



**Departamento de
Asuntos Democráticos y Políticos**

**Secretaría General
Organización de los Estados Americanos
Washington, DC 2004**

Secretario General Interino

Luigi R. Einaudi

Director del Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos

John Biehl del Río

Directora de la Oficina para la Promoción de la Democracia

Jacqueline Deslauriers

Coordinador del Programa para la Promoción de Liderazgo y Ciudadanía Democrática

Pablo Zúñiga

**Seminario sobre educación
en valores y prácticas democráticas
en el sistema educativo
del Uruguay**

**Montevideo, República Oriental del Uruguay
23, 24 y 25 de junio de 2003**

OAS Cataloging-in-Publication Data

Seminario sobre educación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo del Uruguay [realizado en] Montevideo, República Oriental del Uruguay 23, 24 y 25 de junio de 2003 / [organizado por la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) ..., el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de la República Oriental del Uruguay y el Center for Civic Education].

p. ; cm.

Bibliography

ISBN 0-8270-4736-3

1. Democracy--Study and teaching--Uruguay. 2. Citizenship--Study and teaching--Uruguay. 3. Education--Uruguay--Aims and objectives. I. Organization of American States. II. Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura (MEC). III. Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). IV. Center for Civic Education

LC1091.U7 S4 2004

Diseño de carátula: Álvaro De La Cueva

Copyright © 2004 por la Organización de los Estados Americanos. Reservados todos los derechos.

Secretaría General
Organización de los Estados Americanos
1889 F Street, N.W.
Washington, D.C. 20006

Esta publicación integra la serie de publicaciones del Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación sin alteraciones al texto, con indicación de la fuente y el envío de una copia de la reproducción a los editores.

Las ideas, afirmaciones, opiniones y criterios expresados en esta publicación no reflejan las posiciones de la Secretaría General ni de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. Las actividades y los contenidos de esta publicación fueron desarrollados con el financiamiento del *Civitas Latin America: Civic Education Exchange Program* (Civitas Latin America). Civitas Latin America es administrado por el *Center for Civic Education* y financiado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos de América bajo la ley de Educación para la Democracia aprobada por el Congreso de los Estados Unidos de América. Para más información, visite www.civiced.org. Los contenidos de esta publicación no representan necesariamente la política del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América ni su aprobación por parte del Gobierno Federal.

Índice

Presentación	7
Preámbulo	11
Capítulo I: Educación en valores y prácticas democráticas en un contexto de transformaciones sociales, políticas, culturales y educativas	13
Capítulo II: Educación en valores y formación para la democracia	17
Capítulo III: Desarrollo del seminario	21
A. REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA FORMACIÓN PARA LA DEMOCRACIA	21
1. La reconceptualización de la democracia en la región y su proyección sobre la educación	21
2. El vínculo entre educación y valores: entre la universalidad y el pluralismo	24
B. LA VISIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS	29
C. EL APORTE DE LAS EXPERIENCIAS DE COLOMBIA, MÉXICO Y REPÚBLICA DOMINICANA	32
1. La experiencia de Colombia	32
2. La experiencia de México	35
3. La experiencia de República Dominicana	38
4. La visión de los docentes uruguayos sobre las experiencias de Colombia, México y República Dominicana	40

D. LA EXPERIENCIA URUGUAYA: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES (PEVA) DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)	43
1. Fundamentos del PEVA	43
2. Características del diseño y ejecución del PEVA	47
3. Reflexiones de los participantes del “Seminario sobre educación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo del Uruguay”	49
4. Relatorías de los talleres de análisis de la experiencia del PEVA	52
5. Propuestas o recomendaciones	53
6. Mesa de clausura	55

Capítulo IV:

Propuesta de seguimiento del seminario	57
A. PRODUCCIÓN DE MATERIALES	58
B. APOYO TÉCNICO AL SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE LA EXPERIENCIA URUGUAYA	59
C. INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS	59
D. APOYO A LA CAPACITACIÓN DE PROFESORES DE CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA ANEP Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA	59

Bibliografía	63
---------------------------	----

Anexo

PROGRAMA DEL SEMINARIO	65
------------------------------	----

Siglas	69
---------------------	----

Agradecimientos	70
------------------------------	----

Organización de los Estados Americanos	71
---	----

Presentación

“La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos.”

~ Artículo 16, Carta Democrática Interamericana ~

Los sistemas políticos de América Latina y el Caribe han experimentado un proceso de expansión democrática en las últimas tres décadas. Sin embargo, es posible advertir algunos signos preocupantes en el escenario regional. En este panorama sobresalen las crisis institucionales de los últimos años, los bajos niveles de satisfacción con el funcionamiento de la democracia que aún exhibe la región, las severas críticas a las que han sido sometidos los actores políticos tradicionales y la falta de arraigo de una cultura democrática en la población.

La consolidación de los sistemas democráticos en los países del hemisferio requiere de una educación en y para la democracia como forma de vida que sustente el sistema político y la participación ciudadana. Educar en y para la democracia significa trabajar en la enseñanza y el aprendizaje de los valores y prácticas –como la tolerancia, el respeto, la justicia, la solidaridad y la resolución pacífica de los conflictos, entre otros– que caracterizan a una cultura democrática. En particular, la situación demanda estimular y promover el desarrollo de los valores y hábitos democráticos –tanto en el sistema educativo formal como en los ámbitos no formales– con el objetivo de fortalecer la democracia representativa y el espíritu participativo de las generaciones más jóvenes del hemisferio en los procesos políticos democráticos.

La enseñanza de prácticas y valores democráticos es tan decisiva en la educación formal como en la educación no formal. No se trata de una labor de un día o de una asignatura más. El dotar a los individuos de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se precisan en una sociedad democrática es una labor de largo plazo que demanda acciones de toda la sociedad. Las instituciones de gobierno, los partidos políticos, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y las instituciones académicas, entre otros, tienen una dimensión pedagógica y una función socializadora en la educación para la democracia.

Los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) conceden especial importancia en la agenda hemisférica a la promoción de la cultura democrática por medio de la educación como parte del trabajo creativo y permanente de la Organización para consolidar los sistemas democráticos en la región. La Carta Democrática Interamericana, la Asamblea General de la OEA, las Cumbres de las Américas y las reuniones especializadas –como las reuniones interamericanas de mi-

nistros de educación— son las fuentes principales de los mandatos políticos que rigen los programas en estas áreas. El artículo 26 de la Carta Democrática Interamericana destaca la trascendencia del tema al concebir a la democracia como un sistema de vida que puede incidir en la efectiva participación de los ciudadanos en los procesos democráticos. El artículo 27 de la Carta hace hincapié en que “...se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y juventud como forma de asegurar la permanencia de valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social”.

A partir del reconocimiento de la educación como instrumento clave para la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la democracia en la región por parte de los Estados miembros de la OEA, la Secretaría General de la Organización impulsa desde hace varios años una serie de iniciativas para la promoción de la cultura democrática por medio de la educación como parte de un esfuerzo conjunto y coordinado entre varios departamentos de la Secretaría General e instituciones afines. Estas iniciativas han incluido programas de cooperación técnica con los ministerios de educación y organizaciones que trabajan en el campo de la educación para facilitar el análisis e intercambio de información y experiencias en materia de políticas educativas, programas de estudios y metodologías disponibles en la enseñanza de valores y prácticas democráticas, así como en la actualización profesional y formación de docentes en nuevos métodos pedagógicos.

Durante el 2003, a solicitud del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de la República Oriental del Uruguay, la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el *Center for Civic Education* organizaron el “Seminario sobre educación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo del Uruguay” los días 23, 24 y 25 de julio de 2003 en la ciudad de Montevideo, Uruguay. El seminario facilitó un espacio de diálogo, intercambio de experiencias y recomendaciones concretas orientadas a fortalecer los procesos de formación en valores democráticos que vienen desarrollándose en el Uruguay. Autoridades del sistema educativo, miembros de sus equipos técnicos, docentes, representantes de organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos internacionales participaron en el seminario. Las discusiones se centraron en la reflexión sobre los valores y prácticas democráticas, las nuevas metodologías para la educación en y para la democracia, la experiencia del Programa en Educación de Valores (PEVA) de la ANEP, otras instancias uruguayas y las experiencias en la materia llevadas a cabo en Colombia, México y República Dominicana. Durante el proceso del seminario se discutió macro políticas educativas, propuestas curriculares, materiales didácticos, formación de docentes, normas de convivencia y programas de investigación y evaluación.

La relatoría del seminario elaborada por el coordinador nacional y consultor especializado en el tema incluye una síntesis de las exposiciones, debates y recomendaciones, así como el plan de acción para el seguimiento de estas últimas. Las discusiones del seminario indican que Uruguay ha tenido avances significativos en la incorpora-

ción de la educación para la democracia, como tema curricular de corte transversal en el sistema educativo en varios centros pilotos, y en la formación de docentes en contenidos y herramientas pedagógicas que les permitan conducir el aula en un clima democrático que genere mayor interés político y responsabilidad cívica en los estudiantes. Los desafíos por superar como la rigidez en el currículo, la disponibilidad de recursos didácticos, entre otros, son preocupaciones compartidas en gran medida con otros sistemas políticos y educativos del hemisferio.

Sin duda, es necesario enseñar y aprender la democracia. Los ciudadanos necesitan ser educados para desenvolverse en el ejercicio de la democracia como forma de vida. En este sentido, la educación es la “llave maestra” que incide en el desarrollo de una cultura democrática y, por ende, en el fortalecimiento de este sistema político. La educación tiene la virtud de facilitar el entendimiento de la democracia y la participación consciente de sus ciudadanos desde la más temprana edad, contrarrestando el sentimiento anti-político prevaeciente y, por lo tanto, el sostenimiento y la mejora del sistema con la vigencia de valores, prácticas, hábitos, aptitudes y normas que favorecen la gobernabilidad democrática.



John Biehl del Río

Director

Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos

Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos

Preámbulo

Esta publicación constituye la relatoría del “Seminario sobre educación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo del Uruguay” realizado en Montevideo, Uruguay del 23 al 25 de julio de 2003. El seminario fue organizado por la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) –por medio de la Oficina para la Promoción de la Democracia (OPD) del Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos (DADP) y la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología (OECT) del Departamento de Desarrollo Integral (DDI)–, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de la República Oriental del Uruguay y el *Center for Civic Education*.^{* 1}

La relatoría está estructurada en cuatro partes. La primera es una introducción en la que se presentan algunas reflexiones sobre la situación social, política y cultural de la región, a partir de lo cual se define el marco en el que deben operar los procesos de educación en valores. La segunda parte aborda la discusión teórica en torno al vínculo entre democracia y educación democrática. La tercera parte está consagrada al desarrollo del seminario e incluye la visión de los docentes uruguayos sobre los diferentes tópicos que se trataron durante el seminario, con el fin de transmitir al lector el clima de reflexión y debate abierto que se propició, así como las líneas de propuesta y recomendación que surgieron de la discusión. La cuarta parte incluye la propuesta de seguimiento al seminario.

- * La relatoría del Seminario fue realizada por los consultores uruguayos Gerardo Caetano y Gustavo De Armas. Gerardo Caetano es historiador, analista político y director del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República. Gustavo De Armas es magíster en Ciencia Política, profesor e investigador del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República.
1. De acuerdo con la reestructuración de la Secretaría General de la OEA realizada en septiembre de 2004, la Unidad para la Promoción de la Democracia (UPD) pasó a ser la Oficina para la Promoción de la Democracia del Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos. De la misma manera, la Unidad de Desarrollo Social y Educación pasó a ser la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología del Departamento de Desarrollo Integral. Dado que los resultados del seminario se publican habiéndose realizado estos cambios, en el texto se hará referencia a las denominaciones de las Oficinas de acuerdo con la reestructuración. El *Center for Civic Education* es una organización estadounidense no gubernamental, no partidaria, dedicada a la promoción de valores y principios democráticos por medio de la educación cívica y el intercambio internacional.

Educación en valores y prácticas democráticas en un contexto de transformaciones sociales, políticas, culturales y educativas

Los sistemas educativos del mundo, especialmente los latinoamericanos, enfrentan desde hace más de dos décadas una serie de profundas transformaciones que han ido redefiniendo su significado social, sus contenidos y formatos.² La democratización del acceso a la enseñanza (no siempre acompañada de una puesta a punto de los recursos orientados a la educación, los programas y modelos pedagógico-didácticos) ha determinado no solamente la masificación de la enseñanza, sino también un profundo cambio en el perfil sociocultural del alumnado. Este nuevo escenario se advierte especialmente en la educación media o secundaria. En la región hemos pasado de una enseñanza restringida a los sectores de ingresos medios o altos, a una enseñanza que recibe –y que en muchos casos aún no logra retener– al universo de niños y adolescentes. Como señala Emilio Tenti Fanfani³ una serie de transformaciones demográficas (e.g., el aumento de la expectativa de vida, la postergación de los procesos de emancipación familiar de las nuevas generaciones), sociales (e.g., los cambios en las estructuras familiares, el aumento de las brechas de inequidad, la aparición de nuevos procesos de exclusión social), económicas (e.g. la inestabilidad del mercado laboral, la incorporación cada vez más tardía de los jóvenes al mundo del trabajo) y culturales han ido redefiniendo el sentido y la función social de la educación en general, y de la enseñanza media en particular.⁴

2. Sobre este punto pueden consultarse: Braslavsky, C. y Filmus, D. (1988): *Respuestas a la crisis educativa*, Editorial Cántaro, Buenos Aires, Argentina; Braslavsky, C. (1999): *Re-haciendo escuelas*, Ediciones Santillana, Buenos Aires, Argentina; Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996): *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) - Diálogo Interamericano, Santiago, Chile; Carnoy, M. y De Moura Castro, C. (1997): *¿Qué rumbo debe tomar la educación latinoamericana? Propuesta Educativa*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Número 17, Buenos Aires, Argentina; Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1999): *El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina; Rama, G. (1986): *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina; Tedesco, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo*, Editorial Anaya, Madrid, España; Tedesco, J. C. (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), (2002): *Education for All- Is the world on track?*, París, Francia.
3. Tenti Fanfani, E. (2000): “Cultura escolar y culturas juveniles”, mimeo, Buenos Aires, Argentina.
4. Sobre este punto pueden consultarse, entre otros: Filgueira, C. H. (1996): *Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Montevideo, Uruguay.

En este contexto asistimos a diversas polémicas sobre los objetivos que debe alcanzar la educación, acerca de su justificación o legitimación en “sociedades de medios” que parecen valorar cada vez más el conocimiento y, sin embargo, cuestionan el sentido y la utilidad de la educación formal.⁵

Más allá del inacabado e inagotable debate sobre las funciones sociales que pueden y deben cumplir los sistemas educativos, no cabe duda que históricamente han contribuido a la formación de las generaciones más jóvenes en un catálogo relativamente consensuado o compartido de valores morales, éticos y políticos, así como en un conjunto de prácticas que reglan la convivencia –en especial los conflictos– dentro de las comunidades.⁶ Con independencia de las transformaciones a las que se hallan expuestos los sistemas educativos en el presente, resulta casi imposible en términos teóricos imaginar procesos educativos que no busquen explícita o implícitamente formar a las generaciones más jóvenes en un repertorio de valores y prácticas. Si bien los regímenes democráticos conciben en forma radicalmente distinta a los regímenes autoritarios o totalitarios las funciones sociales que deben desempeñar los sistemas educativos, eso no significa que la educación formal no represente una pieza clave en la reproducción de las prácticas democráticas y en los valores éticos-políticos que las sustentan.

La educación en valores y prácticas democráticas representa uno de los ejes principales del nuevo modelo de enseñanza que los sistemas educativos del mundo, y en particular de la región, deben construir ante los profundos cambios que las sociedades contemporáneas enfrentan: procesos de regionalización económica, redefinición de los esquemas tradicionales del *welfare state* (*Estado benefactor*), globalización cultural y reconstitución de las estructuras familiares. Esta afirmación parte de tres supuestos: en primer lugar, no es posible concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje exento de valores morales o éticos, por lo cual toda práctica educativa involucra necesariamente la puesta en juego de un repertorio de valores que las sociedades definen en un marco de conflictos y consensos; en segundo término, el fortalecimiento de las instituciones y pautas de cultura política democráticas (tolerancia, respeto a los derechos humanos, compromiso ciudadano, responsabilidad civil, entre otras) demanda un rol activo de los sistemas educativos, en tanto agentes principales del proceso de socialización formal de las generaciones más jóvenes; finalmente, el sistema educativo formal (escuelas y liceos) sigue ocupando un espacio central en las sociedades contemporáneas.

¿Por qué es relevante o pertinente reflexionar en torno al papel de los sistemas educativos como agentes protagónicos en la formación en valores y prácticas demo-

5. Sobre este punto se puede consultar: Lyotard, J. F. (1989): *La condición postmoderna*, Editorial Cátedra, Barcelona, España.
6. Desde distintas perspectivas teóricas, la sociología de la educación ha analizado las diversas funciones que los sistemas educativos modernos cumplen: reproducción de relaciones de poder y prácticas institucionales; transmisión de pautas culturales y valóricas; formación de la fuerza de trabajo; selección de las futuras élites; dinamización de los canales de movilidad social ascendente; formación de capital humano; y modernización social. Sobre este punto se puede consultar: Brunner, J. J. y Flisfich, A. (s/d): *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Santiago, Chile.

cráticas de las jóvenes generaciones? Esta pregunta exige un análisis desde dos ángulos: el campo político y el campo educativo.

En primer lugar, y más allá de los vaivenes político-institucionales, es posible advertir dentro y fuera de la región una tendencia al avance democrático. Las transiciones desde el autoritarismo a la democracia en América Latina en estos últimos veinte años y la expansión de los regímenes poliárquicos en la Europa del Este constituyen una señal inocultable en tal sentido. Sin embargo, este proceso de ampliación cualitativa (e.g., la irrupción de la última generación de derechos humanos) y cuantitativa de las fronteras democráticas no se halla libre de tensiones, ni tiene garantizado *a priori* su éxito; consecuentemente, resulta necesario cultivar, reproducir y fortalecer los valores y las prácticas democráticas. Con respecto a los valores e ideales democráticos, hace casi dos décadas, el prestigioso filósofo y politólogo italiano Norberto Bobbio advertía algunas asignaturas pendientes, deudas o como él mismo escribió, “promesas incumplidas” de los sistemas políticos democráticos.⁷ Entre éstas, Bobbio destacaba la aspiración a lograr un “ciudadano educado”. Según el filósofo, las democracias contemporáneas, lejos de lograr este objetivo, se apoyan cada vez más en masas poco informadas, apáticas, escasamente interesadas por la “res pública”. Como contrapartida, planteaba Bobbio, asistimos a la influencia creciente de las corporaciones, la “persistencia de las oligarquías” y “el gobierno de los técnicos”. Sin embargo, según Bobbio es posible identificar claramente las diferencias esenciales entre los regímenes democráticos y totalitarios o autoritarios, en especial el disímil –más aún, opuesto– basamento valórico. Invocando los valores que inspiran la vida democrática –los ideales de “tolerancia”, “resolución de los conflictos sociales sin recurrir a la violencia”, “libre debate de las ideas” y “fraternidad”–, Bobbio cerraba uno de los textos más citados de la teoría política democrática de los últimos años. La expansión de la democracia exige entonces revitalizar permanentemente el basamento de cultura política en el que se apoya. La función de los sistemas educativos en tal sentido resulta indiscutible.

En segundo lugar, la apuesta a una educación para la democracia se justifica también por la expansión del radio y la internacionalización de los derechos humanos. La sanción de instrumentos de derecho internacional en materia de derechos humanos (a título de ejemplo, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 o la Carta Democrática Interamericana de la Organización de los Estados Americanos de 2001) constituye una manifestación inequívoca en tal dirección. Apoyándonos en Amartya Sen, Premio Nobel de Economía, podríamos afirmar que la articulación entre derechos humanos y desarrollo humano representa una de las claves principales de la construcción democrática.⁸

7. Bobbio, N. (1986): *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, D.F., México.

8. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2000: *Informe sobre desarrollo humano 2000*, PNUD, Editorial Mundi Prensa, Madrid, España, Capítulo I.

En tercer lugar, los procesos de integración política en la región bajo un común denominador como la expansión de la democracia y los avances en la perspectiva de derechos humanos, cierran un círculo propicio para el desarrollo constante de iniciativas orientadas a fortalecer los valores y prácticas democráticas desde los sistemas educativos.

En el terreno educativo también resulta posible advertir algunas claves que habilitan la apuesta a una educación en valores y prácticas democráticas.

En primer término, las sociedades aún depositan una buena cuota de confianza en la educación en general y en las instituciones educativas (escuelas y liceos) en particular.

En segundo lugar, más allá de algunas tendencias preocupantes que afectan el ejercicio de la profesión docente en la región y fuera de ella (devaluación relativa frente a nuevas profesiones), las sociedades contemporáneas le asignan cada vez más valor al conocimiento científico y a la información, valorizando –al menos en ese terreno– la acción que pueden desarrollar los sistemas educativos.

En tercer lugar, la institución educativa representa uno de los pocos espacios estatales que aún conservan el prestigio social y el capital acumulado (e.g., recursos humanos, conocimientos) del otrora sólido *Estado benefactor*.

En cuarto lugar, las instituciones educativas todavía exhiben cierta capacidad para integrar socialmente a los sectores menos favorecidos; de hecho en muchos países de la región (Uruguay representa un ejemplo en tal sentido) han oficiado como mecanismo de amortiguación frente a las crisis económicas y sociales.

Por último, algunos sistemas educativos de la región (especialmente los del Cono Sur) disponen de un acervo de tradiciones y prácticas que les permiten afrontar el desafío de la formulación, ejecución y evaluación de innovaciones curriculares, pedagógicas y didácticas.

Educación en valores y formación para la democracia

La educación en valores y prácticas democráticas parte de dos supuestos: uno proviene de la pedagogía y otro de la teoría política. Con respecto al primero, resulta imposible concebir una práctica pedagógica despojada de valores; en el proceso de enseñanza-aprendizaje están presentes, o en juego, una serie de valores morales, éticos y políticos. De no ser así, deberíamos imaginar la educación como un ejercicio que opera en el vacío. El segundo supuesto radica en el reconocimiento del avance de la democracia a lo largo de los siglos XX y XXI (en especial durante las últimas dos décadas) y la progresiva expansión e internacionalización de los derechos humanos. Estos procesos han ido gestando una suerte de consenso en torno a un conjunto de valores e ideales (e.g., libertad, equidad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, participación), en un marco de irreducible pluralismo político y cultural.

Con relación al supuesto pedagógico que debiera orientar cualquier ejercicio riguroso y sistemático de educación en valores (la puesta en juego de valores que toda práctica educativa entraña), señala el *Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores* de la ANEP:

*“Si la educación ha de preparar para la vida, según una común atribución de finalidad... no puede prescindir de preparar (a los estudiantes) para el ejercicio de esa capacidad de discernimiento y... equiparlos con las competencias para ser ‘uno mismo’, esto es, constructor de un proyecto de vida moralmente autónoma (...) La ética no es un factor de regulación externo de la acción educadora, sino algo que caracteriza su naturaleza, que es una de sus dimensiones constitutivas”*⁹

Por otro lado, la educación en valores y prácticas democráticas implica formar a los estudiantes no sólo en un universo de principios o ideales compartidos, sino también –y quizás fundamentalmente– en una serie de competencias sociales que hacen al ejercicio activo de la ciudadanía. En tal sentido, advierte el documento de la ANEP:

*“... la construcción de la personalidad moral no puede quedar sin un conjunto de adquisiciones procedimentales (...) aquellas capacidades personales de diálogo y deliberación, juicio, comprensión y autorregulación, que han de permitir enfrentar a la persona autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias resultantes no resueltas que atraviesan la vida de los individuos y de los grupos de las sociedades abiertas, plurales y democráticas”*¹⁰

9. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo Directivo Central (CODICEN) /Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD), (2003): *Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores*, Montevideo, p. 4.

10. *Op. cit.*, p. 15.

La formación de los estudiantes en estas competencias (e.g., la capacidad de elaborar en forma autónoma juicios de valor, expresar posiciones y reconocer, como diría Jürgen Habermas, la “pretensión de validez” de los enunciados que formulan quienes participan en un proceso dialógico) implica apostar a una ética comunicativa universal de raíz kantiana, la que deberá reglar la convivencia entre los individuos, en el caso de la educación entre estudiantes y profesores. En tal sentido, señala Habermas:

“Sólo la ética comunicativa asegura la universalidad de las normas admitidas y la autonomía de los sujetos actuantes por tanto recurre exclusivamente a la corroboración discursiva de las pretensiones de validez de las normas: sólo pueden reclamar validez aquellas normas en que todos los interesados se ponen de acuerdo (o podrían ponerse de acuerdo), sin coacción, como participantes en un discurso, cuando entran (o podrían entrar) en una formación discursiva de la voluntad (...) Sólo la ética comunicativa es universal (...) sólo ella asegura la autonomía...”¹¹

Así como podemos justificar la educación en valores y prácticas democráticas desde una perspectiva pedagógica, es posible fundamentar esta apuesta apelando a argumentos estrictamente teórico-políticos. En primer lugar, y como ya señalamos, el avance de la democracia en distintas regiones del mundo y la progresiva expansión e internacionalización de los derechos humanos (en especial, los derechos de la infancia y la adolescencia a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño –CDN–) ha ido generando un espacio de valores compartidos, un catálogo de ideales difícilmente discutible, pero no por ello insustancial. Como afirma el documento de ANEP:

*“... nadie –o casi nadie– quiere prescindir de una guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, ni quiere abandonar el espíritu y las formas democráticas con las que desea organizar la convivencia; asimismo debemos basarnos en los contenidos de valor de la Declaración Universal de los Derechos Humanos”*¹²

La apuesta a una educación basada en este acervo común de ideales y prácticas democráticas no implica, por cierto, eludir asuntos controvertidos en el aula; por el contrario, supone formar desde una plataforma compartida de valores sujetos autónomos, capaces de formular juicios críticos sobre temas polémicos, en un marco de tolerancia y respeto por las diversas perspectivas, por las distintas “doctrinas religiosas y filosóficas comprehensivas” como diría John Rawls. Especialmente la educación en valores y prácticas democráticas debe contemplar este difícil equilibrio o balance que debe construirse entre el acervo compartido de ideales democráticos y el respeto por la conformación pluralista del entramado social. En esta dirección, resulta pertinente la advertencia que formula Robert Dahl con relación a la naturaleza politeísta del mundo de los valores y del Estado democrático moderno:

“... el mundo de los valores no está dominado por una finalidad única y absoluta, sino que es un ‘universo pluralista’, para decirlo con las palabras de William

11. Habermas, J. (1975): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, p. 111.

12. *Op. cit.*, p. 15.

James... (y agrega) En muchos países (las organizaciones) son de hecho extraordinariamente diferentes entre sí en su religión, educación, cultura, grupo étnico... (que) esta diversidad desbarata inevitablemente la armonía con que soñaban los griegos al pensar en su democracia ideal: no es la armonía, sino el conflicto político, la señal distintiva del moderno Estado democrático”¹³

El ideal de tolerancia al que apela Bobbio, uno de los valores constitutivos de la doctrina democrática, de profunda raíz liberal, constituye uno de los ejes que deben modelar la educación en valores y prácticas democráticas en las sociedades contemporáneas, al tiempo que representa una de las claves del éxito de los procesos de reconstrucción y consolidación democrática en los países de la región, como apunta Norbert Lechner:

“Para la consolidación democrática aparece hoy imperioso... restablecer el ámbito de la política como espacio de negociación. Para instaurar un clima de transacción sería indispensable aliviar a la política de los compromisos éticos religiosos, origen de la anterior intransigencia, y de expectativas desmesuradas”.¹⁴

El reconocimiento de la irreductible matriz pluralista del mundo de los valores no supone renunciar al proceso de educación valórica de las jóvenes generaciones, pero sí implica tomar distancia de dos peligrosas posturas polares en torno a este tópico: en un extremo, la imposición dogmática de una determinada visión moral, religiosa o política del mundo (una doctrina comprensiva del bien, como diría Rawls); en el otro, una pretendida, y en todo caso artificial, neutralidad ante la pluralidad de concepciones enfrentadas, que en definitiva terminará convalidando las visiones dominantes o hegemónicas más exitosas en su difusión a través de los medios extra-educativos. Una concepción democrática y pluralista de la educación en valores debe apostar, en cambio, a una idea renovada de consenso, a la vez ambiciosa en sus posibles alcances o derivaciones democráticas y pragmática en sus supuestos filosóficos. Como señala el propio Lechner:

“Más que de una ‘crisis de consenso’... de una crisis de nuestra concepción de consenso.(...) Vale decir, nos falta una teoría de la modernidad que reconozca la existencia de la diversidad...”¹⁵

El reconocimiento del carácter pluralista de las sociedades y las democracias contemporáneas nos exige comprender la praxis política y educativa como un ejercicio –dialógico, persuasivo– de negociación exigente, orientado a lograr acuerdos. Asimismo, nos lleva a concebir la educación en valores y prácticas democráticas como una pieza clave en la formación de las competencias cognitivas y sociales imprescindibles para el ejercicio pleno de la ciudadanía, así como una herramienta fundamental para la transmisión de los ideales que aseguran y regulan el pluralismo, en especial el valor de la tolerancia y el respeto por la diversidad de opiniones e intereses en conflicto.

13. Dahl, R. (1991): *La democracia y sus críticos*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, pp. 29 y 59.

14. Lechner, N. (1988): *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, D.F., p. 109.

15. *Op. cit.*, p. 135.

La conformación de un espacio público de matriz pluralista y liberal no puede asentarse en una única concepción moral omnicomprendiva del mundo, o en una teoría general que pretenda informar el debate ciudadano; una escena pública con estos perfiles debe lidiar con una infinidad de visiones y apuestas morales y religiosas. En esta línea, señala Rawls:

“... al discutir... los asuntos de justicia básica, no podemos apelar a doctrinas religiosas y filosóficas comprehensivas –a lo que, como individuos, o como miembros de asociaciones, creemos que es la verdad global–... Hasta donde sea posible, los conocimientos y los modos de razonar en que se funda nuestra afirmación de los principios de justicia... tienen que descansar en verdades llanas que, al momento presente, sean ampliamente aceptadas por el –o sean accesibles al común de los ciudadanos ”.¹⁶

Asimismo, en otro texto señala Rawls:

“... ninguna concepción moral general puede ofrecer, en el ámbito de una política práctica, la base para una concepción pública de la justicia en una moderna sociedad democrática (...) semejante concepción debe dar cabida a una diversidad de doctrinas y a una pluralidad de concepciones del bien conflictivas y en realidad incompatibles, como las afirmadas por los miembros de las sociedades democráticas actuales ”.¹⁷

El hecho que no se pueda apelar en el espacio público pluralista a verdades universales e inmutables para resolver los conflictos tiene claras implicancias para la práctica educativa. La difícil tensión que entraña desde sus albores la Modernidad, entre universalidad y particularidad no puede resolverse simplemente anulando uno de los términos. La educación en valores y prácticas democráticas exige contemplar al mismo tiempo la defensa de la diversidad y la promoción de ideales universales.

16. Rawls, J. (1994): “La idea de una razón pública”, *Isegoría*, Número 9, Madrid, p. 14.

17. Rawls, J. (1985): “Justice as fairness: political not metaphysical”, *Philosophy and Public Affairs*, Número 14:3 (Verano 1985): 223-251, Nueva York, NY. El carácter contingente de las “verdades” que fundan nuestras democracias constituye al espacio público como un ámbito plural. Según Richard Rorty: “La verdad, entendida en sentido platónico como comprensión de lo que Rawls llama ‘un orden que nos antecede y que nos ha sido dado’, sencillamente es irrelevante para la democracia política. Y por lo mismo tampoco lo es la filosofía, como explicación de las relaciones existentes entre un orden dado y la naturaleza humana. Cuando entran en conflicto, la democracia tiene prioridad sobre la filosofía”. Rorty, R. (1991): *Contingencia, ironía y solidaridad*, Editorial Paidós, Madrid, España, p. 261.

Desarrollo del seminario

A. REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO

A LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA FORMACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

1. La reconceptualización de la democracia en la región y su proyección sobre la educación

El seminario sobre educación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo uruguayo partió de un espacio de reflexión e intercambio sobre el concepto de democracia, atendiendo especialmente su proyección sobre la educación. Con este objetivo se conformaron dos mesas de trabajo integradas por destacados académicos que trataron el concepto de la democracia desde la filosofía política, la ciencia política y la teoría de la educación. Precisamente, desde el terreno de la teoría política y la politología, Romeo Pérez, profesor e investigador del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República, plantea la complejidad y multidimensionalidad del concepto de democracia:

“La democracia se despliega no como una idea simple, como una orientación estrictamente unitaria, sino como una conjugación. Conjugación de procesos, conjugación normativa, conjugación de valores y de reglas. Una construcción, la democracia es un complejo que, a mi juicio, comprende, como mínimo, los siguientes elementos: En primer lugar un catálogo abierto de libertades básicas. Dicho de otro modo, de derechos fundamentales o de derechos humanos. Digo abierto, ¿por qué? Porque como sabemos es evolutivo y de hecho evoluciona (...) Segundo componente; la soberanía popular. La soberanía popular como principio y la soberanía popular proyectada a todas las prácticas y a todas las instituciones que encuadran las prácticas de la vida democrática. Soberanía popular, es decir, origen en la masa del pueblo de todos los mandatos de autoridad, de todas las competencias de regulación, desde el Estado y en general desde la construcción política, las instituciones políticas. De modo que estamos juntando la gran aventura de los derechos humanos y la gran aventura de la soberanía popular. Pero creo que todavía nos faltan dos elementos para llegar al mínimo del complejo democrático. Uno es el pluralismo. La soberanía popular y los derechos humanos efectivamente instaurados y efectivamente respetados, no pueden dar sino pluralidad, complejidad y ¿por qué no decirlo? polémica, disidencia, discrepancia. Y por último, después de los derechos humanos, la soberanía popular y la pluralidad y el pluralismo, yo quisiera mencionar, como componente de la construcción democrática contemporánea compleja, el autogobierno. Aunque pensemos en las democracias donde la soberanía popular se traduce en términos de delegación de competencias, de atribución de facultades a determinados centros de autoridad, aunque pensemos en la democra-

cia representativa, en la democracia que de alguna manera se simplifica libremente a sí misma. Aunque pensemos en esa democracia, no debemos olvidar que democracia implica siempre un margen amplio de autogobierno, de gobierno del pueblo, por la masa del pueblo, de coincidencia, no meramente teórica o en los papeles, sino en la vida política misma de los gobernantes con los gobernados. El Catálogo de Libertades Fundamentales involucra autogobierno”.

Como bien apunta Romeo Pérez, la noción de democracia es naturalmente compleja y evolutiva; ha estado sujeta a una permanente y conflictiva expansión. De los cuatro pilares que según Romeo Pérez constituyen el complejo democrático (catálogo abierto de libertades básicas y derechos humanos, soberanía popular, pluralismo y autogobierno), tres de ellos son fundamentales para el diseño de un programa de educación en valores y prácticas democráticas. Resulta difícil concebir un ejercicio sustantivo y exitoso de educación democrática sin contemplar el principio del pluralismo, la protección de los derechos humanos y la progresiva y pedagógica aplicación de mecanismos destinados a la expresión y participación de los estudiantes (autogobierno).

La idea de pluralismo, de convivencia entre distintos valores, de cohabitación entre diferentes, apareció resaltada en varias de las exposiciones de los panelistas que participaron del seminario. En este sentido, el siguiente pasaje de la intervención de Gerardo Caetano, Director del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República manifiesta la necesidad de establecer una nueva definición de la noción de la democracia desde la diversidad de voces que define a las sociedades contemporáneas y, por ende, desde la permanente negociación entre distintos intereses y valores.

“... los consensos democráticos son, por definición, pactos entre diferentes. Son pactos entre quienes no piensan igual, por eso son pactos muy exigentes, por eso son pactos que deben arraigar muy fuertemente, porque no son pactos de aquellos que piensan parecido o igual...”

Por otro lado, con respecto al carácter procedimental, formal, de la democracia, Romeo Pérez señala que tras varias décadas en las que primaron las críticas y los cuestionamientos simplistas a la formalidad democrática, hoy en día pocos desconocen o subestiman este valor formal, es decir, la democracia en tanto conjunto de reglas que permiten administrar conflictos y construir consensos.

“Creo que recientemente la filosofía política y el debate ciudadano en general, ha avanzado muchísimo para dejar de lado las críticas fáciles, que, por decirlo así, de la derecha a veces y de la izquierda otras, cuestionaban la corriente principal de la democracia por ser una mera forma, hoy sabemos que es, nada menos que una mera forma, una gran forma.”

En la misma senda, comentaba el Director Nacional de Educación Pública del Uruguay, Javier Bonilla:

“(existe una) concepción que podríamos llamar concepción procedimental de la democracia (según) la cual la esencia de la democracia descansa, además de en el hecho de quién es el elector, en la existencia de un conjunto muy formalizado de reglas por las cuales se procede a llevar a cabo la constitución de la autoridad legítima”.

Precisamente el ejercicio del derecho a la expresión y a la participación de los ciudadanos en una democracia, y su cultivo en los ámbitos educativos, no puede escapar a un conjunto de reglas y acuerdos formales, puesto que son la garantía última del cumplimiento de esos derechos. En tal sentido, Caetano planteaba en su intervención la necesaria articulación entre las nociones de participación y representación en el juego democrático, rescatando el valor de los canales de intermediación de demandas en la vida democrática:

“El máximo de participación a que debemos aspirar se da dentro de la democracia representativa y no contra la democracia representativa. Esto a mi juicio en el contexto actual latinoamericano tiene una vigencia gigantesca, por cuanto, en nuestros países..., los vínculos de la representación están siendo cuestionados. En muchos países, incluso hay autores que hablan de ruptura de la representación y allí hay un campo abonado, para... enfermedades que los latinoamericanos conocemos (...) los movimientismos, que son justamente otros actores mediadores que supuestamente no tienen las opacidades ni los contrapesos que tienen los partidos, que entre otras cosas deben ser respaldados cada tanto tiempo por el consentimiento ciudadano, que es el único que otorga poder legítimo en una democracia, (...) justamente desbordando y aprovechando esta crisis de la política o esta reacción antipolítica (los movimientismos) establecen fórmulas alternativas, entre comillas, de participación, que terminan devorando la representación, que es la garantía última de la legitimidad democrática, pero al mismo tiempo terminan devorando la participación, haciendo que la participación quede monopolizada en unos pocos que con una retórica participacionista construyen unos alcances de acción profundamente contrarios a la participación”.

Como surge de las intervenciones de Romeo Pérez y Gerardo Caetano, la democracia debe ser definida a partir de un catálogo de valores e ideales, así como de un conjunto de formas, de un complejo de reglas que la constituyen como sistema político.

Otra de las dimensiones de análisis que estuvo presente en los módulos de reflexión teórica del seminario fue la de la cultura democrática, en tanto basamento de las prácticas y reglas que ordenan el funcionamiento democrático, especialmente la contribución que pueden hacer los sistemas educativos en la promoción de estas pautas de cultura política. En esta dirección, apuntaba Pablo Zúñiga, Especialista Principal de la Oficina para la Promoción de la Democracia del Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos de la Secretaría General de la OEA:

“Los esfuerzos para fortalecer la democracia en nuestro hemisferio han demostrado que es imprescindible la promoción de una cultura democrática que sustente la participación de la ciudadanía y de los actores políticos fundamentales en la consolidación de instituciones, valores y prácticas democráticas. Por ello, la promoción de una cultura democrática en los países de las Américas tiene como eje fundamental la formación y la capacitación en democracia de la ciudadanía, especialmente de las nuevas generaciones. La democracia se vive y se mejora trabajándola, la calidad de la democracia depende de sus instituciones y espe-

cialmente de los valores y prácticas democráticas que ustedes transmiten como educadores a nuestras nuevas generaciones”.

Otro aspecto que fue destacado en la reflexión teórica sobre la democracia fue el de la conformación de espacios de integración política regional y suprarregional como instrumentos para la defensa de las instituciones democráticas nacionales y la difusión de una cultura democrática en el hemisferio.

Por último, se señaló como uno de los principales desafíos para la consolidación y expansión de la democracia en la región, el logro de condiciones básicas de desarrollo humano, integración social y equidad. Resulta prácticamente imposible concebir la democracia en sociedades caracterizadas por la extrema desigualdad, la creciente pobreza y la exclusión social. Sobre este punto, advertía Romeo Pérez:

*“Los problemas democráticos en el continente son de diverso orden, son de índole variada. Hay problemas de efectividad de los derechos fundamentales, hay problemas de condiciones económicas de la democracia. La democracia no deriva de la prosperidad económica, pero **no hay duda que es mucho más difícil estabilizar democracias en la carencia que en un mínimo de prosperidad económica. Y tenemos problemas, por cierto, en ello, hay problemas de marginalidad, de marginalidad económica que repercuten sin duda alguna sobre la efectividad de varios de los componentes del complejo democrático”.***

2. El vínculo entre educación y valores: entre la universalidad y el pluralismo

En el desarrollo del seminario se dedicó un espacio destacado a la reflexión sobre la educación en valores y prácticas democráticas desde la perspectiva de la filosofía de la educación. Uno de los ejes por el que transitó esta reflexión fue el de la concepción filosófica de la praxis educativa que debe respaldar un programa de esta naturaleza. En esta dirección, Bonilla resaltó el nexo entre razón y libertad como base para el desarrollo de una educación en valores y prácticas democráticas:

“Me parece que (los) dos pilares fundamentales (que) hacen a la esencia de toda educación en democracia, dos conceptos están íntimamente entrelazados entre sí, (son): razón y libertad. En efecto, me parece que es necesario hacer explícito el nexo profundo que existe entre ellos dos (...) El valor de la razón como eje del quehacer educativo sólo opera aceptablemente en el terreno de la libertad y en sentido inverso la libertad como elemento esencial de la vida democrática sólo funciona dentro de los límites que fija la herramienta de la razón. Es en esta perspectiva que esta dupla de valores... constituye el basamento fundamental de toda educación referida a la democracia; del cómo la concibamos ha de derivarse la manera en que podamos entender otros valores decisivos de toda educación democrática: el valor de la equidad, el valor del pluralismo, el valor de la tolerancia...”

La Directora de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, Helena Costáble, también subrayó la defensa de la razón como uno de los legados fundamentales del pensamiento filosófico nacional:

“¿Cuál es el legado de Vaz Ferreira? ¿Qué es lo que aporta... en una dilatadísima y potente influencia en la educación, desde la universidad, desde secundaria, desde su cátedra de conferencias, desde sus reiterados rectorados, desde el decanato de la Facultad de Humanidades y desde el Consejo de Educación Secundaria? ¿Qué viene a traer? Viene a traer lo que es la columna vertebral de su filosofía que es la idea de razón”.

Sin renunciar al legado de la Ilustración, como diría Habermas, en especial esta pareja de valores que resaltaba Bonilla (las ideas de razón y libertad), como sustento filosófico de la educación en democracia, es necesario reconocer las transformaciones que aquejan a la educación a la hora de repensar sus estrategias curriculares, pedagógicas y didácticas en este campo. En esta línea, Bonilla planteó la necesidad de pensar la educación, en general, y la enseñanza en valores y prácticas democráticas, en particular, a la luz de la crisis de la noción de certidumbre y verdad inmutable.

“Es necesario reconocer que una cierta idea de cultura, una cierta idea de progreso y una cierta concepción de la moral (que conformaron la llamada escuela de la certidumbre) han sufrido transformaciones profundas, en algún sentido radicales (...) cada vez más nos encontramos ante un dilema de lo que debemos concebir como una escuela distinta... en algún sentido empujada a transformarse en una institución que tiene que gestionar la incertidumbre.”

La educación para la democracia debe ubicarse entonces en un contexto de redefinición del mundo de los valores, de crisis de las certezas y las verdades inmutables. Nuevamente, aparece la idea de pluralismo como punto de partida y horizonte de la educación en valores y prácticas democráticas. En tal sentido, Daniel Corbo, miembro del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, ubicó el ejercicio de la razón como una de las competencias elementales para el desarrollo de la ciudadanía, en un universo pluralista.

“El ejercicio de la razón humana en el marco de instituciones libres produce como resultado un pluralismo estructural, constitutivo de las culturas democráticas (...) el pluralismo no es un acontecimiento circunstancial, sino que es, claramente, un parámetro de la cultura democrática y es un parámetro estructural...”

El reconocimiento del pluralismo como resultado del ejercicio de la razón y como parámetro de la cultura democrática no supone abdicar de la responsabilidad formativa que los sistemas educativos tienen en el terreno de los valores; por el contrario, implica asumir esta tarea desde los fundamentos liberales de la teoría democrática: el respeto por la diversidad de opiniones, la tolerancia y, en cierto sentido, una idea de contingencia en torno a las verdades inmutables. De cualquier modo queda planteado el interrogante acerca de cómo contemplar a la vez el objetivo de una educación en valores y respeto a la pluralidad de los valores.¹⁸ Uno de los asuntos que más recurrentemente

18. En esta línea Corbo planteó como eje de análisis la siguiente pregunta: *“¿Cómo logramos conciliar la necesidad de proveer a los alumnos de una serie de fundamentos de valor; sin la cual no habría prácticamente educación, la educación estaría vacía, sería inconsecuente con su propia definición, pero al mismo tiempo respetar la pluralidad de sentidos, de visiones, de creencias de las familias y de la pluralidad de la comunidad educativa?”*

apareció en el seminario fue la idea de que el sistema educativo no puede asumir una postura aséptica frente a la pluralidad de valores, que termine vaciando al ámbito escolar o de liceo, de reflexiones o debates en torno a los temas más relevantes de la existencia humana y la vida social. Con relación a este punto señaló Corbo:

“... a veces hemos considerado que en el espacio público de nuestras aulas, debía ingresar solamente aquello que es un fondo común, un fondo compartido, una serie de valores que todos podemos conciliar y muchas veces, esta zona de lo controversial ha quedado marginada, ha quedado reducida al ámbito de lo privado. Y nos parece que también aquí hay un recorte, que no es positivo de la realidad, porque es dejar experiencias de vida importantes, ámbitos trascendentes de la realidad social, digamos, sin que de alguna manera, estén en la base de la experiencia los alumnos”.

En esta misma dirección apuntó Costábile, acudiendo al legado filosófico de José Enrique Rodó:

“...lo que Rodó descubre es que la sociedad no es un ámbito exento de valores, sino que allí deben estar presentes, como inspiraciones de camino y no dogmáticamente establecidas, todas las grandes experiencias del ser humano, que deben ser rescatadas, incorporadas y respetadas. Porque lo otro –dice Rodó– sería decir que todos los grandes merecimientos, que todas las grandes virtudes de la humanidad deben retirarse al sigilo de las cosas prohibidas. Y muchas veces uno ha sentido esta tensión en el aula. Esta tensión de que hay cosas de las que no se habla; hay experiencias profundas del ser humano que deben quedar retiradas del aula. En la medida en que la conciencia respetuosa y de subordinación científica del docente sea capaz, las grandes experiencias del ser humano deben entrar al aula, no como imposiciones, no como proselitismo de algún tipo, sino como experiencias que deben ser invitadas a colaborar en la formación de esa alma”.

La introducción en el aula de estos temas, asuntos o debates no entraña forzosa-mente un riesgo para la laicidad o para el pluralismo, en tanto parte de una actitud abierta, rigurosa e imparcial del docente frente a las distintas visiones o argumentos que se pueden esgrimir en el debate acerca de un tópico controvertido. La educación en valores en sociedades cada vez más fragmentadas y, al mismo tiempo, crecientemente integradas a una cultura globalizada exige al docente la asunción de una “neutralidad procedimental como pedagogía de la laicidad”;¹⁹ de lo contrario, correremos el riesgo de caer en algunos de los extremos que ya mencionamos: la imposición dogmática de la verdad oficial o la cómoda neutralidad pasiva frente a la pluralidad caótica de relatos, “juegos de lenguaje”, como diría Lyotard, o “mundos de vida”. Por otro lado, la introducción en el aula del mundo de los valores y de las naturales controversias que éstos despiertan apuntala el proceso formativo de las generaciones más jóvenes, especialmente en las capacidades dialógicas que exige el ejercicio de la ciudadanía. En tal dirección comentó Corbo:

19. ANEP-CODICEN/MEMFOD, *op. cit.*, p. 26.

“Si lo que nosotros pretendemos es que los alumnos puedan optar libremente, obviamente tienen que optar con conocimiento y si no han podido reflexionar, si no han podido analizar determinadas áreas de la realidad, determinadas zonas de la experiencia, es muy difícil entonces que sobre el vacío puedan construir opciones. De ahí que nosotros no planteamos la neutralidad como finalidad, en el sentido de crear seres neutros, lo cual sería un contrasentido. Lo que decimos es que el procedimiento, la metodología educativa frente a estos ámbitos donde hay posiciones en controversia, donde hay posiciones plurales, donde no hay un referente que nos permita definir consensuadamente qué es más valioso, (es habilitar) un trabajo sobre esa controversia, pero donde la finalidad es precisamente el proceso que en el trabajo los alumnos hacen, de construcción de sus propios argumentos, de sus propias razones, de sus propios juicios y no el resultado al que lleguen. Es decir, no nos interesa tanto la posición que adopten como el proceso que hacen para asumir sus propios posicionamientos sustentados y argumentados”.

En el mismo sentido indicó Costáble:

“Ese terror de que se nos atrase el programa, el terror de que se nos desorganice la clase, pero es fundamental que el joven aprenda a discutir. Se acabó el tiempo, pero esto último lo voy a decir: Aprenda a discutir, aprenda a desarrollar esa conciencia democrática, porque si el niño y el joven no aprenden a escuchar al otro, a fundamentar su pensamiento y a buscar una solución común del problema en el aula ¿dónde lo va a aprender? (...) a ese alumno, al cual lo convertimos en silencioso espectador de cosas que no entiende y no le interesan, lo convertimos en silencioso receptor. ¿De qué nos vamos a extrañar que dé la espalda a los problemas de la sociedad?”

La educación en valores y prácticas democráticas plantea básicamente dos objetivos: en primer lugar, y no necesariamente el más simple, formar a los estudiantes en un repertorio de ideales, principios y metas compartidas por el grueso de la sociedad y previsiblemente compartibles por las generaciones más jóvenes; en segundo término, establecer un conjunto de procedimientos y dispositivos pedagógicos que permitan procesar en el aula debate y controversias en torno a temas y valores polémicos. Sobre este asunto apuntaba Corbo en su exposición:

“Frente a los valores universales compartidos, que definimos como aquellos que pueden ser postulados como deseables porque satisfacen intereses universalizables, como aquello que todos podrían querer; valores que pueden sustentarse desde una razón imparcial, que tienen una pretensión de validez universalizable... la institución educativa tiene (que asumir) una actitud de promoción; tiene que tener una actitud activa a favor de legar, de alguna manera, a los educandos este conjunto de valores universales compartidos. (Por otro lado) frente a situaciones donde hay una controversia de valores, donde hay valores en competencia, lo que nos planteamos es que el docente debe entregar una información objetiva sobre esa situación, debe también habilitar el conocimiento de las fuentes interpretativas que pueden de alguna manera esclarecer ese tema. Debe trabajar sobre los argu-

mentos posibles que están en juego en esa situación, pero tiene que dejar abierto el tema para que los alumnos hagan su propio juicio personal”.

Por cierto, el desempeño del docente como mediador entre el estudiante y el universo de valores en conflicto, este ejercicio de neutralidad procedimental, constituye en sí mismo una expresión de valores, de apuestas sustantivas acerca del tipo de sociedad democrática, pluralista y defensora de los derechos humanos y las libertades básicas a la que aspiramos. En esta línea afirmó Corbo:

“... aunque ese procedimiento (que debe seguir el docente frente a las controversias) es neutral no está exento de valores, por el contrario, tiene obviamente una ideología democrática que está atrás de ese procedimiento. Es, de alguna manera, una opción de valor; una opción de valor por la democracia, una democracia liberal que supone autonomía en los individuos, que supone el juego de la razón, que supone, digamos, el reconocimiento del otro como interlocutor válido, que supone la tolerancia por las opiniones de los otros, que supone el respeto de otros posicionamientos y la defensa a las posiciones propias, que supone la construcción de una razón pública, es decir una razón no solamente, digamos, referida a los intereses personales, sino referida también a perspectivas sociales, a perspectivas compartidas, a intereses del bien común”.

Cuando el docente es consciente de la posición de poder que ocupa frente al estudiante, y no la utiliza para promover su visión del mundo, las doctrinas comprensivas del bien a las que adscribe, entonces nos hallamos frente a un ejercicio activo de la neutralidad y la laicidad.

El último punto sobre el que reflexionaron los panelistas en torno a la educación democrática fue el del fortalecimiento y la necesaria sistematización de las experiencias que vienen desarrollando los centros educativos como organizaciones y los docentes en el espacio aula:

“... en nuestras aulas, en nuestras instituciones, se hace mucho en materia de información para la democracia y se hace mucho en términos de formación en valores. Esto porque está incluido en los programas de estudio. En primaria, secundaria y formación docente hay... capítulos sobre ética, disciplinas que (se) llaman ‘Formación ciudadana’ o ‘Educación social y cívica’ (...) de manera que hay contenidos conceptuales, pero también está claro de que en las aulas, todos los días, los maestros, los profesores, inequívocamente, trabajan sobre situaciones donde hay implicadas cuestiones o perspectivas éticas... y esto nos ha sido señalado por muchos docentes (...) hay fragmentación en las instituciones educativas, entre los discursos y las prácticas, entre lo que dice el profesor A y lo que dice el profesor B, y eso no le da la coherencia suficiente para construir personalidades, porque las personalidades y el ámbito de los valores no se construye meramente desde los discursos, se construye fundamentalmente desde el ángulo de las vivencias y las vivencias tienen que ser fundamentalmente estructuradas, y si no son estructuradas, si no son coherentes, no logran construir adecuadamente las personalidades. Por ello es importante salir de las acciones individuales, por más bien inspiradas que estén, para construir un ámbito de significado y de sen-

tido en las instituciones, que sea capaz de fortalecer el sentido de para qué educar; el significado de la institución educativa en su tarea propiamente formativa. Esta es una tarea que el colectivo docente tiene que asumir; como colectivo, para que todas sus acciones, en todos los ámbitos y en todos los tiempos de la institución, estén orientadas por una visión compartida que dé coherencia y dé sentido a lo que se está haciendo”.

En suma, la reflexión en torno al lugar que ocupa la formación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo uruguayo permitió identificar algunas áreas de consenso, así como desafíos que debe enfrentar la enseñanza. En primer lugar, los panelistas comparten una visión de la educación inspirada en el legado de la Ilustración y la Modernidad (esto es, la apelación a la razón, la libertad y la construcción de sujetos reflexivos y autónomos). En segundo término, reconocen la necesidad de adaptar los objetivos de la educación a un escenario social pautado por la pluralidad, la diversidad, las perspectivas valóricas, en muchos casos enfrentadas. En tercer lugar, plantean como objetivos de la educación en valores, por un lado, la formación de las jóvenes generaciones en un acervo compartido de ideales y principios democráticos, y, por otro, la introducción en el aula de asuntos o temas que despiertan controversias, asumiendo una renovada definición de la laicidad, una “pedagogía procedimental”. Finalmente, postulan como estrategia en la puesta en marcha de un programa integral el reconocimiento, el fortalecimiento, la sistematización y el acompañamiento de las experiencias que desde hace años los docentes vienen desarrollando en los distintos niveles de educación en Uruguay.

B. LA VISIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

Uno de los espacios de reflexión del seminario estuvo dedicado a la visión sobre la educación en valores y prácticas democráticas de algunos académicos que trabajan en el tema, así como algunos referentes dentro de la profesión docente. En ese marco, el Director del Programa de Educación en Valores de la Universidad Católica del Uruguay, Javier Galdona, y el dirigente del gremio de maestros de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), Héctor Florit, expusieron su visión sobre el vínculo entre ética, democracia, participación y educación.

Uno de los primeros puntos que se trató en este espacio fue el de la definición de las categorías conceptuales empleadas. En tal sentido, Galdona tomó como punto de partida una definición de ética vinculada a la práctica real de los individuos, a la interacción entre actores y a la noción de historicidad o contingencia.

“... la ética es práctica, es referencial, siempre (se basa en) ideales, parámetros, modelos, determinados referentes que el individuo colectivo construye (...) Es también relacional (...) Y además es histórica, es decir siempre situada en un aquí y en un ahora.”

Esta definición de ética puede tener algunos puntos de contacto o parentescos con el marco teórico que inspira la acción de la Comisión de Educación en Valores de la ANEP, en particular el común cuestionamiento a una visión absolutista o única de los

valores morales que la educación debe promover. También, es posible advertir una común preocupación –de raíz humanista– por la aplicabilidad de esos valores en la vida comunitaria. Finalmente, aparece en la visión del Programa en Educación en Valores de la Universidad Católica del Uruguay, expresada por Javier Galdona, el objetivo de formar sujetos autónomos a través de la praxis educativa, sujetos dotados de capacidad de juicio crítico frente a la pluralidad de valores. En tal sentido, señaló Galdona:

*“¿Qué entiendo por educación ética? Entiendo como un apoyo deliberado, sistemático y pedagógicamente conducido, tendiente al desarrollo de estructuras personales y colectivas que hacen posible una praxis ética real. Es decir, diríamos el objetivo de la educación ética es hacer posible una praxis ética real. Y cuando hablo de real, lo entiendo en el sentido de humana, es decir **donde esté en juego la autonomía, la inteligencia, los afectos, las capacidades espirituales y de sentido de la persona**”.*

Por su parte, Héctor Florit ubicó la perspectiva del magisterio uruguayo en torno a la educación en valores y prácticas democráticas dentro de las tradiciones pedagógicas del sistema educativo nacional, en especial en referencia al pensamiento político y educativo de José Pedro Varela:

“(la) pedagogía de la igualdad y la laicidad impregnó e impregna fuertemente al magisterio uruguayo y a la cultura escolar”.

Asimismo, postuló una definición de participación claramente asociada a la idea de colectivo, de comunidad que comparte una serie de valores, un universo de representaciones, una identidad:

“la participación (implica) la disposición, los recursos y los espacios disponibles para el ejercicio de las prácticas democráticas. Esto exige involucramiento y representación, (tanto) comportamientos individuales como grupales, (un) conjunto de sujetos que compartan una situación, un problema y determinadas imágenes, visiones o representaciones del mundo”.

Por otro lado, Florit resaltó algunos de los fenómenos sociales (e.g., la inequidad, la pobreza, la marginalidad y la exclusión social), factores institucionales o procesos culturales (e.g., endógenos o exógenos al sistema educativo) que impiden, obstaculizan o dificultan el desarrollo efectivo de los valores y prácticas democráticas que se postulan dentro de las instituciones educativas públicas del Uruguay; particularmente, señaló las condiciones sociales adversas dentro de las que debe actuar la educación pública:

“La realidad de marginalidad y segmentación residencial jaquea a los ámbitos de movilidad e integración social, especialmente cuando también se estratifican los circuitos educativos. La desertión de las clases medias y altas de las instituciones públicas, homogeniza esos ámbitos, y obliga al sistema educativo a diseñar estrategias específicas para revertir este proceso de fuga, de alejamiento, de fragmentación (...) ¿Qué identidad nacional y qué democracia son posibles cuando en un mismo país coexisten altas tasas de conexión a Internet y un cincuenta por ciento de niños naciendo y viviendo en la pobreza? ¿Qué representaciones comunes pueden crearse cuando la socialización primaria tiene agentes tan dispares como las

nuevas tecnologías o el cantegril? ¿Qué solidaridad espontánea puede existir, qué respetos recíprocos pueden surgir, si no hay espacio de sociabilidad, convivencia y participación ciudadana? No hay integración regional ni global sin identidad nacional. Y hoy están en juego la identidad nacional y la conciencia colectiva”.

Florit identificó una serie de factores o variables referidas al diseño institucional de los establecimientos de educación pública uruguayos que afectan el aterrizaje a su vida cotidiana de los valores y prácticas democráticas, en especial los mecanismos orientados a promover la participación de las familias y las comunidades en las escuelas y liceos. En esta línea comentó:

*“La escuela del pueblo es mucho más que una escuela para el pueblo. En tiempos en que se proclama el pluralismo y la diversidad, el centro educativo debe ser realmente un ámbito de participación. Ello implica asumir que **no siempre la normativa y la propuesta de las instituciones facilitan la participación, ni de los padres ni de los sujetos colectivos.** La participación en los aprendizajes de los hijos, la participación económica contributiva, la participación con trabajo voluntario y la participación en la orientación general de la escuela requieren recursos por parte de las familias y una escuela más abierta, más dispuesta a rescatar lo que cada comunidad puede ofrecer. Una educación que no confunda autonomía con exclusión, ni con exclusividad”.*

Finalmente, Florit defendió el lugar de la educación pública, en general, y de la escuela pública, en particular, como uno de los pocos espacios institucionales que aún pueden integrar socialmente, dinamizar los canales de movilidad social, transmitir valores e ideales democráticos y formar progresivamente a niños y adolescentes en su ejercicio:

“Sólo la escuela pública puede asumir la enorme tarea de regenerar visiones comunes, conocimiento de otros, organizar espacios y tiempos para aprender valores, para aceptar lo ajeno, para comprender otros mundos que parecen tan distantes aunque estén a dos cuerdas. Mayor Zaragoza postulaba ‘que desde la escuela se debe aprender la cultura democrática, enseñarla, practicarla, experimentar y difundirla’. Esas son las metas que todos debemos asumir para asegurar la vigencia y el arraigo definitivo de la democracia en el futuro”.

Esta defensa no supone para Florit, sin embargo, desconocer las condiciones que deben darse dentro de las instituciones escolares o liceos para que puedan implementar con éxito cualquier tipo de innovación educativa, en este caso la puesta en marcha de programas sistemáticos de educación en valores. En tal sentido advirtió:

“En cada escuela, en cada liceo, en cada escuela técnica, los mejores programas son letra muerta si no encuentran acogida en los colectivos docentes, en las comunidades, en las direcciones y en las supervisiones. Discutir las prácticas democráticas y la puesta en acción de actividades que desarrollen la autonomía y el juicio moral, exige ver las tensiones que viven las escuelas y los maestros en concreto (...) Este eje hace no solo a aspectos organizativos o normativos, sino fundamentalmente a la vida cotidiana de padres, alumnos y docentes, a las inseguridades y contradicciones que mantiene la legislación escolar”.

C. EL APORTE DE LAS EXPERIENCIAS DE COLOMBIA, MÉXICO Y REPÚBLICA DOMINICANA

Uno de los objetivos del seminario fue el de acercar a los docentes uruguayos algunos proyectos de educación en valores y prácticas democráticas desarrollados en países de la región, a fin de conocer sus experiencias y aprendizajes, especialmente la evaluación de sus impactos y la consideración de sus fortalezas y debilidades. La difusión entre los docentes uruguayos de estos proyectos no tuvo la pretensión, en modo alguno, de exhibir los mismos como modelos a imitar; por el contrario, su inclusión dentro del seminario buscó enriquecer la reflexión y el debate en torno a distintas estrategias para educar en valores y prácticas democráticas. Por esta razón, las experiencias seleccionadas dan cuenta de distintas realidades sociales y educativas, así como diversas alternativas aplicadas en la implementación de programas educativos de esta naturaleza (desde el Estado, desde la sociedad civil organizada, con la participación y cooperación del mundo empresarial, entre otros). En este capítulo intentamos recoger y sistematizar las opiniones de los docentes uruguayos sobre estos proyectos, a fin de establecer en qué medida algunos de sus aprendizajes pueden servir en la experiencia de educación en valores que el sistema educativo uruguayo, por medio de la ANEP, viene desarrollando desde hace dos años.

1. La experiencia de Colombia

La presentación de la experiencia colombiana, a cargo de Susana Restrepo, Directora Ejecutiva de la Fundación Presencia, partió del análisis del contexto social y político del país. Esta visión es muy pertinente para alcanzar una conciencia clara sobre la importancia de un proyecto destinado a promover los valores democráticos y el compromiso ciudadano entre las generaciones más jóvenes. En tal sentido, anotó Susana Restrepo:

“En Colombia (...) tenemos problemas de violencia política, tenemos problemas de narcotráfico, tenemos problemas de desplazamiento, tenemos problemas de secuestro, tenemos problemas de maltrato infantil (...) la sociedad fue... llegando a fondo con este tipo de problemas (de modo que) para el año 1991, era tal la necesidad de cambiar el rumbo del país, que nació la Asamblea Nacional Constituyente, por votación de diez millones de personas, y posteriormente se hizo la Constitución del 1991. (Esta) Constitución es el gran acuerdo... Dentro de esa Constitución se vio la necesidad, en varios de sus artículos fundamentales, de que la educación tuviese que ser materia prioritaria en Colombia y que tanto la Constitución como los mecanismos de participación ciudadana deberían darse en la escuela (que la enseñanza de la Constitución) debería ser de carácter obligatorio, y abrir los espacios de participación ciudadana”.

Si bien la situación social, política e institucional de Colombia dista mucho de ser parecida a la uruguaya, la inquietud por la educación de niños y adolescentes en los ideales democráticos y en el ejercicio de sus derechos ciudadanos es compartida en los dos casos. Esto en razón de que en ambos países se pone en evidencia un proceso

global de deslegitimación de la política, un desinterés por lo público y un cuestionamiento de los valores morales de la Modernidad, a saber, el esfuerzo, la austeridad y el compromiso cívico, entre otros. En esta línea precisamente señalaba Restrepo:

“¿Cómo educa uno en valores cuando... la corrupción existe y es más fácil ganarse un peso sin trabajar duramente (...) cuando una sociedad manda mensajes de que la vida no vale nada, de que la muerte es una cosa que nos puede suceder a todos?”

Otro de los factores que permiten entender la inquietud creciente que existe en Colombia por la promoción de la educación en valores y prácticas democráticas es el desarrollo de las organizaciones de la sociedad civil.²⁰

Este proceso llevó a Colombia a incluir en la Constitución un capítulo dedicado a la promoción de la expresión y participación de niños y adolescentes en el ámbito educativo, buscando de ese modo formar desde las propias escuelas a las generaciones más jóvenes en el ejercicio activo de la ciudadanía y en la valoración de la democracia. Según Restrepo:

“En la Ley General de Educación hay una serie de mecanismos formales de participación dentro del aula y dentro de la institución educativa, que han hecho que los estudiantes participen. Hay uno que se llama ‘El gobierno escolar’, están los ‘personeros’ que son los estudiantes, un estudiante de último grado que es elegido por toda la comunidad educativa como el ‘personero’ de estudiantes. El Manual de Convivencia se convierte en una construcción colectiva de comunidad educativa. (...) se va generando una autonomía escolar muy propia de cada institución y sobre ese marco es el que se trabaja; sobre una institución educativa autónoma”.

En este contexto social y político la Fundación Presencia comienza a trabajar en Colombia en dos proyectos que convergen en la promoción de una cultura de respeto hacia los derechos humanos, participación democrática y responsabilidad ciudadana. En el caso colombiano, probablemente en mayor medida que en otros países de la región (aunque ninguno puede autoproclamarse eximido de esta obligación), la temática de los derechos humanos se halla en el centro del debate. Por tal razón, uno de los proyectos implementados en Colombia estuvo destinado a la formación de los estudiantes en una cultura de respeto por los derechos humanos, apelando a materiales producidos por el Centro de Educación Cívica que fueron adaptados a la realidad colombiana y a los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido comentó Restrepo:

“La Fundación empezó a trabajar en dos proyectos: un proyecto se denomina ‘Fundamentos de Democracia y Derechos Humanos’ (basado en la difusión de) textos originales del Centro de Educación Cívica que Colombia ha adaptado a sus propias circunstancias, manteniendo básicamente la metodología que es ex-

20. En esta dirección apuntó Restrepo: “Aparte de la Constitución y la Ley, existen como les decía, factores que han hecho que la educación cívica adquiera un papel trascendental, uno de ellos, conocido por todos, las múltiples manifestaciones de violencia que existen en Colombia, los grupos al margen de la ley y esto, lo que les decía anteriormente hace que las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) adquieran un papel importante dentro de la sociedad”.

traordinaria. Derechos humanos es un añadido de Colombia, porque el tema de derechos humanos es un tema preocupante y muy relevante en nuestro país, (por lo que) resolvimos que todos los principios que se manejan en estos textos tienen que relacionarse con la parte de los derechos humanos. Estos textos tienen tres niveles, y no están curricularizados (...) Ofrecemos una gama de ejercicios y de posibilidades a los docentes para trabajar en el nivel que él crea que sus alumnos le den. El objetivo de (difundir) este material que se llama 'Fundamentos de Democracia y Derechos Humanos' es dotar de herramientas prácticas al docente para que fomente, a lo largo del tiempo, la defensa y preservación de los derechos humanos y las responsabilidades ciudadanas, en él mismo y (en) sus educandos. El otro proyecto se llama 'Proyecto ciudadano'. Este proyecto es un proyecto que busca que el niño empiece a involucrarse en problemas de política pública a través de los problemas de su misma comunidad o de su misma localidad. La idea es que el niño empiece a formar una conciencia participativa y demuestre un interés por su comunidad, por los problemas de la misma. Los niños tienen que desarrollar propuestas de política pública, tienen que trazar planes de acción para implementar la política pública y proponérselo a las autoridades locales".

Con respecto a los mecanismos utilizados para desarrollar estos proyectos, se apostó, por una parte, a la descentralización de su gestión, privilegiando la participación de los actores educativos y sociales locales y, por otra, a la integración de docentes de distintos niveles educativos, a fin de reflejar las diversas realidades. Como dice Restrepo:

"Empezamos a organizar lo que llamamos el Grupo Base (integrado por) un miembro de la Secretaría de Educación y un miembro de una organización de sociedad civil. De (esta) manera, si en algún momento a la persona de la Secretaría de Educación la sacaban, hay otra entidad que va a quedar con el saber y con la posibilidad de seguir para adelante (...) seleccionamos cinco regiones del país, dos y media en zonas de conflicto y otras dos y media en ciudades sin mayor problema, y empezamos a trabajar con los estratos más bajos de la población. Seleccionamos cinco instituciones educativas promedio completas en cada una de estas ciudades; entrenamos siete maestros de primaria, siete de secundaria y siete de media, de manera que si en algún momento había rotación de maestros o se iban hubiera por lo menos garantizados tres o cuatro en primaria, cuatro en secundaria y cuatro en media. La segunda (razón de esta integración) es porque si este trabajo no se hace en equipo, no hacemos nada".

Como muestra Restrepo, uno de los rasgos característicos de estos proyectos fue el de apoyar y seguir en forma constante y rigurosa a los actores educativos y sociales que a escala local desarrollaban las experiencias:

"Dotamos a las instituciones educativas de los materiales y empezamos una labor de seguimiento muy rigurosa y muy juiciosa con los docentes. La otra cosa que hicimos fue nombrar dentro de las instituciones educativas a un docente capacitado, para que fuera coordinador del proyecto en su sección, de manera que eso nos permitiría (tener) un contacto permanente con la institución educativa... y

tener personas muy motivadas, empezar a construir mucho tejido social y red entre maestros, Grupos Base y (la) Fundación Presencia –que estamos en Bogotá–”.

Por último, la experiencia de la Fundación Presencia da cuenta del lugar central asignado al seguimiento y la evaluación de impacto de los proyectos implementados en el plano local. Como afirma Restrepo:

“En este momento (estamos tratando de) medir la valoración del impacto hasta donde podamos. (La medición) del impacto, cuando uno trata de medir aptitudes y habilidades, no es tan fácil en un término tan corto. (No obstante) hay algunos indicadores que nos van a permitir ver para dónde vamos, (hacer) un alto en el camino y empezar a tomar correctivos. (...) El impacto que hemos tenido con este programa son 12 municipios de Colombia, 30 instituciones educativas involucradas, 420 docentes capacitados, 25.432 niños afectados directamente, divididos por preescolar, primaria, secundaria y media, y beneficiarios indirectos (tenemos 29.000 estudiantes y 1.400 docentes adicionales)”.

De la primera evaluación que los responsables de la Fundación Presencia han ido haciendo de ambos proyectos surgen algunos aprendizajes y conclusiones sobre las dificultades que proyectos de este tipo pueden enfrentar; obstáculos que vale la pena analizar desde otras experiencias como la uruguaya. Según Restrepo:

“Los principales obstáculos que hemos tenido son básicamente el de reorganización del sector educativo (las autoridades) empezaron a redistribuir maestros, la nómina de personal la empezaron a redistribuir y eso nos acabó con la estructura inicial del proyecto. Lo que nos va a obligar a volver a capacitar gente... El otro punto es que, (con el objetivo) de bajar costos administrativos, hubo una fusión de escuelas y colegios... una cantidad de escuelitas chiquitas se fusionaron a grande (esto) también nos dificultó la vida, porque este tipo de programas si no se asume desde el rector para abajo no tiene nada que hacer. Si... el Rector no apoya este tipo de experiencia y el trabajo en aula de todos estos proyectos, no nos van a funcionar. Entonces ese también fue un obstáculo que tuvimos, el cambio de rectores”.

Como podemos apreciar, los límites que muchas veces impone el diseño institucional y burocrático de los sistemas educativos reducen los márgenes de innovación, afectando la capacidad de transformación de muchos de estos proyectos. Esta conclusión que surge de la evaluación preliminar de la experiencia colombiana es de recibo para pensar los desafíos que pueden enfrentar otras experiencias de similar orientación, como la que se está gestando en Uruguay.

2. La experiencia de México

La presentación de la experiencia de educación en valores y prácticas democráticas que se viene desarrollando en México en los últimos años estuvo a cargo de Marlene Romo, funcionaria del Instituto Federal Electoral (IFE) de México. La inclusión de esta experiencia resulta particularmente interesante por dos razones: en primer lugar, porque se trata de un país que recién en los últimos años ha comenzado a disfrutar de un sistema plenamente democrático pautado por la competencia real y transparente

entre partidos; en segundo término, porque la educación en valores y prácticas democráticas la realiza el organismo público responsable en materia electoral (el IFE). Con respecto a este segundo punto, comentó Marlene Romo en su exposición:

“... en la Constitución de México, en el artículo 41, los encargados de elaborar los programas de educación cívica, para toda la población somos nosotros (el Instituto Federal Electoral)”.

El IFE viene desarrollando acciones formativas y de sensibilización en el espacio formal y no formal desde inicios de la década pasada. En el terreno de la educación formal la acción del IFE se desarrolla en coordinación con las autoridades educativas públicas, dando cuenta de un modelo de coordinación interinstitucional pública novedosa en esta materia. La acción del IFE y la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha supuesto un cambio con respecto al modelo de educación cívica que tradicionalmente se desarrolló en México. Según Romo:

“La SEP es un órgano que ha logrado muchas cosas, pero en la currícula no hubo hasta este año educación en valores para niños, para la educación básica. Hasta 1970 existía una clase en educación básica, que se llamaba Civismo, que era horrible porque tenía que ver con el Nacionalismo Revolucionario. Los niños aprendían a saludar a los símbolos patrios, a la bandera, al escudo, a cantar el Himno. Entonces cuando aparece nuestro Instituto por mandato constitucional, nos toca hacer los planes de nuestros hijos y empezamos a trabajar básicamente con la educación primaria, con dos programas: ‘Jornada Cívica’ y ‘Educar para la Democracia’ (...) Jornada Cívica consistía en que el vocal le pide permiso al maestro y con los niños empieza a trabajar valores de la democracia desde la vida cotidiana, respeto, diálogo, tolerancia, igualdad”.

Uno de los rasgos de la experiencia mexicana que resultó más novedoso para los docentes uruguayos fue el de la articulación entre los funcionarios del IFE y los docentes de aula, en tanto supone la interacción de saberes y lógicas, en alguna medida diferentes. Asimismo, Marlene Romo comentó que las condiciones salariales e institucionales en las que los docentes deben desarrollar su labor muchas veces terminan afectando las posibilidades de éxito de este tipo de proyectos:

“Estamos empezando a involucrar a los maestros (...) en el caso de los maestros tenemos que los maestros en México están muy mal pagados, tienen dos o hasta tres turnos”.

Más allá de estos obstáculos, el IFE y la SEP han propuesto trabajar en la revisión del currículo, a fin de incorporar estas temáticas, y en la correspondiente capacitación del cuerpo docente. En tal sentido, comentó Romo:

“(el IFE) ha trabajado junto con un grupo de expertos en la Secretaría de Educación Pública (académicos, pedagogos, expertos en varios países) la nueva currícula de educación cívica, que ahora sí entrará a la educación primaria a partir del próximo año. Y se está preparando a los maestros normalistas, ya ‘Educar para la Democracia’ es una de las clases de la carrera magisterial. A los vocales debemos perfeccionarlos para que sean ellos los que impartan las clases de la carrera magisterial”.

Otra de las líneas innovadoras que se viene desarrollando en México es el “Proyecto Ciudadano”, a partir de los materiales del *Center for Civic Education*. El objetivo de este proyecto es lograr que los adolescentes tomen conciencia de su condición de ciudadanos, esto es, que puedan exigir, ante las autoridades públicas, en el proceso de toma de decisiones (en el diseño y ejecución de las políticas), el ejercicio pleno de sus derechos. Sobre este punto afirmó Romo:

“La cosa más interesante que observamos, cuando conocimos el material del Center for Civic Education y lo empezamos a adaptar a nuestra realidad, y empezamos a construir esta actividad a partir de necesidades muy concretas con adolescentes mexicanos, fue la construcción de la confianza de las nuevas generaciones ciudadanas en sus autoridades”.

El “Proyecto Ciudadano” busca que los adolescentes asuman su condición de ciudadanos y conozcan los instrumentos que tienen para que las autoridades públicas escuchen sus demandas y propuestas; en otras palabras, como se desprende del propio nombre del proyecto, el objetivo es formar ciudadanos. En esta dirección comentó Romo:

“(El Proyecto Ciudadano ha intentado mostrar a los adolescentes) que había maneras alternativas de hacerse escuchar a través del uso de la ley, más allá de las marchas, los plañtones y las huelgas; que (esas formas son) una manera de expresarnos políticamente, y es (que) correcta cuando hay que hacerlo, pero que no es la única manera, que ahí están las leyes y que podemos utilizarlas y que podemos crear mecanismos para llegar a construir políticas públicas eficientes. Pero (este proyecto) no sólo es eso, no solamente es un programa político o de cultura política para adolescentes; también... es un proyecto que ayudaba a los adolescentes de educación media a desarrollar conocimientos, pero no solamente conocimientos, (además) les daba destrezas y habilidades”.

Este proyecto se desarrolla en seis fases o etapas, que suponen en forma secuencial ir alcanzado estos objetivos. Según Romo:

“¿De qué se trata proyecto ciudadano? En el caso de México lo hemos aplicado en seis pasos. Es un programa... que permite a los adolescentes de 12 a 16 años: primero identificar qué es una política pública; segundo identificar un problema de política pública (que a veces nos cuesta mucho trabajo y que en nuestro trabajo con adultos en México es un poco complicado); tercero –y aquí entran una serie de habilidades importantes– buscar información sobre el problema,²¹ (cuarto hacer) su carpeta sobre el problema, una carpeta informativa; (quinto) realizar la presentación del trabajo ante las autoridades escolares y, en algunos casos, las autoridades extraescolares (es decir; presidentes municipales, síndicos, ONGs, diputados locales), buscando realmente... la solución del problema de política pública; final-

21. Agrega Romo: “Enviamos a los jóvenes a investigar, buscar en bibliotecas, revisar periódicos, revisar en Internet, hacer entrevistas, hacer llamadas telefónicas, aprender a hacer oficios para pedir audiencias con autoridades, aprender también a hacer visitas formales (quién habla, cómo hay que hacerlo y con quién). (Luego tienen que) elaborar una carpeta de grupo donde ponen toda la información que encontraron, la clasifican, hacen gráficas, contabilizan, una vez más redactan, consiguen fotografías y recortes”.

mente, una vez que presentan esto, reflexionan sobre la experiencia: qué aprendí en materia de política pública, pero también que aprendí yo como ciudadano y qué aprendí yo como chico. Aprendí que me daba mucha vergüenza pararme frente al público, pero tuve que hacerlo y entonces para mí fue muy bueno; me di cuenta que realmente no sé escribir, que redacto mal y aprendí a hacerlo”.

La aplicación del “Proyecto Ciudadano” entre los adolescentes mexicanos no sólo permitió formarlos en el ejercicio de la ciudadanía, en el conocimiento teórico y práctico –vivencial– de sus derechos, sino también contribuyó al desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas. Como señala Romo:

“El chico cuando aplica el Proyecto Ciudadano no solo está aprendiendo de política pública, no solo está aprendiendo de leyes, no solamente está aprendiendo cómo hacer valer una política pública, también está aprendiendo a redactar, investigar, contar, utilizar la ortografía, participar en el grupo, escuchar a otros, aprender a hablar en público (eso es muy difícil para los chicos de esa edad), expresarse en un tiempo limitado. Son una serie de reglas que han permitido que por lo menos para nosotros sea sencillo acceder a las escuelas y al trabajo con los adolescentes”.

3. La experiencia de República Dominicana

La presentación de la experiencia dominicana estuvo a cargo de Frieda Pichardo de Villamil del grupo Consorcio de ese país. Al igual que la experiencia colombiana, en el caso de República Dominicana el actor que viene impulsando el desarrollo de proyectos dirigidos a la educación en valores de las generaciones más jóvenes surge de la sociedad civil organizada. Pichardo describe al Consorcio de esta forma:

“(Es) un grupo de instituciones y de personas (cuya) preocupación es el desarrollo integral. Tenemos varios proyectos (...) apadrinamos escuelas públicas, ayudamos a una escuela pública, adoptamos una escuela pública. Ahora mismo tenemos 570 escuelas adoptadas en el nivel nacional”.

Desde hace diez años este grupo viene trabajando en la promoción de modalidades de educación cívica que permitan construir una nueva ciudadanía. Según Pichardo:

“Desde 1994 hasta el presente, con el apoyo del Proyecto para Iniciativas Democráticas y el Centro de Educación Cívica, hemos trabajado como voluntarios para el avance de la educación cívica con la expectativa de formar una nueva ciudadanía”.

La acción del Consorcio se concentra claramente en la sensibilización, capacitación y formación de los distintos actores asociados al proceso educativo en valores y prácticas que fortalezcan la vida democrática dominicana. Como señala Pichardo:

“Nosotros lo que hemos hecho en todo el ámbito nacional es ofrecer entrenamiento a educadores, directores, técnicos educativos (supervisores en el ámbito educativo), padres, madres, líderes comunitarios y estudiantes por medio de programas, proyectos, campamentos de verano, jornadas y seminarios nacionales e internacionales”.

El trabajo desarrollado ha permitido alcanzar una amplia cobertura en los distintos grupos o poblaciones objetivo:

“En este esfuerzo hasta la fecha de hoy hemos contactado siete mil maestros, más de doscientos mil estudiantes, ochocientos setenta y cinco directores, más de seis mil padres y madres, seis mil novecientos cuatro líderes comunitarios y otro tipo de personas”.

La ausencia en República Dominicana de instituciones democráticas, durante gran parte del siglo pasado, condicionó el espacio que se le asignó a la formación cívica en la educación formal. Como dice Pichardo:

“Antiguamente la Educación Cívica era, cuando Trujillo, una cartilla de adoctrinamiento (...) Cuando salió Trujillo se quedó un vacío, no había nada. Luego (la ponen) como un eje transversal en la transformación curricular; pero yo decía que era un eje ‘atravesado’, más que transversal, porque a nadie le dijeron cómo se manejaba un eje transversal... ¿Entonces qué pasó? Cuando tu no sabes qué hacer con una cosa, la ignoras o simplemente no la haces porque no sabes cómo hacerla”.

Más allá de las diferencias que hay entre la historia política dominicana y mexicana del siglo pasado, es posible advertir algunos parentescos que condicionan el desarrollo de iniciativas tendientes a la educación democrática de las generaciones más jóvenes, en particular la inexistencia en ambos países de una historia democrática de largo aliento que permita construir procesos educativos de esta naturaleza desde una base sólida. De algún modo, como surge de las presentaciones de Frieda Pichardo y Marlene Romo, la educación democrática de las generaciones más jóvenes supone cuestionar legados y hábitos reñidos con la cultura democrática que se pretende promover, que vienen de las generaciones mayores, formadas en sistemas políticos autoritarios, no competitivos o de “partido hegemónico”. Más allá de las diferencias que muchos de los participantes del seminario señalaron entre Dominicana y México, por un lado, y Uruguay, por otro, también fue posible advertir aspectos en común, en particular, el desafío que implica en todos los países de la región formar a niños y adolescentes en valores y prácticas democráticas, en escenarios a menudo adversos, pautados por el descrédito de la política, la pérdida de legitimidad de las instituciones públicas, la creciente participación de los medios de comunicación masiva en la cultura, entre otros.

Frente a la decisión de las autoridades educativas de incluir en el currículum un espacio para la formación cívica de los estudiantes, el Consorcio intentó cooperar en la cualificación de la propuesta. En este sentido, comentó Pichardo:

“La Secretaría de Educación dijo ‘se pone la Educación Cívica como una materia que se da una hora todas las semanas’. Pero no había programas, no había nada. Entonces cuando iban a hacer el programa, nosotros dijimos que (podíamos) ayudar a hacer el programa”.

Al igual que en los otros países analizados, en República Dominicana se adaptaron los materiales del Centro de Educación Cívica:

“Para este proyecto contamos con el apoyo del Centro de Educación Cívica de Los Ángeles y se han adaptado una serie de libros de texto para apoyar la Educación Cívica. Lo que ya tenemos es ‘Formación Ciudadana’ que es para el nivel

medio (los últimos cuatro años). 'Educación para la Democracia' que es de quinto a octavo (año de educación básica o primaria) y 'Aprendo a Convivir' (que) es de primero a cuarto. Se apoyó en los programas oficiales de la asignatura Educación Moral y Cívica (...) nos presentamos allá (y dijimos) 'queremos ayudarlos, si nos permiten' y así lo hicimos''.

Además de adaptar los textos de “Educación para la Democracia” y “Formación ciudadana” a la realidad dominicana, y difundirlos entre los alumnos de Educación Básica y Media, el grupo Consorcio ha venido trabajando en la supervisión y capacitación continua de los educadores a cargo de esta experiencia. Según Pichardo:

“El segundo componente es formación continua: estamos haciendo ciento sesenta talleres de educación cívica para nivel básico, un seminario internacional y dos foros de educación cívica regionales; en el nivel medio, tenemos sesenta y dos talleres y cursos sistemáticos de educación cívica, certificación superior en educación cívica y un postgrado en educación cívica, en el que están participando todos los maestros, directores y técnicos”.

Finalmente, aparece el componente de seguimiento y supervisión del trabajo docente:

*“El componente tres es acompañamiento y seguimiento. (Tenemos) espacios autorreflexivos en los cuales los docentes asumen nuevos paradigmas que enriquecen cualitativamente el desempeño de su práctica docente”.*²²

En suma, la experiencia de República Dominicana nos muestra de qué forma la sociedad civil organizada (en este caso a través de la articulación de diversos actores y distintas instituciones en el Consorcio) puede desarrollar diferentes acciones de formación en valores y prácticas democráticas, en articulación con las autoridades del sistema educativo, abarcando la adaptación y distribución de materiales para los alumnos, la capacitación permanente del cuerpo docente y la supervisión de las experiencias desarrolladas en el plano local.

4. La visión de los docentes uruguayos sobre las experiencias de Colombia, México y República Dominicana

A la luz de las experiencias de Colombia, México y República Dominicana, los asistentes al seminario reflexionaron sobre las fortalezas y debilidades de las distintas estrategias de educación en valores y prácticas democráticas expuestas, así como so-

22. Normalmente, el desarrollo de estas instancias de autorreflexión de los docentes debe hacer frente a una serie de obstáculos de corte institucional u organizativo que hacen a las condiciones laborales bajo las que operan los educadores. Según Pichardo: *“Hay veces que los estudiantes mismos dan la clase de cívica para que el maestro pueda ir al Comité, pueda tener el diálogo reflexivo (con otros docentes) después de la clase. Es decir que no hay un espacio exclusivo para esto. Además sería prácticamente imposible, porque el maestro en Dominicana para sobrevivir tiene que trabajar por la mañana en una escuela, por la tarde en otra escuela y los sábados tiene que titularse: tiene que ir a la universidad, porque si tiene el profesorado busca una Licenciatura, o si tiene una Licenciatura busca la Maestría”.*

bre sus potencialidades y limitaciones. En las páginas que siguen analizaremos algunas de las conclusiones que surgieron del intercambio entre los docentes uruguayos y los expositores extranjeros. Específicamente, se les pidió a los participantes que analizaran en talleres cuáles son, a su juicio, las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de las experiencias de estos tres países.

Entre las fortalezas de las tres experiencias, y más allá de las diferencias que pueden observarse entre ellas, los docentes uruguayos destacaron:

*“El hecho de que todos los proyectos demostraban una **gran convicción en la credibilidad de los proyectos**, el hecho de que los agentes... demostraban una gran convicción respecto a los resultados que podían ser esperados... Después nos pareció **otra de las fortalezas** el hecho de que evidentemente en muchos casos aparecía **que habían surgido**, como por ejemplo en el caso Colombia, **los gobiernos escolares**, figuras que permitían ver representaciones locales y discusiones en el nivel de esas instituciones”.*

En la discusión que se planteó en los talleres apareció en forma recurrente el reconocimiento al compromiso docente como una de las claves del éxito de este tipo de experiencias. Asimismo, se subrayó la conformación de redes comunitarias como sustento o base de estas experiencias como otra de las claves de su éxito. En tal sentido, una de las docentes que participó de los talleres señaló:

“Yo veo para Colombia como una fortaleza el tema de las redes que parece auspicioso”.

Si bien los docentes identificaron una serie de fortalezas en común entre las experiencias de los tres países, también señalaron algunos matices o diferencias: en particular entre Colombia y México, de un lado, y Dominicana, del otro. Una de las participantes afirmó:

“... veo sí mucho más fortaleza en el planteo de México e incluso al planteo de Colombia (que en el de República Dominicana) el sentido de lo constructivo, de lo colectivo, del diálogo. No creo en las democracias como un modelo que se aplique, creo que se vive y se vive en la reflexión, no en el discurso y creo que la vivencia es lo rico, no la disciplina en la materia”.

Entre las debilidades, apareció la inquietud por la debilidad de las instituciones estatales en las experiencias de Colombia y República Dominicana, así como la preocupación por el papel preponderante que las organizaciones de la sociedad civil, fundaciones o empresas pueden llegar a adquirir en esa situación. En otras palabras, los docentes uruguayos se mostraron preocupados por preservar al Estado como agente rector en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las innovaciones educativas. En palabras de los propios docentes:

*“En las debilidades, este fue un apasionado debate, nosotros en general planteábamos: (en primer lugar) **lo finito de los recursos**; pensamos como una debilidad el hecho de estos proyectos... tenían una asignación acotada de recursos; (en segundo lugar) el hecho de que **estos proyectos**, en la mayoría de los casos, **actúan en los márgenes de los sistemas educativos**, (que) debían aprovechar intersticios... negociar directamente sus espacios que parecían muy, muy trabajosos*

(...) Esto tiene que ver también con una cierta ausencia del Estado, la fragilidad que (supone) tener que ubicarse en lugares de intersticio o de marginalidad y cómo eso depende de determinadas voluntades... y cómo eso repercute sobre el éxito de estos proyectos”.

Otra de las debilidades que los docentes uruguayos advirtieron en estas experiencias es la tensión que existe entre la indudable calidad de muchas de las propuestas pedagógicas y los materiales gestados fuera de los países, y la necesidad de que los procesos de educación en valores y prácticas democráticas respondan a las características propias de cada sociedad. Además se planteó como una debilidad el hecho que en algunos casos no quedaba claro hasta qué punto los materiales utilizados en la formación de los estudiantes, y en la sensibilización y capacitación de los docentes, respondían efectivamente a la realidad de cada uno de los países. Como señaló el relator de uno de los talleres:

“Otra de las cosas que apuntaron los compañeros era como debilidad (fue) el hecho de (que) determinados materiales o proyectos bajaban directamente, y cómo eso podía tener que ver con una cierta estructura rígida o un cierto ‘mandato’ de seguir estos (proyectos), más allá de que en todos los casos se planteó (su) adaptación... a las realidades locales (...) en definitiva había una propuesta que estaba armada”.

Por último, como amenazas los docentes uruguayos resaltaron una vez más la debilidad del Estado en algunas de las experiencias, y el consiguiente protagonismo de los actores de la sociedad o el mercado. Cabe consignar que los docentes uruguayos no plantearon un rechazo doctrinario a la participación de las organizaciones de la sociedad civil en el diseño e implementación de experiencias de este tipo, pero sí el temor a que estos actores terminen desplazando al Estado en la conducción de las políticas educativas. En esta dirección, el relator de uno de los grupos manifestó:

“Como amenazas se plantearon la falta del apoyo estatal, o más que la falta de apoyo estatal (...) la idea del Estado retirado de estas políticas y cómo esto podía generar que otros actores... los organismos fuera de lo estatal, como las ONGs, tomaran el tema de las políticas o la formación en valores democráticos”.

Sintetizando y sistematizando la reflexión de los grupos de docentes uruguayos que analizaron las experiencias colombiana, dominicana y mexicana, Pablo Zúñiga señaló:

“Indudablemente las fortalezas son las personas que están trabajando en el tema. Es decir los actores estratégicos que en cada uno de los países tienen un compromiso muy fuerte, personal e institucional, y es una fortaleza que tiene cada uno de los casos y cada uno de los países (...) En términos de debilidades, la falta de recursos, la falta de alternativas (...) Es interesante el análisis que hicieron del rol del gobierno; analizaron en diferentes casos en los que el gobierno tiene un rol significativo o no, y los actores que lo han reemplazado. El análisis del rol de los actores externos al país fue también muy interesante: pueden ser una amenaza y también pueden ser una oportunidad, depende de cómo los actores nacionales lo toman, es decir si utilizan las oportunidades que existen afuera para construir una visión y una estrategia nacional o si las utilizan como su plan de trabajo”.

D. LA EXPERIENCIA URUGUAYA: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES (PEVA) DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)

1. Fundamentos del PEVA

El día 26 de diciembre de 2001, el CODICEN de la ANEP resolvió “iniciar una experiencia sistematizada de educación en valores en centros educativos de educación pública de nivel primario y medio”, así como “aprobar en general *la propuesta de estrategia para el desarrollo de una educación en valores en el sistema educativo uruguayo*”. Asimismo, en dicha resolución se establece crear una “Comisión para la implementación de una experiencia de educación en valores en escuelas, liceos y escuelas técnicas, (organizando) acciones de sensibilización y capacitación de equipos docentes, (proyectando) la elaboración de materiales de apoyo y guías didácticas e (instrumentando) mecanismos de seguimiento y evaluación de las experiencias”. Por último, la resolución encomienda a dicha Comisión la elaboración de “un proyecto de documento marco que recoja el enfoque conceptual y los criterios normativos que orientarán la experiencia de educación en valores...”

La lectura de la resolución del CODICEN nos permite apreciar en qué medida las autoridades educativas han tomado conciencia de la necesidad de adoptar medidas e impulsar acciones tendientes al fortalecimiento y sistematización de las prácticas de educación en valores, que desde hace años se vienen desarrollando en los centros educativos públicos, a través de la creación del PEVA. La intención del CODICEN no es crear, por así decirlo, desde “el vacío” una experiencia de educación en valores, sino recoger, sistematizar y potenciar las acciones que ya se vienen implementando, reafirmando al mismo tiempo la tradición del sistema educativo uruguayo en este terreno. En este sentido, el documento marco del PEVA establece como guía del trabajo del PEVA:

*“Reafirmar la línea tradicional del país en materia de enseñanza pública, que ha concebido a los centros educativos como lugares privilegiados para la formación racional y autónoma de la personalidad y la **construcción de ciudadanía democrática**, acompañando la función de las familias”*.²³

La propuesta del PEVA se asienta en un marco conceptual que define lo que se entiende por educación en valores. Este marco conceptual parte de una definición de la persona que aspira a formar el sistema educativo uruguayo, resaltando una serie de atributos que hacen a la capacidad de ejercer una ciudadanía activa y responsable:

“Construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario (...) La finalidad es... que (el estudiante) pueda conocer sus propios intereses y motivos, situarse en lugar del otro desde una perspectiva empática y, a partir de ello, elaborar juicios y razones cada vez más justas y solidarias sobre temas sociomorales controvertidos”.²⁴

La educación en valores a la que apuesta el PEVA se propone como objetivo lograr que los estudiantes asuman la construcción de reglas de convivencia, la definición de normas como un proceso en que pueden participar y, por lo tanto, que reconozcan en

23. *Op. cit.*, s/p.

24. *Op. cit.*, p. 7.

ellas los parámetros que permiten ordenar las interacciones con sus pares, garantizando de ese modo el goce de sus derechos. Como establece el marco conceptual del PEVA:

“Comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva (...) La construcción de normas de convivencia en el ámbito de establecimiento educativo coloca al alumno en el plano de sujeto activo y transformador que aprende en el real contexto de las relaciones psicosociales. Esto le permite reconocer normas ya establecidas así como otras elaboradas por el grupo de clase al que él pertenece y sobre todo asumirse progresivamente como sujeto autónomo”.²⁵

La educación en valores no es concebida como un ejercicio destinado a transmitir verdades universales o principios absolutos; por el contrario, es definida como un proceso que le permitirá a los estudiantes asumir progresivamente una comprensión moral del mundo, una mirada que les habilite acercarse en forma crítica y responsable a los conflictos del mundo actual, en general, y del ámbito educativo más próximo, en particular. Según el documento del PEVA:

“No se trata ni de definir valores absolutos ni de caer en relativismos. A través del diálogo y la razón (para elaborar criterios) pueden determinarse algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal, que es posible convertir en normas materiales de aplicación en conductas efectivas, históricamente ubicadas”.²⁶

Como se desprende del párrafo anterior, el PEVA asume una perspectiva teórica dialógica, deliberativa, en el reconocimiento y la construcción de los principios que pueden regular la interacción entre los estudiantes y el mundo adulto.

En este proceso reflexivo, pautado por la interacción entre el docente y los estudiantes, el rol que debe asumir el educador es clave, en tanto, deberá coadyuvar a que los adolescentes formen su capacidad de cuestionar, objetiva y rigurosamente, los aspectos establecidos o consagrados en la cultura propia y en las ajenas. Según el PEVA:

“... la tarea del docente, su contribución, sería... la de problematizar lo que no está problematizado en la cultura específica, la de abrir a los alumnos a consideraciones más plurales que la que entrega la cultura específica o la de contraponer criterios de legalidad y legitimidad de esta cultura específica con la de otras realidades históricas y socioculturales. En tal caso la actuación del docente se guiaría... por una neutralidad procedimental”.²⁷

El marco conceptual del PEVA asigna al docente una función central en el proceso de formación valórica de los adolescentes, desde una perspectiva que denomina “neutralidad procedimental”, opuesta a la que califica de “neutralidad pasiva”:

“(en la educación) se da un tipo de neutralidad pasiva que implica, por parte de la institución docente o del agente educador, una actitud de abstención, de inhibición (ante) diversas situaciones temáticas, las que son excluidas del aula y en virtud de la cual se silencia el tratamiento de determinados conflictos de valor o situaciones humanas sujetas a controversia. Esta concepción de la naturalidad es

25. *Op. cit.*, p. 9.

26. *Op. cit.*, p. 13.

27. *Op. cit.*, p. 20.

la que, en ocasiones, ha prevalecido en la educación pública de nuestros países por ese afán de considerar que en sus ámbitos institucionales sólo debían tener cabida aquellas cuestiones capaces de elevarse a la categoría de lo común en el espacio público, por lo que todas las versiones particularistas que son la materia prima del pluralismo eran relegadas al ámbito de lo privado. Aquello que unía a todos, la ciudadanía democrática, es lo que debía enseñarse en la escuela para esta concepción. Lo que significaba una negación de todo lo particular al no habilitarse ningún proceso de análisis de la diversidad de voces de lo social. Aca-so en una sociedad nacional en proceso de formación, donde una parte de lo particular cultural era lo extranjero o era ocasión para enfrentamientos radicales que dividía a fuego la comunidad, esta actitud procuraba preservar a las aulas como un espacio de encuentro donde no pudieran manifestarse las oposiciones irreconciliables. Hoy, en cambio, las referencias han mudado sustancialmente hacia un creciente pluralismo, por lo que, como señala Juan Carlos Tedesco, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés): ‘En la situación actual es necesario replantearnos frente a qué tiene que ser neutral la escuela y frente a qué no tiene que serlo. Frente a esta negación de lo particular, incluso de lo religioso, de las opciones éticas, parecería que los niveles de neutralidad en la escuela no pueden seguir siendo los mismos que en el pasado (...) la escuela tendría que procesar esta discusión y ayudar a que cada joven defina su opción frente a ello. Los valores democráticos, que es necesario introducir en la formación de la personalidad, no pueden seguir siendo valores de neutralidad y puramente defensivos ’’²⁸

Como hemos visto desde los primeros capítulos, la sociedad contemporánea se halla sujeta a una serie de tensiones, conflictos y disputas entre concepciones valóricas divergentes, incluso opuestas. En este contexto, resulta difícil concebir una práctica educativa que se abstenga de analizar estos conflictos, sin que esto suponga tomar partido por alguna de las concepciones generales del bien (éticas, religiosas o políticas) en disputa.²⁹ De lo que se trata es, simplemente, de dar lugar al tratamiento de los asuntos morales que estas concepciones plantean, fomentando en los estudiantes la

28. *Op. cit.*, pp. 23-24.

29. Sobre este punto avanza el documento del PEVA: “La prescindencia de valores... la abstención de tratar en el aula ciertos asuntos o de enseñar ciertos temas no es, como equivocadamente pretenden algunos, una expresión de laicidad sino una negación de ella. Porque no hay construcción autónoma de la persona cuando se le ha sustraído por el silencio experiencias humanas decisivas en el plano de los valores (...) Se puede faltar a la laicidad por acción cuando se adoctrinan o inculcan creencias a los alumnos, pero también se puede faltar a ella por omisión, cuando se sustrae a los alumnos el conocimiento y las vivencias de dimensiones trascendentes de la vida. No hablar de ciertas cuestiones no es aséptico, es más bien pasar un mensaje de que esos asuntos no importan, que no son relevantes. Como dice la Profesora Helena Costábile ese tipo de concepción ha llevado ‘a una neutralidad incolora a nuestra educación que le ha quitado elementos de conformación de la personalidad, que tiende a expulsar los valores de la acción educativa ’’”. *Op. cit.*, pp. 24-25.

problematización y la visión crítica de los mismos. Para ello se requiere formar en los estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente en torno a estos tópicos, escuchar, reconocer –como diría Habermas– la “pretensión de validez” de los enunciados de sus pares, argumentar y, finalmente, construir acuerdos.

El papel que debe jugar el docente en el proceso formativo de los estudiantes en el campo de la educación en valores, por cierto, no es sencillo. En muchas oportunidades deberá enfrentarse a temas o asuntos sujetos a fuertes polémicas, cruzados por concepciones ideológicas sustancialmente diferentes. Ante esas situaciones los docentes deberán ejercitar, plantea el documento de marco conceptual del PEVA, una “pedagogía de la laicidad”, una “neutralidad procedimental”.

*“Ante estas cuestiones controvertidas el educador debe actuar conforme a un criterio de neutralidad activa o procedimental, a una estrategia pedagógica de la laicidad. La neutralidad procedimental del educador debe generar las condiciones de aprendizaje apropiadas para permitir al educando conocer y comprender al conflicto, para apreciar críticamente los diversos enfoques que lo sustentan y propiciar la construcción de una opción autónoma, de un juicio propio en torno a los valores implicados y a la situación controvertida”.*³⁰

Otra dimensión especialmente interesante del marco conceptual del PEVA es lo que podríamos llamar su concepción de la ética docente. El educador debe ser cuidadoso de no ceder a la tentación de imponer su autoridad frente al estudiante en debates en los que no existen verdades reveladas:

*“El docente es fundamentalmente un mediador y debe precaverse de la inclinación a asumir la posición de ‘experto’, que puede llegar a sesgar la dilucidación de cuestiones controvertidas, en función de su autoridad y de la dependencia psicológica del alumno... (...) su ‘autoridad’ no será necesariamente superior a la de cualquier otro ciudadano ni de los padres (...) en cuestiones controvertidas de valor no puede aducir legitimidad social para presentarse como experto o autoridad en tales materias, lo que no es justificable ni epistemológica ni éticamente. Por el contrario, extender a estos ámbitos la autoridad del profesor es abusar de la naturaleza asimétrica de su rol profesional”.*³¹

La propuesta conceptual del PEVA avanza sobre uno de los principales temas de discusión en torno a la educación en valores, esto es, el lugar que la misma debe ocupar en el currículum: si debe ser una asignatura más o menos convencional, asimilable en cierto sentido a las otras asignaturas, o si debe ser un eje transversal. La posición que asume el PEVA con relación a este punto da cuenta de una visión flexible, que reconoce los riesgos que puede implicar asumir en forma dogmática y rígida alguno de estos dos caminos. Como se señala en el documento:

“La educación en valores en ningún caso debe ser considerada como una asignatura curricular; como una ‘materia’ más del plan de estudio; incluso porque con ello perdería... ‘las múltiples conexiones con situaciones educativas concretas

30. *Op. cit.*, p. 26.

31. *Op. cit.*, p. 27.

que se dan en la vida escolar; sea al considerar contenidos en otras áreas, sea al enfrentar situaciones problemáticas propias de la escuela o reflejo en la misma del contexto social. El curso específico, aislado, corre el riesgo de caer en el teoricismo vacío' (...) Pero del mismo modo... la educación en valores 'considerada únicamente como un contenido transversal podría, por una parte, diluirse totalmente, pero, además, en el mejor de los casos, se perderían los contenidos cognitivos específicos (y quedaría)... vacía de un análisis conceptual, desconociendo el desarrollo histórico y las teorías éticas fundamentales'..."³²

Se desprende del párrafo anterior la necesidad de articular la docencia desde el campo conceptual ("contenidos cognitivos específicos") con el ejercicio pedagógico de ayudar a los estudiantes a problematizar y reconocer, desde la experiencia, a partir de situaciones concretas, los valores y principios que se hallan en polémica; por así decirlo, el marco conceptual del PEVA parece tomar partido por una prudente dosificación de teoría y reflexión desde la práctica. El marco conceptual del PEVA plantea la necesidad de ubicarse en los "intersticios del currículo" para desde allí desarrollar el ejercicio de educación en valores:

*"Cuando se habla de Educación en Valores con un espacio propio no se pretende encapsular los contenidos, ni poseer una visión asignaturista de la misma. Por el contrario, la Educación en Valores cobra significación curricular desde los intersticios del currículo, entendiéndolos como 'puntos de articulación, centros de irradiación innovadora y sede de lo instituyente'..."*³³

Por último, el marco conceptual del PEVA trata el tema de la evaluación de la formación en valores. La visión que se propone resulta coherente con la ubicación que asume el documento en el debate entre la concepción "asignaturista" y la "transversalista". El documento del PEVA sostiene que es necesario evaluar los logros alcanzados por los estudiantes en el proceso de formación en valores, pero no con el objetivo de calificar sus desempeños; el propósito de la evaluación es contribuir al proceso formativo de los estudiantes, identificando fallas y aciertos:

*"En el caso concreto de la educación en valores, la evaluación tiene un carácter primordialmente formativo. Se trata de interpretar en qué medida los valores y actitudes que se han tratado de promover están siendo incorporados por los alumnos a través de las distintas estrategias utilizadas. Su función no es adjudicar una calificación, sino que será para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas se deberán ir adoptando para mejorar los aprendizajes."*³⁴

2. Características del diseño y la ejecución del PEVA

Desde su origen, el programa de educación en valores de ANEP apuntó a trabajar en forma gradual, apostando más a la consolidación de los procesos que a una rápida expansión cuantitativa de la experiencia. Como vimos, en primer lugar se planteó la

32. ANEP-CODICEN, MEMFOD, 2003: 39

33. *Op. cit.*, p. 40.

34. *Op. cit.*, p. 46.

construcción de un marco conceptual o teórico que permitiese llegar a consensos básicos en torno a lo que se entiende por educación en valores, a los alcances que ésta debe y puede tener, a las estrategias que deben seguirse para impulsar una experiencia de esta naturaleza, a la metodología de trabajo.

En segundo término, la ANEP se propuso conformar un equipo técnico convocando a un llamado a todos los interesados dentro de los subsistemas de Educación Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional en participar de la experiencia.

En tercer término, el PEVA optó por iniciar en el año 2002, las acciones en una pequeña escala, con un número reducido de centros educativos (treinta y siete en total) que permitiera hacer un seguimiento real, riguroso y sistemático, de las experiencias que estas instituciones comenzarían a desarrollar, en el marco del programa. La selección de los establecimientos fue realizada recurriendo a la participación de los cuerpos técnicos de los subsistemas (inspecciones y salas de directores).

En cuarto lugar, el PEVA ha buscado desde su inicio recoger las experiencias que ya vienen realizando los centros educativos para sistematizarlas, fortalecerlas y potenciarlas. En ningún momento la experiencia buscó “implantar” o “injetar” artificialmente en los centros educativos un modelo preestablecido y cerrado.

Por último, la experiencia de la ANEP ha privilegiado como una de sus líneas principales de acción la formación cualificada de sus recursos técnicos.

El carácter sistemático y fundado teóricamente de la experiencia surge claramente de la siguiente intervención en el seminario de la Inspectora Ana Cossio, integrante de la Comisión Coordinadora de la experiencia designada por el CODICEN:

“La decisión inicial fue empezar a trabajar a pequeños pasos en una propuesta que se sustentara desde un punto de vista filosófico, el marco teórico, que también sustentara una metodología de trabajo en los centros, y que fuera entonces una oferta que se podía presentar a los centros, real, lo que se podía trabajar en la realidad, no en la teoría”.

Otra integrante del equipo técnico del PEVA relató en el seminario las etapas en el desarrollo de la experiencia:

“En diciembre del 2001, el CODICEN tomó una resolución de realizar una experiencia acotada en Educación en Valores, con miras de realizar después un proyecto que se haga extensivo a los objetivos de ciclo. Por lo tanto en febrero del 2002, se hace un llamado público, por la prensa, para docentes de Enseñanza Secundaria (...) Se presentan más de quinientas personas, de los tres sistemas (Primaria, Secundaria y Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), de todo el país (...) Se estableció una lista, de la cual quedaron integrando el Equipo Técnico 19 personas (...) Los docentes entonces que integramos el Equipo Técnico, conformamos el equipo de esa manera y comenzamos a trabajar a razón de dos centros por técnico. En el caso de los docentes de Secundaria, dos liceos, dos escuelas los de Primaria y dos Escuelas Técnicas los de UTU. Fueron los inspectores que eligieron los centros en los que se iba a realizar la experiencia, teniendo en cuenta, algunos criterios que nosotros habíamos propuesto. Los criterios que pedimos eran (que los liceos tuvieran) “Plan 1996” (...) En el caso del interior, salvo el departa-

mento de Canelones, fueron las salas de directores que eligieron a los centros. En el caso de Canelones y Montevideo, fue la Inspección de Institutos y Liceos. Quiero agregar también que las salas de directores eligieron aquellos liceos que habían presentado proyectos en Valores o que habían manifestado su interés”.

El equipo técnico del PEVA se constituyó finalmente por 19 docentes: 10 de Educación Primaria, 7 de Educación Secundaria y 2 de Educación Técnico-Profesional. A cada técnico se le asignaron dos establecimientos, salvo en un caso al que se le encomendó trabajar con un solo centro. El trabajo desarrollado a lo largo del año 2002 permitió involucrar, aproximadamente, a 850 docentes entre los tres subsistemas. Se estima que la experiencia alcanzará a 16.500 estudiantes, 6.500 de Educación Primaria y 10.000 de Media (Educación Secundaria y Técnico Profesional). La cobertura actual de la experiencia alcanza a 12 de los 19 departamentos del país, como se aprecia en la siguiente tabla.

Cuadro 1

Cantidad de establecimientos educativos abarcados por el PEVA por subsistema de ANEP al que pertenecen, según departamentos. Año 2002.

Departamentos	Consejo de Educación Primaria	Consejo de Educación Secundaria	Consejo de Educación Técnico Profesional
Canelones	5	4	1
Colonia	2	2	
Durazno	1		1
Flores	1		
Florida	1	2	
Maldonado		1	
Montevideo	5	3	1
Río Negro		1	
Rivera	1		
San José	2		1
Soriano		1	
Tacuarembó	1		
Subtotal	19	14	4
Total	37		

Fuente: Comisión coordinadora del PEVA, ANEP.

3. Reflexiones de los participantes del seminario acerca de la experiencia del PEVA

En la tarde del segundo día del seminario, los participantes conocieron y analizaron en detalle la experiencia del PEVA, a partir del relato de los integrantes del equipo técnico. De ese modo, se examinaron en tres grupos las experiencias que vienen desarrollándose en establecimientos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional.

En los grupos o talleres de trabajo que se conformaron para analizar la experiencia del PEVA se destacó en varias oportunidades, como uno de los rasgos sobresalientes

del estilo de trabajo del programa, el hecho de que en todo momento los integrantes del equipo técnico buscaron partir de las experiencias de trabajo en valores que los establecimientos ya veían realizando en forma sistemática o menos estructurada. En tal sentido, señaló una de las integrantes del equipo técnico, quien además se desempeña como Directora de un establecimiento de Educación Técnica de una ciudad del interior de Uruguay:

“Nosotros insistimos en la parte de acompañar (a los establecimientos); no fuimos con una metodología impuesta, ni con un sistema ya establecido, sino que llegamos a instituciones que ya tienen su trayectoria, (una) cultura institucional mantenida de años anteriores, y entonces el propósito nuestro fue llegar a ver qué conocimientos previos había en las instituciones acerca de lo que podía ser la práctica de la educación en valores. Luego, fuimos a ver en la institución los momentos donde se practican, dónde ellos veían que se vivían esos valores, y eso nos fue orientando a conocer un poco lo que era el lugar donde íbamos a actuar”.

En la misma dirección, comentó otra integrante del equipo técnico del PEVA, también Directora de una Escuela Técnica del interior del país:

“Uno de los principales objetivos nuestros fue acompañar los procesos, que en principio se estuviesen realizando en los centros o en caso de que no existiesen proyectos, que tuviesen que ver con la educación en valores... El tema principal (fue) enfocar el trabajo hacia el centro, hacia... el proyecto curricular, y posteriormente... el proyecto de aula”.

Una de las claves de la estrategia seguida por el PEVA para lograr la confianza de los docentes hacia el proyecto fue, precisamente, el diálogo abierto y permanente con ellos. Este proceso de construcción dialógica implicó dismantelar la idea o la imagen de que los técnicos que vienen a trabajar con los centros son portadores de una verdad absoluta, de un método acabado e infalible para “educar en valores” a niños o adolescentes de cualquier contexto socioeducativo. Como señaló otra de las integrantes del equipo técnico del PEVA:

“... es un proceso de construcción y es en una ida y en una venida... estamos en permanente interacción con (los docentes). No hay nada acabado,... no hay ninguna verdad absoluta que estamos transmitiendo (...) llevamos algunas herramientas y las compartimos con los colectivos con esa necesidad de recibir de ellos también sus aportes, para que entre todos nos enriquezcamos”.

La apertura al diálogo, pieza clave de la estrategia del PEVA, contempló también a las familias, a la comunidad:

“(Nosotros) llegamos a la conclusión de que no solamente había que tomar la opinión de los docentes, sino que también la de los padres (...) se ha iniciado un trabajo con la familia que consideramos que es de gran valor y se han aprovechado distintas instancias como (los) encuentros de padres, para tomar en cuenta lo que pretenden que la escuela les brinde a sus hijos. En otras instancias se han realizado encuestas, tomando en cuenta fundamentalmente los valores que ellos consideran que deben cultivarse en sus hijos”.

También, en el plano curricular y en el espacio del aula, el PEVA apostó a la estrategia de recoger las experiencias que los docentes ya vienen desarrollando para sistematizarlas, cualificarlas y acompañarlas. El marco conceptual del PEVA define claramente los tres espacios en los que la experiencia debe operar. En palabras de otro integrante del equipo técnico del PEVA, Director de un liceo de una ciudad del interior del país:

“Tenemos que intervenir desde tres niveles, como dijo el Licenciado Corbo, desde el proyecto de centro, desde los proyectos curriculares y desde el aula. En el caso del proyecto de centro... actividades como la elección de delegados, consensuar pautas de convivencia, la relación con la comunidad. Desde el proyecto curricular, conseguir que los docentes sean capaces de resignificar su currículum, es decir que puedan leer su currículum, reflexionar... y compararlo con los contenidos de la Educación en Valores. (Finalmente) tenemos que tratar de construir conceptos que sean comunes a los estudiantes”.

Otra integrante del equipo técnico del PEVA remarcó que el objetivo no es sumar nuevos contenidos, sino, desde la plataforma que ofrece el propio currículum, darle un nuevo significado a la práctica docente apoyándose en la perspectiva conceptual de la educación en valores:

“Con respeto llegamos (el año pasado) a los colectivos docentes en la primera fase de sensibilización, para pasar este año sí a otra fase que consideramos importantísima: empezar a ver (la experiencia) no es cargar de contenidos diferentes, sino que apoyándonos en los programas prescritos, donde ya tenemos todos los contenidos que siempre hemos trabajado, darle otra perspectiva, otra intencionalidad... parados en la educación en valores”.

El “aterrizaje” concreto de la perspectiva de la educación en valores en el currículum supone trabajar con los programas de las asignaturas, ir identificando los contenidos y las áreas temáticas que permiten trabajar con los estudiantes la reflexión sobre los valores. Según una de las integrantes del equipo técnico del PEVA:

*“Tú tienes los programas (de las asignaturas) y entonces, con base en esos objetivos de valor que trabajamos con los docentes, **(debes ir) buscando qué (parte) de ese programa, qué (parte) de esa unidad temática, puedes enfocarla axiológicamente.** Hay programas que se adaptan fácilmente, por ejemplo Formación Ciudadana de tercer año, Historia o Biología... lo más difícil sería Matemáticas. Entonces, ¿cuál sería la forma de trabajar en el campo axiológico algo de matemáticas? Bueno, ahí entra el diálogo y la participación. O sea (que) no es solamente la parte conceptual: se puede trabajar desde la parte conceptual, desde la parte procedimental o desde la parte actitudinal; hay distintos estados para poder trabajar los valores”.*

Los docentes que participaron de los talleres en los que se presentaron experiencias concretas del PEVA valoraron, de manera especial, la apertura de los integrantes del equipo técnico desde el inicio de la experiencia para recibir los aportes de los maestros y profesores de los centros educativos, así como de las familias y la comunidad barrial. En esta dirección reflexionó una docente del Centro Regional de Profesores del Sur:

“Se reitera (analizando la experiencia del PEVA) la idea que vimos ayer en los equipos extranjeros y lo vemos hoy nosotros: esto es, que el compromiso y la dedicación son importantísimos, porque después se trasmite al colectivo. La construcción colectiva del proceso es sin duda muy importante...”

4. Relatorías de los talleres de análisis de la experiencia del PEVA

Los talleres realizados con los participantes del seminario permitieron llegar a una serie de conclusiones con respecto a los avances o fortalezas de la experiencia uruguaya, así como sus debilidades o déficit. De algún modo, las síntesis realizadas por los relatores, aplicando la metodología de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas marcaron coincidencias con la visión conceptual que maneja el equipo técnico del PEVA. Con relación a las principales fortalezas o avances, destacamos el siguiente pasaje de una de las relatorías:

“Dentro de los avances, lo primero que veíamos fue la gran sensibilización que ellos hicieron en cada una de las comunidades donde fueron a trabajar. (...) También como avance notamos la generación de una comunidad de diálogo, donde se le daba mucha importancia al saber escuchar, saber argumentar, tomar decisiones. (...) Lo que veíamos como muy productivo, como un avance muy importante, es el hecho de que el proyecto surge de la propia institución. Entonces que no es algo traído desde afuera, implantado, como algo injertado, sino que es algo que surge de que las personas están”.

En la misma senda, sostuvo otro de los relatores:

“Una fortaleza importante del proyecto (es) la apertura a (las) sugerencias y demandas provenientes de los actores institucionales, en donde se desarrollen estos proyectos, como también de otros actores externos”.

Entre los principales obstáculos que los participantes advirtieron en el relato que hicieron los integrantes del equipo técnico del PEVA aparecen problemas de corte organizativo como la movilidad de los docentes de un año a otro; y la falta, en algunos casos, de espacios u horarios previstos para la coordinación de actividades entre los docentes. En esta línea recogemos otro pasaje de una de las relatorías:

*“Después hablábamos de los obstáculos que se habían tenido. **En primer lugar se nombró la resistencia de los docentes** (...) esa resistencia de los docentes (respondía a) la falta de un horario destinado a la reflexión. (...) **Otra de las cosas que fueron planteadas como un obstáculo fue la movilidad de los docentes** (...) el hecho de que sensibilizaban todo un año, para al año siguiente empezar con todo, y al año siguiente tenían dos o tres maestros que habían estado el año anterior y tenían que empezar otra vez todo el trabajo de sensibilización. (...) La continuidad es un gran desafío: lograr la continuidad del proyecto y la expansión, así como su divulgación”.*

Profundizando en los obstáculos organizativos que algunos planes de estudio plantean para el desarrollo de proyectos innovadores, señaló otro de los relatores:

“En materia de dificultades... una de ellas es el inconveniente para trabajar en algunos planes de estudio, como el Plan '86, habida cuenta que no existen los espacios de coordinación necesarios (...) es un dato de la realidad que cuesta organizar el tiempo para el trabajo en ese caso”.

Como se puede observar en los fragmentos de las relatorías que hemos recogido, los participantes del seminario apreciaron en forma positiva el enfoque conceptual y la estrategia metodológica que ha inspirado el trabajo de campo del PEVA. Por otro lado, los docentes uruguayos evaluaron en forma positiva la ejecución de la experiencia en los treinta y siete establecimientos de primaria, secundaria y educación técnico-profesional, identificando al mismo tiempo los obstáculos burocráticos u organizacionales que podrían afectar su desarrollo.

5. Propuestas o recomendaciones

En la última etapa del seminario los docentes reflexionaron en pequeños grupos sobre las líneas de acción que deberían seguirse en el futuro, planteando propuestas concretas referidas a los distintos campos o áreas de trabajo: capacitación, producción de materiales e investigación.

El primer grupo valoró como un hecho positivo la definición del marco conceptual del PEVA que llevó adelante la Comisión designada por el CODICEN como punto de partida para el desarrollo del programa. En este sentido, el primer grupo subrayó la necesidad de seguir trabajando en la línea de acordar un marco conceptual que respalde la educación en valores:

“La educación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo uruguayo se fundamenta en la necesidad de afianzar el sistema democrático a través de prácticas responsables de la ciudadanía. Se entiende por prácticas responsables, el ejercicio de derechos y deberes en un pie de igualdad. Nuestra educación pública tiene una amplia trayectoria en la educación en valores y los desafíos de la sociedad actual imponen la necesidad del rescate sistemático de las prácticas y metodologías que se venían desarrollando en forma aislada. Se hace necesario consensuar una ética de mínimos que aseguren la posibilidad de máximos en nuestra sociedad que es plural y democrática. Como objetivos (planteamos): fomentar la construcción y valoración del yo; construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario; desarrollar la comprensión crítica y responsable de la realidad personal y social; estar familiarizado con conocimientos con relevancia moral, reconocer y asimilar valores universalmente deseables; construir formas de comportamiento coherentes con el juicio moral y comprender, respetar y construir, normas de convivencia que regulen la vida colectiva”.

En la misma dirección, el segundo grupo de trabajo propuso avanzar en la traducción de ese marco conceptual compartido a las prácticas concretas de los educadores, por medio de la sensibilización masiva del cuerpo docente, la inclusión de la temática en la formación docente y el acompañamiento de las experiencias que los estableci-

mientos ya vienen desarrollando. Surge como una propuesta interesante el trabajo con algunos espacios curriculares y docentes, en particular del subsistema de educación media: “Formación Ciudadana” y “Espacio Adolescente”. Asimismo, cabe destacar como otra recomendación a seguir, la apertura a la participación activa de los estudiantes de nivel medio en la definición de las acciones que se plantean. Resumiendo estos aportes rescatamos el siguiente pasaje de la relatoría del segundo grupo:

*“A partir del reconocimiento de las experiencias efectuadas, **trabajar en la búsqueda de un marco común, institucionalizado y sistematizado, para la educación en valores, a través de las siguientes acciones: primero, continuar la sensibilización sobre la temática en valores, en cada centro educativo, teniendo en cuenta el contexto y el trabajo que están realizando a través de los proyectos de centro, curriculares, resignificando el currículum y los proyectos de aula. Por ejemplo, pensamos que en (educación) secundaria podríamos, en una propuesta de acción muy concreta, a través de los centros educativos, usando los recursos que tenemos, trabajar con los docentes de Formación Ciudadana que tienen estos temas en los contenidos programáticos, junto con los profesores de Espacio Adolescente, el equipo de dirección obviamente, los profesores, orientadores pedagógicos, integrantes del equipo interdisciplinario, entre otros. Entre estos actores institucionales (se debería) elaborar un plan de acción concreto para ese centro y luego solicitar capacitación al programa PEVA, para que pueda ayudarnos a elaborar las diferentes actividades a realizar en el centro, incluyendo a los estudiantes, a través de investigaciones que pueden basarse en preguntarles, por ejemplo en cosas muy sencillas pero que hacen el quehacer educativo cotidiano: consultarles cuáles son los problemas que tienen en el aula y cuáles son las soluciones que proponen ellos. Es decir, incluir a los estudiantes en esta acción”.***

Otras propuestas planteadas por los docentes para la consolidación del proceso iniciado en la educación media, y, desde luego, extensible a los otros subsistemas educativos, apuntan a:

“(desarrollar) curso de capacitación docente que incluya estrategias para el abordaje del tema en forma reflexiva. (Además) presentar el tema a nivel de la Sala de Directores, para que esto pueda transformarse en un trabajo en redes entre los diferentes liceos”.

Este grupo planteó también, como recomendación, trabajar en la sensibilización de la opinión pública en torno al tema, estableciendo una alianza con los medios de comunicación, de modo que se potencie el papel de estos últimos como difusores de los valores propios de la cultura democrática, papel que en muchas ocasiones han desempeñado éstos.

“Pensamos que es importante acercar y promover la difusión a través de la prensa para lograr impacto en la sociedad”.

Finalmente, este grupo señaló como necesario articular los esfuerzos del centro educativo con el aporte de otros actores: especialmente, los actores de la comunidad barrial, pero también los equipos técnicos de la universidad que desarrollan tareas de extensión en los establecimientos de enseñanza:

“También, proponemos mejorar las líneas de comunicación entre los diferentes actores sociales a través de la construcción de redes comunitarias (...) También poder incluir en los centros educativos los proyectos de extensión universitaria, que realizan las diferentes facultades”.

Cabe consignar como una propuesta novedosa de uno de los grupos, avanzar en la sistematización de los estudios e investigaciones que existen en este tema, ya sea producidos por actores académicos (centros de investigación universitarios o privados), como los generados por los propios docentes. Asimismo, se propuso promover entre los docentes de las escuelas y liceos que participan de la experiencia el desarrollo de proyectos de “investigación-acción” que permitan cualificar el trabajo que se viene realizando:

“Partimos de la necesidad de explorar antecedentes en materia de investigación en el Uruguay, porque en definitiva entendimos que estaban muy poco expandidos los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos años. Nos proponíamos incentivar y fortalecer en los centros educativos la implementación de proyectos de investigación-acción, investigando sobre las condiciones sociales existentes para la educación en valores, viendo qué variables están interviniendo desde las instituciones para que se pueda dar una educación en valores. Acompañar las líneas de investigación que se vengán realizando en los centros (...) hacer un acompañamiento con materiales... con capacitación.”

6. Mesa de clausura

En la clausura del seminario, las autoridades de las instituciones que organizaron el evento reconocieron la relevancia académica y política de la actividad, al tiempo que manifestaron su compromiso con la profundización de esta línea de trabajo. En primer término, el Director Nacional de Educación Pública, Licenciado Javier Bonilla, hizo explícito la gratitud del organismo hacia la OEA, por haber promovido esta instancia de sensibilización y reflexión en torno a la temática de la educación en valores:

“Quisiera sí hacer explícito el agradecimiento del Consejo Directivo Central, a la OEA, en primer lugar, por la idea que nos trajo, que también habíamos tenido nosotros, pero que nos la trajo de modo propio. Nuestro agradecimiento a las diferentes instancias de la OEA: la OEA en su instancia de la Asamblea General, a la agencia que representa a la OEA aquí, el Ingeniero Roberto Casañas. También al Center for Civic Education”.

Por su parte, el Director de la Oficina de la OEA en Uruguay, Ingeniero Roberto Casañas resaltó los objetivos de fondo que orientan la acción de la OEA en este terreno, planteando la necesidad de seguir avanzando en la incorporación de la formación de las generaciones más jóvenes en los valores y las prácticas de la democracia desde el sistema educativo formal:

“El objetivo central que está subyacente en todos estos esfuerzos e iniciativas es el de identificar... una agenda de temas educativos, en valores y prácticas democráticas, hacia el futuro, que... pueda ser pensada en un espacio de continuidad

de veinte o veinticinco años, en el marco de una acción de dimensiones continentales. El objetivo mayor de esta acción es de promover una ciudadanía democrática en las Américas, que sustente una serie de valores universales, como la libertad, la pluralidad, la tolerancia y la convivencia, como cimientos necesarios del ejercicio ciudadano democrático”.

En representación del *Center for Civic Education*, Oscar Cruz sintetizó una de las principales conclusiones o enseñanzas que surgieron del seminario, esto es, que los proyectos de educación en valores que se desarrollen en Uruguay deben ser construidos por los propios agentes educativos del país, que deben tener origen en las tradiciones y legados autóctonos, más allá del valioso aporte que pueden hacer las experiencias de otros países o la experiencia acumulada por agencias internacionales, fundaciones o centros de investigación. Como señaló Oscar Cruz:

“Lo que he notado durante estos tres días de trabajo, y en lo que nosotros creemos muy fuertemente cuando trabajamos internacionalmente, es que cualquier proceso, cualquier programa en Educación Cívica tiene que salir de uruguayos para uruguayos”.

Por último, el Ministro de Educación y Cultura, Leonardo Guzmán, esbozó una serie de temas o asuntos que deberían ser objeto de reflexión a fin de cualificar el diseño o el acompañamiento de las experiencias de educación en valores en marcha, compartiendo al mismo tiempo con los asistentes al seminario la agenda de trabajo que tiene planteada el ministerio:

“El liderazgo en educación ha entrado en crisis en el diálogo entre los profesores actuales y las generaciones actuales. Y vamos a confesar, colectivamente, que uno de los problemas básicos que tiene la sociedad nuestra hoy, y no solo en la transmisión de conocimientos y sentimientos en el aula, es la pérdida del sentimiento normativo. La pérdida del sentimiento de imperatividad de la norma, la caída en lo que los griegos llamaban la anomía y que en español se sigue llamando anomia. (...) Se puede hacer mucho, pero se está teniendo que combatir contra pésimos ejemplos, que están llegando a manos llenas a través de los medios de comunicación (...) Quienes tienen el aula y quienes tienen el buen ejemplo familiar, logran grandes avances; quienes no tienen buen ejemplo familiar y tienen poca aula, van quedando fuera de este discurrir dialógico. (...) En unos años en los cuales está de moda hablar mucho más de la relación de las personas con las cosas y en unos tiempos en los cuales se habla de lo cuantitativo más que de lo cualitativo, es una enorme alegría que haya un grupo de gente que a despecho de las incomodidades, trabaje en (la educación en valores) con ganas y con entusiasmo”.

Se desprende de las palabras de cierre del seminario el claro interés de las autoridades de la enseñanza pública uruguaya de proseguir el camino de construcción de un modelo de educación en valores y prácticas democráticas, que intente, por un lado, responder a los desafíos que la sociedad uruguaya y su sistema político deberán afrontar en los próximos decenios; y, por otro, potenciar los esfuerzos que los docentes vienen realizando por medio de la sistematización de experiencias, la capacitación permanente y la creación de ámbitos de reflexión, evaluación y elaboración de propuestas.

Propuesta de seguimiento del seminario

Con base en las conclusiones y recomendaciones que surgieron del seminario, presentamos a continuación un borrador de propuesta de posibles líneas de cooperación de la OPD de la OEA con el sistema educativo uruguayo, ANEP y MEC, en el campo de la educación en valores y prácticas democráticas. Estas líneas de trabajo buscan apoyar la experiencia que el país viene desarrollando con éxito en el marco de la ANEP por medio del Programa de Educación en Valores (PEVA) creado por el Consejo Directivo Central de la ANEP (CODICEN) en el año 2001.

Desde su origen, el PEVA se planteó fortalecer la educación en valores en el sistema educativo uruguayo apostando a la consolidación de los procesos en curso, como punto de partida para el desarrollo de nuevas experiencias. En este sentido, el PEVA trabajó, como hemos mostrado en los capítulos precedentes, en la definición de un marco conceptual sobre la educación en valores que permitiera llegar a consensos básicos en torno a esta compleja temática, así como con respecto a la estrategia a impulsar y los métodos a emplear.

Los resultados de los talleres realizados en el seminario constituyen un insumo fundamental para definir las posibles líneas de cooperación de la OPD con el sistema educativo uruguayo.

Entre los principales obstáculos que los participantes del seminario advirtieron en el relato de los integrantes del equipo técnico del PEVA aparecen los problemas de corte organizativo: la movilidad de los docentes de un año a otro, la carencia de espacios u horarios previstos para la coordinación de actividades entre los docentes, entre otros.

En líneas generales, los participantes del seminario evalúan en forma muy positiva el enfoque conceptual del PEVA y la estrategia que ha seguido en su implementación. Por otro lado, los docentes uruguayos evaluaron en forma positiva la ejecución de la experiencia durante el 2002, en los treinta y siete establecimientos de primaria, secundaria y educación técnico-profesional incorporados al programa ese año, identificando al mismo tiempo una serie de obstáculos burocráticos u organizacionales a superar.

Con relación a las propuestas o recomendaciones que surgieron del seminario deben ser destacados los siguientes puntos:

- a. Seguir trabajando en la construcción de un marco conceptual que respalde la experiencia de educación en valores en el sistema educativo uruguayo.
- b. Traducir dicho marco conceptual en herramientas pedagógicas (bibliografía, guías docentes) que permitan orientar la práctica de los educadores en el aula.
- c. Sensibilizar a los educadores en torno a la necesidad de incorporar la formación en valores y prácticas democráticas en todas las dimensiones de su labor docente.

- d. Acompañar las experiencias que se vienen desarrollando en los establecimientos, a través del fortalecimiento del PEVA.
- e. Explorar la articulación entre la experiencia del PEVA y la labor que desarrolla en la asignatura de “Formación Ciudadana” y en el “Espacio Adolescente” del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996).
- f. Ampliar la participación activa de los estudiantes de la Educación Media en la definición de las acciones a seguir.
- g. Sensibilizar a los líderes de opinión en torno a la centralidad de la educación en valores y prácticas democráticas para el fortalecimiento de la democracia.
- h. Promover la cooperación entre los centros educativos y los actores de la comunidad barrial, así como con los equipos técnicos de la Universidad de la República que desarrollan tareas de extensión en los establecimientos de enseñanza, a fin de potenciar la educación en valores de niños y adolescentes en el ámbito extraescolar.
- i. Sistematizar los estudios que existen en este tema, producidos por actores investigadores académicos (centros de investigación universitarios o privados) o por los propios docentes, a fin de contar con un banco de información y análisis que permita cualificar las acciones que vienen desarrollándose.
- j. Promover entre los docentes de las escuelas y liceos que participan del PEVA el desarrollo de pequeños proyectos de “investigación-acción”.

A partir de estas recomendaciones es posible divisar algunas líneas de acción a desarrollar, orientadas a fortalecer la experiencia que viene desarrollando la ANEP en materia de educación en valores en el marco del PEVA. Con tal fin, hemos intentado sintetizar algunas de las propuestas que surgieron en el seminario y sugerir vías que permitan concretarlas. Estas propuestas apuntan fundamentalmente a consolidar la acción del PEVA mediante la producción de materiales, la capacitación de sus recursos técnicos y el seguimiento y sistematización de las experiencias de los centros involucrados.

A. PRODUCCIÓN DE MATERIALES

Uno de los temas que apareció en forma recurrente en el transcurso del seminario fue la necesidad de los docentes de contar con recursos pedagógicos (bibliografía para los educadores, manuales para el trabajo con los alumnos, guías docentes) que les permitan aterrizar en su práctica cotidiana este nuevo enfoque sobre la educación en valores. En tal sentido, varios docentes evaluaron en forma muy positiva los materiales producidos por el *Center for Civic Education*, señalando que los mismos permiten tratar con los alumnos –en forma progresiva en función de sus edades– diversos temas de la teoría democrática: entre otros, los conceptos de justicia, derechos y responsabilidades. Al mismo tiempo, los participantes del seminario señalaron como imprescindible que estos materiales se adapten a la realidad uruguaya, a las pautas culturales del país, de modo que no resulten ajenos a los alumnos y educadores.

B. APOYO TÉCNICO AL SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE LA EXPERIENCIA URUGUAYA

Otra posible vía de cooperación técnica de la OPD con el PEVA que surge del seminario es el apoyo o asesoramiento técnico a la experiencia, concretamente a través de talleres de reflexión coordinados por especialistas de otros países de la región y la publicación-difusión del trabajo que vienen desarrollando los centros educativos uruguayos en el marco del PEVA. Otra línea de trabajo que podría ser englobada en este capítulo es la de seguimiento o monitoreo de la experiencia mediante la aplicación de instrumentos estandarizados: encuestas y grupos de discusión. Esta línea de cooperación es sumamente relevante en tanto la experiencia ha alcanzado amplios niveles de cobertura al finalizar el año 2002: 37 establecimientos, 850 docentes y 16.500 alumnos.

C. INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

El análisis del trabajo en los talleres permite identificar otra línea a recorrer en materia de apoyo al PEVA: el intercambio de experiencias con otros sistemas educativos de la región. En este sentido, cabe señalar que la realización del seminario constituye el punto de partida en esta dirección, ya que acercó a los docentes uruguayos las experiencias de otros países de la región: Colombia, México y República Dominicana. Resulta necesario indagar qué experiencias se vienen desarrollando en otros sistemas educativos de la región, especialmente aquellos que exhiben niveles de cobertura e indicadores de calidad similares al uruguayo, como Argentina, Chile y Costa Rica. Asimismo, la formación de los recursos técnicos del PEVA fuera de fronteras, conociendo en campo el trabajo que se desarrolla en otros sistemas educativos puede aportar insumos valiosos para cualificar el trabajo en Uruguay.

D. APOYO A LA CAPACITACIÓN DE PROFESORES DE CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE DE ANEP Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

La última línea de cooperación a desarrollar que se desprende del seminario refiere al apoyo a la capacitación de los docentes del sistema ANEP buscando lograr un impacto más amplio sobre los niños y adolescentes. En este sentido, el sistema educativo ANEP tiene a su cargo la formación regular de los docentes de educación inicial, primaria y media (secundaria y técnico-profesional), lo que implica que el trabajo de capacitación que se realice con los profesores de los centros de formación docente habrá de tener un impacto indirecto generalizado sobre el grueso de la matrícula educativa (más del ochenta por ciento del total de niños y adolescentes que asisten a escuelas, liceos y establecimientos de educación técnico-profesional).

Como puede apreciarse en el Cuadro 2, entre los Institutos de Formación Docente (IFD), encargados de formar a los maestros de educación primaria, y el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y los Centros Regionales de Profesores (CERP), encargados de formar a los profesores de enseñanza media (secundaria y técnico-profesional),

ANEP reúne una matrícula de más de 15.000 alumnos de formación docente, distribuidos en centros que cubren a los 19 departamentos del país. Los formadores que realizan docencia directa en estos centros podrían constituir la población objetivo para un proyecto de largo aliento en materia de educación en valores: 1.544 docentes (véase Cuadro 3) que forman a 15.237 futuros maestros y profesores, encargados de cubrir a una población de casi 700.000 niños y adolescentes que asisten a los establecimientos de enseñanza pública (véase Cuadro 4).

Cuadro 2

Evolución de la matrícula de formación docente de maestros y profesores por tipo de institución (1998-2001)

Años	Total	Magisterio		Profesorado			Instituto Nacional de Educación Técnica
		Institutos de Formación Docente	Institutos Normales	Instituto de Profesores Artigas	Centros Regionales de Profesores	Institutos de Formación Docente	
2001	15237	3761	1685	5772	1561	2301	157

Fuente: Gerencia de Planeamiento de la ANEP con base en los datos de la matrícula de formación docente.

Cuadro 3

Funcionarios de centros de formación docente por tipo de función que cumplen, según el instituto al que pertenecen. Año 2001. En números absolutos.

Instituto	Docencia directa	Docencia indirecta	No docentes	Total
Institutos Normales	223	33	29	285
Institutos de Formación Docente	708	126	133	967
Instituto de Profesores Artigas	337	29	37	403
Instituto Normal de la Costa	24	2	1	27
Instituto Nacional de Educación Técnica	14	9	13	36
Centros Regionales de Profesores	238	13	22	273
Total	1544	212	235	1991

Fuente: Gerencia de Planeamiento de ANEP con base en datos de matrícula de formación docente.

Cuadro 4

Alumnos matriculados en centros educativos dependientes de la ANEP, según subsistema (Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional). Año 2001.

Total de alumnos matriculados en Educación Inicial (niveles 4 y 5 años)	87.155			
Total de alumnos matriculados en Educación Primaria (6 a 11 años) ¹	304.452			
Total de alumnos matriculados en Educación Secundaria:	Total de alumnos matriculados en Ciclo Básico			Total de alumnos matriculados en Bachillerato
		Plan 1986	Plan 1996	
219.234	120.226	56.336	63.890	99.008
Total de alumnos matriculados en Educación Técnico-Profesional		61.372		
Total de alumnos matriculados en Educación Inicial, Primaria y Media		672.168		

Fuente: INE (2003), *Uruguay en Cifras 2003*, con base en datos de ANEP.

Notas: 1 No incluye educación especial.

Si bien podría plantearse como población objetivo a sensibilizar y capacitar el conjunto de los docentes de formación docente (IINN, IPA, IFDs y CERPs), parece más atinado priorizar, en una primera fase, el trabajo con aquellos que pertenecen a las áreas curriculares más próximas a la temática de la “Educación en valores y prácticas democráticas”, lo que no implica desconocer el carácter transversal que debe tener la misma. De hecho, es posible pensar en dos estrategias complementarias: por un lado, apostar a la capacitación de los profesores de centros de formación docente de las áreas de ciencias sociales y derecho, buscando lograr un impacto indirecto sobre los futuros docentes de educación primaria y media (por ejemplo en la materia de “Formación Ciudadana” del Ciclo Básico de Educación Media); por otro lado, la sensibilización por etapas –en una escala mayor– del conjunto de los formadores de formadores.

Con respecto a la primera vía (la capacitación, con carácter experimental, de los profesores de formación docente del área de ciencias sociales y derecho, y de los docentes encargados de la asignatura “Formación Ciudadana” de Tercer Año del Ciclo Básico de Educación Media –Plan 1996–), consideramos que podría tener un impacto directo sobre una población significativa de adolescentes: entre 15 y 20 de los 64.000 alumnos matriculados en el Ciclo Básico (Plan 1996). La propuesta de capacitar, a través del equipo técnico del PEVA (con un posible apoyo de la OPD-OEA y del *Center for Civic Education*), a los profesores de formación docente más próximos al área temática de la educación en valores, y a los docentes que dictan la asignatura de “Formación Ciudadana” tendría un carácter claramente experimental, que no invalidaría en modo alguno el trabajo en una fase posterior, con similar profundidad, en otros subsistemas de ANEP (primaria, bachilleratos de educación secundaria y educación

técnico-profesional). Por otro lado, el análisis del programa de la asignatura de “Formación Ciudadana” (que se dicta a una población adolescente, cuya edad teórica es de 14 años y promedio real de 15 o más años) justifica la apuesta a un proceso de capacitación de los docentes a su cargo, en tanto el mismo contempla en gran medida las temáticas que se abordan en la educación en valores y prácticas democráticas.³⁵

Esta propuesta, así como otras posibles, deben partir de la siguiente base: en primer término, cualquier tipo de apoyo o cooperación que pueda brindar la OPD y el CCE de California debe ser útil al fortalecimiento de la valiosa experiencia que viene desarrollando la ANEP, por medio del PEVA; en segundo lugar, los protagonistas de este proceso deben ser los propios docentes, y sus principales impulsores los integrantes del equipo técnico del PEVA; por último, cualquier proceso de capacitación que pueda implementarse con el apoyo de la OPD-OEA y la asistencia técnica del CCE debe respetar la realidad local sobre la que actúe (regiones, departamentos, comunidades, centros educativos y colectivos docentes). La aplicación de una propuesta de capacitación uniforme, en cuyo diseño no haya participado el colectivo docente, probablemente fracase, en tanto no sería apropiada por los educadores; por lo tanto, la formulación de cualquier propuesta de apoyo y asistencia técnica a la capacitación de los docentes debe tomar en cuenta su opinión y, en particular, la perspectiva del equipo técnico del PEVA.

35. ANEP, Consejo de Educación Secundaria: Programa de Ciencias Sociales del Ciclo Básico de Educación Media, Plan 1996, Tercer Año, Programa de la asignatura de “Formación Ciudadana”. UNIDAD 1: LOS JÓVENES Y LA REALIDAD SOCIAL EN QUE VIVEN. Contenidos: La socialización como proceso de adaptación a las normas y estructuras sociales. Incidencia de la cultura en dicho proceso. Los agregados humanos: el grupo como forma de organización social: familia, amigos, liceo, Estado. Pautas o reglas de comportamiento que hacen posible la convivencia social. Normas: concepto y diferentes tipos. Consecuencias de su incumplimiento según el carácter de la misma. UNIDAD 2: LOS PROBLEMAS Y LOS CONFLICTOS. Contenidos: Establecer las diferencias entre ambos conceptos. La violencia y sus consecuencias. Posibles soluciones ante el surgimiento de un problema o un conflicto: a) Mecanismos alternativos a la justicia ordinaria (mediación, negociación, conciliación, arbitraje); b) La justicia ordinaria (la figura del juez y su función). UNIDAD 3: EL ACTUAR DEMOCRÁTICO. Contenidos: La democracia como forma de vida: concepto de democracia. La democracia en lo político, social y económico. Principios rectores de un actuar democrático (libertad, igualdad, pluralismo, tolerancia y responsabilidad). UNIDAD 4: CONOCIENDO MIS DERECHOS. Contenidos: Enunciación, características y clasificación: (individuales, sociales y económicos; civiles y políticos). Los derechos humanos en mi país, principios básicos: vida, honor, libertad, seguridad y propiedad. Derechos de reunión y asociación. Derechos sociales y económicos: vivienda, educación, trabajo, seguridad social, nociones concretas acerca de los derechos del trabajador, trabajo de menores, salario, jornada laboral, descanso semanal, licencia, despido. UNIDAD 5: EL CIUDADANO EN ACCIÓN. Contenidos: Ciudadanía, concepto y tipos. Derechos y obligaciones. Ejercicio directo de la soberanía. Sufragio. Referéndum. Plebiscito. Iniciativa. Grupos de participación organizada: Asociaciones gremiales, asociaciones estudiantiles, asociaciones de padres, partidos políticos. UNIDAD 6: LOS GRUPOS Y EL GOBIERNO. Contenidos: Relación entre ambos conceptos. Separación de poderes como garantía del sistema democrático. Poderes del Estado: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Integración y principales funciones. Gobierno departamental: Intendencia, Junta departamental. Integración y principales funciones.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) – Consejo Directivo Central (CODICEN) / Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD), (2003): *Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores*, Montevideo, República Oriental del Uruguay.
- Bobbio, Norberto (1986): *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, D.F., México.
- Braslavsky, Cecilia (1999): *Re-haciendo escuelas*, Ediciones Santillana, Buenos Aires, Argentina.
- Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo (1996): *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)-Diálogo Interamericano, Santiago, Chile.
- Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (1988): *Respuestas a la crisis educativa*, Editorial Cántaro, Buenos Aires, Argentina.
- Carnoy, Martín y De Moura Castro, Claudio (1997): “¿Qué rumbo debe tomar la educación latinoamericana?”, *Propuesta Educativa*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Número 17, Buenos Aires, Argentina.
- Dahl, Robert (1991): *La democracia y sus críticos*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Habermas, Jürgen. (1975): *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto (1999): *El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/ Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- Lechner, Norbert (1988): *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., México.
- Lyotard, Jean-Francois (1989): *La condición postmoderna*, Editorial Cátedra, Barcelona, España.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2000): *Informe sobre desarrollo humano 2000*, PNUD, Editorial Mundi Prensa, Madrid, España.
- Rawls, John (1985): “Justice as fairness: political not metaphysical”. *Philosophy & Public Affairs*, Número 14.3 (Verano 1985): 223-251, Nueva York, EE.UU.
- Rawls, John (1994): “La idea de una razón pública”, *Isegoría* Número 9, Madrid.
- Rorty, Richard (1991): *Contingencia, ironía y solidaridad*, Editorial Paidós, Madrid, España.
- Tedesco, Juan Carlos (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- Tedesco, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo*, Editorial Anaya, Madrid, España.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000): “Cultura escolar y culturas juveniles”, mimeo, Buenos Aires.

Anexo

Programa Seminario sobre educación en valores y prácticas en el sistema educativo del Uruguay

Montevideo, Uruguay - 23, 24 y 25 de junio de 2003

Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay

Administración Nacional de Educación Pública

Organización de Estados Americanos

Center for Civic Education

INTRODUCCIÓN

La vigencia de un sistema democrático se basa en la fortaleza de sus instituciones y cultura política. Pese a la progresiva consolidación de la democracia en toda América Latina y El Caribe desde comienzos de la década de los años ochenta hasta el presente, sus instituciones, valores y prácticas democráticas no están plenamente arraigados. Por ello, se requiere estimular y promover el desarrollo de dichos valores y prácticas para despertar y alimentar el interés, compromiso y espíritu participativo de las nuevas generaciones del hemisferio en los procesos políticos democráticos.

El desarrollo y fortalecimiento de una cultura política democrática que sustente la participación de la ciudadanía en los asuntos políticos y el funcionamiento de las instituciones y actores políticos fundamentales requiere de un permanente apoyo al esfuerzo educativo-formal e informal del ciudadano en valores y prácticas democráticas desde las edades más tempranas.

La Unidad para la Promoción de la Democracia (UPD) y la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) –de conformidad con el mandato de sus Estados miembros–, en cooperación con el Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y *The Center for Civic Education* han diseñado el **Seminario sobre educación de valores y prácticas democráticas en el sistema educativo del Uruguay**. El seminario tiene como meta principal el análisis de la enseñanza de valores y prácticas democráticas en el sistema educativo de Uruguay. Esto se realizará por medio de un espacio de encuentro, reflexión y diálogo que permita el análisis comparativo de mejores prácticas, metodologías y técnicas educativas disponibles en el hemisferio para formar ciudadanos para la vida en democracia.

En Uruguay, el sistema de enseñanza se ha considerado tradicionalmente exitoso en la tarea de transmisión de los valores y prácticas democráticas de la sociedad. Los Planes y programas de educación primaria y media incorporan expresamente temáticas relativas a la formación ciudadana. Desde diciembre de año 2001 para reforzar esa presencia las autoridades educativas de Uruguay han creado un programa de educa-

ción en valores y ciudadanía democrática que alcanza, inicialmente, treinta y siete centros educativos e involucra a unos ochocientos cincuenta docentes.

Objetivos del seminario:

El seminario tiene los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar la enseñanza y aprendizaje de los valores y prácticas democráticas en el sistema de educación uruguayo (e.g., políticas educativas, propuestas curriculares, materiales educativos, docentes, normas de convivencia, investigación y evaluación).

Objetivos específicos:

Analizar cómo se enseñan y se aprenden valores y prácticas democráticas en el sistema educativo (e.g., centros educativos e instituciones de formación de docentes).

Analizar nuevas metodologías e instrumentos para la enseñanza de valores y prácticas democráticas utilizados en varios países del hemisferio.

Acumular conocimientos y experiencias en torno a la problemática de valores y prácticas democráticas para su difusión en América Latina y El Caribe.

Desarrollar una propuesta de asistencia al programa que se viene desarrollando en el Uruguay.

Día 1

Hora	Actividad	Expositor
9.00-10.00	Inauguración y presentación institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Daniel Berbejillo, Subsecretario del Ministerio de Educación y Cultura • Javier Bonilla, Director Nacional de Educación Pública • Pablo Zúñiga, Especialista Principal, Unidad para la Promoción de la Democracia, Organización de los Estados Americanos • Oscar Cruz, Coordinador de Programas Internacionales, <i>Center for Civic Education</i>
10.00-11.30	Conferencia sobre valores y prácticas democráticas	<ul style="list-style-type: none"> • Gerardo Caetano, Director del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República • Romeo Pérez, Profesor e Investigador del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República.
11.30-11.45	Receso	
11.45-13.00	<p>Nuevas metodologías para la enseñanza en valores y prácticas democráticas: los casos de Colombia, México y República Dominicana.</p> <p>Los participantes se dividen en tres talleres (grupos de entre 10 y 15 participantes), a razón de un taller por país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Susana Restrepo, Fundación Presencia, Colombia. • Frieda Pichardo, Consorcio, República Dominicana. • Marlene Romo, Instituto Federal Electoral, México.

13.00-14.00	Almuerzo	
14.00-15.15	Nuevas metodologías para la enseñanza en valores y prácticas democráticas: los casos de Colombia, México y República Dominicana. Los participantes rotan en los talleres (por ejemplo, quienes participaron en el taller sobre la experiencia colombiana asisten a la mexicana).	<ul style="list-style-type: none"> • Susana Restrepo, Fundación Presencia, Colombia. • Frieda Pichardo, Consorcio, República Dominicana. • Marlene Romo, Instituto Federal Electoral, México.
15.15-15.30	Receso	
15.30-16.45	Nuevas metodologías para la enseñanza en valores y prácticas democráticas: los casos de Colombia, México y República Dominicana. Los participantes nuevamente rotan en los talleres de modo que todos los participantes conozcan en profundidad las experiencias de los tres países.	<ul style="list-style-type: none"> • Susana Restrepo, Fundación Presencia, Colombia. • Frieda Pichardo, Consorcio, República Dominicana. • Marlene Romo, Instituto Federal Electoral, México.
16.45-17.30	Análisis comparativo de las Experiencias presentadas sobre la Enseñanza de Valores y Prácticas Democráticas en el Hemisferio.	<ul style="list-style-type: none"> • Gustavo De Armas, Profesor e Investigador del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República.

Día 2

Hora	Actividad	Expositor
9.00-11.00	La enseñanza en valores y prácticas democráticas en el Sistema Educativo del Uruguay La perspectiva del Ministerio de Educación y Cultura y de la Administración Nacional de Educación Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Helena Costábile Lorenzo, Directora de Educación, Ministerio de Educación y Cultura • Daniel J. Corbo Longueira, Consejero, CODICEN-ANEP • Javier Bonilla, Director Nacional de Educación Pública, CODICEN-ANEP
11.00-11.15	Receso	
11.15-13.00	La enseñanza de valores y prácticas democráticas en el Sistema Educativo del Uruguay Otras perspectivas: docentes, académicos y sociedad civil	<ul style="list-style-type: none"> • Nicolás Echeverry, Cátedra de Filosofía del Derecho-Universidad de la República • Héctor Florit, Secretario General de la Federación Uruguaya de Magisterio
13.00-14.00	Almuerzo	
14.00-15.45	Análisis de las experiencias nacionales de enseñanza en valores y prácticas democráticas Trabajo en tres talleres simultáneos en los que se distribuyen los participantes, a razón de un número de entre 10 y 15 por taller: uno dedicado a experiencias en escuelas, otro dedicado a experiencias en liceos y otro dedicado a experiencias en escuelas técnicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de los talleres a cargo del equipo técnico coordinador del Seminario

15.45-16.00	Receso	
16.00-17.00	Análisis en plenario de las experiencias nacionales y recomendaciones I	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación: Gustavo De Armas

Día 3

Hora	Actividad	Expositor
9.00-11.00	Laboratorio I: Proyecto Ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> • Susana Restrepo, Fundación Presencia, Colombia. • Frieda Pichardo, Consorcio, República Dominicana. • Marlene Romo, Instituto Federal Electoral, México.
11.00-11.15	Receso	
11.15-13.00	Laboratorio II: Fundamentos de la Democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Susana Restrepo, Fundación Presencia, Colombia. • Frieda Pichardo, Consorcio, República Dominicana. • Marlene Romo, Instituto Federal Electoral, México.
13.00-14.00	Almuerzo	
14.00-16.30	Análisis en plenario de las experiencias y recomendaciones II	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de los talleres a cargo del equipo técnico coordinador del Seminario.
16.30-16.45	Receso	
16.45-18.15	Clausura y recepción	<ul style="list-style-type: none"> • Leonardo Guzmán, Ministro de Educación y Cultura • Javier Bonilla, Director Nacional de Educación Pública • Roberto Casañas, Organización de los Estados Americanos • David Edwards, Especialista, Unidad de Desarrollo Social y Educación, Organización de los Estados Americanos • Oscar Cruz, Coordinador de Programas Internacionales, <i>Center for Civic Education</i>

Siglas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CCE	Center for Civic Education
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CERP	Centros Regionales de Profesores
CODICEN	Consejo Directivo Central
DADP	Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos
DDI	Departamento de Desarrollo Integral
FCE	Fondo de Cultura Económica
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FUM	Federación Uruguaya de Magisterio
IFD	Institutos de Formación Docente
IFE	Instituto Federal Electoral
IINN	Institutos Normales
INE	Instituto Nacional de Estadística
INET	Instituto Nacional de Educación Técnica
IPA	Instituto de Profesores Artigas
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MEMFOD	Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente
OEA	Organización de los Estados Americanos
OECT	Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología
OPD	Oficina para la Promoción de la Democracia
PEVA	Programa de Educación en Valores
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés)
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

Agradecimientos

El diseño, la organización y la ejecución de esta iniciativa en materia de educación para la democracia con la ANEP de la República Oriental del Uruguay fueron posibles gracias al apoyo de varias instituciones y profesionales.

La Misión Permanente del Uruguay ante la OEA y las autoridades, funcionarios, técnicos y docentes del sistema educativo uruguayo tuvieron un papel fundamental en la realización de esta iniciativa. Javier Bonilla, Director de la ANEP, así como Daniel Corbo, Denise Vaillant y Helena Costáble colaboraron activamente durante el proyecto. Gustavo De Armas y Gerardo Caetano, consultores a cargo del proyecto en Uruguay, se caracterizaron por su dedicación, profesionalismo y contribuciones para la adecuada ejecución del proyecto, así como en la recopilación de los resultados en esta publicación. El *Center for Civic Education* aportó su valiosa experiencia en la materia y proveyó una parte significativa de los recursos financieros para el proyecto. Oscar Cruz, Coordinador de Programas Internacionales, especialmente, Norma Wright y Kenneth Rodríguez demostraron un sincero interés e identificación con el proyecto.

Los funcionarios de la Oficina para la Promoción de la Democracia (OPD) del Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos (DADP) y la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología (OECT) del Departamento de Desarrollo Integral (DDI) de la Secretaría General de la OEA coordinaron estrechamente para llevar a cabo el proyecto. Por parte de la OPD/DADP, el conocimiento e impulso de Rubén M. Perina a la educación para la democracia fue un ejemplo a seguir para los funcionarios involucrados en el proyecto. El entusiasmo, profesionalismo y genuino compromiso de Pablo Zúñiga como coordinador del Proyecto facilitó la colaboración entre las diversas instituciones y la Secretaría General para viabilizar esta iniciativa. Ana Matilde Pérez Katz, consultora, contribuyó en el diseño sustancial y el monitoreo de la ejecución del proyecto, así como en la revisión de la publicación. Eduardo Jiménez, técnico administrativo, garantizó eficientemente las gestiones necesarias para la ejecución del proyecto. María del Carmen Palau, Especialista, realizó un aporte significativo en la revisión editorial del documento. Adam Hasler, practicante, contribuyó con la revisión de la relatoría. David Edwards, Especialista, y Jorge Baxter, consultor, de la OECT/DDI proporcionaron valiosos insumos, referencias y contactos especializados en materia de educación. El Director de la Oficina Nacional de la OEA en Uruguay, Roberto Casañas, y su equipo de trabajo fueron un invaluable apoyo en la planeación, monitoreo y ejecución del proyecto.

Organización de los Estados Americanos

La Organización de los Estados Americanos (OEA) es la organización regional más antigua del mundo. Su origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional de Estados Americanos, celebrada en Washington, D.C., de octubre de 1889 a abril de 1890. En esta reunión se aprobó la creación de la Unión Internacional de Repúblicas Americanas. La Carta de la OEA se suscribió en Bogotá en 1948 y entró en vigencia en diciembre de 1951. En la actualidad, la OEA tiene treinta y cinco Estados miembros. Además, la Organización ha otorgado categoría de Observador Permanente a cincuenta y tres Estados, así como a la Unión Europea.

Los propósitos esenciales de la OEA son los siguientes: afianzar la paz y la seguridad del Continente; promover y consolidar la democracia representativa dentro del respeto al principio de no intervención; prevenir las posibles causas de dificultades y asegurar la solución pacífica de las controversias que surjan entre los Estados miembros; organizar la acción solidaria de éstos en caso de agresión; procurar la solución de los problemas políticos, jurídicos y económicos que se susciten entre ellos; promover, por medio de la acción cooperativa, su desarrollo económico, social y cultural, y alcanzar una efectiva limitación de armamentos convencionales que permita dedicar el mayor número de recursos al desarrollo económico y social de los Estados miembros.

La OEA realiza sus fines por medio de los siguientes órganos: la Asamblea General; la Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores; los Consejos (el Consejo Permanente y el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral); el Comité Jurídico Interamericano; la Comisión Interamericana de Derechos Humanos; la Secretaría General; las Conferencias Especializadas; los Organismos Especializados, y otras entidades establecidas por la Asamblea General.

La Secretaría General es el órgano central y permanente de la OEA. La Sede del Consejo Permanente y de la Secretaría General está ubicada en Washington, D.C.

Se terminó de imprimir en el mes de abril de 2005
en Talleres Don Bosco, Canelones 2130
Montevideo, Uruguay.
Depósito Legal N° 332 207
Comisión del Papel
Edición amparada al Decreto 218/96