los discursos no depositan en **una** sola disciplina la fuente teórica de los derechos humanos. Aunque lo anterior es cierto también podemos inferir que son el derecho, las ciencias sociales, la filosofía, la pedagogía y la psicología las fuentes más recurrentes en los discursos.

Creemos que esta naturaleza independiente frente a una sola fuente disciplinaria es un rasgo muy especial de los derechos humanos y un argumento central para discutir su conversión o no en una asignatura. Sin embargo, los discursos no desarrollan este argumento, el que sólo es aludido por el MINEDUC para determinar qué alternativa curricular es la "más coherente con la **naturaleza temática de los Derechos Humanos**"(el subrayado es nuestro) sino más bien estos sobre enfatizan la vinculación de las asignaturas a la educación tradicional como argumento principal.

El segundo tópico sobre las posiciones curriculares respecto a las disciplinas nos

---

<sup>41</sup> Esta concepción viene de la llamada Escuela de Frankfurt liderada por Habermas. Nuestra sospecha es que existe una interpretación muy restringida de este autor. Salvat (1991: 140) agrega que "No se trata, en esto, de eliminar los aspectos instrumentales que comportan la acción social. Sería ilusoria esta pretensión, porque en la misma reproducción de la vida cotidiana o en el mejoramiento de las condiciones materiales, por ejemplo, tienen que considerarse criterios de cálculo, de gestión o eficacia (elementos técnicos). Se trata más bien, de readecuar y supeditar estos criterios en torno a nuevos objetivos e ideales." (Salvat 1991: 140).

<sup>42</sup> ¿La propuesta del diseño curricular problematizador del PIIE está "liberada" de la tecnología? El texto del PIIE es un texto autoinstruccionable con algunas de las características de un texto autoinstruccionable que es una de las contribuciones del currículo tecnológico hacia la instrucción individualizada (Gagné, 1974). Asimismo, la expresión "diseño" que el discurso del PIIE utiliza para denominar su propuesta es la misma que utilizan los autores de los diseños tecnológicos, proviene de esa tradición (Grundy, 1991). Esto nos dice que existe un espacio común mínimo de significación para denominar recursos de organización, de planificación del quehacer educativo que en una concepción amplia podríamos identificar como aspectos tecnológicos ya que la tecnología como bien dice Gagné no se reduce al "hardware." En suma, considero que existen una dimensión tecnológica en la propuesta del PIIE.

plantean la tensión que Hirst y Peters (en Eisner y Vallance, 1974) han abordado en torno al currículo separado o integrado.

Esta tensión nos sugiere algunas preguntas: ¿en que medida el discurso de la Vicaría dirigido más hacia una adaptación a las asignaturas vigentes no estaría favoreciendo más un currículo separado? Podemos inferir de esta propuesta algunas cuestiones. Por un lado, el discurso de la Vicaría al ingresar directamente a las asignaturas existentes buscando sustituir las actividades originalmente previstas - y no los objetivos de la unidad- por otras vinculadas a los derechos humanos<sup>43</sup> se presenta como una vía menos complicada para el profesor al punto que él podría hacerlo sin que necesariamente busque el apoyo de otro profesor de otra disciplina. A su vez, al ser sólo introducción de actividades y no de objetivos, el profesor no está desafiado de antemano a prepararse buscando el apoyo de otras disciplinas.

En cambio, en el discurso del PIIE observamos a través del diseño curricular problematizador una apertura mayor a un currículo integrado, en tanto la problematización que se espera alcanzar podría involucrar conceptos de varias disciplinas e integrar varias asignaturas<sup>44</sup>. Los contenidos y secuencias de pasos de dicho diseño dejan abiertas las posibilidades para que el profesor que lo utilice vaya más allá de su propia disciplina<sup>45</sup>.

En un énfasis similar podemos ubicar la propuesta del MINEDUC. Este al asumir los derechos humanos como un objetivo transversal y no de un área específica, ni de una asignatura, refuerza la noción de integración que debe tener el currículo alrededor de dichos objetivos<sup>46</sup>.

Más aún, el discurso del MINEDUC como recordamos prefiere las alternativas más integradoras como son la pluridisciplinar y la transdisciplinar.

---

<sup>43</sup> "Lo que en definitiva proponemos es que el profesor reemplace, en la Unidad donde se produce la inserción, las actividades que había planificado, por estas nuevas (o las adapte), dando una intencionalidad explícita de educar en Derechos Humanos." *Manuales de Educación en Derechos Humanos*. Ed. Paulinas-Vicaría de La Solidaridad. p.6

<sup>44</sup> En la sustentación del diseño curricular problematizador se propone que "es indispensable que el profesor cree condiciones motivacionales inclusive para problemas relacionados con los contenidos programáticos de las distintas asignaturas."(01.p.102) "Una vez definido el núcleo del problema, el análisis exige, por parte del profesor buscar los antecedentes y circunstancias que están ligados a él. Esto requiere de profesores y profesoras una revisión conceptual, histórica y social. Esto exige del profesor que en el momento de la planificación -durante el análisis del problema- determine los conceptos, hechos específicos, principios, procesos e interrelaciones que el alumno debe conocer y recordar con el fin de poder abordar con propiedad el problema en cuestión."(01.p.99)

<sup>45</sup> Esta apertura está mas enfatizada en una primera versión que se denominó: "Matriz de integración disciplinaria de la temática de los derechos humanos" en la cual se explicita como uno de sus pasos el retomar "las áreas del conocimiento o asignaturas que aportan" al tema en cuestión. A. Magendzo, "En torno a la relación entre Currículo y Derechos Humanos. Una primera reflexión (Dic.1987)." Del mismo autor, *Currículo, Escuela y Derechos Humanos*. Santiago: PIIE, 1989.

<sup>46</sup> Esta es una perspectiva ya advertida como una tendencia de organización curricular para temas contemporáneos por D'Hainaut (1980:225) : "Hay que considerar la educación sobre el medio ambiente, la educación para el desarrollo, la educación para la paz o la educación demográfica como otros temas de estudios suplementarios que conviene añadir a los programas? ¿O convendrá más bien considerarlas como temas que proporcionan una especie de hilo conductor que une a las distintas disciplinas?."

## Desde la perspectiva de los aportes de Giroux

Los planteamientos que Giroux nos aportará en el marco teórico nos permiten ahora un diálogo crítico con algunas de las corrientes analizadas.

Por un lado, la corriente anti autoritaria y democrática, la de interpelación histórica y la anti instrumental nos señalan que se tratan de discursos que quieren intencionar prácticas no reproductivas, sino más bien prácticas con una perspectiva histórica emancipatoria y de crítica a las formas de dominación y discriminación en la sociedad y la escuela.

Por otro lado, la corriente de inserción múltiple de los derechos humanos en la escuela tanto en el currículo explícito como en la cultura escolar nos plantea un "lenguaje de las posibilidades" para hacer viable una educación de esta naturaleza.

En tercera instancia, la relevancia que cobra el sujeto en la visión de Giroux nos convence a preguntarnos: ¿quién es el sujeto en los discursos?, ¿cómo es concebido?<sup>47</sup>. Creemos que subyacen en las corrientes, como la del educador en derechos humanos y otras, la presencia de varias maneras de entender al sujeto de la educación de los derechos humanos, tanto al alumno como al profesor.

Primero, ellos son concebidos como *sujetos de aprendizaje*, ante los cuales se les reivindica teóricamente sus experiencias pasadas y presentes -no son estudiantes vacíos- para ser recuperadas y aprovechadas, facilitando así la construcción de un saber idiosincrático de los derechos humanos (V-EDH: 4 P-EDH: 5.3).

También son referenciados como *sujetos de derechos*, es decir, como sujetos con derechos que deben ser reconocidos, respetados y promovidos (V-ESC: 4 P-EDH: 3.2.).

Por último, existe una visión del alumno y el educador como *sujetos políticos y culturalmente activos* dentro y fuera de la escuela (V-ESC: 6 P-CUR: 4)<sup>48</sup>.

Nuestra sospecha es que este último es poco trabajado conceptualmente en los discursos y ello dificulta una reflexión más profunda que permita recoger e interpelar las múltiples formas a través de las cuales los sujetos resisten conscientemente o no, a prácticas discriminatorias dentro y fuera de la escuela. El riesgo de los discursos es a elaborar sus imágenes de los sujetos y conceptualizaciones mayores sin ahondar sobre aquellas experiencias ante las cuales no sólo son víctimas explícitas, sino también "silenciosas" y además agentes de discriminación y de gestos emancipatorios<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> "Paradójicamente el concepto de alumno es uno de los más silenciados del currículo." Edwards (1991: 45).

<sup>48</sup> También puede leerse algo aproximado en el texto del PIIIE en la parte del "naipe de tarjetas." Por ejemplo, una dice: "¿Qué acciones educativas emprendería para hacer realidad el "NUNCA MAS" expresado en el Informe Verdad y Reconciliación." Otra: "¿Qué compromisos y desafíos presenta para la escuela la verdad expresada en el Informe de la Comisión Verdad y Reconciliación?."(01.pp.14 y 15.)

<sup>49</sup> En el caso del PIIIE es otra vez en los textos del "Naipes de Tarjetas" donde aparecen versiones más cercanas y frescas

## Los discursos de la educación en derechos humanos desde una perspectiva histórico-social

Para esta parte recuperaremos los que nos suscitan las corrientes de interpelación histórica y la de autonomía.

Desde la primera existe una fuerte preocupación en los discursos por asumir una autocrítica por el pasado, una visión cíclica del futuro y un presente preventivo. Efectivamente, consideramos que hay una cuota de responsabilidad de la educación escolar por lo sucedido y que ella es un factor importante para que el pasado doloroso no vuelva a repetirse. En ese sentido, se constituye como una pedagogía preventiva y ciudadana.

Sin embargo, la escuela no fue **la** responsable de lo ocurrido ni es la educación escolar **la** protagonista de prever que el pasado no retorne. Consideramos que las razones por las cuales se producen violaciones sistemáticas, y colectivas de derechos humanos son principalmente razones de índole político, donde concurren diversos factores de lucha por el poder. Evidentemente, dichos factores se apoyan en una parte de la cultura escolar, de la cultura familiar, eclesial y de otros sectores e instituciones de la sociedad.

En esa medida no es que mecánicamente a más educación en derechos humanos en la escuela habrá en el futuro automáticamente menos violaciones a los derechos humanos de parte de los Estados.

Así como la introducción de los derechos humanos en la educación escolar no es garantía suficiente para que después no se vuelvan a repetir violaciones mayúsculas, dado que depende de otros factores, esencialmente de crisis políticas y sociales<sup>50</sup>, tampoco la existencia de la democracia, como bien lo señala una de las corrientes, es una condición suficiente para el aprendizaje de los derechos humanos.

Esta visión nos permite reconocer una dialéctica compleja de complementaciones. Para que no vuelvan a ocurrir nuevos atropellos sistemáticos a los derechos de las personas y pueblos se requiere de actores sociales, económicos y políticos que los respeten y promuevan. Para que se logre un aprendizaje sistemático, masivo y explícito de los derechos humanos se precisa no sólo de una sociedad democrática sino también de una educación que los intencione curricularmente.

---

para recoger la complejidad con que los sujetos viven todas estas contingencias, pero que después aparecen poco desarrolladas teóricamente. En un naípe se puede leer: "Describe una situación en que te has encontrado en la disyuntiva de actuar en forma democrática o autoritaria." En otro: "Describe un momento significativo en que has sentido que tus derechos son respetados en la escuela." (01 p.15).

<sup>50</sup> O'Donnell y Schmitter (1988: 55) expresan al respecto: "Quizás aquí encontramos una paradoja: la voluntad de resistir esa tentación será tanto mayor cuanto más resonante haya sido el fracaso del régimen autoritario previo. A la inversa, si la experiencia anterior fue razonablemente exitosa y, por ende, los subsiguientes problemas pueden verosímilmente imputarse a los gobernantes democráticos o a los de la transición es más probable que los actores miren nostálgica y selectivamente hacia "los buenos tiempos del pasado", y estén favorablemente dispuestos a una regresión autoritaria."

Por otra parte, aquella dimensión presente en la corriente de autonomía que se sitúa con independencia frente a la necesidad de una reforma educativa como condición para desarrollar una educación en derechos humanos nos merece la siguiente apreciación. Desde las variables políticas en las que se manejó la transición democrática chilena creemos que esta dimensión de autonomía es muy explicable. Plantear la necesidad de una reforma educativa para introducir los derechos humanos se ubicaría dentro de una lógica alteradora y de ruptura que podría resucitar viejos fantasmas, como el intento de Reforma Educativa del Gobierno de la Unidad Popular<sup>51</sup>. Además, estaría en disonancia con el tenor de la transición de no generar rupturas traumáticas que produzcan inestabilidad política a un clima democrático incipiente.

Esta relativización frente a una reforma educativa como requisito, también expresa que se puede educar en derechos humanos a pesar de que el Estado no establezca un nuevo orden educativo. Es decir, hay una suerte de pragmatismo y que refleja la historia misma de la educación en derechos humanos, muchas veces desarrollada sin legitimidad estatal o sin un gran cambio del sistema educacional.

Pero también hay una connotación posible que permite combinar esta corriente con la anti autoritaria y democrática que es la de no alentar en los profesores una espera pasiva frente al Estado para realizar una educación en derechos humanos.

Desde una mirada más profunda podemos ver que los derechos humanos han sido incorporados como parte de los objetivos transversales de la LOCE y esta propuesta aunque no se llame "reforma educativa" contiene una propuesta de cambios significativos. Esto implica que para una presencia más protagónica, legitimada de los derechos humanos en la educación se requiere de una propuesta de cambio impulsada por el Estado en gran medida por la naturaleza política e ideológica del tema. No es lo mismo buscar insertar una educación ambiental que los derechos humanos o educación sexual. Los diferentes actores se ubican de distinto modo ante ellos.

Ciertamente, la introducción de los derechos humanos, sea en una propuesta de cambio o de reforma educativa, impulsada por el Estado es una cuestión de voluntad política más que una cuestión pedagógica en tanto refleja el interés de determinados actores sociales que desde fuera y dentro del Estado quieren articular para orientar la educación y la sociedad basándose en una escala de prioridades de corto y largo plazo.

Podemos sintetizar algunas de las ideas anteriores señalando que los discursos de la educación en derechos humanos en Chile cumplieron ciertas funciones al interior del proceso de la transición: la de reforzar los componentes estratégicos y simbólicos de dicho proceso.

Al plantear que no es necesario una reforma educativa y que la inserción de los derechos humanos no debe hacerse a través de una imposición política sino vía el consenso los discursos están reforzando en el plano educativo dos componentes fundamentales del proceso político de la transición chilena que resumiéramos en nuestro

---

<sup>51</sup> Ver: Farrell, Joseph. *The National Unified School in Allende's Chile: The role of education in the destruction of a Revolution*. Toronto-Canada, The Ontario Institute for Studies in Education.1983.

marco histórico contextual: la gradualidad o progresividad y la consensualidad. La cuestión es que la fuerza que tiene la corriente anti autoritaria y democrática en los discursos, que se sitúan desde el profesor de aula, genera una manera de demandar la consensualidad desde el actor social y no desde la cúpula política<sup>52</sup>.

A su vez, por tratarse del tema de los derechos humanos, y no del medio ambiente o la educación sexual, el discurso refuerza dos componentes simbólicos. Por un lado, su existencia discursiva evoca un pasado, remite a una historia real y conflictiva que el presente hereda y del que no puede fácilmente ocultarlo. Por otro lado, refuerza la necesidad de la prevención, de introducir en el imaginario social la importancia de recursos para no repetir el pasado y, entonces, crear formas de inserción de los derechos humanos en la cultura.

En suma, la potencialidad del tema de los derechos humanos en los procesos de transición parece descansar más en la posibilidad de la prevención, en donde la educación en derechos humanos juega un papel fundamental; en menor medida en establecer la verdad y más difícilmente de hacer justicia.

### **Los discursos de la educación en derechos humanos desde la perspectiva jurídica de los derechos humanos.**

La ampliación de la concepción de derechos humanos que propugna la corriente no reduccionista examinada nos plantea a la luz de esta perspectiva jurídica de los derechos humanos algunos problemas.

Al señalar que los derechos humanos no se reducen a la dimensión jurídica sino que incorpora otras dimensiones se corre el riesgo de olvidar o aminorar la importancia que tiene la tradición normativa de los derechos humanos expresada a través de diferentes instrumentos jurídicos de diversa jerarquía<sup>53</sup>.

Los aportes de dicha tradición coadyuvan tanto para legitimar internacionalmente y jurídicamente luchas sociales, movimientos históricos de reivindicación. A su vez la difusión y conciencia de ellos permite exigir el cumplimiento de ellos por parte del Estado firmante.

Reconocemos que se trata de instrumentos probablemente unos más insuficientes que otros para la magnitud real de los problemas y que requieren a medida que pasa el tiempo de una actualización para recoger las prácticas emergentes. Pero a pesar de ello constituyen ya una tradición y un referente internacional.

---

<sup>52</sup> Hay dos vertientes no necesariamente antagónicas pero que expresan *lugares sociales* distintos desde donde se demanda el consenso. Una vertiente es la que proviene más de las lógicas partidarias y técnicas en las que el consenso se traduce como negociaciones políticas entre élites. Otra es la que procede de discursos que en representación de actores sociales demandan un consenso participativo más directo.

<sup>53</sup> Según el derecho internacional existen una jerarquía entre las Convenciones, los Pactos, las Declaraciones ya que ellas no tienen la misma fuerza de compromiso por parte de los Estados firmantes de las mismas. Ver: Pacheco, Máximo. *Los Derechos Humanos. Documentos Básicos*. Santiago, Editorial Jurídica de Chile, 1987.

¿Cómo podemos interpretar la relación que hacen los discursos con dicha tradición?

Para el caso del PIIE existe una vinculación pero que no atraviesa necesariamente todos los temas decisivos que abordan en su texto. En efecto, hay todo un capítulo dedicado a la "Historia y Concepciones Jurídicas de los Derechos Humanos." Vale destacar en este capítulo el reconocimiento a la pluralidad de enfoques tanto para presentar el concepto de derechos humanos como la clasificación de los mismos. Aunque dicha presentación no da cuenta de una serie de derechos humanos emergentes de los últimos tiempos<sup>54</sup>.

Luego en el momento en el que se trabaja el "diseño curricular problematizador" la tendencia es a referenciarlo mayormente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 sin incorporar otros referentes que han ido completando e enriqueciendo significativamente dicha Declaración<sup>55</sup>.

Más aún, en un capítulo tan relevante como "Los derechos humanos como concepción educativa" donde se plantean los principios de dicha concepción, ellos son sustentados sin ninguna referencia explícita a la tradición jurídica de los derechos humanos<sup>56</sup>.

En relación a la Vicaría existen alusiones en tono positivo a la Declaración de los Derechos del Niño<sup>57</sup>. Otras son referencias a la misma Declaración Universal y a otro Documento más específico sobre educación en derechos humanos que son más trabajadas para fundamentar el discurso<sup>58</sup>. También existe una referencia de cierta

---

<sup>54</sup> El texto señala que: "El concepto de derechos humanos no presenta uniformidad en las diversas doctrinas que lo estudian"; luego explican las dos grandes corrientes en materia de derechos humanos. (Doc.01.p.17) Sobre la clasificación adoptada admiten que:"existen diferentes puntos para dividir los derechos humanos" y que "es necesario señalar que esta clasificación no está exenta de crítica. Algunos sostienen que el hecho de que unos sean más tradicionales que otros no toca la esencia de los derechos." (Doc.01.p.25)

<sup>55</sup> De 4 ejemplos que se dan de cómo hacer un diseño curricular problematizador, dos mencionan a la Declaración Universal (p.122 y 126), la Declaración de los Derechos de los Niños de 1959 (p.96) y otro a un informe de las Naciones Unidas sobre el desarrollo.

<sup>56</sup> Ello a pesar que en el mismo capítulo se plantea: "Una concepción educativa en torno a la capacidad de tomar decisiones hace suya una serie de principios educacionales que han estado presentes en movimientos renovadores de la educación, pero que adquieren una dimensión distinta y revitalizada al vincularse a la ideología inspiradora de los derechos humanos." (Doc.01.32) Una mediación de esa ideología de los derechos humanos se encuentra indudablemente en los instrumentos jurídicos producidos crecientemente desde 1948.

<sup>57</sup> "¿Dónde están los derechos fundamentales de estos niños y jóvenes? Donde queda el derecho a la libre expresión, a la participación, a ser respetados como personas con igualdad de dignidad, el derecho a una convivencia fraterna, el derecho a una educación que fomente el desarrollo armónico integral de la persona humana, el derecho a la libertad, incluso en algunos casos, donde queda la prohibición de tratos crueles, inhumanos y degradantes. Siendo más concreto, dónde quedan los diez principios de la Declaración de los Derechos del Niño."(...) "Cada escuela, con la ayuda y participación de estudiantes, los padres y apoderados, los profesores, la dirección debiera estructurar un marco disciplinario que, a partir de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño (las Naciones Unidas considera niños a toda persona menor de 18 años), explicitará en forma concreta aquellas normas que permitieran una convivencia fraterna, libre y dignificadoras de las personas." Doc. 02 p.3.

<sup>58</sup> "Los principios que emanan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, debieran constituirse en principios rectores de la convivencia social, y como tales, deben ser asimilados por el niño y el joven para que adulto no les resulten ajenos."(Doc. 01. p.1) "Se hace este trabajo con la Declaración Universal ya que es allí donde están expresados de mejor y completa forma los Derechos del Hombre y hoy se constituye en una Declaración aceptada universalmente."(Doc.01,p.5)

relativización de la Declaración Universal<sup>59</sup>.

Es en el discurso del MINEDUC donde encontramos referencias más explícitas y específicas a la Declaración Universal y genérica a otros instrumentos para fundamentar el discurso sobre los derechos humanos<sup>60</sup>. También se da una referencia positiva global para fundamentar el compromiso del Estado con los derechos humanos<sup>61</sup>. A su vez existe una referencia a la Declaración Universal y a la del Niño para incorporarlas en el currículo<sup>62</sup>. Igual que en el caso de la Vicaría también se puede leer una referencia de relativización de la Declaración Universal<sup>63</sup>.

Esta mirada a los discursos nos permite señalar que a pesar de que existen referencias a la tradición jurídica de los derechos humanos para fundamentar los discursos estas priorizan a la Declaración Universal de 1948 y a la de los Niños de 1959.

Es decir, los discursos no incorporan explícitamente instrumentos internacionales más actualizados de protección a los derechos humanos. Llama la atención por ejemplo, la nula referencia a la Convención de los Derechos del Niño (1989) que es una de las más cercanas a la educación y la escasa alusión a documentos expresos sobre educación en derechos humanos, solo referido por uno de los actores.

Creemos que ello se debe en parte a la amplitud excesiva con que puede estar operando la corriente no reduccionista en donde se pierde la relevancia de la tradición jurídica como una fuente central para una fundamentación crítica de la educación en derechos humanos en la escuela. Esta misma corriente podría contribuir a la relativización del saber conceptual de esta tradición en aras del predominio de una educación centrada en las actitudes.

---

"Desde esta perspectiva, alfabetizar en los Derechos Humanos debe significar una enseñanza centrada en actitudes, en conocimientos y en acciones concretas donde se pongan en práctica estos Derechos. El Congreso Internacional sobre la enseñanza de los Derechos Humanos congregado por la UNESCO, en Viena, 1978, señala:..."(Doc. 01. p.1)

<sup>59</sup> "Sobre todo porque no sólo se pretende instruir en el contenido explícito del articulado de la Declaración de los Derechos Humanos, sino que además se pretende que se asuman actitudes de defensa y promoción de los Derechos Humanos." Doc.03,p 2.

<sup>60</sup> "La expresión más relevante de este nuevo paradigma cultural es la "Declaración Universal de Derechos Humanos" (1948). A ella se suman importantes "Pactos","Protocolos" y "Convenciones" adicionales, que la han ido complementando y detallando." (Doc.N.03 p.2) "En su artículo 26, la "Declaración Universal de Derechos Humanos" consigna el derecho a la educación, fijando, en el apartado segundo el sentido que la debe orientar."(Doc.N.03 p.2)Los acápites 4 y 5 del mismo documento también están fundamentados en artículos textualmente citados de la Declaración Universal.

<sup>61</sup> "Como Estado Chileno, el gobierno ha asumido, a través de convenios y tratados internacionales, el rol que la educación tienen en estos temas"(Doc.02 p.28)

<sup>62</sup> "En esta forma pensamos que los valores propuestos se incorporarán realmente a los educandos en el hoy y siempre. Es evidente que hay también temas específicos que deben incluirse en los currículos es. ¿Por qué no hacerlo? Si existe una Declaración Universal de los Derechos Humanos y una relativa a los derechos del niño." (Doc. 02 p.88)

<sup>63</sup> "Sin embargo, a pesar de lo sublime de los valores consagrados en la "Declaración", ellos no pasarán de ser letra muerta si no hay personas e instituciones que los encarnen en nuevas formas de relaciones, de convivencia, de nuevas actitudes, de nuevos comportamientos, de nuevos proyectos iluminados por estos derechos." (Doc. N. 03 p.5)



Otro aspecto también sustancial es que la manera como son presentados estos instrumentos, salvo en el discurso del PIIE, los demás no aluden a la historia y concepciones tensionales en la que dichos instrumentos han sido consensuados. El riesgo es a referenciar de forma lineal la tradición jurídica de los derechos humanos.

## VIII CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

1. Los factores concurrentes que han posibilitado la construcción social de un discurso de los derechos humanos son la interacción con diversas corrientes educativas democráticas en Chile en la segunda mitad de los 80 (de educación popular, de educación en derechos humanos, educación cívica y de renovación pedagógica), así como la legitimidad internacional del tema y el apoyo internacional a los actores involucrados en su desarrollo, en medio de un proceso político de transición democrática que facilitó su despliegue y lo complejizó. Aquí los discursos juegan una función de reforzamiento con singularidad propia de los componentes estratégicos y simbólicos de la transición.

2. Los cinco tipos de discursos textuales (sobre los derechos humanos, la educación en derechos humanos, la escuela, el currículo y el educador en derechos humanos) identificados en los tres actores y las corrientes transversales en ellos, nos ha permitido confirmar el carácter de corriente educativa que tiene la educación en derechos humanos, al articular sentidos con diversos grados de tensionalidad y cumpliendo funciones de legitimación distintas para hacerlo un discurso creíble, imprescindible y viable. Creemos que los contenidos de esas legitimaciones se insertan en una lógica no reproductiva del sistema y de búsqueda de prácticas emancipadoras en la escuela y la sociedad, aunque presenten limitaciones teóricas y jurídicas para fundamentar y reflexionar dichas prácticas.

3. En los discursos de la educación en derechos humanos existen elementos que los aproximan o alejan de determinadas orientaciones o concepciones curriculares. En ese sentido, muestra una mayor cercanía con la perspectiva de la reconstrucción social y la de realización personal y en menor medida con la del currículo cognitivo, el racionalismo académico y el tecnológico.

4. El análisis textual de los discursos desde una perspectiva dialógica es un instrumento cuyo mayor alcance es el de advertirnos sobre las formas como el discurso se hace cargo de otros, sea para complementarlo, refutarlo o mantenerse ambiguo frente a ellos. Su límite es que no integra otras regiones del texto en las que no se da un diálogo explícito pero que son igualmente ricas en contenido o regiones donde pueden existir diálogos mucho más implícitos.

5. La investigación desarrollada nos muestra las posibilidades que ofrece el estudio de una determinada corriente educativa desde un enfoque amplio de análisis de discurso, que pueda integrar el contexto que lo ha hecho posible, como un producto socialmente construido, una modalidad de análisis textual de las fuentes seleccionadas y una interpretación que pueda recuperar las anteriores especificando algunas prioridades interpretativas. Consideramos que este enfoque puede servir para enfrentar el análisis de otros tipos de corrientes educativas.

6. Para la labor de capacitación y producción de materiales en educación en derechos humanos recomendamos una valoración más crítica respecto a los discursos de esta corriente y, especialmente, para ser más consciente de los alcances y limitaciones de esta corriente en tanto discurso creíble, imprescindible y viable; buscando construir un discurso creativo y no dogmático de los derechos humanos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARTILES, Leopoldo (1990) *Análisis de Discurso. Introducción a su teoría y práctica*. Sto. Domingo, Centro Cultural Poveda.
- APPLE, Michael (1979) *Ideology and Curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul.
- ASSAEL, Jenny y NEUMANN, Elisa (1989) *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago, PIIE.
- BAJTIN, Mijaíl (1982) *Estética de la Creación Verbal*. México, Siglo XXI.
- BARBERO, Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones*. México, Ed. Gili.
- BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control. Toward a theory of Educational transmissions*. Vol.3. London, Routledge and Kegan Paul.
- BERGER Peter y LUCKMANN, Thomas (1979) *La construcción social de la realidad*. B. Aires, Amorrortu.
- BINIMELIS, A. y Blazquez, M. (1992) *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares*. Doc. de Trabajo N.8. Santiago, SERNAM.
- BIONDI, Juan y ZAPATA, Educaro (1989) *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula*. Madrid, Ed. Paidós.
- COULTHARD, Malcom (1991) Text analysis and the teaching of reading and writing. *Taller de Letras*, 19,159-165. *Revista del Instituto de Letras*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CONNELLY, F. y LANTZ, O. (1991). Introduction: definitions of curriculum. En: *The International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon Press.
- COSERIU, Eugenio (1983) *Lingüística del Texto*. Argentina, Universidad de San Juan.
- D' HAINAUT, Louis (1980) *Programa de estudios y educación permanente*. UNESCO, Paris.
- DONOSO, Patricio y VALLVÉ, Florencia (1991) Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la escuela: una tarea para todos. En MAGENDZO, A. (ed.) *Currículo, Escuela y Derechos Humanos* (pp.111-164). Santiago, PIIE.

- De ÍPOLA, Emilio (1982) *Ideología y discurso populista*. B. Aires, Folios.
- EDWARDS, Verónica (1991) *El concepto de calidad de la educación*. Ecuador, Fronesis.
- EISNER, Elliot y VALLANCE, Elizabeth (1974) *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley California, McCuthan Publishing Corporation.
- ENCARNACIÓN, S. (1985) *Las ideologías pedagógicas*. Buenos Aires, Docencia.
- GAGNÉ, R. (1974) *Principles of instructional design*. N. York: Holt, Rinehart and Winston.
- GIROUX, Henry (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos ERA*, 44, 36-65.
- GIROUX, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (1991) Giroux o la Solidaridad. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 52-55
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- GRUNDY, Shirley (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HIRST. P. y PETERS, R. (1974) The Curriculum. En: Eisner y Vallance. *Conflicting Conceptions of Curriculum* (pp.176-192). Berkeley, McCuthan Publishing Corporation.
- IIDH (1985) *1er Seminario Interamericano. Educación y derechos Humanos*. Costa Rica.
- KEMMIS, Stephen (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KRAUSE, Mariane (1994) *Aspectos de Consenso en Metodología Cualitativa*. Ponencia escrita presentada al Seminario "Métodos de Investigación en Humanidades." P.Universidad Católica de Chile.
- LEWY, A. and GOODLAD, J. (1991) Overview. En: Lewy, A. (ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp.11-14). New York: Pergamnon Press.
- LEWY, A. (Ed.) (1991) *The International Encyclopedia of Curriculum*. N. York: Pergamon Press.
- MAGENDZO, A. (Ed.) (1991) *Currículo, Escuela y Derechos Humanos*. Santiago, PIIIE.
- MAGENDZO, A. (1992) Sobre la propuesta del MINEDUC. En: *Revista de Educación CPEIP*, 196, 9-16
- MAGENDZO, A. (1994). *Discriminación negativa: una práctica social cotidiana y una tarea para la educación en derechos humanos*. Doc. para el Curso Interamericano de Derechos Humanos del IIDH, Santiago, Octubre

OCHOA, J. (1993) *La sociedad vista desde los textos escolares*. Doc. de Trabajo. N°4. Santiago, CIDE.

O'DONNELL, Guillermo y Schmitter, Philippe (1988) *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre democracias inciertas*. B. Aires, Paidós.

ORELLANA, Patricio y QUAY HUTCHISON, Elizabeth. (1991) *El Movimiento de Derechos Humanos en Chile 1973-1990*. Santiago, CEPLA.

RUIZ, Carlos (1991) *Concepciones de la Democracia en la Transición Chilena*. 3 Serie Documentos de Análisis. PAS.

RODRÍGUEZ, J.L. (1985) *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid, Anaya.

REVISTA APORTES (1993) La hermenéutica, una aproximación necesaria desde la educación. 37 (Dimensión Educativa-Bogotá)

SALVAT, Pablo (1991) Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los derechos humanos. En: Magendzo, A.(Ed.). *¿Superando la racionalidad instrumental? Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los Derechos Humanos* (pp.119-148). Santiago, PIIE.

SIME, L. (1991) *Los discursos de la Educación Popular. Ensayo crítico y memorias*. Lima, Tarea.

STHENHOUSE, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

STUBBS, M. (1987) *Análisis del Discurso. Análisis Socio-lingüístico del lenguaje natural*. Madrid, Alianza Editorial.

THOMPSON, John (1990). *Ideology and Modern Culture. Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford, California University Press.

TORRES, Jurjo (1992) *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

TORRES, R.M. (1989) *Discurso y práctica en educación popular*. Ecuador, Ciudad.

VERON, Eliseo (1987) *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. B. Aires, Hachette.

WEXLER, Philip (1987) *Social Analysis of Education after the New Sociology*. London, Routledge & Kegan Paul.

ZALAUQUETT, José (1991) *Derechos Humanos y limitaciones políticas en las transiciones democráticas del cono sur*. En: Colección Estudios CIEPLAN, 33, Dic.



## SEGUNDA PARTE:

### LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL PERÚ

“Hacer historia de los procesos implica hacer historia de las categorías en que los analizamos y de las palabras con que los nombramos. Lenta pero irreversiblemente hemos ido aprendiendo que el discurso no es un mero instrumento pasivo en la construcción del sentido que toman los procesos sociales.”

Jesús Martín Barbero.

#### Introducción

La finalidad de este trabajo es sugerir algunas líneas de reflexión sobre el discurso de la Educación Popular, una de las corrientes educativas influyentes en América Latina, especialmente en la educación de adultos o educación no-formal desde la década de los setenta. Para ese fin, hemos analizado memorias de eventos y autores representativos del ámbito peruano de estudio que va desde fines de la década de los setenta hasta inicios de los noventa. El procedimiento de estudio se caracterizó por reconocer aquellos elementos que pudieran ayudar a la contextualización de los discursos, dando cuenta de ciertos procesos presentes en la sociedad y que consideramos han influido en una medida u otra en la formación discursiva. Posteriormente hemos realizado el análisis de contenido propiamente al interior de los textos seleccionados rastreando los significados ideológicos y conceptuales insertos en ellos y a la vez sosteniendo una lectura crítica frente a ellos.

Nuestra hipótesis central es que el discurso de la educación popular se fundó en la medida que logró articular tres tipos de discursos específicos: un discurso político, cultural y metodológico. Este planteamiento contiene algunos supuestos preliminares.

Primeramente, partimos de reconocer el carácter polivalente del discurso educativo. Readaptando lo afirmado por Bernstein (1988) podemos afirmar que el discurso se construye y desarrolla apropiándose de otros discursos, recontextualizándolos en nuevas lógicas discursivas, donde se establecen diferentes formas de circulación de los sentidos. Esta orientación nos estimuló a elaborar nuestra pregunta central de investigación: ¿cuáles son los discursos predominantes que lograron fundar la educación popular?

En segundo lugar, el discurso de la educación popular es el encuentro de estos tres tipos de discursos que están mediatizados por el propio proceso de las experiencias educativas, los procesos macro del país e internacional (político, social, cultural), y los procesos ideológicos-intelectuales.

Estos discursos se encuentran porque existen dinamismos fuera y dentro del discurso que los confrontan y mezclan. Lo que queremos subrayar es que estos discursos no se enlazan por azar o porque alguien se sentó y como sastre los cosió, sino, porque

fueron progresivamente licuados y tejidos por una diversidad de procesos que en un momento dado –y seguramente con el aporte singular de determinadas personas– logró unificar un sentido y producir un tipo de identidad colectiva. En un trabajo previo (Sime 1990) hemos rescatado las visiones de diversos autores vinculados a esta corriente educativa para el caso peruano sobre los procesos que fueron cruzándose en el camino de la educación popular. Desde esta aproximación nuestro interés reflexivo se ha dirigido también a preguntarnos: ¿cuáles son los procesos que permiten explicar la producción y circulación de determinados discursos de la educación popular?

En tercer lugar, los discursos constituyentes de la educación popular generaron lo que llamaremos una *coherencia de sentido*, es decir, una racionalidad que permitió ensamblar diversos conceptos y sentimientos del imaginario de una generación de educadores. Pero esa coherencia se construyó en medio de tensionalidades, de relaciones de contrariedad, contradicción y ambigüedad al interior del propio discurso. Esto es importante señalarlo para no idealizar una coherencia absoluta que nunca existió en esta corriente educativa y, reconocer así, la trama de tensiones y negociaciones semánticas que coexistieron en su evolución.

Un cuarto punto nos lleva al tema de la periodización del discurso de la educación popular, para lo cual admitimos la dificultad de precisar fechas exactas, lo cual también obedece a las limitaciones de las fuentes estudiadas. A manera propositiva planteamos que es a mediados de los 70 que podemos hablar de un discurso de la educación popular, dado que es en ese periodo en el cual se logran cruzar explícita e intencionalmente diferentes discursos reiterativos. Lo que podemos encontrar antes son antecedentes o elementos precursores, más no tanto un discurso paradigmático de la educación popular. La formación de este discurso paradigmático que empieza a mediados de los 70 cerrará su primer ciclo formativo hacia mediados de los 80 para luego irse elaborando un segundo ciclo re-formador, el cual trataremos en el segundo capítulo.

Parte de las evidencias que sustentan nuestras afirmaciones previas son las crecientes experiencias educativas con sectores urbanos y rurales que se auto reclaman de educación popular, las cuales van a tener en las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) sus canales de expresión y expansión, además de otras organizaciones. Por otro lado, están los eventos de confluencia de dichas experiencias a escala local, regional y nacional que van dando cuenta de la emergencia de un movimiento de educación popular, siendo el año 1979, el hito de confluencia más simbólico por tratarse del primer Encuentro Nacional (EN) de Educación Popular. También forman parte de las evidencias la producción de boletines, revistas y materiales educativos que van creciendo en la época que referimos.

En primer lugar presentaremos lo que hemos denominado los discursos fundacionales de la educación popular para posteriormente introducir lo que consideramos los nuevos discursos de esta corriente educativa.



## I. LOS DISCURSOS FUNDACIONALES DE LA EDUCACIÓN POPULAR

### El discurso político clasista

La educación popular de los 70 asumió y elaboró un discurso clasista de la política. Por ello entendemos la asimilación de lo popular, de la identificación con el pueblo, desde una concepción de lucha de clases que será la matriz ideológica desde la cual se va a caracterizar la realidad y a proponer un proyecto político-educativo.

La perspectiva clasista bañó todo el discurso político y expresó una voluntad política de identidad con las clases populares y, a su vez, de diferenciación frente al Estado y otros sectores políticos y sociales, así como, frente a otras teorías de interpretación de la realidad; definiendo así el sentido de la educación:

“Entendemos la Educación Popular como una forma de educación política que se constituye en herramienta del desarrollo de la conciencia de clase de las masas populares, en los distintos niveles y campos en que se da la lucha de clases.” (1er EN 1979)

### Contextualización del discurso político

Este discurso político creció principalmente en medio de tres procesos simultáneos donde cumplirá algunas funciones. El primero está relacionado con la peculiaridad del proceso político de los 70, el cual va a ser interpretado y asumido en términos contestatarios. De esta manera, la concepción clasista alimentó una identidad política basada en la autonomía de clase que permitió la diferenciación ante lo que se caracterizaba como “reformismo” o “corporativismo”:

“El trabajo de Educación Popular, en el sector sindical al cual se refirió la comisión, se ubica en la coyuntura del gobierno de Velasco, marcado por una política participacionista que realizó la capacitación como importante instrumento de capacitación ideológica. Sin embargo, esta política participacionista chocó con el movimiento de defensa de autonomía de clase.” (1er. EN 1979 Comisión 3 Obrera).

“Antes de 1976 se desarrollaron movimientos parciales, espontáneos y economicistas salvo excepciones, en función de reivindicaciones espontáneas inmediatas y de lucha contra Sinamos, que generaron las condiciones para el desarrollo de una conciencia de autonomía.” (1er. EN 1979 Comisión 5 Barrial).

Un segundo proceso es relativo a la irrupción de diversos movimientos sociales, varios de ellos con una fuerza inédita; operando el discurso clasista como un vehículo de identificación con las clases populares en emergencia. Tras la expresión “movimiento popular”, se patentaba esa institución imaginaria de la época que resumía la adhesión a la variedad y emergencia de los movimientos sociales contestatarios.

El tercer proceso es el proveniente del movimiento intelectual- ideológico influido por

los conceptos de las ciencias sociales y el marxismo, los cuales suministraron un lenguaje y una cosmovisión política del clasismo. Este proceso le dio seguridad al discurso de la educación popular basado en interpretaciones absolutas y estructurales de la realidad, así como, orientaciones universales a una generación que fue acumulando un *poder moral* expresado en el lenguaje crítico y denunciativo de la sociedad y a la vez utópico de una sociedad justa. Pero también le dio un *poder racional*, en la medida que le permitía explicar las causas y estructuras detrás de los males de la sociedad; y un *poder práctico* porque proponía vías activas para el cambio social.

Es en medio de estos tres procesos vividos por una generación que se va tejiendo y fundamentando este discurso clasista de la política.

### **Análisis crítico del discurso político**

Este tipo de discurso introdujo un concepto crucial para la época, el de clase, para el análisis social y político, que alimentó una explicación del funcionamiento de la sociedad y el rol de la educación en medio de las estructuras sociales. Sin embargo, este enfoque redujo los conflictos sociales e históricos a una sola contradicción: la de las clases sociales, limitando así la asunción de otros conflictos: de género, raza, generacionales, etc. que no tuvieron la misma fuerza de reconocimiento y valoración.

Desde esa visión clasista se valoraban diferenciadamente las organizaciones de la sociedad civil. Como bien apunta Revesz (1987), hubo la tendencia a privilegiar las organizaciones explícitamente clasistas en detrimento de otras y que revelaban dimensiones y conflictos de la vida social no predominantemente de clase.

Fue, además, un discurso construido sobre la base de una concepción esencialista de las clases sociales. Las clases están pre-constituidas. A cada clase le corresponde un atributo o rol inevitable y congénito en la historia, produciéndose así una primera polarización: las clases populares, con atributos positivos, versus las clases dominantes con atributos negativos.

Así también, esta visión esencialista creó una jerarquización discriminativa entre los sectores populares por su ubicación en la producción trasladada mecánicamente a la política, con la cual el proletariado y el campesinado terminaron en la cúspide. Articulado a ello, subyacía en el discurso una relación mecánica entre clase y partido político, donde cada partido era una representación directa de una clase social.

Retomando algunos aportes señalaremos que este fue un discurso que transmitió lo que Portocarrero (1988) llama, "una idea crítica del Perú", basándose en una lectura histórica y estructural del país y construyó, junto con los nuevos movimientos políticos de izquierda, lo que se llamó, "el clasismo", como identidad política de una generación de trabajadores, pobladores e intelectuales.

Algunas de estas características señaladas se pueden leer en las siguientes afirmaciones:

“Debido a la situación de dominación y explotación en que viven nuestros pueblos, la Educación Popular tiene una dimensión política, está ubicada dentro de la lucha de clases, está en función de la lucha de clases. Es el problema del poder de una clase contra otra.” ( II EN, 1980, CIED)

“Conocer, mediante el ejercicio compartido de educadores y educandos, las condiciones concretas de vida de las clases oprimidas, ubicándolas al interior de la estructura de clases del país.” (II EN, 1980, TACIF)

“Así, una vez más el proletariado aparece como fuerza decisiva de la sociedad.” (III EN, 1981, Comisión obrera)

“Es preciso advertir que cuando hablamos de clases que luchan por homogenizar la sociedad, no nos referimos a cualquier clase, sino a las clases fundamentales de la sociedad... aquellas que, dada su ubicación en la estructura económica, son las históricamente llamadas a mantener el ordenamiento social o a proponer una alternativa.. En el sistema capitalista... son la burguesía y el proletariado, ya que expresan la contradicción central entre capital y trabajo. Por su ubicación en la producción... el proletariado aparece como clase fundamental... como alternativa para el conjunto de las otras clases dominadas.” (CELADEC. “Educación Popular, Sociedad y lucha cultural”, en: *Cultura Popular*, N° 1, 1981, p. 15)

“El paso de un modelo culturalista a un modelo estructural-histórico de análisis de la realidad, proporcionó a los grupos... condiciones de reformulación de su esquema teórico básico de interpretación de esa realidad.., y del significado de la Educación Popular.” (TAREA. *Educación Popular: su dimensión política*. Lima, Tarea, 1974, p. 13)

Este discurso político se desarrolló en medio de una aguda tensión, que progresivamente fue expresando por lo menos dos concepciones del poder y de estrategias para la transformación de la sociedad. Esta tensión es especialmente significativa en la medida que la educación popular explicita como discurso político su vocación por el cambio y su identificación con un proyecto político de sociedad. Un polo de la tensión expresa la afirmación de las clases populares como sujetos directos de cambio y, el otro más bien, sobrevalora el rol de las dirigencias revelando el tono vanguardista que dominaba el ambiente político (Revesz 1987). Desde esta segunda perspectiva la educación popular debía ser el medio para difundir la teoría revolucionaria que las masas necesitan para adquirir conciencia de clase.

Esta visión estaba alimentada por una lectura leninista de la época mediante la cual el papel del intelectual y de la vanguardia es la de difundir la teoría revolucionaria, transformando lo espontáneo en consciente, y así vinculando a las masas con la vanguardia<sup>64</sup>. Desde esta perspectiva la educación popular se reducía a ser una

---

<sup>64</sup> Sobre la lectura leninista de la época Flores Galindo (1987: 106) comenta: “se habla realizado una lectura literal del leninismo, supuestamente condensado en el ¿Qué Hacer? La consigna fue llevar la teoría a los obreros: la conciencia de clase se importaba, los conductores eran los intelectuales. En la formación de cuadros obreros se privilegiaba la lectura y la discusión de textos, en todo lo cual la voz, en última instancia, la tenía el estudiante o el intelectual. Una relación jerárquica pero que no siempre fue admitida.” Puiggrós (1984: 300) ha hecho uno de los estudios más amplios sobre los efectos de la pedagogía leninista en América Latina en la educación popular donde señala que ésta “fue la justificación que necesitaba una izquierda colocada en la visión civilizadora, para constituirse en poseedora de los saberes considerados condición necesaria para la transformación.” Gianotten y de Wit (1987: 104) también cuestionan esta visión: “el proponer la necesidad de una ‘intervención desde afuera’ para liberar la ideología obrera de la ideología burguesa, trajo como consecuencia que, en la práctica, el actuar del educador popular

herramienta de difusión ideológica y de articulación política partidaria. En esta línea coincide el diagnóstico de Díaz (1989) que al analizar la historia de los trabajos de promoción señala la predisposición en los 70 por entender a la promoción como un actuar fundamentalmente político-ideologizador, disminuyendo los componentes asistenciales y de servicio a su mínima expresión. Algunas citas pueden ejemplificar esta visión .

“(La educación popular) es una forma mediante la cual... podemos crear un vasto movimiento cultural-político de masas que permita una mas amplia difusión de los avances y discusiones políticas para que puedan profundizarlos, y entonces, integrados a la práctica de las masas.” (I EN, 1979, Comisión 3 Obrera)

“El trabajo de Educación Popular es un trabajo de izquierda, como tal está ligado al desarrollo de la misma... apoya y soporta y colabora en la construcción del partido pero no dirige su construcción. (...) Precisar el planteamiento de que la Educación Popular debe situarse en la relación vanguardia-masas. (I EN, 1979, Comisión 3 Barrial)

“Es la educación popular la que prepara en la mayor parte de los casos el camino de muchos para una opción político-partidaria.” (I EN, 1980, CELADEC)

Mariátegui y Gramsci son introducidos en la formación de este discurso en medio de la tensión que señaláramos al inicio y leídos desde ambos lados. Así, para unos Mariátegui es leído más como un modelo de intelectual que se compromete con las clases trabajadoras y les enseña la teoría revolucionaria. Es el amauta<sup>65</sup>.

La lectura de Gramsci irá produciendo alteraciones en el discurso político que incluso llegará a cuestionar la concepción más leninista y afirmar el primer polo de la tensión que no exceptúa el papel de los partidos pero que sí reafirmará el rol insustituible de los sectores populares como sujetos directos del cambio, que van construyendo una hegemonía política, cultural y moral a través de un bloque histórico. Sobre *"el despliegue gramsciano"* de los 70, es muy sugerente el itinerario que López reseña en la presentación al libro de Guibal (1981:20): "Hacia mediados de la década del 70, Gramsci campeaba en la Universidad, en el periodismo y hasta en la vida sindical. No deja de llamar la atención que fueran los partidos marxistas-leninistas los últimos bastiones que se resistieron a respirar el aire saludable del pensamiento de Gramsci. En el ambiente universitario ha sido la Universidad Católica... donde se ha arraigado con cierta fuerza el pensamiento gramsciano."

---

marxista no difiera mucho del actuar del extensionista que se basaba en la antropología aplicada de los años 50."

<sup>65</sup> Al analizar diversas memorias e informes de diferentes grupos de educación popular notamos en unos casos la inclinación por valorar a Mariátegui como ejemplo de un *"trabajo orgánico"* con el pueblo donde destaca su papel de formador de la conciencia de clase. El Mariátegui, reconocido como el Amauta enseñando en la Universidad Popular, es una de las imágenes más rescatadas, así como su papel en la oficina de Autoformación obrera de la CGTP. Una de las publicaciones que evidencia ese esfuerzo desde la Educación Popular de retomar a Mariátegui, como *"el maestro, el guía"*, es: *Mariátegui y la Educación*, Tarea, boletín, N° 24-25, 1978. Por otro lado, sobre la influencia de la pedagogía leninista en Mariátegui, Puiggrós (1984: 231) señala que: *"en un sentido general, Mariátegui no era educacionista. Pero algunos elementos de la concepción política pedagógica leninista están presentes en su discurso... la teoría revolucionaria -el marxismo- debía llevarse a las masas. Respetar sus peculiaridades pero llevarse a ellas."*

En efecto, hay un clima gramsciano que se puede leer en diversas publicaciones y ámbitos como el representado por CELADEC en los números de su revista "Cultura Popular" del año 1981<sup>66</sup>; así como en los siguientes textos:

"Este proceso más amplio del acontecer revolucionario exige que este no repose únicamente en la vitalidad y lucidez del partido proletario, sino en la iniciativa organizada de los distintos sectores populares (...) Plantear... una revolución social integral implica la ardua labor de ir construyendo un nuevo 'bloque histórico' que abarque al todo social." (III EN. 1981, Grupo de Educación Popular)

"La concepción de 'asalto' del poder, de toma y captura de éste... por los partidos que arrastran a las masas en los momentos de crisis, se opone sin duda alguna a aquella de construcción de un poder popular que en los ámbitos ideológico, cultural económico y político va imponiendo su hegemonía al conjunto de la sociedad hasta que se encuentre en condiciones de una confrontación decisiva con el poder reaccionario dominante. En un caso es el partido el que, en nombre del pueblo, hace la revolución. En el otro, son los mismos órganos de poder popular, ciertamente con el partido, los que hacen la revolución. Esta es, pues, la discrepancia de fondo que, como es evidente, revierte en la forma. El esfuerzo de aquello que estamos entendiendo por Educación Popular apunta a la construcción de la hegemonía popular..." (Ballón, Eduardo. "Educación Popular y Educación Política", en: *Cultura Popular*, N°1, 1981, p. 79)

Gianotten y de Wit (1987: 78) también coinciden en apreciar la influencia de Gramsci en los educadores populares de América Latina: "Al igual que Freiré y Fals Borda en los años 60 y 70 podemos notar actualmente en América Latina cierta influencia de las obras de Gramsci: sus experiencias educativas con los obreros de Turín y sus reflexiones teóricas filosóficas al respecto, son retomadas por los educadores populares, puesto que ayudan a un mayor entendimiento de la relación educador-educando..."

Otro punto vinculado al anterior es que fruto de esa tensión y de otros elementos más, el discurso tuvo grandes dificultades para transformar en un lenguaje macro-político lo que en términos micro-educativos quería lograr: participación, democracia, horizontalidad. Más bien, en la concepción macro-política se nota la presencia de un discurso maniqueo de la democracia. Esta es sinónimo de sospecha, vinculada a la manipulación de la burguesía y reducida a lo electoral. La respuesta en ese sentido es instrumental: aprovechar o utilizar los espacios que ésta ofrece.

Lentamente se va transitando hacia una concepción de la democracia entendida no sólo como forma de gobierno, sino también como forma de construir relaciones sociales. Este proceso se dará en tensión con la versión más maniquea de la democracia y con la dificultad de elaborar formulaciones más coherentes. La última

---

<sup>66</sup> Nos referimos a la investigación que impulsara CELADEC, titulada: Educación y nueva hegemonía. Reflexiones en torno de la tarea de la Educación Popular en América Latina, que estuvo a cargo de Virginia Vareas, Virginia Guzmán y Jaime Joseph. La versión resumida y corregida y publicada estuvo a cargo de Juan García Huidobro. La Introducción y el Primer Capítulo ("*Educación Popular, sociedad y lucha cultural*") se encuentran en: *Cultura Popular* N° 1, Junio, 1981. El Capítulo segundo (*Ideología dominante y actividad organizada de las masas*) en: *Cultura Popular* N° 2, Setiembre 1981.

cita que registraremos nos muestra esta dificultad del discurso, aún para los que expresaban mejor la influencia gramsciana, donde a la vez que se habla de democracia o autogobierno, se asume también una forma de dictadura.

“Por un lado, se dan ciertos espacios fruto de una situación 'constitucional' que deben ser aprovechados, especialmente para realizar una tarea de esclarecimiento y de trabajo ideológico; pero, por otro lado, no se debe dejar de tener en cuenta que es una apariencia de 'democracia' y que todo el aparato de la represión permanece. La tarea de la Educación Popular debe conjugar realísticamente el trabajo de superficie, con las precauciones de seguridad.” (I EN, 1980, CELADEC)

“Recuperar para los sectores populares espacios de lucha empleados hasta el presente solamente por la burguesía, pero con una clara ideología pueden ser utilizados en la lucha que libran los sectores populares.” (I EN, 1980, CELADEC)

“La respuesta de la burguesía en las elecciones presidenciales y sus campañas y cómo intentan manipular al pueblo... la respuesta del pueblo: la organización popular.” (II EN, 1980, Grupo de tóteres)

“Así pues, lo que interesa ante todo es favorecer la aparición de la democracia directa de los trabajadores... Sin apresuramientos arbitrarios, quizás se podrá ir viendo en ellas los posibles embriones de las formas políticas que el movimiento popular se dará en la fase de **dictadura del proletariado** y de transición socialista. De esta manera, los trabajadores irán adquiriendo la convicción de que sus propias instancias de autogestión económica y de **autogobierno**, deberán ser contrapuestas al régimen burgués.” (III EN, 1981, Equipo de Educación Popular). (subrayado nuestro)

La unidad política en el seno del movimiento social fue una de las aristas más reivindicadas y exigidas por el discurso político de la educación popular, que, sin duda, contribuyó al diálogo entre fuerzas políticas que actuaban en los sectores populares y al cuestionamiento de estilos de trabajo (Díaz, 1989). Este es un punto sumamente importante, la vocación unitaria que el discurso genera, cuestionando esa tendencia más partido céntrica y vanguardista que señaláramos.

“Una de las especificidades del aporte de la Educación Popular es el aporte del Frente.” (Comisión 1 Barrial, III EN, 1981)

“En definitiva, el objetivo fundamental de la Educación Popular es el fortalecimiento de la organización clasista. Por ello, el terreno de la Educación Popular es el terreno del Frente Único de Clases y la práctica de Frente debe ser una de las principales características de cualquier actividad de Educación Popular.” (II EN 1980, TAREA)

“Los grupos de educación popular reconocen la necesidad de una política unitaria, aún en el caso de que con frecuencia miembros de éstos tienen militancia partidaria.” (I EN, 1980 CELADEC).

### **El discurso cultural autóctono**

Lo que encontramos aquí es el predominio de un discurso de gran valoración de la cultura popular donde la tarea de la educación popular es rescatar lo autóctono, las raíces culturales del pueblo, lo propio, las cuales serían la columna vertebral de una

cultura nacional-popular. Este discurso se oponía así a la educación oficial por ser una educación deformadora y destructora de esas raíces y valores nativos del pueblo. A su vez, esta tarea de rescate de las raíces se ubicaba dentro de la lucha por construir una hegemonía política, ideológica y cultural alternativa a la de las clases dominantes.

### Contextualización del discurso cultural

Consideramos que en este discurso están interactuando diversos procesos. Por un lado, el proceso cultural y social del país, definido por el tránsito hacia lo urbano, lo moderno, donde lo rural, lo indígena ya no es lo dominante y se abren, más bien, mestizajes audaces en el país. Este proceso es asimilado de varias formas. Una de ellas es la que encontramos racionalizada en el discurso cultural de la educación popular y es la asimilación regresiva, la vuelta hacia atrás, a la pureza de lo propio, de lo auténtico, versus lo exterior y lo extranjero, lo moderno, lo occidental, y la sospecha e incompreensión ante el significado de los distintos mestizajes en ebullición<sup>67</sup>.

Otro factor ha sido la evolución de la propia experiencia de los colectivos de educación popular que les fue revelando la importancia de valorar lo cultural:

“Al principio nosotros, nacidos con el proceso de reforma agraria, nos acercamos a estas poblaciones a través de un análisis sobre todo socio-económico... no se tematizaban mayormente sobre la herencia cultural que ellos tenían... A partir de cierto momento, por el hecho de participar regularmente en sus fiestas, en sus procesiones, en todo lo que es su vida cultural cambiamos el enfoque, lo hicimos más complejo. La religión tradicional en Piura era lo que daba su identidad cultural a las poblaciones.” (Santuc, Vicente. “*El pensamiento andino: saber popular*”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 12, N 1, 1989, p. 164)

Por otro lado, el proceso político de los 70 produjo canales de expresión, y manipulación de la cultura popular, que hizo emerger el pasado cultural como referencia del presente, como reivindicación y a su vez medio de cooptación (rememoranza de Túpac Amaru, oficialización del quechua, etc.). Por su parte, la Reforma Educativa construyó un discurso cultural basado en la llamada “*cultura de la dominación*” que cuestionaba la imitación a lo extranjero, pero no encontró en las culturas populares una fuente para una propuesta cultural<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Esta vuelta hacia atrás en periodos de grandes cambios culturales ha tenido diversas expresiones intelectuales en la historia peruana, desde Garcilaso hasta los indigenistas de este siglo. Sin embargo, esta actitud en el discurso de la educación popular no devino en un discurso propiamente indigenista o neo-indigenista, como el del Movimiento Indio (Ver: Virgilio, Roel. *Socialismo y Educación*, Ed. Maguiña, 1981). En ese sentido, ¿Fue más ruralista que indigenista? ¿Hasta qué punto influyó también el maoísmo en esta visión ruralista? Para un análisis mayor ver: C.I. Degregori; M. Valderrama y otros. *El indigenismo, clases sociales y el problema nacional*. CELATS, Lima, 1979.

<sup>68</sup> En el Informe General difundido por la Comisión de la Reforma encontramos la siguiente caracterización de las culturas populares: “Las sub-culturas populares, producto de grupos ellos mismos marginados dentro del país, tampoco no podido ofrecer dentro de este contexto histórico, desarrollos espirituales, vigorosos y de alto nivel De hecho han sido manipuladas y convertidas en instrumento de discriminación y dominación en perjuicio de los grupos sociales pauperizados.” (p. 22) Rochabrún, (en Adriansén 1990: 346) comentando a uno de los autores más representativos de la Reforma Educativa, señala: “Hay... una suerte de conflicto, divorcio, entre lo nacional y la modernidad. En el caso de Salazar Bondy es bastante claro... en su texto, *La cultura de la dominación*, con su categoría de inautenticidad, donde se señala que no hay en la vida nacional elementos que puedan servir de punto de partida para una regeneración. En ese sentido, la salvación tendría que venir de fuera; obra de una élite que podría procesar

El discurso cultural de la educación popular absorbe elementos acumulados de todo ese ambiente, pero particularmente se afirmará en valorar la cultura popular, como fuente para un proyecto cultural y político.

Por último, en el proceso intelectual podemos ubicar tres tendencias. Una es la que viene del discurso indigenista que fue uno de los discursos autóctonos de la cultura peruana más importantes en este siglo y que funda una actitud y racionalidad hacia lo andino popular. En un sugerente ensayo sobre el indigenismo Franco (1990: 67) señala: "No es casual que los indigenistas precedieran históricamente a apristas, socialistas, descentralistas y comunistas. Los discursos indigenistas crearon un estado de conciencia nacional, un elan socialmente democrático, un espíritu de época sin los cuales los discursos posteriores no habrían encontrado ese terreno simultáneamente afectivo, intelectual y valorativo en el que descubrieron sus raíces." Este discurso ha medida que se polariza fue marcando una tensión entre lo andino como propio y lo blanco, criollo y mestizo como lo inauténtico, a pesar de que de estos sectores procedían sus representantes.

Una segunda es la que viene de los marxismos. La versión más ortodoxa reforzó esa polaridad entre lo andino y lo no andino pero esta vez desde una racionalidad que ligó clase con cultura y razas. Así, lo andino equivalía a clases populares y dominadas y lo no andino a clases terratenientes, burguesas y dominantes. Una percepción distinta y que abre una tensión con las tendencias que hemos anotado es la que se produce con la introducción de Gramsci. Esta segunda influencia inspiró una valoración más compleja por las "culturas subalternas" por el "sentido común", y la construcción de "hegemonías" políticas-culturales.

Asimismo, la Teología de la Liberación influyó en despertar un interés por la religiosidad popular, por el factor religioso como un componente de la cultura popular, creando también imágenes más dinámicas de la cultura popular<sup>69</sup>. Tanto la tendencia de Gramsci como la Teología de la Liberación y lo que viene del aporte de investigaciones desde las ciencias sociales y de la comunicación en el Perú irán progresivamente abriendo otros surcos interpretativos para el análisis cultural.

Es en medio de estos procesos que podemos localizar diversos factores que moldearon el discurso cultural de la educación popular, que tuvo en la valoración y res-cate de lo autóctono uno de sus puntos centrales de significación.

---

elementos venidos desde el exterior, modernos, para conseguir esa unidad de la cual el país no se puede dotar con sus propios medios." Esta concepción de las culturas populares como víctimas incapacitadas e ignorantes, por consiguiente, sin posibilidad de ser fuentes decisivas para un proyecto de cambio, está presente en el pensamiento de importantes movimientos políticos de este siglo. Así por ejemplo, Víctor Raúl Haya de la Torre (1977: 372), fundador del APRA, señalaba: "Con una organización económica... primitiva... no ha sido posible crear una clase campesina culta. Y aunque ella es numéricamente la mayoritaria... en calidad, por su grado primitivo de técnica del trabajo -grado correlativo de cultura- no está capacitada todavía para dominar por sí misma a la colectividad y conducir al gobierno..."

<sup>69</sup> Ver: Diego Irarrázabal, *Religión del Pobre y Liberación en Chimbote*. Lima, CEP, 1978. Del mismo autor, "Cristo Morado, Señor de los Maltratados" en: *Página NB 13*, Lima 1977. Tokihiro Kudo y Raúl Vidales, *Práctica Religiosa y Proyecto Histórico. Hipótesis para un estudio de la religiosidad popular en América Latina.*, Lima, CEP, 1975. Tokihiro Kudo, *Práctica y Proyecto Histórico H. Estudio sobre religiosidad popular en dos barrios de Lima*. Lima, CEP, 1980.



## Análisis crítico del discurso cultural

Este discurso autóctono limitó seriamente una lectura del mestizaje cultural y del proceso de masificación de la sociedad de los 70, generando un desfase entre los educadores que querían rescatar el pasado, lo auténtico, lo puro, y los participantes que eran actores de una trama cultural de mestizajes en su vida cotidiana.

Este discurso se construyó sobre una dicotomía entre lo autóctono, lo tradicional, y lo moderno y capitalista; asociándose lo primero a lo popular y lo segundo a las clases dominantes.

La noción de rescate se construye, entonces, al interior de esa dicotomía que crea la imagen de un polo moderno-capitalista voraz que todo lo devora y deforma, sembrando individualismo. Pero, lo que el proceso histórico ha demostrado es que el capitalismo no es capaz de agotar toda la realidad y que las culturas no son meras presas pasivas de la lógica capitalista (Barbero, 1987).

Veamos algunas citas que expresan este planteamiento del *rescate*:

“Rescatar e incentivar la cultura popular en vista de colaborar en la formación de la nación.” (I EN, CELADEC, 1980)

“Rescate de valores y estilos de vida auténticamente populares.” (Doc. 32, II EN, 1980, SEA)

“Existe la urgencia del rescate de los valores culturales nativos en proceso de desaparición o de deformación.” (Doc. 33, II EN 1980, TALPUY)

“(La Educación Popular) se enmarca en la lucha por el desarrollo de una Cultura Nacional Democrática y Científica basada en las raíces culturales propias de nuestro pueblo.” (I EN, 1979)

“Criticar costumbres erróneas asumidas por el pueblo, así como promocionar los valores autóctonos.” (Doc. 13, II EN, 1980, IDEAS- Piura)

“La ideología de las clases dominantes... invade todos los niveles de representación simbólica, tanto de las propias clases dominantes como de las dominadas: arte, religión, sistemas informales de costumbres, etc.” (TAREA. *Educación Popular, su dimensión política*. Lima, Tarea, 1974, 23)

Sin embargo, esta tendencia hegemónica del discurso como rescate de lo autóctono, va a convivir con otra tendencia, donde se acentúa más un discurso pluri e intercultural, que se expresa en nociones como, "mezcla" o "síntesis" de diversos horizontes culturales. Consideramos que esta es una de las tensiones más fuertes sobre la que se construye el discurso cultural de la educación popular.

“La lucha cultural no tiene que agotarse en el desenmascaramiento de los mecanismos ideológicos de la manipulación capitalista, sino que también debe aceptar el reto de plasmar

una cultura nacional popular, base de la identidad nacional En este sentido, **la nueva síntesis cultural nacional** entroncada orgánicamente al proyecto histórico global de los explotados deberá incorporar los avances y aportes de la cultura universal retomando y rescatando al mismo tiempo los propios valores y tradiciones, nuestras raíces históricas (indígenas y mestizo-criollas).” (III EN, 1981, Grupo de Educación Popular).

“Partiendo de que somos una nación en formación y actualmente pluricultural y plurilingüe, no hay un público 'standard' al cual dirigirse en términos culturales o educativos. Hubo que optar por mezclarse, recoger, analizar, compenetrarse con algo que no es común para nuestra fraccionada población. En el caso de la música analizamos todos los estilos musicales del Perú y sus formaciones culturales. De ellos mezclábamos dos tipos de producción: la ligada a la vida cotidiana y la ligada a una lucha de masas, con tradición revolucionaria...” (II EN, 1980, YUYACHKANI).

“La educación popular tiene que tomar en cuenta ambos y sus interrelaciones. Socializar entre las masas el conocimiento adquirido especializado (quitando el peso ideológico dominante) que expresa el desarrollo del dominio del hombre sobre la naturaleza y la sociedad, y poner de manifiesto el papel del sector popular. La nueva cultura no es sólo transmisión de conocimientos originales, sino apropiarse del existente. La educación popular debe depurar el saber popular y enriquecer el saber especializado con el saber popular.” (III EN, 1981, Huamán, Josefina).

Asimismo, este discurso construyó una imagen dual de la cultura popular como una cultura víctima, oprimida y deformada por la manipulación de una cultura dominante. Todo lo negativo que existe en la cultura popular se explica como reflejo de lo que la cultura dominante le ha transmitido e impuesto a través de sus múltiples formas de alienación. Esta imagen generó una idealización de la cultura popular y un simplismo explicativo de sus procesos y contradicciones.

La otra imagen es la de una cultura de la resistencia, capaz de sobrevivir en lucha frontal contra la dominación. En suma, la cultura popular sólo puede cumplir dos roles: cultura-víctima y cultura de resistencia. En suma, esta perspectiva no permitió ver una cultura capaz también de rodear, de penetrar mañosamente en la cultura dominante o sentirse culturalmente representada en espacios de ella o generar formaciones culturales híbridas, que son vistas más bien con sospecha y reticencia.

“La dependencia cultural del país, producto de la dependencia económica, ha generado un proceso de alienación por el cual las expresiones culturales nativas son despreciadas, denigradas, olvidadas, anuladas en su ejercicio y su creación, restándoles en esta forma el auténtico valor que poseen. Este proceso significa en cierto modo una despersonalización de las comunidades porque así son apartadas de su ancestro cultural y obligadas a adoptar una apariencia híbrida que no las identifica y contribuye a su desintegración.” (II EN, 1980, Chim-Shaullo, Cajamarca).

“En nuestro país como producto de la dominación política y económica que sufrimos, en el campo de la superestructura se refleja la dominación de una cultura que representa los intereses de las clases reaccionarias: el imperialismo, especialmente norteamericano; y sus agentes internos, los grandes burgueses y los terratenientes.

Desde el tiempo de la conquista... los conquistadores trataron de arrasar con todos los valores culturales indígenas, que a pesar de todo han logrado supervivir.

Posteriormente las potencias imperialistas pretendieron aislar y ocultar la grandeza de la cultura de nuestro pueblo o en todo caso recuperarla para domesticarla o deformarla... el hecho de que los sectores dominantes cuenten con todos los medios de comunicación para

difundir una educación que esté de acuerdo con sus intereses ha logrado alienar a la mayoría de la población.” (II EN, 1980, Grupo Cultural Uctubri Qanchis)

"Partiendo de la base de ligamos a la lucha histórica de nuestro pueblo contra el colonialismo y después el imperialismo, expresados en su histórica cultura popular de resistencia, es que hemos podido vincularnos a un público diferente al tradicional." ( II EN, 1980, Grupo Amaru)

.. los siglos de dominación y penetración colonial e imperialista, han destruido y distorsionado las distintas manifestaciones de la conciencia social de las clases oprimidas. La configuración fragmentada de la conciencia popular...explica en parte la dificultad que encuentran los sectores populares para salir de su aletargamiento histórico, de su conformismo resignado o de su integración pasiva e individualista a la lógica de la expansión capitalista". (III EN 1981, Grupo de Educación Popular.)

También produjo, como ya lo hemos podido leer en las citas anteriores, una asociación mecánica de lo cultural con lo económico, lo político y lo ideológico. Prevalció una concepción reproductora de la cultura. La cultura dominante es el reflejo de la dominación económica, política e ideológica. Desde el punto de vista de la cultura popular ésta es absorbida como parte de una lucha política e ideológica de clase. Es decir, la esfera de lo cultural, politizada e ideologizada, carece de una autonomía propia. La tarea cultural de la educación popular queda, entonces, estrechada en el marco de lo ideológico.

"La educación popular es un instrumento para que los sectores populares acumulen fuerza a nivel ideológico, debiendo avanzar en la creación de aparatos hegemónicos propios (...) Las organizaciones populares son centros de creación de una nueva ideología." (1 EN, 1980, CELADEC)

"Sí la educación popular pretende contribuir a la formación de una nueva hegemonía, no sólo tiene que mostrar a las masas su situación de dominada y oprimida a través de su experiencia a nivel económico, sino a través de los niveles políticos e ideológicos. Tarea importante es incentivar en las masas la necesidad de efectuar un análisis que les permita desmontar los mecanismos ideológicos utilizados por las clases dominantes para mantener su dominación." (CELADEC, "Educación, sociedad y lucha cultural" en: *Cultura Popular*, N° 1, 1981, p. 73)

Asociada a esta concepción reproductora de la cultura el discurso cultural de la educación popular no pudo elaborar una interpretación y una actitud creativa frente a la escuela y los medios de comunicación masivos. La primera fue condenada por ser un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella, y, los medios, igualmente por ser instancias ideológicas de poder de las clases dominantes.

La respuesta que produce este discurso es la desvalorización de la educación formal y su utilización o aprovechamiento instrumental. Esta última idea se relaciona con la que vimos al analizar el discurso político sobre la utilización de los espacios de la democracia. Ello nos parece indicar un discurso que frente a lo estatal la reacción principal es de denuncia y de aprovechamiento.

"(La Educación Popular) se opone al sistema educativo dominante y al conjunto de los aparatos ideológicos del Estado Burgués y al Imperialismo, pero puede utilizar algunas de sus formas y aspectos, de acuerdo a los intereses de clase de los sectores populares." (I EN, 1979)

"Consideramos que toda educación tiene un sello de clase en una sociedad dividida en clases sociales, en ese sentido tenemos que en nuestro país la educación que se imparte a través de los diversos medios, llámense éstos escuelas, medios de comunicación masivos, etc. están orientados a perpetuar el orden social existente además, impregnándolo de la ideología dominante, que permite... hacer del explotado y oprimido un arribista, un alienado, un deformado de su propia situación de clase." (II EN, 1980, Instituto Cultural José María Arguedas)

"Nuestro trabajo educativo lo ubicamos en un campo diferenciado y alternativo al del sistema educativo actualmente estructurado e implementado por el Estado Burgués... Sin embargo, el ubicarse alternativamente, no nos impide utilizar ciertas modalidades del actual sistema educativo, que resulten, por conveniencia de penetración y/o cobertura, adecuadas y hasta necesarias." (II EN, 1980, SEA)

En unos la preocupación por el rescate de la cultura popular se expresaba en la necesidad educativa de conocer y utilizar las formas culturales del pueblo para transmitir nuevos contenidos a través de ellas, contenidos que permitirían la conciencia de clase. Esta tendencia positiva por acercarse a las culturas populares no condujo necesariamente a comprender la complejidad de las culturas populares y así redefinir las formas y los contenidos de la educación popular. Lo que sí generó fue una sensibilidad mayor por conocer las formas de expresión y consumo de las culturas populares y por introducir algunos géneros de consumo masivo, como fueron las historietas<sup>70</sup>.

"Su trabajo consiste en la elaboración de material didáctico... que contribuyan a esclarecer y difundir la problemática del sector al cual va dirigido recuperando los símbolos, imágenes y significados culturales del mundo andino, para a través de ellos transmitirles un nuevo contenido de organización que refuerce su toma de conciencia frente a su realidad, pero sin desprestigiar o anular sus propios valores culturales sino apoyándose en ellos." (II EN, 1980, ILLA)

".. es muy importante que en el proceso de educación popular se reflexione seriamente sobre los elementos culturales que condicionan la comunicación, de manera que siempre escojamos aquellas expresiones, conceptos y símbolos que más se adecúen a las condiciones concretas de las personas con quienes trabajamos." (E. y T. Schulze. *Métodos y Técnicas para la Educación Popular*, Tarea, 1975, p. 44)

Una de las consecuencias de este discurso del rescate fue también la valorización de la memoria histórica, estimulando en diferentes colectivos de educación popular el rescatar la historia del pueblo. Esto se va a expresar a través de investigaciones, materiales audiovisuales, etc. Al respecto, Faucher (1985) nos recuerda cómo el intento de aquellas experiencias educativas era el reflejar, por ejemplo, en fotomontajes, la presencia masiva del pueblo en la historia<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Para una comprensión mayor de la evolución de este género en la educación popular véase: Juan Acevedo. La historieta popular un movimiento de los 70, en: Luis Peirano (editor) *Educación y Comunicación popular en el Perú*. Desco-IPAL, 1985.

<sup>71</sup> Esta tendencia por el rescate de la memoria histórica va a tener por lo menos tres horizontes de trabajo. El primero es referido a la recuperación de la historia del movimiento obrero, donde uno de los puntos fuertes será recoger los momentos de lucha (conquista de las 8 horas y otras) y la experiencia de autoeducación obrera desde principios de siglo, (Universidades populares, bibliotecas obreras, etc.). Convergen en este trabajo tanto educadores populares como científicos sociales, que en diversos casos serán los mismos. (Ver: *Tarea*, boletín, Historia del movimiento obrero peruano, N°9 22, Dic. 1977, Isabel Yépez, Estela Gonzales, La autoeducación obrera, en: *Chaski*, Boletín de Educación

"La educación popular debe... consolidar la identidad nacional, trabajando en regiones, zonas, pero teniendo conciencia de formar parte de una mayoría nacional. Debe recoger la verdadera historia nacional." (III EN, 1981, Huamán, Josefina)

"Recoger en todo lo posible la tradición de nuestra historia cultural popular de resistencia y difundir elementos de una cultura nacional popular." (II EN, 1980, Amaru)

"(La Educación Popular) recupera críticamente y desde dentro las distintas manifestaciones culturales propias de las clases populares y las potencia en la perspectiva del desarrollo de la cultura nacional popular. Esto implica recuperar críticamente la historia." (I EN, 1979)

"Ofrecer una visión histórica y crítica de la trayectoria de lucha del movimiento popular permitiendo que los sectores populares vayan descubriendo la tradición de lucha del movimiento popular, que sirva para alimentar los esfuerzos de organización y movilización del movimiento actual." (II EN, 1980, CIED)

"Con la campaña de difusión de la historia de Parcona queríamos reivindicar la verdadera historia y cultura de la zona, que durante años habían sido silenciadas." (ILLA, "Los multimedia" en: Peirano, L. (Editor) *Educación y Comunicación popular en el Perú*, Desco, IPAL, 1985)

## **El discurso metodológico de la participación y la dialéctica**

El discurso metodológico tuvo como rasgos centrales el fundamentar su carácter participativo y dialéctico. Es recurrente encontrar en los materiales de la época la bandera de la participación en oposición a la educación tradicional, más bien vertical. A su vez, el carácter dialéctico configuró un trípode que definió el sustento metodológico de la educación popular. La relación práctica-teoría-práctica o acción-reflexión-acción, indicaba una dialéctica que debería singularizar y diferenciar a la educación popular ante otras metodologías. El punto de partida entendido como la práctica, el pueblo, sus necesidades, lo concreto, lo inmediato, era ya una ruptura y una propuesta. A su vez la fuerza del discurso se concentraba en el momento de la teoría como el momento de la toma de conciencia crítica y el de la vuelta a la práctica como un compromiso con la organización popular, con el proyecto de cambio.

### **Contextualización del discurso metodológico**

¿Qué dinámicos significativos facilitaron este discurso? De un lado, el proceso

---

Popular N° 17, abril 1981. Wilson Sagastegui. Las Universidades Populares, en: *Revista Barricada* N°13, Lima, julio 1980. Julio Portocarrero (entrevista) Los orígenes del sindicalismo y la autoeducación obrera en: *Autoeducación* N°9, 1981. Alberto Flores Galindo, Memoria y clase en el Perú, en: *Cultura Popular* N°6, 1982. *Tarea*, Revista, Trabajadores, cultura y política, N° 7, 1983. Ver además, Carlos Basombrio, El movimiento obrero, historia gráfica. *Tarea*, 1985. *Tarea*, Revista, N°11, Memoria colectiva e identidad popular, 1984). La segunda mirada retrospectiva irá por los movimientos campesinos y la tercera por la historia de los movimientos barriales (historia de la invasión y fundación de pueblos jóvenes, etc.) Estas tres tendencias se pueden ver especialmente en la producción de audiovisuales y textos de centros como CEDHIP (Centro de divulgación de la historia popular), ILLA, TAREA entre otros.

político y educativo de los 70 derivó en reformas que significaron espacios de capacitación que eran cuestionados por contener relaciones verticales. Por otra parte, este cuestionamiento alentó búsquedas y metodologías alternativas a las experiencias de capacitación estatal (Tovar, 1985).

El proceso intelectual puso lo suyo a través de tres tendencias que se traslucen en la formación de este discurso metodológico. Desde las experiencias de formación de la Iglesia, incluso pre-teología de la liberación, un grupo de los que más tarde serían parte de la primera generación de educadores populares es influido por una metodología (ver-juzgar-actuar) que irá empatando y redefiniéndose con las otras tendencias. Sobre esta experiencia Catalina Romero (1985: 21) nos señala:

"Por un lado, tenemos los grupos que se forman como movimientos de apostolado seglar. Estos comienzan en el Perú en la década del cuarenta y tienen una permanencia excepcional comparados con otros movimientos similares en América Latina, ya que se mantienen activos dentro de la Iglesia hasta la actualidad. Con comunidades de laicos en el medio obrero, estudiantil-escolar y universitario, en sectores independientes y profesionales, se caracterizan por su metodología a partir del análisis de la realidad, reflexión a la luz de la Biblia y la enseñanza de la Iglesia, y la vuelta a la acción. Muchos sacerdotes y religiosas han puesto en marcha este modelo sin estar vinculados a movimientos especializados porque plantea un método de trabajo claro a partir de la experiencia de la Revisión de Hechos de Vida en comunidad."

La otra vertiente es la que aportó Freiré que estableció una influencia decisiva en sustentar una pedagogía de la participación y de la relación entre educador-educando-mundo. A su vez, la reforma educativa masificó uno de los conceptos freirianos más hegemónicos en la historia de la educación de estas últimas décadas: la conciencia crítica, que luego será recuperado y reformulado por la educación popular<sup>72</sup>.

La siguiente perspectiva es la que viene del bagaje marxista a través de la concepción de la dialéctica que redefinió las vertientes anteriores, re-formalizándolas en un contexto teórico, ideológico y metodológico diferente. Una de ellas es la re-contextualización de la metodología de los tres momentos, que venía de la formación eclesial, en el marco de la concepción dialéctica: práctica-teoría-práctica. La otra es la traducción que se opera con el concepto de conciencia crítica, que procedía de la fuente freiriana, en conciencia de clase.

### **Análisis crítico del discurso metodológico**

Nuestras apreciaciones críticas sobre el discurso metodológico se sitúan en los siguientes puntos.

---

<sup>72</sup> Como se puede apreciar en el Informe General de la Reforma de la Educación -y en la propia Ley de Educación de los 70- el concepto de conciencia crítica es un concepto estratégico de largo aliento e influencia en el discurso educativo hasta hoy: "Concientizar es la tarea educativa que hace tomar al individuo conocimiento crítico de su situación real en el contexto socio-económico, permitiéndole reconocerse como un ente social responsable que forma parte de un proceso histórico, en el cual está ineludiblemente inserto y que lo emplaza a participar activamente. El desconocimiento de este hecho o su evasión constituye el concepto polarmente opuesto de alienación. Conciantizar es, pues, desalienar", (p. 15)

La participación fue un núcleo conceptual central que contribuyó a enfatizar la importancia del educando o del grupo en la actividad educativa, y la introducción de las técnicas activas, luego llamadas “técnicas participativas”, terminaron por facilitar este principio. En esto la educación popular continuó y reforzó la pedagogía participativa que Freiré irradió y se colocará en crítica frontal contra las pedagogías verticales y paternalistas.

"(La educación popular) es una educación en contradicción con el sistema y no es de ninguna manera rígida o escolástica, sino todo lo contrario." ( II EN, 1981 Ideas-Piura)

"En el desarrollo de la educación popular es fundamental la participación de los educandos en todas las actividades a desarrollarse. El trabajo de la Educación Popular no debe ser vertical, imponiendo contenidos y dando todos los elementos terminados para que la población simplemente usufructúe de ellos." (II EN, 1981, TACIF)

"Es necesario establecer en los proyectos una relación democrática y no autoritaria con la población organizada por una pedagogía activa." (II EN de Salud, Chaski, Tarea, N° 17, 1981)

En la sustentación que se hace al "por qué utilizar técnicas activas en la educación popular", uno de los libros más leídos en el ambiente -*Métodos y técnicas para la Educación Popular* de Enrique y Trudy Schulze; (Tarea, 1975)- logra formalizar el discurso metodológico que se estaba creando en estos términos:

"En ningún caso hay que trasladar la relación vertical alumno-profesor, propia de la educación barrearía capitalista, al trabajo educativo con campesinos, obreros o pobladores. La relación vertical no hace sino profundizar la dependencia del pueblo (...) En la Educación Popular, la relación... debe ser horizontal (...) Para esto necesitamos técnicas que promuevan el ejercicio pleno de las facultades (...) que haga sentir a los oprimidos que sí son capaces...", (pp. 11, 12)

Pero lo interesante es que este discurso de la participación tuvo otra significación simultánea: no sólo estaba referida a la dinámica intraeducativa sino también a la participación en la sociedad, en las organizaciones. Este tipo de participación social y política es legitimada educativamente por el discurso metodológico. En términos globales, diremos que la participación dentro y fuera de la actividad educativa es convertida en un criterio de orientación de las propias experiencias educativas y una alerta ante la posibilidad de sustituir o manipular paternalistamente a las organizaciones.

"El CECSA orienta parte significativa de su trabajo a la consolidación de las organizaciones de los pobladores, para que sean ellos los que estén en capacidad de defender directamente sus intereses, sin mediación y/o manipulación de agentes externos que introduzcan intereses o prácticas políticas ajenos a ellos" (...) El CECSA está concebido para no suplir ni reemplazar a ninguna organización propia del barrio." (II EN, 1980, CECSA, El Agustino)

"Otro problema es el 'paternalismo' frente a los campesinos esto produce... una actitud de rechazo, sumisión o indiferencia, pero de ninguna manera una participación más dinámica y creadora." (I EN, 1979, Comisión 2 Campesino)

Esta propuesta metodológica tendrá sus consecuencias en la definición del perfil de líder y grupo y del educador o promotor. Se cuestionará a los grupos que bajo cierta estructura de funcionamiento permiten la formación de líderes autoritarios, caudillos, y

más bien se planteará la importancia de grupos sanos donde puedan desenvolverse líderes democráticos y vinculados al pueblo. Igualmente se cuestiona el rol directivo del promotor:

"No se trata de formar caudillos (esta vez de izquierda) sino dirigentes de masas, orgánicos del pueblo." (III EN, 1981, Grupo Cultural César Vallejo, Carabayllo)

"Por otra parte los asesores o promotores profesionales Juegan también en los grupos un rol de liderazgo, aunque en un sentido muy distinto... El asesor o promotor tiene que darse cuenta de que su presencia es de apoyo y esclarecimiento, no de dirección. Por tanto, no se puede establecer una competencia entre dirigentes y asesores por tener la supremacía al interior del grupo." (Schulze, 1975, p. 34)

Creemos que este punto es particularmente importante, en la medida que generó una tensión en la función e identidad del educador, algunas veces llevada al extremo de un igualitarismo simplista, donde el educador negaba o replegaba su aporte específico.

Una última consideración en torno a la pedagogía participativa es su vinculación con el discurso político y cultural que vimos anteriormente. Es decir, la afirmación de las clases populares y de la cultura popular como sujetos y referencias medulares en esos discursos, encuentra una coherencia básica con este discurso metodológico que se sustenta en la generación de espacios educativos participativos para las clases populares, desde la cual se estimula el rescate de su cultura para construir un proyecto político alternativo. Más aún, este discurso participativo operó como un factor crítico frente al polo vanguardista del discurso político.

Un segundo nudo de análisis es en torno al concepto de conciencia. El discurso presentó una relación positiva al vincular la conciencia con la organización, pero se rigidizó a través de una lógica de proporcionalidad simétrica entre ambas: a mayor conciencia, mayor organización. Así, los niveles de conciencia se miden por el nivel de organización. Pero, ¿qué sucede con la conciencia cuando decae la organización? ¿Significa que desaparece la conciencia crítica, de clase, y regresa, entonces, la conciencia no crítica y alienada? ¿Significa que la única manera de expresión de la conciencia es la organización colectiva clasista?

"Educación Popular es la que incentiva la toma de conciencia de los sectores populares, lleva al conocimiento objetivo de la realidad y a tomar posición frente a ella expresándose esto en niveles de organización." (II EN, 1981, Uctubri Qanchis.)

"Cómo medir el nivel de avance organizativo, es decir de conciencia, que se logra con la capacitación... hasta el momento, aparte de ver que sí parece lograrse un cierto efecto multiplicador en las organizaciones de base, no tenemos otros instrumentos más objetivos y precisos de medición." II EN, 1980, Tarea)

"Recogemos un aporte específico de la educación popular en esto que es el aporte metodológico, en el sentido de asentar prácticas organizativas nuevas que hagan irreversibles los cambios de conciencia." (III EN, 1981, Comisión 1 Barrial)

"Estos sectores han probado que son capaces de llegar a altos niveles de combatividad, con avances hacia formas superiores de organización (ej. Frente de Defensa). Pero eso



sólo se ve en luchas puntuales que son seguidas de tremendos reflujos donde la organización (¿y conciencia?) lograda casi desaparece. Esta situación nos ha llevado a ver con más claridad la necesidad de formar dirigentes populares con mayor conciencia y formación." (II EN, 1980, Alternativa)

Por otra parte, el concepto de conciencia crítica se asoció en el discurso a conciencia de clase y ésta a conciencia político-ideológica, la cual permite explicar causas, mostrar una perspectiva histórica y, por lo tanto, llevar al compromiso. La conciencia devino en una conciencia racional expresable a través de la claridad verbal. Así se podía dividir a la gente entre los que tenían un nivel de conciencia avanzado, o sea, los más claros, los que racionalmente entendían mejor las causas y el proyecto, de los intermedios y atrasados.

Esta configuración conceptual hegemónica no permitió traducir la variedad expresiva y efervescencia comunicativa que desbordó la frontera de la conciencia verbalizada. No obstante, la incursión de las historietas y de grupos de teatro eran ejemplos de cómo a través de otros medios y recursos se realizaban otras maneras de expresión de la conciencia. Al respecto, coincidimos con la imagen que Díaz (1989:46) propone sobre la época: "La vida del dirigente y los pobladores fue idealizada, las dimensiones de la cotidianeidad no fueron asumidos, llevando a la exclusión de factores culturales de peso (...) El actor político, en este caso el dirigente y el poblador era visualizado como un personaje público cuya actuación se medía de acuerdo a la 'varilla' de la concientización. La conciencia política no incluía, sin embargo, los círculos más íntimos del dirigente o del poblador considerados como espacios no públicos. Recién con la creciente presencia política de la mujer... y con los planteamientos feministas se rescata lo 'privado' y se desenmascara la dimensión política y pública de lo doméstico."

Por otro lado, se percibe una visión lineal de la conciencia, donde la conciencia político-ideológica es el nivel supremo de la conciencia, dejando atrás la conciencia individual y grupal.

"Se hace necesario ligar la teoría con la práctica en concreto tomando para ello los fenómenos sociales y conjuntamente con los trabajadores ir encontrando la esencia de lo que está detrás de cada fenómeno. Esto nos lleva a la necesidad de buscar metodologías de enseñanza que permitan que el trabajador comprenda algunas ideas básicas y el cómo usar el análisis científico para comprender la realidad socio-política." (II EN, 1980, Instituto Cultural José María Arguedas)

"La biblioteca popular es un centro de autoformación porque su trabajo se basa en el esfuerzo de la propia base por recoger su experiencia vivida, sistematizarla y transformarla en conocimiento crítico, estructurado y científico para orientar una práctica futura." (II EN, 1980, ATC-CIDAP-Tarea)

"Los avanzados... son un pequeño grupo de dirigentes y pobladores clasistas, democráticos, incluso algunos revolucionarios marxistas-leninistas, han surgido y se han ido forjando a través de un largo proceso de lucha contra Sinamos y los dirigentes vendidos, luchas por agua, luz, autonomía de la organización vecinal... conocen no solamente los problemas, sino las raíces y tienen una alternativa global de transformación de la sociedad." (III EN 1981, César Vallejo)

Sin embargo, en el propio discurso podemos localizar la tensión que genera esta concepción racionalista de la conciencia, que además empata con el polo vanguardista del discurso político. De allí, que podemos leer críticas a este enfoque y que muestran una actitud diferente como consecuencia del discurso de la participación, así como de las influencias de Gramsci que complejiza la reflexión sobre la conciencia.

"Buscar (inconscientemente) enseñar la 'ciencia crítica' al pueblo ignorante, aprendiendo poco o nada de las experiencias concretas de las masas en su conjunto y de cada una de ellas en particular. Tratar de 'politizar' todo el contenido y verterlo cual píldora de perfeccionamiento, olvidándose que la Educación Popular se obra a través de todo un proceso cotidiano." (I EN, 1979, Comisión 3 Obrero)

Por otra parte, este discurso generó una democratización y modernización de la metodología en tanto que permitió métodos y técnicas alternativas a la tradicional (expositivas solamente) e introdujo criterios para una programación educativa. Contribuyeron a ello los talleres de metodología que varios Centros realizaron hasta cerca de mediados de los 80 (ver cronología), así como la publicación de uno de los libros más leídos de la década -comparable en cierta medida con la repercusión del libro de Trudy Schulze en los 70- el de *Técnicas participativas* producido por Alforja de Centroamérica.

Sin embargo, se dio también una aplicación mecánica de la dialéctica en la educación, una rápida estandarización de una manera de programar la actividad educativa donde se deberían asegurar los tres momentos de la dialéctica en cada evento. La incorporación creciente de las técnicas participativas puso un especial dinamismo a la actividad educativa, pero dio pie en ciertas interpretaciones a encontrar en la educación popular un paquete metodológico listo para ser aplicado, más que recreado. Allí donde se dieran los tres momentos más las técnicas, allí estaría la educación popular. Más aún se tendía a reducir el concepto de participación a las técnicas y no al proceso.

La difusión de las técnicas participativas tendrá como uno de sus costos esta tendencia que Arce y Lanao (1990: 96) advierten: "Participación... es confundido con una serie de dinámicas y técnicas participativas. Escuchamos a diario hablar de metodología participativa. Desgraciadamente la práctica muestra muchas veces un exceso de dinámicas de grupo no enmarcadas con precisión dentro de los objetivos de participación del proyecto y sin un planteamiento claro de cambio social que se quiere generar con ellas. No debemos reducir la participación a un campo meramente metodológico."

Otro de los costos de este discurso metodológico fue el desencuentro con la pedagogía como disciplina universal. Esto fue producto de tres factores concurrentes. Por un lado, en el excesivo peso de las ciencias sociales que terminó sociologizando la mirada hacia lo educativo. En segundo lugar, la ruptura que se quiso marcar ante la educación oficial y escolar alimentó a su vez un aislamiento del saber pedagógico universal y de personajes vinculados a ella. La crítica ideológica a la escuela terminó por desentenderse o rechazar por criterios ideológicos lo que aportan otras corrientes pedagógicas escolares. Mientras la educación popular se

expandía en las ONG la tecnología educativa recorría las Facultades de Educación de universidades sin lograrse articular un debate orgánico, más allá de las exclusiones principistas.

La tercera línea que reforzó este desencuentro fue la reducción que se operó al restringir el proceso educativo a una teoría del conocimiento, que es la dialéctica, sin lograr dialogar con otras teorías igualmente importantes para el proceso educativo. La cuestión metodológica en la educación popular se consideraba resuelta a través de la aplicación del método dialéctico a la pedagogía de las masas (Jara: 1985); sin embargo, la teoría dialéctica del conocimiento es insuficiente como instrumental y fuente para los procesos educativos, ellos requieren confrontarse y enriquecerse con otras teorías del conocimiento, así como con otras teorías de primera necesidad en la educación; por ejemplo, teorías de las actitudes, de la formación de valores, del desarrollo humano, del aprendizaje. Sobre este tema incidiremos en el siguiente capítulo.

## Conclusiones

Este sucinto recorrido por los discursos constituyentes de la educación popular nos sugiere algunas conclusiones preliminares.

Estamos ante un discurso caracterizado por su criticidad denunciativa de la realidad y una identificación con un *pueblo-clase* visto como víctima de estructuras y como sujeto de un proyecto de cambio radical de la sociedad.

Fue un discurso que emergió en crítica a la educación oficial, escolar, estatal, tradicional y se proclamó como su superación, presentándose como una alternativa educativa, sin plantearse abarcar la escuela, paradójicamente en el período de mayor masificación escolar de la historia del país.

Encontramos en el concepto de *pueblo-clase* una de las matrices semánticas más hegemónicas en los tres discursos y que funciona como certidumbre discriminadora en medio de ellos. Asumido como certeza cumplió la función de discriminar frente a otros conceptos (género, raza, generación, etc.) y regular el discurso.

Encontramos en los discursos fundacionales de la educación popular un estilo predominante de razonamiento que es el pensamiento dicotómico. Es decir, se trata de una manera de pensar basado principalmente en la dualización de factores y elementos de la realidad, produciéndose enfoques mecánicos que poco tenían que ver, paradójicamente, con la dialéctica, teoría del conocimiento con la que se identificaba la educación popular.

Consideramos que este discurso de la educación popular no sólo fue el producto de varios procesos sino también actor dentro de ellos, especialmente en el proceso de la

izquierda peruana, fue un discurso que por momentos parecía el eco de discusiones al interior de los partidos, pero que a la vez desarrolló cuestionamientos a los partidos que procedían en gran medida por la perspectiva de la "participación" como horizonte de significación crítica.

El discurso de la educación popular fue el discurso que constituyó la legitimación teórica y metodológica del nacimiento de un nuevo actor de los 70 y 80: las organizaciones no gubernamentales, las que una buena parte se presentaban como centros de educación popular y promoción.

## II. LOS NUEVOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL PERÚ

### Introducción

Nuestro planteamiento principal es que el discurso de la educación popular ha transitado por un periodo de re-creación discursiva basándose en cambios cualitativos en las ideas-fuerza que comandaban los discursos político, cultural y metodológico y debido a la conformación progresiva de un discurso ético la vida en la educación popular.

Esta proposición nos plantea algunas precisiones previas para su discusión.

Primeramente, debemos ubicar desde mediados de los 80, las re-creaciones discursivas que más tarde explicaremos. Esto no implica que antes no encontráramos novedades, lo que sucede es que su organización discursiva es más reciente, y como ya señalábamos las explicitaciones más orgánicas ocurren a posteriori.

Un factor adicional para comprender lo que hemos mencionado es sobre los ritmos con que cambian los discursos. Las alteraciones no evolucionan a un mismo ritmo. Lo que en realidad se evidencian son procesos desiguales en la gestación y circulación de nuevos dispositivos conceptuales. De allí la dificultad que señaláramos al principio del primer capítulo sobre la periodización del discurso. Mientras nos puede parecer que en el discurso político hay cambios más explicitados y en circulación creciente antes de 1985, en el discurso cultural es todavía después que se van a tener formalizaciones más estructuradas y todavía hacia fines de los 80 sobre el discurso metodológico. Una vez más, entonces, queremos reiterar la variabilidad de los tiempos de alteración discursiva.

Estas re-creaciones tienen como referencia fundamental la diversidad de prácticas educativas que durante los 80 ha sido y es una de las características de la educación popular y que fue produciendo discursos originales (Díaz, 1989). En efecto, hay una heterogeneidad que viene tanto de sujetos (mujeres, niños, jóvenes, indígenas, etc.) como de ejes (salud, desarrollo urbano, tecnología, ecología, derechos humanos, etc.) que ha enriquecido las "raíces sociales de la educación popular" (Iguíñiz, 1983).

Lo que apreciamos es un proceso re-creacional desde ambos lados. Las nuevas experiencias toman diversos elementos del discurso paradigmático de la educación popular pero a la vez lo van recreando según su sujeto y eje de trabajo, de tal manera que se visualizan segmentos del discurso paradigmático, pero en otros contextos discursivos, con nuevos matices y potencialidades semánticas. Proponemos como ejemplos la experiencia desde el campo de la salud y de la mujer:

"Por otro lado se viene desarrollando la corriente de educación para la salud sustentada en bases radicalmente distintas. Conceptúa el proceso de la salud-enfermedad como una combinación de componentes biológicos y condicionamiento; socio-culturales... en este proceso privilegia a la promoción antes que a la asistencia curativa, ubicando su accionar

en los modos de vida y en las prácticas de salud de la gente. En términos educativos se sustenta en los postulados más principistas de la educación popular en tanto supone trabajar a partir de lo que la gente piensa, siente, anhela en relación a su bienestar. Pero además la educación para la salud supone una superación de la educación sanitaria no sólo en el terreno conceptual sino también el terreno de la actuación, en tanto que privilegia y fomenta la más amplia participación de las comunidades en las acciones de salud y desarrolla formas de relación participativas en el proceso educativo." (Salazar, Luis. "La Educación para la salud: nuevos caminos", en: *Salud Popular* N°9 10, Revista del INSAP, Lima, 1989 p. 22.)

"Dos fueron las corrientes que alimentaron nuestra metodología. La Educación Popular en América Latina que propone como objetivo el fortalecimiento de la organización popular y la constitución del movimiento popular como sujeto social. Simplificando desarrollaron una metodología dialéctica en la educación que intentaba partir de la práctica, teorizar sobre ella y realizar una síntesis en una nueva práctica, es el tiempo de auge de las técnicas participativas.

La otra corriente que nos inspiró fue la metodología feminista de los grupos de autoconciencia donde se afirma la validez de la experiencia individual y de la solidaridad entre mujeres. Mi importancia de lo subjetivo se une al cuestionamiento crítico y racional de toda forma de conocimiento que se reconoce como parte de una lógica patriarcal.

Se cuestionó la ciencia social y política de la década de los 70 donde la visión de lo macro-social invalidaba toda referencia a lo privado-doméstico sexual." (Palomino, Nancy. "Mujeres, salud y derechos reproductivos", en: *Salud Popular* N°9 10. Revista del INSAP, Lima, 1989. p. 40)

Otro aspecto para reconocer en esta re-formulación discursiva está asociado a la mayor circulación de ideas y experiencias latinoamericanas que en décadas anteriores y que nos sugiere, además, las siguientes preguntas: ¿Es posible hablar de un pensamiento educativo popular latinoamericano? ¿No hay acaso un aporte aquí en pensar educativamente desde América Latina?<sup>73</sup>

Asimismo, podemos localizar esta tendencia re-creacional en medio de dos grandes coordenadas históricas. Por un lado, la crisis peruana de esa época con todos sus ingredientes y desafíos y que exigían sensibilidad, respuestas eficaces y creativas. Por otro lado, acontecía una crisis más mundial que revelaba una crisis de paradigmas y que convocaba a la reelaboración de utopías y la refundación de teorías, prácticas y esperanzas.

Ingresemos ahora a rastrear aquellos cambios significativos de los discursos, para lo cual seguiremos con la misma ruta expositiva que utilizáramos en el primer capítulo.

---

<sup>73</sup> A ello ha contribuido notablemente la creación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL, fundado en 1981. Este organismo está dividido en varias redes latinoamericanas que evidencian la variedad expresiva del movimiento de educación popular latinoamericano. Para una lectura sintética del proceso de la educación popular latinoamericana ver los artículos compilados en la tercera parte de la compilación que hicéramos (Sime: 1990).

## El discurso político democrático

Encontramos diversos rasgos que nos permiten constatar un discurso más integral de la política en la educación popular. Se trata de un discurso que intenta, no sin dificultades y tensionalidades, articular una coherencia de sentido alrededor del concepto de democracia<sup>74</sup> en conjugación con otros referentes como: vida-organización popular-cultura-ética.

El poder al que se pretende contribuir desde la educación popular es a un poder que sirva para defender y promover la vida. Es un poder popular en la medida que se construye desde los sectores populares, especialmente con las organizaciones populares. Es un poder democrático y no autoritario, que se edifica reconociendo y asumiendo la diversidad cultural y las identidades culturales que se desarrollan en la vida cotidiana. Es también un poder que no se le concibe más sin una ética, sin una voluntad de servicio y de coherencia basada en la verdad y no en el engaño y la corrupción.

### Contextualización del discurso político

Son diversos los procesos que están marcando sus huellas en este discurso democrático de la política. Propongamos los más relevantes.

La crisis económica de los 80 puso dramáticamente la sobrevivencia como un problema central y cotidiano que revela las profundas limitaciones e injusticias de las estructuras socioeconómicas del país y del sistema económico internacional. La democracia con inclusión y equidad social, son problemas cruciales que se agudizan en esa década.

La violencia política, terrorista y represiva que se desarrolló a lo largo de los ochenta mostró un profundo desprecio a la vida humana, reducida a un medio de la política o del orden. A su vez, agudizaron una tendencia histórica por el autoritarismo y caudillismo como modo de hacer política, por encima de la sociedad, con métodos antidemocráticos.

Desde otro ángulo, está lo que viene de la democracia política. Aquí se cruzan tres niveles no fáciles de formularlos por la complejidad de este proceso en el caso peruano. Por un lado, se manifiesta la valoración de la pluralidad política, en cuanto a la participación de partidos políticos en la escena oficial. Por otro lado, se constata la precariedad de una institucionalidad política de participación ciudadana, que ha sido sustituida o trabada por los partidos y el Estado, gestándose una crisis de representación política de la sociedad. Es en tiempos de democracia, y no de dictadura, donde los partidos pasaron a convertirse en una de las instituciones más

---

<sup>74</sup> La relación entre democracia y educación parece recorrer diversos discursos educativos en el país y América Latina. El 3er. Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú (Octubre 1989) organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica tuvo como lema: "*Educación para la democracia en participación responsable.*" También ver: M. Arellano, *Educación en Democracia*, Ministerio de Educación, UNICEF, 1991. Eventos de CEAAL y publicaciones de educación popular en diversos países también alientan esta perspectiva.

desprestigiadas en el país.

Las limitaciones de este tipo de democracia política no sólo se dejan traslucir en la débil operancia de los partidos y del Estado, sino al interior de la sociedad, de los movimientos sociales, de las organizaciones populares, de la familia. Y allí es donde se constata que la lucha de los movimientos populares del 70 fueron luchas reivindicativas pero que no crearon una sólida cultura democrática, y que ella era más bien el reto. Un informe de un taller organizado por Tarea-Tinkuy (1989) sobre el "Impacto de la crisis en la educación y alternativas de respuesta" lo señala en pocas palabras: "el autoritarismo traspasa toda la sociedad: la familia, la comunidad, el Estado." Como bien afirma Basombrío (1988), "la democratización de la sociedad peruana aparece así como un proceso complejo, inacabado y profundamente contradictorio"<sup>75</sup>.

A una recomprensión de la democracia y en general de este discurso político han influido ciertamente las reconceptualización de las ciencias sociales y de la comunicación que han contribuido a una visión más amplia de la política y no reductora de ella únicamente a la esfera de lo estatal sino a una visión más dinámica entre estado-sociedad, cultura-política, democracia política-democracia social. Debido a estas influencias y a otros procesos en los partidos políticos también empiezan a circular conceptos como "protagonismo popular", "autogobierno", "racionalidad popular":

"Hoy desde los años 76 asistimos al... período de la emergencia de la racionalidad popular, que ha puesto en crisis los esquemas liberales y tecnocráticos de la política... esto obedece sobre todo a una crisis de la racionalidad clásica. La relación entre ciencia y la política entra en tensión; la política ya no se piensa como mera deducción ni prolongación de la ciencia. Los mismos intelectuales cuestionan las explicaciones globales; no solamente en el marxismo sino en todas las corrientes teóricas hay una reivindicación de la subjetividad y de los temas de la cultura, y hay un valoración de las escenas y los actores no políticos (...) es un poco la tarea de hoy: cómo establecer una relación horizontal entre intelectuales, políticos y masas, reconociendo la especificidad de cada uno de ellos.

Con la emergencia de la racionalidad popular, la política no es una actividad especializada sino una actividad de todos. La emergencia de la racionalidad popular supone nuevas concepciones de la política y del poder, de los sujetos políticos, de las vanguardias y su relación con las masas, así como una redefinición de la ética." (López, 1990:43)

Otro proceso importante y que se relaciona más directamente con diversas experiencias de educación popular es su relación con el Estado y los procesos electorales. Especialmente la interacción que las propias organizaciones populares tienen con el municipio y otras instancias estatales, así como la participación popular en los procesos electorales ha generado nuevas tensiones y problemas, y percepciones de la política al interior de los grupos de educación popular.

Luego de este apretado registro de vectores influyentes que sólo intentan proponer líneas de debate, resumiremos, ahora, nuestros puntos críticos.

---

<sup>75</sup> Ver también: Ballón, E. y varios. *Movimientos sociales y democracia: la fundación de un nuevo orden*. Lima, Desco, 1986. Cotler, J.(compilador) *Para afirmar la democracia*. Lima, IEP, 1987.



## **Análisis crítico del discurso político**

Un punto fundamental en este discurso democrático es la profunda valoración de la vida humana como objetivo principal de la política y por lo tanto como criterio para evaluar su eficacia y sus estrategias. A su vez esto marca un radical cuestionamiento a la utilización de la violencia política como un medio para cambio social. La dignificación de la vida humana y no su manipulación es lo que constituye el terreno definitivo del quehacer político, y en el cual la educación busca incidir.

"El trabajo de educación popular apunta a fortalecer el popular para que la vida sea más humana." (I EN, 1987, Red Peruana de Educación en Derechos Humanos)

"El criterio para evaluar el contenido y eficacia de la política, es ver si es o no productora de vida." (Ib.)

"a) Hombres y mujeres: sujetos, objetivo y contenido del proyecto político popular donde la centralidad es la vida."

"b) La violencia no constituye un articulador del proyecto político popular", (Ib.)

"Lo central de lo político es la vida: como principio y objetivo político." (II EN, 1988, Red Peruana de Derechos Humanos)

"La comunicación popular teniendo en cuenta el momento que vive el país debe contribuir a la consolidación de estrategias y formas organizativas que viene luchando por la paz, defender el derecho a la vida, promover el cambio y la justicia social como dimensiones que no se condicionan entre si pero que si se complementan." (Equipo ILLA, Comunicación y cultura: integrar o disgregar; he ahí la cuestión. *Boletín ILLA*, N° 9, 1990, p. 53)

La segunda cuestión es sobre el papel de las organizaciones populares en este discurso político. La comprensión y el compromiso con ellas se ubica, siguiendo a Basombrío (1988; 39), en otra racionalidad política:

"Al entender a la organización popular en un sentido menos de 'asalto al poder' y más de construcción de poder popular y de fortalecimiento de institucionalidad democrática importa también mucho la preocupación que desde la educación popular se ha venido dando a organizaciones no convencionales. Se reivindica, entonces, que tan importantes como el comité vecinal son, en la vida de los barrios, las organizaciones nacidas en la lucha por la sobrevivencia... o aquellas que surgen para responder a necesidades de recreación y desarrollo cultural..."

Pero la potencialidad de las organizaciones populares no evita el pronunciar sus limitaciones. En ese sentido, recogemos tres observaciones puntuales. La primera es sobre la tendencia -en un tiempo de desprestigio de las instituciones partidarias- a la sobre-valoración de las organizaciones por encima de los partidos políticos que puede llevar a una incomunicación y bloqueamiento entre partidos y organizaciones que impida un enriquecimiento crítico y búsqueda común de nuevas formas de hacer política.

La segunda es la sobrevaloración de ellas al margen de otros referentes del mundo popular donde también se construyen lazos de solidaridad y de nuevas relaciones políticas. Sin pretender negar la importancia de las organizaciones populares, queremos advertir las ausencias o debilidad todavía de otros referentes en el discurso político. El

riesgo es pasar de una visión partido céntrica de los 70 a una similar con las organizaciones populares.

"Tenemos la tendencia a sobrevalorar las posibilidades de las organizaciones populares sin reconocer que falta incluso conciencia política en ellas." (III EN, 1989, Red Nacional de Educación en Derechos Humanos)

Por otra parte, empieza a aparecer en el discurso político una visión ya no tan hiperactiva o épica de la organización popular, que sólo se la reduce o valora en sus momentos de lucha pública y enfrentamiento, sino también integra sus momentos de "calma" o de su cotidianidad.

"Creemos importante resaltar que las organizaciones populares más representativas que existen en nuestro distrito, que durante años vienen desplegando una labor permanente viviendo en su proceso momentos de gran actividad como también momentos de relativa 'pasividad' forjando a su interior nuevos valores y virtudes." (Biblioteca Popular El Progreso. *Bibliotecas Populares, identidad y proceso*. Lima, CIDAP- TAREA; 1987, p. 38)

La defensa de la vida y la promoción de la organización popular y la sociedad civil son ingredientes decisivos en este et foque de la democracia. Esta ya no será reducida a una forma gobierno y a una clase social: la burguesía, y a verla como un espacio para aprovecharla. La democracia es una manera construir relaciones sociales, de hacer sociedad civil y Estado, y organizar la vida en comunidad.

Creemos que esta concepción democrática de la política es más coherente y traduce mejor, en términos macro-políticos, lo que en términos micro se busca en cada actividad educativa y que, como ya hemos visto, es parte del acta de nacimiento de la educación popular de los 70. El discurso de la participación se articula mejor con el de democracia y se refuerzan mutuamente, aunque vengan de caminos distintos, el primero más vinculado a lo metodológico y el segundo a lo político. En definitiva, la educación popular no debe tener como discurso político un proyecto histórico donde se justifique una dictadura, por más proletaria que sea, o un socialismo unipartidario, por más socialista que se proclame.

Consideramos que el reto hacia adelante es cómo enriquecer un discurso que refleje y dinamice la identidad democrática de la educación popular, contribuyendo a ser uno de los medios "formadores de una cultura política democrática" (Barrig: 1987) que permita "cada vez más frecuente el cuestionamiento a los métodos burocráticos o caudillistas de conducción y de todo tipo de prácticas aún teñidas de autoritarismo en las organizaciones" (Basombrío, 1988) y apoyar así "una dinámica de socialización democrática" (Ibañez: 1988):

"En este momento en que se habla con mayor insistencia de defender y construir la democracia en nuestro país, impulsando una cultura política verdaderamente democrática, cabe señalar que la Educación Popular puede cumplir un papel clave, ya que ella aparece como triplemente democrática. Significa de hecho una democratización de la enseñanza, por su inserción en sectores populares. Intenta viabilizar por otro lado una educación democrática, en la comunicación horizontal en la práctica de la libertad. Pero además de esta educación en la democracia, " busca ser una educación para la construcción de la democracia, entendiendo que la utopía socialista, como lo subraya Agnes Heller, no es otra cosa que la radicalización consecuente de la democracia en todos los ámbitos de la vida

individual y comunitaria" (Ibañez, A. Educación Popular y proyecto histórico, Tarea, 1988, p. 107)

"Las bibliotecas no tienen un proceso homogéneo... hay que reconocer los desniveles en que todavía se ubican experiencias en la que el caudillismo y la verticalidad continúan reproduciéndose. Sin embargo, ello no debe impedirnos abordar uno de los signos del quehacer de las bibliotecas: el hecho de que estas se conviertan en espacio de cultura democrática. Esto último tiene que ver con la formación de los integrantes de la biblioteca que se hacen a una nueva manera de entender e interiorizar las relaciones sociales y de organización. La valoración de lo democrático constituye un elemento de cohesión y de unidad social cuyo aprendizaje y práctica redundan en la gestación de una nueva sociedad" (Carbajo, José Luis y Espino, Gonzalo. *Bibliotecas Populares, identidad y proceso*. CIDAP-TAREA, 1987, p. 222)

"Los objetivos que han estado presente en los talleres han sido: Fortalecer su práctica cotidiana como dirigentes, para que promuevan una organización más democrática y participativa. Reflexionar su problemática local mirando el contexto distrital y Lima Metropolitana. Recoger y proponer modelos de participación y gestión popular." (Carbajo, José Luis y Gonzales, Estela. "Aproximaciones a una estrategia educativa en barrios." *Revista TAREA*, N° 23, Mayo 1990, p. 9)

Creemos que estas nuevas percepciones de la democracia, y en general la estrategia global del cambio social, han repercutido ciertamente en una nueva forma de ver el Estado. El discurso político actual permite una mirada más compleja y de aliento a iniciativas de trabajo y propuestas educativas desde el Estado, que ha tenido, entre otros, el aporte desde los gobiernos locales y la escuela.

Desde la experiencia de proyectos de promoción la mirada hacia la relación con municipios ha planteado el problema de la participación como un eje educativo y político sustancial<sup>76</sup>. Díaz (1989; 94) resume este enfoque señalando que: "En el debate de la participación se dan dos ejes centrales: la democratización del ente municipal y la planificación popular. En teoría los dos elementos son inseparables... en la práctica, sin embargo, los esfuerzos de la ONCDs tendieron a favorecer uno u otro elemento."

Desde el campo escolar también se viene afirmando y significando una perspectiva democrática: "Es responsabilidad de la Escuela el transformarse en espacio de educación en democracia. No creemos que a los niños y jóvenes se les pueda educar en dictadura para que luego se desarrollen y luchen por un sistema democrático." (Mujica, 1989:11). "La práctica de la democracia en la escuela es un tema rico que debe ser tratado como núcleo de una discusión más amplia. Significa no sólo relaciones democráticas entre maestros y alumnos, sino también entre los mismos estudiantes... También en la organización de la escuela y en la relación de ésta con los padres de familia" (Helfer, 1987: 62).

En las siguientes citas podemos apreciar desde diferentes prácticas educativas la valoración de los espacios públicos:

---

<sup>76</sup> Una interesante experiencia, entre otras, en este campo es la que se puede leer, en: *Villa María del Triunfo y su desarrollo, Primer Encuentro distrital. Comisión del plan integral de desarrollo*, 1990. Ver también: M. Iguíñiz: "Educación y gobiernos locales" en *Tarea* N° 19-20, -1988. Carlos Frías, "Luces y sombras en la relación gobierno local y organización popular" en *Tarea* N°16, 1987

"Reconocieron la importancia de fortalecer instancias democráticas en gobierno locales." (III EN, 1989, Red Peruana del Educación en Derechos Humanos)

"Uno de los factores mas importantes para el nacimiento de la Red (de bibliotecas populares) ha sido el rol del Municipio de Villa El Salvador. Desde sus comienzos se trazó un plan de trabajo dentro de la política de que el 'municipio debe servir para fortalecer las organizaciones propias de la comunidad' delegando poder a la CUAVES..." (Red Bibliotecas Populares de VES en *Bibliotecas Populares, identidad y proceso*; CIDAP-TAREA, 1987, p. 93)

"Nuestras actividades siempre se ciñen más en lo que es un grupo de 'beneficiarios' de una comunidad, y no hacemos lo posible por impactar en los trabajadores de salud del Estado, que son también promotores y agentes de salud." (Santibáñez, Abel. Hablemos de Salud, Memoria de una reunión de educadores y comunicadores, en: *Salud Popular* N°10, INSAP, 1989, p. 105)

## **El discurso pluricultural**

El discurso cultural que se inserta en la educación popular de estos tiempos es un discurso que intenta transitar de esa visión autóctona a una más pluricultural. Encontramos otros ojos y oídos para advertir dinamismos culturales en permanente interacción y producción de mestizajes, redescubriendo en ellos la trama donde lo educativo juega una función cultural.

No estamos seguros sobre el carácter hegemónico de este discurso pluricultural de la cultura en la educación popular, sostenemos que éste coexiste, en pugna y comercio, con el discurso paradigmático. De allí, que encontremos la punta de estas renovaciones conceptuales más en autores que en memorias de eventos.

## **Contextualización del discurso cultural**

Ciertamente, hay un proceso cultural del país que está impregnando este discurso y es el proceso de modernización y masificación de la sociedad peruana, que de los 60 en adelante ha alterado no sólo determinadas estructuras sociales, sino comportamientos individuales y ha transformado el imaginario colectivo y las representaciones simbólicas. Este proceso está produciendo una serie de consecuencias en diversos ámbitos de los procesos personales y sociales. Retomaremos esto posteriormente.

Por otro lado, hay un proceso crítico y autocrítico muy serio que desde las ciencias sociales y de la comunicación vienen desarrollándose por comprender más vivamente las culturas y los procesos que hoy generan. Este horizonte de reflexión expresa un giro sustancial que ha permitido la no reducción a un análisis las estructuras y lo ideológico -privilegiados en los 70-, sino también a una reflexión desde los sujetos y su vida cotidiana. Ansión (1990; 6) nos precisa el avance y reto de este camino:

"En general, el paso terminológico de 'ideología' a 'cultura' un buen indicador de un cambio... de una perspectiva clase de cambio de estructuras a una búsqueda de identidad propia de la nación y un interés por la subjetividad de los actores. Ciertamente que las

ciencias sociales deberían poder manejar y articular los dos aspectos, el de las grandes estructuras y el de la vida cotidiana.”

Igualmente, es importante destacar que esta nueva percepción de lo cultural viene de los propios procesos de educación popular, donde algunos adquieren un enraizamiento mayor con la vida cotidiana de los sujetos, profundizándose encuentros y discursos más permeables a las diferentes lógicas culturales. Hay procesos que irán transitando, fruto de esa acumulación de experiencias en un lugar, a una mayor intuición de las nuevas tramas culturales en las que su actividad educativa se contextualiza. Sin embargo, les será difícil crear un discurso alternativo al paradigmático.

Por otro lado, el surgimiento de experiencias de educación popular en lugares culturales diferentes al costero-urbano como el andino, como son la selva, o sierra norteña, mostrará un universo cultural más amplio que enriquecerá las visiones culturales.

En las siguientes notas queremos puntualizar nuestras apreciaciones sobre estas ventanas que nos ha abierto el discurso pluricultural en la educación popular.

### **Análisis crítico del discurso cultural**

Este discurso nos aporta a una hermenéutica de la relación entre cultura popular y cultura hegemónica de un alcance muy importante para una perspectiva educativa. Nos cuestiona esa fácil dicotomía entre cultura dominante y cultura dominada y nos hace ver, por ejemplo, que no todo lo que asumen las culturas populares de la cultura hegemónica es sumisión o alienación. Como diría García Canclini (1987) "no todo lo que viene de 'arriba' son valores de la clase dominante, pues hay cosas que viniendo de allá responden a otras lógicas que no son las de la dominación." A su vez no todo lo que viene de la cultura popular es resistencia hacia la cultura dominante.

En realidad esta perspectiva nos despierta a preguntarnos, y por qué no, a asombrarnos, de las complicidades y seducciones de las que están hechas las relaciones entre las culturas subalternas y las culturas hegemónicas. La sensibilidad y comprensión por lo masivo, no sólo como dato cuantitativo, sino también como elemento cualitativo, como creación de nuevas formas de socialidad y de comportamientos culturales, es crucial para este horizonte hermenéutico. García Canclini (1987; 9) afirma en esta línea que:

“La cultura 'masiva no se identifica ni puede ser reducida a lo que pasa en o por los medios masivos', dice Jesús Martín Barbero; 'no es sólo un conjunto de objetos, sino un principio de comprensión de unos nuevos modelos de comportamiento, es decir un modelo cultural'. Visto de este modo, lo masivo no es algo ajeno ni exterior a lo popular, hecho malévolamente por los grupos dominantes para invadir o sustituir la cultura propia de las clases populares. Lo masivo es la forma como adoptan, estructuralmente las relaciones sociales en un tiempo en que todo se ha masificado: el mercado de trabajo, los procesos productivos, el diseño de los objetos y hasta las luchas populares, la cultura masiva es una modalidad inescapable del desarrollo de las clases populares en una sociedad que es de masas.”

En la siguiente cita podemos leer la tensión que produce el reconocer lo masivo y la necesidad de comprender su lógica desde las prácticas educativas:

"Ese es el problema de quienes, desde la acera del arte o de, la educación, se niegan a reconocer que la gran mayoría de sus deseados destinatarios prefieren los productos que le da el quiosco de diarios, la televisor, la radio, la publicidad, etc. No seremos menos educadores o artistas... porque reconozcamos que en lo masivo hay elementos que rescatan mejor que nosotros la vida de la gente, su quehacer diario, sus fantasías, sus pesares y alegrías. Aunque los valores que propongan sean opuestos a los que nosotros buscamos rescatar, el hecho es que los productos masivos aprovechan mejor el imaginario popular dando mensajes de resignación, salvo excepciones. Mientras tanto, nosotros podemos estar queriendo decir mucho de solidaridad, amor, esperanza, paz y justicia, sin recoger cómo esto se da en la vida y la fantasía de nuestro pueblo." (Ampuero, Javier. "Vivir con Salud: se hace historieta al andar", en: *Salud Popular*, N° 10, INSA, 1989, p. 80)

Esta perspectiva pluricultural nos permite, también, entender a las culturas populares más allá de una óptica estática y autoctonista: qué cosa debemos conservar y rescatar como auténtico o qué cosas sobrevive del pasado que hay que mantenerlo. Más bien, nos desplaza hacia una interrogante diferente: no lo que sobrevive de otro tiempo -como señala Martín Barbero (1989)- sino lo que en el hoy hace que ciertas matrices culturales sigan teniendo vigencia. Sin embargo, la carga autóctona ha marcado una forma de pensar en lo popular, de allí que, como lo señala el autor referido, "cuando pensamos en lo popular siempre pensamos en conservar no en desarrollar, no en estimular, no en las capacidades de innovación que hay ahí mismo, sino sólo en lo que hay de posibilidades de conservar."

La tendencia autóctona ha definido a su vez una manera de asumir la tradición, recogiendo las expresiones de Nugent (1989:20), como identidad pasiva, como derivación del pasado y no como significados que se reelaboran en el presente. Este nuevo discurso nos permite un debate más cualitativo del lugar asignado a las tradiciones históricas en la constitución de las identidades:

"Acaso la transformación cultural más importante se refiere al cambio del significado social de las tradiciones históricas. De ser fuentes compulsivas de identidad y de segregación en el pasado... se convierten en recursos de comunicación en la lucha presente por la ciudadanía del pobre, (...) El nuevo sujeto que aparece, el ciudadano pobre, no es la reencarnación de ningún pasado. Por primera vez en el Perú empieza a dejar de ser un calco y una copia de su propio pasado, es ahora una realidad en la que el destino se reemplaza por el proyecto."

De una manera dinámica esta visión nos pone en el camino de otra forma de concebir la relación entre lo moderno y lo tradicional, no como una relación de oposición, donde la primera es representada por el capitalismo que aplasta a la segunda. Según Degregori (1988) la modernidad no es unilineal, sino que se combina de mil maneras con la tradición, que no está congelada, sino "viva y móvil." Nuestro autor sostiene que en el Perú no se enfrentan modernos y antimodernos a nivel popular sino dos caminos a la modernidad a los que gruesamente se podrían llamar mestizaje. Un camino en el cual las clases populares sienten vergüenza de sus raíces, de su color de piel, y otro mestizaje orgulloso de sus raíces principalmente andinas, que no está a la defensiva, sino a la ofensiva, recuperando elementos de diferentes raíces en

diversos campos. Siendo este no un camino uniformizador sino potenciador de la diversidad, y de la interculturalidad.

En otras palabras la función de la educación popular es redefinida ya no como rescatadora de lo autóctono, sino como estimuladora de la pluriculturalidad, de la diversidad cultural. Pero el espacio educativo no sólo debe ser capaz de reconocer la pluralidad cultural, sino también el de facilitar el encuentro horizontal entre las distintas vertientes raciales y lógicas culturales, camino no libre de conflictos y ambigüedades. En ese sentido, la pluriculturalidad debe llevar a la interculturalidad. La primera refuerza y valora lo diverso, la segunda recoge y alimenta el encuentro, la síntesis. Este es un tránsito que requiere de una mayor maduración discursiva. Aún el discurso autóctono reproduce su influencia y, por otro lado, las tendencias racistas que también existen en los sectores populares e intelectuales bloquean esa maduración. Sin embargo, la noción de pluriculturalidad es una mediación conceptual necesaria y representa un avance significativo<sup>77</sup>.

En las siguientes citas podemos hallar esfuerzos por encontrar formulaciones con las características que hemos venido señalando a lo largo de estos párrafos:

"Estamos empeñados en lograr: el encuentro de las tradiciones y lo nuevo que se está produciendo desde la práctica de los sectores populares." (Centro Cultural Javier Heraud, en: Bibliotecas Populares, identidad y proceso; CIDAP-TAREA 1987, p. 125)

"Por rescatar y valorar, reapropiar y difundir nuestra tradición cultural en diálogo con la historia y con la construcción del presente." (Declaración del Taller Nacional de Formación de Bibliotecarios Populares, en Tarea N° 21, 1988, p. 21)

"Comunicación popular que debe revertir las actuales tendencias disgregadoras afirmando lo propio, reconstruyendo construyendo nuevamente, una identidad popular cimentada en la tradición, pero edificada también con los múltiples rete e influencias modernas." (ILLA, "Comunicación y cultura: integrar o disgregar: he ahí la cuestión", en Boletín ILLA, febrero 1990, p. 53)

"Veamos por ejemplo cómo se entiende fenómenos masivos como el rock y la chicha, que en la mayoría de los casos han sido interpretadas como expresiones foráneas y modalidades aparentes de alienación, pero tras esa apariencia, uno puede descubrir una identidad por los pobres." (Carbajo, José Luis y Espino, Gonzalo. Bibliotecas Populares, identidad y proceso; CIDAP-TAREA, 1987, p. 22)

"No hay molde homogenizador, sino encuentro desde las regiones que aportan una cierta forma de mirar, sentir y vivir el Perú y que simultáneamente es universal." (Comisión organizadora de los concursos nacionales de dibujo y pintura campesina. Instituto Italiano de

---

<sup>77</sup> En el festival artístico que se desarrolló por el Año Internacional de la Juventud en 1985 en Lima, se vivió una cruda experiencia de polarización cultural cuando salió a tocar un conjunto de rock los grupos musicales que preferían la música andina, rechazaron y boicotearon a los rockeros por considerarlos "pitucos". Otra anécdota que refuerza la reproducción del discurso autóctono y la dificultad de asimilar la pluriculturalidad fue la que experimentamos en un Taller de Educación Popular en 1988, en Cajamarca, donde uno de los líderes se mostraba muy preocupado porque los jóvenes estaban prefiriendo otra música y otras vestimentas "no autóctonas"; paradójicamente, pude comprobar después que a este líder le gustaba mucho la música clásica y tenía varios discos de esta música en su casa. Es decir, él no tolera que el pueblo se mezcle y guste de "otras cosas" no "autóctonos", pero él sí puede hacerlo y le gusta.

Cultura, 1987)

“.. no hay que negar el acceso a los avances, a los progresos de la técnica a ningún ciudadano del país. Creo que nuestra identidad no está reñida con lo universal, con el diálogo de igual a igual con cualquier cultura del mundo, no somos ni superiores ni inferiores, somos distintos siendo semejantes.” Valdeavellano, Rosario en: Tarea N°9 24, 1990, p. 36)

Encontramos dentro de esas grietas de este nuevo discurso cultural la percepción de que la educación no puede ser un proceso que salte por encima de lógicas culturales que la gente, y los propios educadores, viven dentro de sí como tensiones. Alfaro (1991) nos propone algunas, sumamente sugerentes para el debate desde la educación popular:

Una primera, la pragmática (es el: “¿cuánto hay?”, “¿cómo es?”, “hay que ganarse algo”), que expresa un comportamiento que mide para negociar en términos prácticos, desde una distancia necesaria, para saber quién es quién y qué se intercambia.

Una segunda, que es la lógica dramática de la identidad, donde lo que se busca, en medio de la desigualdad, es un ejercicio y recuperación de la dignidad y pone en juego la dignidad personal fíque debe ser valorada. Es una lógica que espera la reciprocidad, teje relaciones de filiación y demanda fidelidades.

Una tercera es la que se denomina del entretenimiento al vacilón, donde se desenvuelven imágenes reconstructivas de la vida en el placer y la fantasía. Gratificarse, entretenerse, divertirse, exagerar, reír, llorar son goces que permiten reconstruir imaginariamente la vida dura y compleja de la gente, quitándole su sabor amargo, al distanciarse de ella, inclusive sin moverse de la casa.

La lógica de la violencia y la venganza es la que expresa una noción de los malos y los buenos a ultranza, sin que medie el perdón o la posibilidad de arrepentimiento, no hay intermediaciones posibles, la guerra es su camino y su fin metodológico.

La última que nos plantea es la lógica racional, que es básicamente temática, monologal o para entendidos donde el análisis reemplaza a la vivencia repleta de información y coherencia, sin sentimiento.

Otro punto igualmente importante es el discurso sobre la raza que todavía lo encontramos débilmente presente en el discurso de estos tiempos y cuya gravedad cruza diversas dimensiones de la sociedad y de las personas. Como señaláramos, la realidad nos reitera no sólo un racismo que viene de arriba hacia abajo, sino de un racismo horizontal, entre los propios sectores populares<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Entre los trabajos sobre el tema de racismo con relación a los jóvenes se encuentran: la historieta, *Luchín González* N° 3, 1989, de Juan Acevedo publicada por CEAPAZ. En el ámbito de videos también son limitados los recursos, un video cercano y discutible sobre esta temática es: *Fortunato, ¿el pituco?*, producido por el IPEC, 1980. Una de las últimas investigaciones que se aproximan al tema es la de Ana María Cosamalón. “Valoración, y subvaloración de lo cholo en la juventud limeña”, en: *Páginas* N°104, agosto, 1990.



Por otro lado, la búsqueda de una sociedad no racista plantea una seria valoración de la pluralidad de razas, y de una conciencia étnica, pero advirtiendo el riesgo de una polarización racial que en nombre de las justas reivindicaciones étnicas desvalore y rechace la pluriculturalidad.

Una dimensión de lo racial que sólo queremos aludir por la complejidad del tema es sobre el multilingüismo en el Perú, tema que ha sido más abordado desde la experiencia de educación escolar que desde experiencias fuera de la escuela. No es difícil apreciar este contraste desde la literatura acumulada. Por ejemplo, existen diversos artículos sobre este tema en la revista Educación que publicara el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE) durante la Reforma Educativa de los 70, mientras que en el boletín y revista que publicara TAREA en esos años el tema está casi ausente<sup>79</sup>.

Un punto final es sobre la significación del trabajo como un factor cultural fundamental que hoy plantea diversos vértices de reflexión educativa. La experiencia de los niños, campesinos, trabajadores de la ciudad, de las mujeres populares, de todo lo que viene del mundo de la informalidad, nos indica una experiencia de trabajo incluso más allá del campo de la producción económica; esta experiencia ha exigido a diversos sectores desarrollar nuevas habilidades y/o limitar otras. Sobre la experiencia de trabajo Irarrázabal (1989: 246) nos señala respecto al mundo andino que ésta "no es algo posterior a un período de estudios, de indefinición juvenil. La actividad laboral es consustancial con la niñez, la adolescencia, la juventud andina (...). El joven andino crece produciendo y consumiendo... Otra cosa que subrayo es el desarrollo de talentos en varias labores. Por ejemplo: colabora en la cosecha de papa o maíz, va de asalariado eventual a la costa, ayuda a familiares que venden contrabando en Tacna, va a lavaderos de oro, etc. Ocurre, pues, una pluri especialización y una asociación con diversos tipos de trabajadores y de jefes."

Otra vertiente ubicable también como parte de los cambios del discurso cultural son las experiencias y conceptos desde el campo de las corrientes ecológicas. En diversas prácticas educativas, principalmente en sectores rurales y de la selva, se ha venido acumulando este discurso.

Este "despertar ecológico" en el campo educativo está llevando a una comprensión más honda de las diferentes valoraciones culturales sobre la naturaleza y del medio ambiente que tienen los sectores en los cuales se insertan esas experiencias.

Así también, esta conciencia ecológica ha contribuido al desarrollo de estrategias, políticas educativas y tecnológicas para afirmar una relación no destructiva hombre-naturaleza y de un aprovechamiento de los recursos naturales que beneficie a las mayorías. En alguna medida esta vertiente también está permitiendo una apertura al problema del medio ambiente no sólo local, sino también nacional e internacional. Por consiguiente el problema del desarrollo también es replanteado a la luz de estas

---

<sup>79</sup> Dentro de lo poco encontrado en otros medios de difusión de organizaciones vinculadas a la educación popular podemos ver el artículo Dante Alfaro, "La lengua: piedra angular desechada o un despropósito de incomunicación que retarda la construcción de una nación plural", en: *ILLA, Boletín*, Feb. 1990.

concepciones que sitúan la vigencia del desarrollo como aspiración estrechamente unida a la de la conservación del planeta y los diferentes eco-sistemas<sup>80</sup>.

"Particularmente desde la perspectiva de una educación en derechos humanos pensamos que es importante y clave no sólo informar a todos los agentes educativos... sobre la realidad ambiental; sino, fundamentalmente promover el desarrollo de una conciencia crítica sobre la situación de estos problemas y los peligros que representan para la vida en el Perú y en el mundo entero."

"Generar nuevas actitudes y valoración en tomo a los recursos naturales y el medio ambiente; estimular la participación, organizada en actividades de conservación, mejoramiento, defensa de los recursos naturales y de la calidad del ambiente orientadas a la elevación de las condiciones de vida de todos los seres humanos, debe ser parte importante tarea educativa tanto en el ámbito escolar como fuera de él." (IPEDEHP, "El derecho a un medio ambiente sano. Educación en derechos humanos", N° 12, p. 34)

### **El discurso metodológico integrador**

Nuestra intuición en este ámbito nos alienta a calificar el discurso metodológico como un discurso más integrador. La metodología está más referida al proceso de creación de relaciones educativas humanizadoras que permitan el reconocimiento de lo vivido y de las identidades, el conocimiento múltiple y la acción, donde no se sacrifica a la persona por lo colectivo, ni lo afectivo por lo racional.

Son diversos los factores que han incidido en acentuar estas ideas-fuerza, no totalmente ausentes del discurso paradigmático, pero subordinadas a otra lógica discursiva y sin pasar de ser alusiones embrionarias. Veamos algunos de esos factores.

### **Contextualización del discurso metodológico**

Consideramos que la calidad de la inserción de diversas experiencias educativas en el mundo popular ha ido generando una concepción del educador popular denominada de "acompañamiento" que tiene como significación positiva la imagen de la cercanía física y afectiva, ciertamente diferente a la imagen del educador como concientizador. Esta voluntad de acompañamiento con sus expresiones de búsqueda de participación y horizontalidad ha permitido redescubrir dimensiones subjetivas tanto del educador como de los grupos, donde la amistad es uno de los factores claves para ese mutuo reconocimiento. De un lado, los educadores redescubren a los sectores populares como personas y no sólo como clases u organización; de otro lado, los sectores

---

<sup>80</sup>En los últimos tiempos los llamados fenómenos naturales, así como problemas serios de contaminación irresponsable del medio ambiente en algunos lugares del país, y la política de regionalización han reforzado la importancia por el medio ambiente y la ecología. Para una revisión sucinta desde lo avanzado en el campo educativo ver: Nicole Bernex, "Educación y ecología", en: 3er. Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú. PUC, Opto, de Educación, 1989. En algunas zonas empiezan a desarrollarse talleres y materiales de educación popular especialmente para este tema. Ver memoria del I Taller de Educación Popular: educación ambiental en el proceso de regionalización. Ilo, 1990. También el didáctico material: "Construyendo una ciudad limpia" de Julio Díaz P., Centro Labor, Ilo, 1991.

populares redescubren a un educador o promotor como persona y no sólo como miembro de un centro cumpliendo un rol institucional.

En segunda instancia, la irrupción de la mujer en la escena social y política del país ha demandado a diversos colectivos de educadores una gran dosis de creatividad metodológica y no de aplicación mecánica. Nos atrevemos a señalar algunos aportes singulares que la práctica educativa con organizaciones femeninas deja como saldo.

Primero, la metodología nunca puede ser concebida como receta de acción educativa que prescinda del género, como elemento cuantitativo o dato situacional, sino como elemento cualitativo. El género es un modo de ser y, por lo tanto, existe originalidad y diferencia en los modos de aprender. Segundo, la singular subjetividad que imprimen las organizaciones femeninas, ha permitido enfatizar el valor de lo subjetivo como dimensión humana, cuestionando y enriqueciendo las metodologías.

Similares consecuencias son las que desde la experiencia con niños<sup>81</sup> y jóvenes nos aporta sobre la centralidad de lo subjetivo, pero en este caso manifestado como diferenciación generacional, la también ha ido exigiendo creatividad en el método. Como nos reitera Palomino (1988), "el método es siempre un camino que estamos construyendo."

A su vez el proceso de violencia del país hace más evidente la profunda importancia que tienen la subjetividad, los sentimientos, las pasiones, el miedo y todo ese mundo subjetivo que moviliza internamente y que nos revela hombres y mujeres no sólo con necesidades materiales sino también afectivas<sup>82</sup>.

A nivel del proceso intelectual, la revisión del discurso metodológico está en plena re-elaboración, influido indudablemente por la re-conceptualización de los otros discursos, pero además por una ventana más abierta hacia la psicología<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup>Véase las reflexiones sobre experiencias con niños en la revista *Autoeducación* (IPP), N° 28, 1990. Además, Manthoc. "Nidos trabajadores, experiencias y reflexiones", IJC, 1988.

<sup>82</sup> Ver: De E. Montaigne, "Afectividad y violencia", Ipedhep, Materiales de trabajo N° 12, 1990. Además: "Los rostros ocultos de la violencia. Perspectivas psicoanalíticas" en: Páginas Ne 97, 1989. J. Castro Morales, "La violencia y su correlato psicopatológico en el Perú", en: *Revista de Neuro-Psiquiatría* N° 5\*1. 1990. M. Louise Claux y M. Villanueva, "La influencia del aprendizaje social en el comportamiento agresivo", en: *Violencia y crisis de valores en el Perú*, PUCP, 1988. C. Rodríguez R, "Sobre la dimensión psicosocial de la violencia en el Perú", en: *Siete ensayos sobre la violencia en el Perú*, APEP, 1985.

<sup>83</sup> A pesar de ser pocos hay un valioso aporte que psicólogos vinculados a la educación popular vienen desplegando. Ver los trabajos de M.A. Cánepa y R Ruiz, "Los núcleos velados en educación popular", en: *Autoeducación* N°8, 1984. "Educación Popular y quehacer psicológico", en: *Tarea* N° 14, 1986. También, "Los jóvenes del cono norte", CIPEP, 1986. M.A. Cánepa, "Lo subjetivo y político en el trabajo juvenil en derechos humanos." Materiales de trabajo N° 13, Ipedhep. 1990. De la misma autora: "Los jóvenes y el afecto" en: *Juventud, crisis y cambio social en el Perú*, Varios, SUM, IPEC, 1990. Por otro lado, tenemos conocimiento de la realización en febrero de 1983 en Lima del Ier. Encuentro de instituciones y profesionales independientes que trabajan en salud mental y aspectos psicológicos en sectores populares, co-organizado por Ideas y CIPEP, que tuvo entre sus temas: prevención, educación popular y organización barrial, psicoterapia y psicopedagogía. (ANC, Informativo Mensual N° 18, 1983).

Creemos también que en esto ha contribuido la recompreensión del mundo escolar y del saber pedagógico acumulado que hay detrás de ella. Aquí hay un viento que está empezando a soplar y que está en plena interacción.

Hemos identificado gruesamente algunos de los procesos que están hace varios años punteándonos un discurso metodológico que se asoma con nuevos ingredientes y desafiándonos a una capacidad teórica y práctica de ordenamiento y consistencia mayor. Avancemos en trazar aquellos aspectos que merecen ser más discutidos en este camino.

El terreno abierto por el actual discurso metodológico que empieza a configurarse nos permite encarar con más confianza la integración entre lo racional, lo afectivo, y la acción, como el sustento de una propuesta metodológica más integradora y menos disociadora.<sup>40</sup> El discurso paradigmático transfirió a lo racional y la la acción un alto coeficiente de poder, sin construir un discurso

### **Análisis crítico del discurso metodológico**

El terreno abierto por el actual discurso metodológico que empieza a configurarse nos permite encarar con más confianza la integración entre lo racional, lo afectivo, y la acción, como el sustento de una propuesta metodológica más integradora y menos disociadora. El discurso paradigmático transfirió a lo racional y la acción un alto coeficiente de poder, sin construir un discurso que recogiera la dimensión afectiva aunque de hecho ella está latente en la experiencia. Hoy el desafío es la construcción de discursos y propuestas educativas audazmente integradoras.

"El quehacer pedagógico en la Educación Popular nos tensiona en cuanto a producir con el grupo una valoración experiencia, un reconocimiento de su cultura, provocar una relación de aprendizaje continuo, en el que nosotros hemos agotado el conocimiento, en el que ellos requieren explicitar su conocimiento, decir su palabra e integrar concepción más articulada del mundo en que vivimos; don el conocimiento no es sólo el pensar, sino también el hacer sentir." (Rottier, Norma. "La educación del pueblo", en: *Acción Crítica*, CELATS, junio 1986, p. 29)

Actualmente, la valoración de esa dimensión nos está manifestando lo que Cussianovich (1990) ha denominado "el poder subjetivo\*" como mezcla de sentimientos de indignación y de autoestima y otros, tan necesarios para una auto percepción como sujetos sociales. Esta subjetivización de la metodología perfila mejor su incidencia en alimentar ese poder subjetivo de las personas y los grupos y nos propone una honda valoración del afecto como expresión humana y humanizadora. En esta perspectiva nos parece pertinente recoger aquella expresión del mismo autor, de comprender y asumir nuestra metodología también como una "pedagogía de la ternura."

A esa pedagogía de la ternura apuntan aquellas apreciaciones que se vienen haciendo con más agudeza sobre las relaciones interpersonales y la creación de un clima humano en los procesos y actividades educativas, no sólo como recursos para facilitar el aprendizaje, la capacitación o como un aspecto de forma, sino como parte del mensaje, del contenido de esta metodología que quiere generar espacios donde

ejercer el derecho a la convivencia, a relaciones más fraternales, en medio de la heterogeneidad y de tensiones. La introducción de las técnicas participativas ha aportado en posibilitar esos climas, aunque el riesgo es reducir en ellas la dimensión subjetiva de una experiencia educativa.

"En ningún proceso educativo puede prescindirse de la cuestión de la opción del educador. No se trata simplemente de saber dónde está la cabeza; es necesario saber dónde está su voluntad y corazón. Recuerdo la afirmación de un poblador en El Agustino... al referirse a una de las promotoras en nuestro equipo: 'La señorita nos enseña mucho porque nos quiere'... El querer hace posible el saber. Eso es verdad en todo proceso educativo, pero es una verdad más verdadera todavía en lo que hemos denominado educación popular... el educador que no quiere, no ama a su gente, no educa, al menos no educa a sujetos, a personas capaces de asumir las riendas de la propia vida, con seguridad y confianza en sí mismas." (Chamberlain, Francisco. "Reflexiones sobre la Educación Popular" en: *III Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú*, PUCP, 1989, p. 216)

Muy vinculada a lo anterior está la relación entre lo personal y colectivo. Si admitimos el discurso paradigmático como un discurso marcado por lo colectivo, sería poco maduro buscar hoy la revancha; pero lo que sí queremos afirmar, y esto se puede escuchar y leer cada vez más, es a una reivindicación de lo personal no en polarización con lo colectivo, sino en una reintegración conceptual y práctica de ambas.

Estamos en la ruta de la superación de una dicotomía que asoció lo subjetivo con lo personal, parcializado e irrelevante por un lado, y por otro, la asociación de lo colectivo con lo social y lo realmente significativo para el cambio (Alfaro, 1986). Sin embargo, esto aún es vivido en tensión:

"¿Cómo resolver la contradicción entre los valores del individualismo transmitidos por el sistema a través de la educación, los intereses legítimos de los jóvenes para realizar sus metas y programas de vida, y por otro lado, la práctica colectiva y fines de servicio que alientan a la organización juvenil?." (Centro Cultural, Javier Heraud. *Semana de Bibliotecas Populares*, 1987. p. 113)

Precisemos algunas intuiciones que hoy nos invaden en la construcción de una síntesis entre lo personal y lo colectivo desde enfoque educativo.

En primer lugar, lo que está detrás de esta perspectiva integrado es una concepción de la persona como totalidad integral e irreductible. No existe una dimensión que agote la integralidad del humano. De allí que lo político e ideológico no puede monopolizar-sí contribuir decididamente- la vida humana. Más aún, no damos cuenta de una visión lineal presente en otras épocas en la que pensábamos que sólo lo político e ideológico podía hacer que las personas cambien y se comprometan sacrificando lo personal por lo colectivo.

En segunda instancia, este horizonte unificador nos hace tener una comprensión más dramática de las personas y una sensibilidad mayor por las historias y vivencias personales. Cada uno es una historia donde se han vivido y viven conflictos, tensiones, que tienen desenlaces y donde existen espacios para la fantasía, la ilusión y el encanto. Las personas son historias de la historia, donde lo familiar juega un papel medular, así como los procesos macro sociales. Son historias no lineales, hechas no

de coherencias y rupturas absolutas, sino de procesos vivos y relativos. Esta apreciación por las historias y vivencias de las personas es la clave metodológica para una educación que ayude a "hilar lo vivido" (Alfaro, 1989), a crear un discurso de su historia con otros (Santuc, 1989).

"Nos contamos lo que vivimos o por lo que nos pasó antes a nosotras y a nuestros antepasados, siempre nos estamos relatando la vida. Hablamos de los grandes acontecimientos, pero también de los chiquitos: de nuestra familia, del barrio, del pueblo, de los paisanos, de nuestros errores y de lo que hicimos bien. Es decir, hablamos y tratamos de todo, pero siempre con sentimiento." ("Evaluación de un grupo de promotoras de radio", en: *Palabra de Mujer, La experiencia de ser promotora popular de comunicación*, Calandria-Tarea, 1987, p. 14)

"Es necesario entonces trabajar a partir de vivencias concretas, reconociendo de manera particular cómo cada sector es afectado por la violencia política y rescatando las diversas motivaciones que alientan el rechazo al terror. (...) A nivel popular, explorar vivencias concretas nos lleva en muchos casos a hablar de expectativas de progreso -personales y colectivas- que el despliegue de la violencia política tiende a frustrar o de hecho frustra; esto es clave." (Vildoso, Carmela. "Violencia, paz y educación popular", en *Tarea* N° 24, 1990, p. 49)

"Es importante señalar que la práctica y la experiencia acumulada de las ONGDs está llevando al rescate de los procesos más íntimos y personales, a la búsqueda de la biografía personal." (Díaz, 1989: 105)

Un tercer aspecto muy importante para el quehacer educativo es el reconocimiento de los ritmos personales. Los educadores populares arman sus ritmos personales, su manera de organizar el tiempo y de tomar decisiones que a veces se pareciera estandarizarlos. Pero en el encuentro con el otro se toma conciencia que hay ritmos y tiempos personales muy diferentes y que en nombre de la educación popular no pueden ser violentados, sino más bien, enriquecidos con la creación de espacios para que se confronten y dialoguen los diversos otros ritmos.

.. es también parte de la educación para la salud analizar la factibilidad de que todos puedan participar en un momento y circunstancia específica, respetando los ritmos personales y las peculiares maneras como cada uno puede aportar al tomar parte en el proceso de solución de problemas y construcción de alternativas." (Salazar, Luis. "Educación para la salud: nuevos caminos", en: *Salud Popular* N° 10, INSAP, 1989)

Una cuarta aproximación es que esta valoración de la persona abre las puertas hacia una comprensión del yo-corporal como definición constitutiva del ser humano que nos recuerda nuestra naturaleza bio-sico-social. Estamos viviendo un tiempo de cambios en la actitud hacia el cuerpo<sup>84</sup>.

Este cambio se está expresando muy vivamente en el crecimiento de tendencias que muy genéricamente podemos llamarla como "educación por el movimiento y el arte" y

---

<sup>84</sup> "Hemos sido alimentados por la idea del cuerpo como fuente de pecado. La tendencia de la cultura occidental ha sido igualar el cuerpo con la carne y la mente con el espíritu. Como resultado de eso, la mente fue considerada el aspecto superior de la existencia del hombre y el cuerpo fue relegado a un papel inferior y secundario." E. Pererz-Laborde, "Cuerpo a cuerpo por la vida", en: *Humanidades* N° 19, 1988, Universidad de Brasilia.

que buscan que las personas aprendan a vivenciar su cuerpo y a desarrollar su capacidad expresiva. El cuerpo vivenciado a través de diversos movimientos corporales estimulados por la música u otros elementos es uno de los objetivos centrales de estas corrientes que van encontrar acogida en algunos sectores de la educación popular. Creemos que las técnicas participativas marcan una apertura saludable para dialogar con estas corrientes.<sup>85</sup>

Estas corrientes valorativas de lo subjetivo y lo personal, que buscan superar antiguos dualismos, así como las corrientes vienen alimentando los otros discursos, nos permiten la revisión de dos nudos conceptuales estratégicos: la conciencia crítica y el método dialéctico. Veamos sumariamente algunos planteamientos sugerentes.

El concepto de conciencia crítica en la educación popular requiere una seria investigación sobre su evolución. Nos proponemos en esta nota insinuar algunas ideas. Lo que hizo la educación popular fue politizar el concepto, darle un sentido político, ideológico, social; pero no le sustrajo este tono racional con que venía cargado y esa supremacía de lo verbal lúcido.

Los nuevos impulsos teóricos y prácticos nos llevan a percibir la insuficiencia de este concepto, lo cual no implica -y esto queremos enfatizarlo- la negación de la reflexión, de la crítica y del saber científico acumulado, como objetivo irremplazable de la educación. Lo que se intenta más bien es dirigir un proceso de recontextualización de la conciencia crítica en otro tipo de discurso.

La conciencia no tiene una sola manera de expresarse, más allá de lo verbal existen otras formas de expresión de la conciencia; con o sin la palabra lúcidamente verbalizada, las actitudes, la intuición, lo simbólico, la acción misma, son también modos de expresividad.

Por otra parte, el único producto de la conciencia no es el conocimiento crítico, que tiene como paradigma el conocimiento científico, también existe el conocimiento artístico, religioso, psicológico, moral, tecnológico. Todas ellas son formas legítimas de conocimiento, de factores de aprendizaje y comunicación. Por eso, sostenemos que más allá del conocimiento crítico lo que se busca es un conocimiento múltiple, pluridimensional.

La profundización de lo que venimos afirmando significa que no se puede rigidizar la relación entre método de conocimiento y método pedagógico (Ordóñez: 1988).

---

<sup>85</sup> Estas tendencias (bio-danza, educación somática, danza creativa, expresión corporal, etc.) tienen un crecimiento de talleres casi permanentes; sin embargo, es mínima su producción teórica. Por otro lado, al ver el libro de *Técnicas Participativas para la educación popular* de Alforja, tanto el N° 1 como el N° 2 resaltan la experiencia del juego, del movimiento, que en efecto, propone un clima de mayor plasticidad corporal de los participantes. Entre los pocos trabajos donde hemos podido encontrar estas técnicas o aproximarse están: T. Rouzer, "Cambiando el stress... por relajamiento funcional. Introducción a la educación somática." Taller de promotores de educación somática, Lima, 1990. También IDL; CAJ; IDL; CEAS; IPEDHEP, "Técnicas. participativas para la educación en derechos humanos", 1989. Los aportes desde el teatro, y en general de la educación por el arte, también alimentan este ambiente del cual esperamos la educación popular pueda nutrirse con mayor audacia pedagógica. Encontramos experiencias ricas en este encuentro como la del taller de recursos personales de comunicación, dirigido por Luis Peirano y organizado por la Escuela de Formación de Promotores de Deseo en 1990.

Anteriormente se asumió que la base de la concepción metodológica estaba en la aplicación de la teoría dialéctica del conocimiento. Esto llevó a sobredimensionar el conocimiento asociado a lo racional y a lo científico, y a aplicar una lógica que al principio impactó pero plantea preguntas de fondo: ¿puede y debe aplicarse a todas y cada una de las actividades educativas la teoría dialéctica del conocimiento como método pedagógico? ¿Basta que el evento educativo esté dividido en tres momentos para decir que se aplicando la dialéctica?

No estamos negando el valor de la dialéctica sino reclamando que para desarrollar procesos y métodos educativos no se requiere únicamente de *una* sola teoría del conocimiento, además son indispensables otros enfoques. Al criticar el discurso metodológico paradigmático decíamos que especialmente para el campo educativo son esenciales no una sino varias teorías pedagógicamente significativas. Empezamos ya a leer propuestas que desarrollan un enfoque desde la formación de actitudes, como es la de Moragues (1989: 21), muestran esta apertura y reencuentro con temas pedagógicos claves.

“...no conviene reducir la educación popular a un crecimiento en conciencia simplemente (...) Sin dejar de ser popular, educación debe potencializar las actitudes, habilidades y conocimientos de las clases populares para poder ser protagonistas de la historia.”

Años anteriores Faucher (1985: 51) intuía también la importancia de una apertura mayor hacia cuestiones pedagógicas:

"Sin embargo, aun cuando escogimos el método dialéctico como marco teórico de aprendizaje, nos parece necesario profundizar los procedimientos, formas o técnicas pedagógicas más adecuadas para estimular el ordenamiento de las experiencias y la formulación de nuevos conocimientos. Por ejemplo, es fácil decir que 'se aprende haciendo', pero esta afirmación queda muy corta si no se define otros factores que condicionan el aprendizaje."

Sin embargo, el problema no se resuelve "aplicando" otras teorías al campo educativo, sino más bien en producir un encuentro crítico con ellas desde las exigencias y particularidades que el proceso de La educación popular peruano y latinoamericano presentan. Este diálogo creativo y crítico con las teorías pedagógicamente significativas, con la historia educativa, es la que venimos escuchando como una demanda que debe plasmarse en una teoría de la educación popular con mayor rigor conceptual y vigor histórico para estructurarse como una propuesta educativa de largo aliento (Sime, 1989).

"En lo que se refiere a este punto, resulta impostergable investigar las nuevas corrientes educativas, los procesos de aprendizaje, las estrategias y los sistemas de evaluación, que nos permitan a través de experiencias pilotos, abordar la tarea de una propuesta educativa institucional." (Larco, Giovanna. "Sistematización de una experiencia educativa: programa industrial laboral", en: Nuevos Cuadernos CELATS, 1986, p. 106)

"En ese sentido, nos parece que resulta necesario, para un mayor avance de la teoría educativa popular, ubicarla como la creación de un proceso histórico. En este sentido, presenta un gran vacío, debido a que, seguramente jalonada por el predominio de las motivaciones políticas en que se realiza, ignora la historia educativa. Justamente por ello en gran parte no sabe recuperar los logros que la educación ha alcanzado ni se ubica



como una superación dialéctica de ella." (ILLA, "Tres preguntas sobre Educación popular, ILLA responde", en: Autoeducación N° 15, 1985. p. 34)

Si la participación fue una de las aristas centrales del discurso metodológico paradigmático, ¿cuál ha sido su evolución posterior? Creemos que la participación sigue siendo un concepto central del discurso, pero nuevos matices le están suministrando significados que todavía requieren mayor elaboración. Intentaremos resumir los cuatro aspectos que hoy están alrededor de la participación.

El primero se refiere a un acumulado cada vez mayor y es la valoración de las técnicas participativas como un medio para construir un clima participativo donde el dinamismo y movimiento de los participantes contribuyen a una presencia más activa de ellos durante una actividad educativa.

El segundo matiz es ya no sólo referido a la participación en un evento sino en la co-gestión de procesos educativos: "*¿Qué tipo de organización es necesaria para ser participativo?*" (Arce y Lanao; 1990). Esta vertiente se dirige al establecimiento de modelos organizativos de procesos socioeducativos capaces de democratizar la información, decisión, planificación y evaluación.

La afirmación que está detrás de esta perspectiva es que la participación de los grupos en cada una de esas etapas es una fuente valiosa que educa en la práctica de la participación y la producción de relaciones democráticas. La generalización de esta práctica en círculos sociales cada vez mayores es una forma de promover una cultura política democrática.

"En el trabajo educativo familiar, escolar y barrial hay que tener en cuenta los componentes que mencionábamos antes en un clima de horizontalidad en el que sea posible la participación orgánica autónoma, participación en la discusión y toma de acuerdos democráticos, distribución de responsabilidades y evaluación de pertinencia de objetivos, consistencia, eficiencia y resultados. Ello constituirá un entrenamiento adecuado para el autogobierno, en el sentido de hacerlos paulatinamente gestores de la propia historia a partir de niveles y grupos sociales cada vez más amplios." (Moragues, M. *Educar para el autogobierno*. Lima, Tarea, 1989, p. 71).

"La experiencia de toma de decisiones democráticas al interior de grupos y organizaciones permite a sus integrantes una revaloración de la capacidad de autogobierno de la que ya desconfiaba el pueblo", ("Ilo: una experiencia de educación popular", en: *Tarea* N° 13, 1985, p. 14)

La tercera es el creciente reconocimiento de que la participación produce conflictos y consensos, y que ambos son necesarios en un proceso. El consenso no se construye para anular las diferencias, sino para asimilarlas críticamente (Sime: 1988). El conflicto no es sinónimo de bloqueamiento si hay la capacidad educativa de canalizarlos democráticamente. Desde ambos lados, se plantea la importancia de desarrollar "una pedagogía para la construcción del consenso" y una "pedagogía para educar en el conflicto" (Boggio y Palacios, 1990)<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Desde otra experiencia latinoamericana también se vienen planteando reflexiones similares de un tema que constituye una novedad en la agenda de la educación popular de esos tiempos: "Deberíamos preguntarnos sobre la forma como

“Con el establecimiento de relaciones democráticas no se busca evitar la existencia de conflictos, sino dar más elementos para resolverlos. (...) muchas veces no encuentran la forma de resolver sus conflictos. Es entonces cuando el grupo se para las señoras manifiestan que no les gustaba asistir a las uniones porque había mucho pleito... y en otro grupo las señoras obviaban los graves conflictos que el grupo tenía, tomándolos como inevitables y manifestaban: 'Acá somos así estamos acostumbrados a pelearnos', mostrando así una actitud pasiva.” (TACIF, Capacitación grupal. Reflexionando con las organizaciones femeninas. Humanitas, 1986, pp. 41 y 42)

"Los momentos de síntesis... tenían una complejidad particular porque debían recoger los elementos de consenso pero también las discrepancias (...) Esto también nos ubicaba en la perspectiva de ver el consenso no como verdades inamovibles, hechas, sino como algo que se va construyendo permanentemente". (Boggio, M. y Palacios, M. "Las Escuelas de Formación Política", en: *Tarea* N° 23, 1990, p. 41)

La cuarta aproximación es que la participación exige formación. Formar sujetos participativos es educar para el desarrollo de personalidades democráticas. En este plano la formación de actitudes y habilidades es crucial. Moragues (1989) plantea cuatro actitudes fundamentales para una educación para el autogobierno: solidaridad, la criticidad, la libertad y la creatividad, pero entre ellos propone como eje medular a la solidaridad. Entre las habilidades más importantes que la participación exige, desde nuestro punto de vista, es la de resolver conflictos y canalizar consensos.

Desde otra vertiente quisiéramos retomar algunos significados que desde las voces de la educación popular buscan darle al diálogo entre el proceso educativo y el nacional. Encontramos una interesante formulación en aquí que enfatiza la articulación entre ambas: *el momento del país como momento educativo*.

Esto nos puede ayudar a pensar y canalizar educativamente aprendizajes que la gente está procesando en cada coyuntura. Por otra parte, contribuye a redimensionar los problemas locales y cotidianos, integrando mayores niveles de información, de expresividad afectiva y de análisis. La subjetivización y personalización con la que se está tratando de abordar el momento del país son] realmente sugerentes.

Aquí la tensión que se desarrolla es entre una metodología que recurre a una interpretación rápidamente ideologizada del país y otra que desde las vivencias directas de los participantes construye un proceso de comunicación y de reflexión del país.

---

hemos llegado a 'acuerdos' y 'conclusiones'. Muchas veces hemos caído en generalizaciones, porque esto permite llegar a acuerdos rápidos y así poder pasar a otro tema. Otras veces hemos caído en convertir en 'consenso' o 'conclusiones de plenario' lo que eran afirmaciones de algunos de los participantes. De esta manera, podemos haber tenido la ilusión de creer que el taller o la actividad resultó 'bien' y no se dieron las contradicciones, con lo que supuestamente se está fortaleciendo una línea unitaria y una concepción homogénea, cuando en realidad las contradicciones se mantienen". (Alforja. *Forjando un pueblo consciente. La educación en las organizaciones populares*. IMDEC, México, 1987, p. 11) Ver sobre el tema: Gadotti, Moacir. *Educación y poder: introducción a una pedagogía del conflicto*. Sao Paulo, Cortez, Autores asociados, 1980. Sander, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. Sao Paulo, Pioneira, 1984. Norbert, Lechner. *El consenso como estrategia y como utopía*. Separata IBC-Rímac, 1986. Luis Sime. *Aportes para una pedagogía del consenso*. inédito, 1988.

"Valoramos el hablar del momento desde lo que sentimos y desde vivencias personales. Incorporarlo en el análisis de la realidad." (Taller de formación de educadores populares, Lima, junio 1989, Resumen de reunión).

"En ese sentido procuramos privilegiar la práctica social de los dirigentes por sobre el discurso ideologizado que suele partir de interpretaciones ya hechas sobre la realidad. Eso implicó pensar en las situaciones educativas más apropiadas para estimular, en primer lugar, la reflexión sobre los hechos de la vida real para después discutir sus interpretaciones. Intentábamos así, evitar el recurso fácil a la doctrina." (Boggio M., y Palacios, M. "Las escuelas de formación política" en: *Tarea* N° 23, 1990, p. 38)

"También se insiste en sobreponer los problemas macrosociales a la situación juvenil. Esta 'reflejaría' dichos problemas. Se habla mucho del impacto de la dominación en la juventud (y son relegados a segundo o tercer plano otros asuntos juveniles, como los psicológicos y culturales). La teoría del 'reflejo' no es adecuada para este terreno (ni para otros ámbitos) porque es mecanicista. Lo importante es cómo la juventud vivencia la migración, la discriminación racial y cultural, la explotación, el mestizamiento." (Irrázabal, Diego. "Mundo cultural y sectores sociales: educación y juventud" en: *Semana Social, Sur Andino problemática y alternativas*. IPA, 1990, p. 235)

## El discurso ético de la vida

Estamos ante un discurso que viene teniendo en estos tiempos una especial legitimidad y va a exigir una mayor organicidad teórica. En realidad, estamos más ante un sentimiento, una actitud, y algunos conceptos básicos que ante un cuerpo sistemático de ideas. Por el discurso ético de la educación popular estamos entendiendo el discurso sobre la vida, sus valores y su sentido. Es en otras palabras, un discurso subyacente en los otros discursos pero que va adquiriendo, y debemos hacer que así sea, una consistencia propia, una energía original.

Este discurso nos puede permitir también re-elaborar nuestra concepción educativa desde el diálogo con las diversas corrientes pedagógicas contemporáneas que vienen enfatizando el papel de la educación como propuesta de valores: educar es proponer valores<sup>87</sup>. Asimismo, nos pone en diálogo con las corrientes filosóficas contemporáneas.

## Contextualización del discurso ético

Entre los factores concurrentes a este discurso podemos avizorar siguientes.

---

<sup>87</sup> Desde Herbart, a quien se le atribuye las primeras formulaciones para una ciencia de la educación, hasta hoy el tema de la ética ha estado presente en la historia del pensamiento pedagógico. Actualmente, existen diversas corrientes que plantean metodologías de educación en valores. Ver: F. Bartra, "El sentido de la solidaridad y Ya educación en valores: Algunas reflexiones desde la óptica del educador" en: *Violencia y crisis de valores en el Perú*. PUCP, 1988. Kohlberg L., *Desarrollo moral*. Aguilar, Madrid, 1961. Raths H., *El sentido de los valores y la enseñanza*. Uthea, México 1967. Cembranos C., Bartolomé M., *Estudios y experiencias sobre la educación en valores*. IEPS, Madrid, 1981. Bartolomé M. *Educación y valores*. IEPS, Madrid, 1979. Rogers C. *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Bs. Aires, 1974.

La situación de anomia por la que atraviesa la sociedad peruana donde todos los límites imaginables han sido desbordados y donde la corrupción, la impunidad y la mentira se institucionalizan, ha generando esta corriente de profunda preocupación por los valores, por la ética con que se deciden y ejecutan decisiones en diversos ámbitos de la vida social<sup>88</sup>.

La violencia que desencadenan grupos que practican el asesinato político, el terrorismo, como forma de acción política, ha evidenciado que la coherencia entre fines y medios es uno de los criterios éticos sustanciales para valorar la acción política y en general de cualquier grupo. El dramático saldo de muertos y desaparecidos no puede ser el medio para alcanzar un objetivo político.

El movimiento de educación en derechos humanos es junto con el movimiento de educación con mujeres, los movimientos más orgánicos y productores de un discurso, el de los derechos humanos, como un discurso denunciador y utópico. Creemos que lo que aportan estos movimientos es crucial para entender estas grandes intuiciones y sensibilidades que el discurso ético puede ofrecer<sup>89</sup>.

Un cuarto factor es el reconocimiento de una ética que se construye desde las organizaciones populares. En medio de esta anomia social ellas proponen normas, valores, que logran un re-ordenamiento axiológico y una eficacia para combatir algunos males. El eje de las rondas nos revela no solamente que las organizaciones populares son capaces de combatir el abigeato o la penetración del terrorismo, sino que al hacerlo están creando valores y una manera de entender y asumir la vida, donde el respeto por ella y no su desprecio se va convirtiendo en el eje de su protagonismo. Donde la organización instituye el derecho a la sanción que no mate, sino reeduque.

"La solidaridad, la acción colectiva, la preocupación por bienestar común... el reconocimiento de sujetos diversos pero iguales, la participación social como un derecho, son nuevas 'normas-valores' que han ganado espacio entre los sectores • populares, pero que no logran aún ser proyectadas con suficiente fuerza y, por consiguiente, legitimarse en el conjunto de la sociedad." (Romero, Fernando. "Organización Popular: conquistas y nuevos retos", en: *Páginas* N° 94, Dic. 1988, p. 18)

Desde la teología de la liberación existe también una reflexión sobre la ética y la espiritualidad que ciertamente son contribuciones a un ambiente y a una preocupación mayor por las condiciones éticas de la sociedad. Esta perspectiva ha ido aportando

---

<sup>88</sup> Uno de los movimientos más importantes de la sociedad civil de articular una campaña nacional, en la cual participan gran parte de centros y grupos de educación popular, es "Perú, Vida y Paz." En su Llamamiento a todos los hombres y mujeres del país expresan: "Nos comprometemos a superar la actual crisis de vedares, combatiendo la corrupción u el abuso en el hogar, en la escuela, en el trabajo, en las instituciones y en la calle", (en: *Páginas* N°97, junio 1989).

<sup>89</sup> Ver: Capella, J. "La educación para la paz en las formulaciones de políticas educativas". En Mc Gregor, Felipe y otros. *Violencia y crisis de valores en el Perú*. Lima, PUCP, 1988. Comisión Nacional de Educación para la Paz. *Cultura de Paz*. Lima, Ministerio de Educación, 1986. Silva Santisteban, H. "Educación y Paz". En Facultad de Educación-PUCP. *3er. Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú*. Lima, PUCP, 1989. Sime, L. "Derechos Humanos y Educación". En IDL y otros. *Educación en Derechos Humanos: reflexiones desde la experiencia*. Lima, IDL-CEAPAZ-IPEDHEP-CEAS-CAJ, 1991.

contenidos al término **vida** desde las realidades actuales del país y el continente<sup>90</sup>

Consideramos que hay otro factor más que nos viene de la sensación que sentimos por lo que está ocurriendo en el mundo, como realidades y tendencias que hacen más acuciante la pregunta por el sentido ya no sólo de nuestro pueblo, sino del planeta, del género humano.

La creciente desigualdad entre países pobres y ricos en medio de un gigantesco avance tecnológico; así como las crisis de los socialismos, genera una inquietante pregunta por el destino de la historia como interrogante filosófica y desafío práctico que nos asoma en la cercanía de un nuevo siglo.

### **Análisis crítico del discurso ético**

Nos hemos limitado a esbozar algunos de los procesos configuradores de este discurso y una lectura conjunta de ellos, pasemos, ahora, a precisar algunos matices.

Al hablar de un discurso ético no queremos decir que no lo hubo antes. Lo que ocurre es que el discurso ético anterior fue el discurso político y, entonces, los valores se estrecharon al dominio de los valores políticos y a través de una simbología de la entrega y el sacrificio al compromiso por la revolución. Las reflexiones filosóficas más humanistas de autores como Marx, o el propio Freire, pronto se castraron con la lectura que se hizo desde un marxismo más científicista y vanguardista. La influencia de la Teología de la Liberación y la recuperación del mito en Mariátegui, así como lo que venía de Arguedas y de Gramsci, fueron dando un aliento que permitieron la sobrevivencia de perspectivas más humanistas. Hoy este discurso ético reclama no ser reducido a lo político, sino ser mucho más englobante e interpelador de los otros discursos.

"El encuentro de los educadores populares con las mujeres posibilitó un fecundo diálogo que permearía -afincados en sus inicios en una visión científicista- al grado de impulsarlos a problematizar y revisar su propio conocimiento. El ethos político que los había orientado hacia el trabajo con los sectores populares resultó conmocionado. Y entonces, educadores y pobladoras, sintonizamos en un común campo temático: hablamos por fin de la vida en términos más integrales y radicales y no arrastrando mutilaciones. La vida comenzó a adquirir centralidad en nuestro discurso." (Tamayo, Giulia y García, José "Mujer y varón, vida cotidiana, violencia y justicia", Raíces y Alas. - SEA-Tarea, 1990, p. 405)

La tensión entre una perspectiva de clase y una vocación universal es un elemento fundamental de este discurso que podemos leerlo en las siguientes afirmaciones recogidas de eventos nacionales de la Red de Educación en Derechos Humanos (REDH) en una versión propia de los informes:

"Necesidad de hablar de conciencia y sentimiento de especie humana, y no sólo de clase,

---

<sup>90</sup> Ver: Gutiérrez, G. *El Dios de la Vida*. Lima, IBC-CEP, 1989. Zegarra, F. "Hacia una cultura de vida", en: *Páginas* N° 97, junio 1989. Del mismo autor: "Defensa de la vida, organización popular y fe cristiana", en: *Páginas* N° 52, 1983. Moreno, F. *Teología moral desde los pobres*. Lima, IBC-CEP, 1984.

cuando el eje articulador es la (REDH, 1988)

"Incorporar la dimensión humanitaria a la toma de conciencia en todos los campos y a la formación de las personas. Esto significa... desarrollar el sentimiento de humanidad". (REDH, 1988)

Un planteamiento similar es expresado en los siguientes términos

"Afirmar radicalmente el valor de la vida, de todas las vidas nos compromete a impulsar un viraje que parta por recordar que la lucha de clases no es un 'valor' en sí sino una realidad objetiva, que se trata de participar en ese terreno... buscando conducirla de acuerdo a ciertas reglas de juego, defendiendo lo que afirmamos como valores esenciales: la vida y las libertades humanas." (Vildoso, Carmen. "Violencia, paz y educación popular", en: *Tarea* N° 24, 1990, p. 47)

Esta conciencia y sentimiento de humanidad fundamenta, entonces, una línea de defensa y promoción de los derechos humanos, como derechos universales, y no sólo para un sector de la sociedad, o para en nombre de un sector de ella liquidar la existencia de otros. La perspectiva universal de este discurso lleva a una valoración profunda por la vida humana y los derechos que la hacen deseable y viable. Y nos conduce a cuestionar todo aquello que justifica el desprecio y la humillación de la vida y los derechos de los demás. Como bien sostiene Zegarra (1989) "todos tenemos que redefinir, en la práctica, nuestra valoración de lo humano."

Un rasgo que también nos llama la atención en este discurso emergente y subyacente es la afirmación, en tensión, del valor de las diferencias y la solidaridad: ¿cómo siendo diferentes podemos ser solidarios? Es decir, hay un mayor respeto por las diferencias humanas como riquezas, y eso está latente al revisar el polivalente del conflicto en el discurso metodológico.

Pero a la vez se busca que las diferencias no se encierren en sí mismas y menos excluyendo a otras en provecho propio o anulándolas. Lo que se valora, entonces, es el encuentro entre lo diverso que sea capaz de generar solidaridad, igualdad, justicia, paz, vida. Hay un entender al ser humano como ser de las diferencias con vocación de solidaridad.

"Durante el debate se transmitía confianza y cercanía, no temiendo a las diferencias y primando el sentido de la unidad encontrado desde nuestras coincidencias (...) Percibimos que en lo cultural también se incorporan las formas de expresarse, de vivir, de cada poblador del barrio y que los grupos debían incorporar como parte de su práctica todas estas vivencias y devolverlas; es el caso de la solidaridad, como un valor en que se funda nuestro trabajo, es entonces que debemos enseñar y crear solidaridad, así como otras actitudes." (Centro Cultural Javier Heraud, en: *Bibliotecas Populares, identidad y proceso*; CIDAP-Tarea; 1987, p. 118)

La solidaridad es uno de los valores más reiterados en este discurso. Vimos que para Moragues (1989) esta es el eje de la propuesta axiológica educativa. Tamayo y García (1990) resaltan la importancia de una "ética de la solicitud y la solidaridad humana." Para Zegarra (1983) la solidaridad constituye también la fuerza ética y social para el cambio personal y social. Más aún este último precisa cuatro aspectos centrales de la solidaridad: la afirmación del yo; la toma de conciencia de la existencia

del otro; participación efectiva en la realidad del otro; el compromiso para la transformación y el cambio.

Creemos que en estas ideas hay una filosofía del "otro" y del "yo" de grandes consecuencias para la educación. La solidaridad dinamiza el encuentro entre un "yo" y el "otro" para producir un "nosotros" que humaniza a ambos. El problema es cómo construir un "nosotros" que no niegue mi "yo" sino que lo enriquezca en el encuentro con el "otro." Lora (1985) formula este desafío a través de la siguiente pregunta: "¿Cómo recuperar la riqueza humana de esta capacidad de estar en función de los demás, afirmando la propia realización personal?" O tal vez: ¿Cómo acoger en mi la humanidad del otro sin exigir el olvido de mi humanidad?<sup>91</sup>

Este enfoque también se observa en la fundamentación que hace Alfaro (1991: 15) sobre la necesidad de una educación intercultural desde una filosofía del yo-otro.

"El yo y el otro son los componentes fundamentales cuando planteamos una relación de comunicación o de encuentro, yo y el otro como dos elementos inseparables en el que cada uno va definiendo su ser en el encuentro, constituye la estructura fundamental de la cual partimos para reflexionar los problemas, conflictos y armonías que se plantean en nuestro país, cuando hablamos de realidad pluricultural y plurilingüe. Esta afirmación primera también nos remite a preguntarnos sobre las bases filosóficas y antropológicas que hace falta para construir una teoría educativa acorde con la realidad de nuestro país."

Otro ángulo desde donde surge este discurso es desde la tensión entre sobrevivencia- plenitud de la vida. La crisis peruana ha empujado cada vez más a muchos a luchar diariamente para sobrevivir, pero definitivamente la sobrevivencia no es el horizonte porque no recoge la globalidad de las aspiraciones ni el proyecto social a construir. Como lo afirma Cussianovich (1990: 95) la sobrevivencia ha transformado el tiempo y las valoraciones del mismo:

"Los jóvenes que viven del cachuelo sienten que el trabajo es una especie de 'tiempo socialmente perdido', aunque les sirva para sobrevivir... escasamente gratificante en lo personal sin sentido en lo social...es simultáneamente una pérdida del sentido de las cosas y la búsqueda de un sentido para la propia vida y para las cosas en general."

Desde esta realidad es que se afirma la construcción de un sentido de la vida como derecho a la dignidad, a la plenitud de la vida y la libertad, al goce de la existencia humana. La calidad de la vida está entonces en las posibilidades de realización integral de la persona, realización que es búsqueda permanente e histórica. Filosóficamente hablando se percibe al ser humano como un ser pluridimensional con vocación de plenitud.

---

<sup>91</sup> Existe una interesante veta desde la filosofía y la teología de replantearse el problema del otro. El ama a tu prójimo como a ti mismo, hoy es releído desde el amate a tí mismo como a tu prójimo. Creemos que esta veta aporta a una fundamentación mayor de lo que hemos trabajado alrededor del concepto de autoestima y poder subjetivo. Esta relación entre yo y el otro está mediatizada por las cosas. Santisteban (1989: 188) nos plantea una importante advertencia sobre esta relación: "Acoger a las personas (...) La educación debe ser el medio liberador a través del cual se motive en la persona... a dejar de ser propietario de cosas y pasar a ser solidario de personas: es aquí donde pondríamos lo utópico del proyecto nacional por realizar."

"El proyecto popular es... además un proyecto de liberación que en su dimensión cultural logrará la liberación plena del hombre, en perspectiva de lograr 'un hombre nuevo dentro de un mundo nuevo'. En nuestro caso, forjar al joven de nuevo tipo: sano, honesto, consciente de su realidad y al servicio de su pueblo, en posibilidades de desarrollar todas sus energías y abrirse a la alegría que representa su condición de ser joven protagonista del esfuerzo de construcción de una sociedad más justa, donde sea libre para manifestarse y en donde encuentre satisfacción a sus necesidades." (Centro Cultural, Javier Heraud, en: Bibliotecas Populares, identidad y proceso; CIDAP-Tarea; 1987, p. 125)

"¿Qué es lo que estamos reivindicando en definitiva? ¿Para qué queremos el poder? Eso debe estar muy claro cuando pensamos cualquier acción, por chiquita que parezca, dentro del aula afuera de ella, esa es la dimensión programática más importante: queremos una vida de calidad superior para el conjunto de la sociedad peruana. No sólo salario y poder, sino un nuevo sentido de la existencia, una recuperación de lo que nos han expropiado: el sueño, el descanso, las horas de trabajo, la economía, la tierra, la diversión; nos expropiaron ahora la comida, la salud. Por eso debemos no sólo recuperar nacionalmente nuestros recursos, nuestra economía y condiciones mínimas de vida, sino fundamentalmente valores humanos, que también nos han expropiado." (Valdeavellano, Rosario "Orientaciones para una política educativa regional" en: *Tarea* N° 24, 1990, p. 36).

Igualmente nos parece importante reconocer los valores que están implícitos en la voluntad de que la educación popular contribuya y sea un espacio para construir preguntas, expresar dudas e inspirar respuestas. Creemos que allí hay una valoración del ser humano como sujeto de preguntas, como un ser de interrogantes, de incertidumbres, que es capaz de asombrarse, y plantear los porqué y para qué. Pero, asimismo, se pretende que la educación popular aporte en expresar, compartir y clarificar metas, propuestas y soluciones. En ese sentido, hay una concepción del ser humano como sujeto interrogante con vocación de respuestas, de afirmaciones<sup>92</sup>.

"Creemos que en estos momentos es muy importante trabajar con y para la juventud, recoger de ella lo que son sus 'ondas' y 'originalidades' que ella aporta hoy al país. Si aporta más dudas y cuestionamientos que garantías y certidumbres, es probable que sea eso, precisamente, lo que el país necesita y tiene que recoger de los jóvenes." (Ruiz, Rosa y Cánepa, María. *Los jóvenes del cono norte*. CIPEP, 1986, introducción).

Un último binomio se concentra en la relación entre autodisciplina y sanción. A pesar de su incipiente sistematización en la literatura de la educación popular la práctica educativa y social nos informa de diversos valores y métodos con las que se estimula la autodisciplina y se realiza sanción.

Nos parece intuir a la base de este nudo la necesidad de clarificar la concepción que tenemos sobre el error humano. Esto es una necesidad mayor para el campo educativo donde el aprendizaje por ensayo y error es un proceso, explícito e implícito. Más aún, todo proceso educativo es un proceso donde el error es una dimensión sustancial. Una concepción incorrecta de éste ha llevado a la práctica de sanciones

---

<sup>92</sup> En esta línea se ubica uno de los últimos aportes de Freiré denominado "la pedagogía de la pregunta", donde profundiza una concepción del hombre educativa alrededor de la necesidad humana de conocer que se expresa en el preguntar, necesidad que en una educación tradicional es insatisfecha porque ella tiende más a responder sin que medien las preguntas de los educandos. Ver: "Pedagogía de la pregunta" en: *Tarea* N° 14, 1986.



castrantes de la capacidad humana de autocrítica apelando al miedo como mecanismo central de corrección.

Desde una concepción humanista del error se busca que la sanción reeduce y permita el crecimiento de la capacidad de autodisciplina de la persona. Las siguientes citas nos dejan elementos para seguir provocando una reflexión sobre este tema.

"Remitiéndose los mujeres a la problemática de los maltratos, su mirada al agresor está condicionada por su aproximación relacional y la búsqueda-esperanza de que éste 'recapacite'. El castigo sería apreciado como experiencia didáctica: que logre que el cónyuge encuentre recusable un acto de agresión como el referido. Pero no confundamos esta valoración por parte de las pobladoras con la que sustenta una suerte de conductivismo penal -pilar de la criminología y la justicia penal modernas- que recurre al castigo como medio (estímulo-sanción desagradable] de inhibir una conducta, sino... para que aquel que causara sufrimiento a otro experimentara en sí mismo y contactara con el dolor humano reflexionándolo como algo que erradicar. Frente al miedo como mecanismo de inhibición, la vivencia reflexionada, como vía para sentir con los otros: no es porque a mí me va a venir algo malo que no debo actuar así, sino porque a los otros les causo dolor-daño, que me abstengo de agredir." (Tamayo, Giulia y García, José. "Mujer y varón, vida cotidiana, violencia y justicia", Raíces y Alas. - SEA-Tarea, 1990, p. 406).

"...es muy importante crecer no sólo desde los aciertos, sino también desde los errores. Perderle el miedo al yerro significa para un joven afirmar su capacidad de aprender y corregir, de comprender 'el realismo de la realidad' sin fatalidades. En la educación tradicional el error es sancionado de muchas maneras, no hay estímulos que ayuden a los jóvenes a cosechar de sus 'metidas de pata'... se debe exigirle al dirigente que calcule las posibilidades de equivocación, que por lo menos intuya dónde puede estar la cuna y la cura del error." (Sime, L. "El perfil del dirigente en el Movimiento", en: SPES, SLA, MIEC-JECI, N° 61-62, 1988, p. 47)

"La libertad... es una conquista en base a la disciplina y esfuerzo, mediante la cual me hago dueño de mis actos, responsabilizándome de ello (...) Hablamos de la disciplina que lleva, por convencimiento internalizado, de la necesidad del dominio sobre el propio cuerpo, los impulsos, los sentimientos, pensamientos, fantasías... a la comprensión de que convivencia con otras libertades impone límites y da posibilidades a la propia libertad." (Moragues, Mariano (1989) Educar para el autogobierno. Lima, Tarea. p. 71)

Un nudo de reflexión agudamente complejo es sobre la relación entre culturas y valores. La valoración de la vida humana como vértice en este discurso ético nos siembra también de interrogantes y nos problemática sobre aquellas "costumbres culturales" del pueblo en las que se termina sacrificando, arriesgando o maltratando vidas humanas dentro de algún contexto ritual, simbólico particular o de otro género. Un lado del nudo es aquella exigencia de reconocer y respetar valores presentes en las culturas populares:

"Es necesario partir del conocimiento y el respeto por la identidad cultural, social y religiosa del grupo al que se acompaña. Si no existe el reconocimiento a la validez de esos valores pues el sentido de identidad, y para que ese pueblo haya sido capí de vivir en armonía con la realidad, es imposible un proa.', de educación popular." ("Ilo: una experiencia de educación popular", en: *Tarea* N°13, 1985, p. 45)

Esta actitud de respeto y reconocimiento ha permitido el apreciar diferencias en los contenidos de determinados valores según las procedencias culturales. El valor de justicia, por ejemplo, no significa exactamente lo mismo para nosotros que para un

grupo indígena en la selva. Más aún, esta actitud alerta señala un desafío para distinguir los diferentes significados que adquieren determinados mensajes al interior de los diversos procesos socio-culturales:

"No hemos reparado suficientemente en el hecho de que términos como muerte o vida no tienen el mismo significado para todos ni apelan a idénticas sensibilidades. Hablar de las víctimas de la violencia política impacta menos en un medio donde la vida cotidiana obliga acostumbrarse a la muerte. El rechazo genérico a la violencia puede sonar muy abstracto en medios populares en los cuales cierta agresividad es indispensable para la sobrevivencia." (Vildoso, Carmen. "Violencia, paz y educación popular", en: *Tarea* N°24, 1990, p. 46).

En el otro lado del nudo jala aquella actitud de reconocer la validez generar procesos de cambios, de construcción de valores diferentes en una comunicación crítica con las "costumbres culturales." Leyva (1986: 148) al comentar los cambios que produjeron las Rondas señala sus consecuencias incluso en las fiestas:

"En las fiestas no se dan las peleas 'todos contra todos' y al final no aparecen macheteados o muertos."

Creemos que las propuestas de la pluriculturalidad e interculturalidad las reiteramos aquí como horizontes posibles para la comunicación y confrontación de valores diferentes que sean capaces cada día de crear culturas de vida. No se trata de anular la diversidad de las culturas sino de procesar desde ellas todos los elementos que -en confrontación con otros- afirmen y reproduzcan el valor supremo de la vida. Para ello coincidimos con Zegarra (1989) cuando demanda "encarnar los valores en actitudes, costumbres e instituciones."

Lo que nos están indicando estas claves o fibras del discurso es que hay una tarea de la educación y es la de ser, como lo plantea Zevallos (1989), cada vez más "la instancia por la cual el hombre debe reasumir su humanidad y asumirla sin olvidar ninguna de las dimensiones que la constituyen."

Pero esta tarea es una tarea utópica, porque significa construir e irradiar un "ideal dinámico capaz de movilizar las potencialidades más ricas de la existencia humana", ideal que lo "armamos pieza por pieza" (Zevallos: 1989) y que impulsa como nos anima Tamayo a "la apuesta por una historia con alas y raíces."

En ese sentido, la educación popular es un discurso de la utopía y por consiguiente un formador de convicciones utópicas, que sea capaz de generar una mística por la vida, por el cambio, por la solidaridad, por la justicia, por la belleza, y por otros motivos para vivir y significar la vida como sentido de plenitud y humanización.

Lo que existe, entonces, es una afirmación del ser humano como ser histórico con vocación utópica, con una voluntad permanente para asumir un para qué que se construye y reconstruye cada día:

"Nosotros decimos: 'Nuestros padres consiguieron el agua y la luz con marchas y sacrificios a través de la CUAVES, y a nosotros qué nos toca hacer.' Nosotros debemos también organizarnos y centralizarnos en la Red (de bibliotecas) rescatar y seguir trabajando por la educación y la cultura^ la comunidad. Nuestros intentos, como el Festival

de la Cultura Popular y los actos de masas, creemos que aportan a ello" de Bibliotecas Populares de Villa El Salvador, en: *Bibliotecas Populares, identidad y proceso*. CIDAP-TAREA, 1987, p.95)

"El proyecto es algo que construimos todos los días." (Grupo Cultural, Javier Heraud, en: *Bibliotecas Populares, Identidad y proceso*. CIDAP-TAREA; 1987, p. 125)

## Conclusiones

Creemos que la riqueza de estas vertientes discursivas viene en gran medida de la diversidad de prácticas educativas de los 80 con nuevos sujetos, temas y la mediación de diversos procesos; pensamos que este proceso marcha, con toda esa variedad de experiencias, intuiciones y limitaciones hacia un ordenamiento superior que permita una re-creación del discurso paradigmático de la educación popular. Esa es la tarea de los 90, contribuir a una nueva síntesis teórico-práctica, que desde el camino recorrido sea capaz de encarnar vivamente los nuevos impulsos.

A diferencia de la etapa anterior hoy el discurso está impregnado por una apertura de referentes, en ese sentido ya no tiene como referentes absolutos, la clase, los partidos de izquierda, ni el marxismo, sino los movimientos sociales y culturales, las organizaciones populares y una mayor flexibilidad ideológica e intelectual; así como una creciente y creativa problematización sobre la escuela, tema que no hemos profundizado en este trabajo y que merece un estudio aparte.

En contraste, también, con los discursos precedentes encontramos un discurso que es fruto y está en búsqueda de una mayor interdisciplinariedad. Queremos llamar la atención en tres potencialidades. La primera es la necesidad de una ética de la educación popular. La segunda, de un aporte desde la psicología. La tercera, que implica necesariamente las anteriores, es la elaboración de reflexiones más pedagógicas que permitan re-significar la participación y la dialéctica en nuevas propuestas discursivas.

Las ideas-fuerza que empiezan a surgir alrededor del discurso político, cultural, metodológico y ético parece buscar niveles de articulación en torno al binomio pueblo-vida permaneciendo una identificación con los sectores populares, pero ya no leído y asumido hegemónicamente desde una perspectiva clasista (pueblo-clase), sino desde una visión integral de la vida de esos sectores y desde una defensa y promoción de la vida, como derecho humano universal.

Tabla 10 *Ideas fuerzas de los discursos de la educación popular*

<b>DISCURSOS</b>	<b>FUNDACIONALES</b>	<b>NUEVOS</b>
<b>Político</b>	Clasista	Democrático
<b>Cultural</b>	Autóctono	Pluricultural
<b>Metodológico</b>	Participativo y dialéctico	Integrador
<b>Ético</b>		Vida
<b>Eje articulador</b>	Pueblo-clase	Pueblo-vida

## ANEXO

### **Cronología sumaria de eventos de educación popular.**

1979:

- 1er Encuentro Nacional de Educación Popular (TAREA)
- 1er Encuentro Nacional de Proyectos de Salud y educación Popular (CELATS)
- 1er Taller Nacional de Historieta Popular (TAREA)

1980:

- 2do Encuentro Nacional de Educación Popular (TAREA)
- 2do Encuentro Nacional de Proyectos de Salud y educación Popular (CELATS)
- 1er Encuentro de Educación Popular (CELADEC)

1981:

- 3er Encuentro Nacional de Educación Popular (TAREA)
- 2do Taller Nacional de Historieta Popular (TAREA)
- 3er Encuentro Nacional de Proyectos de Salud y educación Popular (CELATS)

1982:

- Taller Capacitación Campesina y educación popular en el Perú: problemas y alternativas (ALOP)
- Seminario sobre metodología y contenidos de los programas de capacitación campesina (ONGs)

1983:

- 3er Taller Nacional de Historieta Popular (TAREA)
- Encuentro de Centros de Autoeducación obrera en el sector minero (ATC-FNTMNP-LABOR-SERMIN)

1984:

- Taller nacional de metodología de educación popular (TAREA)
- Taller nacional de audiovisuales y prensa (CCVES-CECAP-CELADEC, y otros)
- Seminario: Educación y comunicación popular en América Latina: Balance y experiencias. (IPAL)
- Seminario: Experiencias en la utilización de los medios de comunicación para la promoción y la educación popular (DESCO-IPAL)
- 1er Encuentro Nacional de Alfabetización Alternativa (CELADEC)

1985:

- Taller Nacional de Metodología (TAREA)

1986:

- Encuentro preparatorio al seminario latinoamericano: Movimientos Sociales y Educación Popular en el Perú. (CELATS)

1987:

- Semana de Bibliotecas Populares (CIDAP-TAREA)
- 1er encuentro Nacional en Educación en Derechos Humanos (IPEDHEP)

1988:

- Jornada Nacional de Educación Popular. (ANC)
- 2do. Encuentro Nacional de Alfabetización Alternativa
- Taller Nacional de Formación de Bibliotecarios Populares (CIDAP-Tarea)
- 2do. Encuentro de la Red de Educación en Derechos Humanos (IPEDHEP, CEAS, CAJ, IDL)
- Encuentro Nacional de Alfabetizadores Populares.
- 1er. Encuentro Nacional de Educación Popular y Sindicalismo (ADEC-Atusparia-CEDAL-EDAPROSPO y otros)
- Seminario de Comunicación y Educación Popular: Desencuentro entre culturas políticas y culturas populares.
- Impacto de la crisis en la educación y alternativas respuesta. (Tinkuy-Tarea).

1989:

- 3er. Encuentro Nacional de la Red Peruana de Educación en Derechos Humanos. (IPEDHEP, CEAS, CAJ, IDL, , CEAPAZ)
- 2do. Taller impacto de la crisis en la educación y alternativas de respuesta (Tinkuy-Tarea)

1990:

- 4to. Encuentro Nacional de la Red Peruana de Educación en Derechos Humanos.
- Taller de Formación de Educadores Populares: El proceso electoral del 90 como proceso educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, Dante (1991) "Modernidad y apuesta educativa: una redefinición a partir del encuentro con el otro andino." Palomino, N. (Ed.) *Los discursos y la vida. Reflexiones de un encuentro entre educadores populares y promotores*. Lima, TAREA-EFP.

ALFARO, Rosa María (1986) Los retos actuales de la educación popular. *Nuevos Cuadernos*, N° 9 (CELATS)

ALFARO, Rosa María (1986) "Ejes para una reflexión educativa." Resumen de Intervención en Taller Permanente de Sistematización. Lima, Tarea.

ALFARO, Rosa María (1991) Políticas pesadas para medios livianos de comunicación. *ILLA*, N° 10

ANSION, Juan (1990) Ideología y cultura. *ILLA*, N°9.

ARCE, Juan y LANA O, Rocío (1990) "Alcances en evaluación participativa de proyectos de desarrollo rural." *Ruralter*, N°6 (CICDA-Lima).

BARBERO, Jesús (1988) *De los medios a las mediaciones*. México, Ed. Gili.

BARBERO, Jesús (1989) "Identidad, comunicación y modernidad en América Latina." *Contratexto*, N° 4. (Revista de la Fac. de Ciencias de la Comunicación. U. de Lima)

BARRIG, Maruja (1987) Para consolidar una cultura democrática. En IEP. *Para afirmar la democracia*. Lima, IEP.

BASOMBRÍO, Carlos (1988) *Educación Popular y posibilidad de renovación de la política en el Perú*. Lima, Tarea.

BERNSETIN, B. (1988) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la trasmisión cultural*. Santiago, CIDE.

BOGGIO, Maruja y PALACIOS, Maria Amelia (1990) "Las escuelas de formación política." *Tarea*, N° 23

CUSSIANOVICH, Alejandro (1990) "Los jóvenes de sectores populares de los 80." En IPEC. *Juventud, crisis y cambio social en el Perú*. Lima, SUM-IPEC.

DIAZ, Javier (1989) *La promoción urbana: balance y desafíos*. Lima, DESCO.

DEGREGORI, Carlos (1988) Conversatorio. "Proyecto Nacional e identidad cultural." *Tarea*, N°21.

FAUCHER, Francisco (1985) "Talleres de fotografía: la producción de la imagen." *Tarea*, N°13.

- FLORES GALINDO, A. (1987) "Generación del 68: ilusión y realidad." *Márgenes*, N° 1
- FRANCO, Carlos (1990) "Impresiones sobre el indigenismo." *Hueso Húmero*, N° 26, Lima
- GARCIA CANCLINI, Néstor. "Ni folklórico, ni masivo: ¿qué es lo popular?" *Diálogos de la comunicación*, N°7.
- GIANOTTEN, Vera y TON de Wit (1987) *La organización campesina el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*. Lima: Tarea
- GUIBAL, F. (1981) *Gramsci, filosofía, política y cultura*. Lima, Tarea.
- HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl (1977) "Treinta Años de Aprismo", T. 6, Obras Completas; Ed. J. Mejía Baca.
- HELPER, Gloria (1987) *Educación Popular en la escuela*. Lima, IPP.
- IBAÑEZ, Alfonso (1988) *Educación popular y proyecto histórico*. Lima, Tarea.
- IGUIÑIZ, Manuel (1983) "La educación popular: aportes a su replanteamiento." *Tarea*, N° 12.
- IRARRÁZABAL, Diego (1989) "Mundo cultural y sectores sociales: educación y Juventud", en: IPA. *Semana Social, Sur andino, problemática y alternativas*. Cusco, IPA.
- LEYVA, Elia (1986) "Las rondas campesinas y el rol de los capacitadores." *Nuevos Cuadernos CELATS*, N° 9.
- LÓPEZ, Sinesio (1990) "Intelectuales y políticos en el Perú del siglo XX", en: A. Adrianzen (editor) *Pensamiento Político Peruano 1930-1968*. Lima, DESCO.
- LORA, Carmen (1985) "Mujer: víctima de opresión, portadora de liberación." *Cuadernos Bartolomé de las Casas-Rimac*. Lima, IBC
- MUJICA, Rosa (1989) "La escuela peruana: ¿educa para la paz?" *Paz tarea de todos*, N° 12-13. (CEAPAZ-Lima)
- MORAGUES, Mariano (1989) *Educación para el autogobierno*. Lima, Tarea
- NUGENT, Guillermo (1989) "La construcción de la vida en el Perú como identidad histórica moderna." *Páginas*, N° 100.
- PALOMINO, Nancy (1988) "Mujeres, salud y derechos reproductivos." *Salud Popular*, N° 10 (INSAP-Lima).



- PORTOCARRERO, G. y OLIART, P. (1988) *El Perú desde la escuela*. Lima, IAA.
- PUIGGRÓS, A. (1984) *La educación popular en América Latina*. Ed. Nueva Imagen.
- REVESZ, Bruno (1985) *Educación, asesoría y organizaciones populares*. Lima, CIPCA-DESCO.
- ROCHABRÚN, Guillermo (1990) Pensamiento Político Peruano. En A. Adriazén (editor), *Pensamiento Político Peruano 1930-1968*. Lima, DESCO.
- ROMERO, Catalina (1985) *Iglesia Peruana: cambio y continuidad*. Kellog Institute, Notre Dame, USA.
- SANTUC, Vicente (1989) "El pensamiento andino: saber popular." Entrevista. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N°1, (OEA-CREFAL).
- SILVA Santisteban, H. (1989) "Educación y paz." en: Fac. Educación. *Seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú*. Lima, PUCP.
- SIME, Luis (compilador) (1990) *Aportes para una historia de la educación popular en el Perú*. Lima, Tarea.
- SIME, Luis (1989) *Educación Popular: temas y tensiones*. (Trabajo para optar el título de Licenciado en Educación. Fac. Educación de la P. Universidad Católica del Perú).
- SIME, Luis (1988) "Algunos temas y desafíos de la educación popular." *Salud Popular*, N°10 (INSAP-Lima)
- TAREA-TINKUY (1989) *Impacto de la crisis en la educación y alternativas de respuesta*. Lima, TAREA.
- TAMAYO, Giulia y GARCÍA, José "Mujer y varón, vida cotidiana, violencia y justicia", Raíces y Alas. - SEA-Tarea, 1990
- TOVAR, Teresa (1985) Reforma de la educación: balance y perspectivas. *Cuadernos Desco*, N° 2.
- ZEGARRA, Felipe (1989) "Hacia una cultura de vida." *Páginas*, N° 97
- ZEGARRA, Felipe (1983) "La fuerza de la solidaridad." *Nueva América*, N° 19
- ZEVALLOS, Noé (1989) "Ideas para una teoría de la educación popular." *Páginas*, N° 98

