

Año VI • N° 19 • Julio 1993

EDUCACION

Y

Servicio Paz y Justicia • Uruguay

DERECHOS
HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

Encuentro Latinoamericano

EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS EN FORMACION DOCENTE



SUMARIO

Redactora Responsable:

Ma. Luisa González

Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción

Francisco Bustamante

Silvana Carozzi

Ma. Luisa González

Ma. del Huerto Nari

Pedro Ravela

Cecilia Von Sanden

Educación y Derechos
Humanos

Cuadernos para Docentes

AÑO VI - Nº 19

JULIO 1993

Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)

\$ 15

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

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

Revista de aparición
cuatrimestral.

Servicio Paz y Justicia.

Joaquín Requena 1642.

Montevideo-Uruguay

Teléfono: 48 53 01

ISSN 0797-4353

Corrección:

Elizabeth Ortega

Composición:

Graciela Valdés

Realización Gráfica:

La Galera **A&D**

Br. Artigas 1439. Tel.: 40 14 66

Impresión:

Talleres de Don Bosco

Depósito Legal: 286384/93

EDITORIAL

Cuentas pendientes con la educación 1

REFLEXIONES

Educar para los derechos humanos es al revés
Luis Pérez Aguirre 3

Formación y capacitación de educadores
en derechos humanos en América Latina
Abraham Magendzo 10

ALTERNATIVAS

Dinámicas de integración 17

EXPERIENCIAS

Taller de expresión
Ma. Cristina Adrover 41

Invitación a realizar un descubrimiento
Fernando Willat 44

CARTELERA 47

PARA VER Y LEER 48

SEPARATA

Encuentro latinoamericano
Experiencias y estrategias
de formación docente en Derechos Humanos

CUENTAS PENDIENTES CON LA EDUCACION

Afirmar que el sistema educativo público se encuentra en una situación alarmante es, hoy por hoy, una verdad de perogrullo.

Son tantos los indicadores que así lo señalan y tantas las instituciones (desde los sindicatos hasta la Oficina de CEPAL) que lo anuncian que nadie se atrevería a negarlo.

Es cierto que se establecieron y funcionan las Asambleas Técnico-Docentes dando un relativo grado de participación a los docentes en cuestiones curriculares, también se han construido algunos centros educativos nuevos, se han intentado implementar cuestionadas reformas... Sin embargo, la calidad y cantidad de la enseñanza pública no satisface las demandas sociales.

El crecimiento de la matrícula en todos los niveles, las necesidades de actualización de los contenidos, metodologías y textos, el reciclaje en la formación docente y la preparación de aquellos que no la tienen, el requerimiento de mayor número de jardines de infantes, son sólo algunas de las urgencias a resolver que se le presentan a las autoridades del sistema educativo nacional.

Comienza a advertirse una serie de hechos que llaman la atención dentro de la enseñanza. Así, por ejemplo, la deserción siempre fue estudiada como fenómeno que afectaba al estudiantado; hoy la cifra de maestros y profesores que abandonan el sistema educativo en busca de empleos mejor remunerados y con mayores

estímulos es asombrosa, máxime cuando observamos que entre los renunciantes se encuentran personas que dedicaron años para su formación específica en la carrera docente. Ello ha provocado un hecho que se considera toda una rareza para la realidad de primaria: la designación de estudiantes de magisterio para el dictado de cursos en escuelas del interior del país. A todo esto debemos sumar lo poco atractiva que resulta la carrera docente lo que se manifiesta en bajos índices de estudiantes inscritos, produciendo un bajo número de egresos, es decir, tendremos, en el futuro, dentro de las aulas menos docentes especializados en la profesión; se pretende paliar este inconveniente con reformas superficiales haciendo más atractiva la carrera a través del acortamiento de su duración, sin evaluar la calidad de la formación con la que se egresa en esas circunstancias.

Por otro lado, las pruebas de diagnóstico instrumentadas por varias facultades brindan datos contundentes de las carencias con que llegan los alumnos al nivel terciario, donde recibirán una formación para ejercer en el futuro como profesionales universitarios. Los informes de la CEPAL confirman estos datos ofreciendo más detalles sobre los factores del fracaso.

Por último, una huelga, largamente anunciada, revela la asfixia en la que trabajan los docentes que se mantienen dentro del sistema...

— * —

Nos hallamos a mediados de año, época en la cual, tradicionalmente, ingresa la Rendición de Cuentas al Poder Legislativo para su aprobación. Pero en esta oportunidad con una característica especial, es la última de este gobierno y, por lo tanto, será la última posibilidad de obtener mejoras para las dependencias estatales. Las autoridades competentes tienen en sus manos una herramienta jurídica que les permitirá, si es que así lo desean, atender las urgencias de nuestro remendado sistema educativo. Es este momento, a través de la Rendición de Cuentas, la última oportunidad del gobierno nacional para iniciar un proceso en dirección a mejorar la calidad y cantidad de la educación del pueblo uruguayo.

El principio del que se debe partir es que la educación de cada habitante de este territorio no es un lujo sino un derecho fundamental. Y este derecho fue tomado como prioridad destacada en la campaña electoral por todos los partidos políticos, muy especialmente por el sublema ganador. Esto los compromete a prestar más atención a los indicadores antes mencionados y a dedicar más y mejor tiempo a analizar la verdadera situación de nuestra educación pública. De esta manera podrán tomar las medidas tendientes a hacer realidad el principio del que partimos.

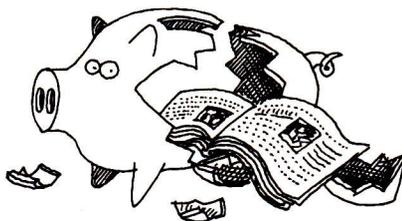
A modo de ejemplo, no se comprende cómo la ley que la regula es la misma que allá por 1985 se aprobó en carácter de emergencia. Desde entonces han pasado ocho años durante los cuales se está a la espera de que el titular del Ministerio de Educación y Cultura presente

al Parlamento un proyecto de ley de Educación para sancionarla con carácter definitivo. Por su parte, los legisladores siguen esperando la presentación del proyecto del Poder Ejecutivo mientras ellos no hacen uso de su derecho a iniciativa legislativa.

— * —

Hoy el imperativo es brindar un servicio que combine adecuadamente un buen nivel educativo que responda a las exigencias de estos tiempos y que simultáneamente cubra la demanda existente. Ello exige atender el diseño del currículo y la formación y actualización de los docentes. Precisa, así mismo, de un presupuesto digno y adecuado para satisfacer los requerimientos de materiales (desde la infraestructura edilicia hasta los instrumentos técnicos) y el pago de salarios decorosos al personal directamente responsable de transmitir la información y contribuir a la formación de los educandos. Los docentes podrán, de este modo, dedicarse plenamente a su tarea sin que otras formas de ganarse el sustento los distraigan, quitándoles el imprescindible tiempo para estudiar y ser creativos, que se les conceda oportunidades de actualización y también de participación e incidencia en el diseño del currículo.

Las mejoras presupuestales que a través de la Rendición de Cuentas puedan lograrse serán un paso adelante en la dirección de reconocer la educación como un derecho fundamental. ■



EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS ES AL REVES

Luis Pérez Aguirre

La presente ponencia fue presentada por su autor en el Encuentro Latinoamericano.

Como siempre Luis Pérez Aguirre busca movilizar nuestras fibras interiores simultáneamente que nos da pistas para hallar caminos y alternativas que hagan de nuestra tarea educativa una tarea más humana y comprometida éticamente. La educación en derechos humanos nos exige fundamentos propios de donde partir: una serie de principios axiológicos imposibles de ignorar.

Educación: ¿de qué estamos hablando?

Cada vez que nos introducimos en la reflexión sobre la educación para los derechos humanos, parecería que nos descubrimos muy rápidamente en un pantanal. Pero, ¿se puede encarar algo humano sin estar dispuestos a empantanarnos?

Educación, educación, derechos humanos... términos que parecemos manejar con total soltura y a veces hasta con temeridad, con poca responsabilidad. Y no son términos unívocos (de un solo significado) sino equívocos. Esa es la desgracia. Todos hablamos de *educación*, pero no todos le atribuimos el mismo contenido al término. Porque según sea la idea que cada uno se haga del valor, de los derechos humanos y del fin de la existencia, será su concepto de educación.

Estamos demasiado acostumbrados a esas palabras. Ya no nos llaman la atención. Hasta quienes tenemos como ocupación primordial a los procesos educativos, ignoramos frecuentemente su significado y su historia. Olvidamos, por ejemplo, que la palabra *educación* es de invención muy reciente. Ignoramos que era totalmente desconocida antes de la Reforma. En realidad, la educación de los niños, aunque nos parezca mentira, es mencionada por primera vez en un documento francés de 1489. Ese año Erasmo se establecía en Oxford, y

Savonarola era quemado en la hoguera de Florencia. Dürero grababa al aguafuerte su Apocalipsis, todo un juicio a la Edad Media, incluida su concepción educativa. En lengua inglesa, la palabra educación es aun más tardía todavía, aparece recién en 1530. Fue el año en que Enrique VIII se divorció de Catalina de Aragón y cuando la Iglesia Luterana se separó de Roma, en la dieta de Augsburgo. Y tuvo que pasar otro siglo para que en tierras españolas la palabra y la idea de educación adquirieran algún valor corriente. Recordemos, como dato curioso, que en 1632 Lope de Vega todavía se refería a la educación como una novedad. En ese año, la Universidad de San Marcos cumplía sus sesenta años. Esto ¿qué quiere decir? En buen romance, que los centros de aprendizaje existieron antes que la palabra educación entrara en el lenguaje común. No se les llamaba, no se podía obviamente llamarles, centros educativos. Eso no era concebible. En esos centros, ayer como hoy, usted aprende a leer y a conocer los clásicos, penetra en el campo de las leyes y de las ciencias, pero usted no se educa...

Y esto porque educar es otra cosa, es justo al revés de lo que todos normalmente pensamos y creemos. Educar no es «introducir» en la mente y el corazón de la persona (infantil o adulta) contenidos, conceptos, co-

nocimientos... sino justamente al revés. Eso fue lo que vino a combatir a su tiempo Paulo Freire con su descripción de la educación *bancaria*, esa que concibe la persona como si fuera un recipiente vacío en el que *depositamos* conocimientos, principios y hábitos. La misma palabra educación nos está negando toda posibilidad de una actitud *bancaria*: porque *e-ducere* quiere decir hacer aflorar, conducir hacia afuera, sacar. En el término nada permite referirse a «meter», «depositar», «inyectar»...

Entonces educar es el arte de hacer aflorar todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de la persona. Es posibilitar el despliegue de todos sus talentos, sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales.

Bien decía Spranger que «educar es transferir a otro, con abnegado amor, la resolución de desarrollar de dentro a afuera, toda su capacidad de recibir y forjar valores». Por eso también Dewey pudo afirmar que «la educación es vida y no preparación para la vida». Después supe que en Chile Alberto Hurtado enriquecía estas definiciones agregando que «la educación prepara para la vida por la práctica de la misma vida». Por eso la educación no puede terminar en un período determinado de la vida humana.

La educación se convierte así en un acto permanente de amor y de coraje; es una especie de acto ginecológico, como la función de la matrona o la partera; y es una práctica de la libertad humana dirigida hacia la persona y la sociedad, a quienes no se acepta como pre-determinadas, sino que se busca ayudar a que accedan a una vida más plena y humana por la solidaridad y el espíritu fraternal.

Por eso también Paulo Freire decía que *nadie educa a nadie*. Y que *nadie se educa solo* porque *las personas se educan en comunión*.

El principio sabiduría: un arte «gustoso» de la verdad

Entonces educar es mucho más que informar o instruir. La instrucción, como proceso de transmitir o introducir en la persona contenidos, conceptos, conocimientos, implica métodos, herramientas, planes, etapas, etcétera. La educación, por el contrario, es un arte. Implica comenzar por abrir a la persona a la conciencia de su propia dignidad, es despertar en ella el hambre por su perfección humana, es ayudar a que abra su espíritu a los valores de la vida, desarrollando plenamente su corporalidad, su psiquismo, su espíritu y su capacidad de relación.

Entre el concepto más rico y amplio de *educación* y el más limitado *instrucción*, está el de *sabiduría*. Porque la persona puede ser muy educada, o muy erudita, o muy sabia, o todas esas cosas a la vez. Es más, puede existir una persona muy instruida o erudita que no sea educada, pero no puede suceder a la inversa. Porque la persona educada siempre tiene una suerte de sabiduría aunque no

sea erudita.

Sabiduría, como nos lo indica el término, es un cierto «gusto» (*sapere*: saborear, gustar) de la realidad, de la verdad. Tres son las modalidades que abarcan la sabiduría en la posesión de la verdad: totalidad, unidad y simplicidad. Si falta alguna de ellas falta la sabiduría. Por eso sabiduría no es erudición. La erudición amontona conocimientos de modo mecánico. La mera erudición es pesada, el erudito aparece como pedante, esclavizador. Esto se ve claro en nuestra actitud ante la realidad. Miremos por ejemplo, los pétalos de un jazmín. El biólogo que es meramente erudito nos dirá que en cada pétalo hay millones y millones de células y el físico acabará de abrumarnos informándonos que cada una de esas células podrá reducirse a átomos y que cada átomo es una constelación de protones, neutrones y electrones. Y, con todo... el pétalo es un pétalo, una simple y sencilla indivisa y olorosa hojita de jazmín. Su casi infinita complejidad constitutiva paradójicamente no destruye su transparente unidad.

Así es la realidad. Y lo dicho vale no sólo para las ciencias, como mapas del cosmos, reflejo uno y armónico de esa realidad grande y compleja, sino que también vale para la síntesis sabia que debe hacer quien pretenda educar en derechos humanos para que su tarea se convierta en algo sencillo y aromático como el humilde pétalo de jazmín. La unidad y la simplicidad de su saber será una sabiduría y el vestido más bello para su tarea educativa. Lo que es la salud para el cuerpo lo es la sabiduría para el entendimiento en el proceso educativo.

Dicho esto, lo grave no es que la expresión *educación para los derechos humanos* resulte equívoca. Lo alarmante es que las más de las veces se pretende educar en derechos humanos pero en realidad lo que se hace es colonizar, domar, inocular o chantajear.

Porque existen quienes se llenan la boca con panegíricos de los derechos humanos mientras no les merece la pena vivirlos ellos mismos. (Es difícil encontrar educadores que no se pongan a favor de la justicia o de la solidaridad, aunque estén educando en la competitividad más descarada e insolidaria, tanto a nivel doméstico y familiar como escolar.)

A todo nivel nos encontramos en este campo con más declaraciones de intenciones, *eslógenes* y ditirambos que con verdaderos intentos de educar para los derechos humanos. Y hay hasta quienes no dudan en atropellar a los demás por defender sus propios «derechos». En la praxis de cada día se ha llegado hasta confundir «evaluar» (captar lo valioso) con «calificar» y «descalificar» a los demás. Entre todas las actividades que se realizan en el mundo de la educación, quizás la de educar para los derechos humanos ha resultado la más equívoca, la más estéril y la que ha provocado más desalientos.

La palabrería aquí es infernal.¹ Esa verbosidad se

1. Me inspiro aquí en lo que dijo Joaquín García de Dios hablando de los valores, en *¿Educar en valores? Una aspiración en el filo de la navaja*. Sal Terrae, 950(1992)684.

establece en tres niveles de la educación para los derechos humanos:

En clave positiva se dice que los derechos humanos se aprenden, se asumen, se cantan, se comparten, se descubren, se eligen, se enseñan, se favorecen, se interiorizan, se jerarquizan, se personalizan, se reconocen, se siembran, se sienten, se verbalizan, se visualizan, se viven...

En clave negativa dicen que los derechos se amenazan, se caricaturizan, se anulan, se destruyen, se domestican, se fanatizan, se imponen, se imposibilitan, se inoculan, se manipulan, se menosprecian, se monopolizan, se politizan, se reprimen, se ridiculizan, se rutinizan...

Y *en clave ambigua* algunos hablarán de que los derechos humanos se declaran, se alaban, se desean, se discuten, se encauzan, se estructuran, se idealizan, se interpretan, se investigan, se justifican, se normativizan, se privatizan, se proclaman, se proyectan, se reforman, se transforman, se utilizan, se transmiten...

El muestrario es inacabable. Pero la reflexión sobre esta palabrería debe permitirnos a los educadores comunicarnos con más eficacia sobre lo que cada uno está entendiendo (o sobreentendiendo o necesitando entender) al usar la expresión «educar en derechos humanos».

El principio sensibilidad: Pathos y Eros

Entonces la única manera de zafar a este embrollo del discurso, es remontándonos al origen de nuestra opción por la educación para los derechos humanos. Y nos encontraremos con que ésta generalmente se inicia, como cuando se da a luz la vida humana, en un grito. «Un grito escuchado y sentido como en carne propia (...) La opción por los derechos humanos no nace de una teoría ni de una doctrina en particular. La misma Declaración Universal es producto de una larga y compleja madeja de gritos y “ayes” de millones de personas a lo largo y ancho del planeta y de la historia. Es respuesta a esos gritos. La legislación, la codificación, la concreción en pactos y protocolos, es *posterior* a esa instancia primordial del “escuchar” y “sentir” el grito de quien se ha convertido en víctima, de quien ha sido despojado de su dignidad o de sus derechos.

Por eso será siempre un camino errado acercarse a (la educación para los derechos humanos) desde una teoría o desde una doctrina. Para que el compromiso (educativo) sea estable y duradero, para que no se desorienta o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de un dolor ajeno sentido como propio (...) Si tenemos que buscar una expresión que sea anterior y que permita trascender toda posición religiosa, “neutral” o ideológica, una expresión que permita que la exterioridad irrumpa en nuestro mundo íntimo y nos movilice hacia una opción por la justicia y los derechos humanos, nos tenemos que remitir a la protopalabra, la exclamación o interjección de dolor, consecuencia inmediata del traumatismo senti-

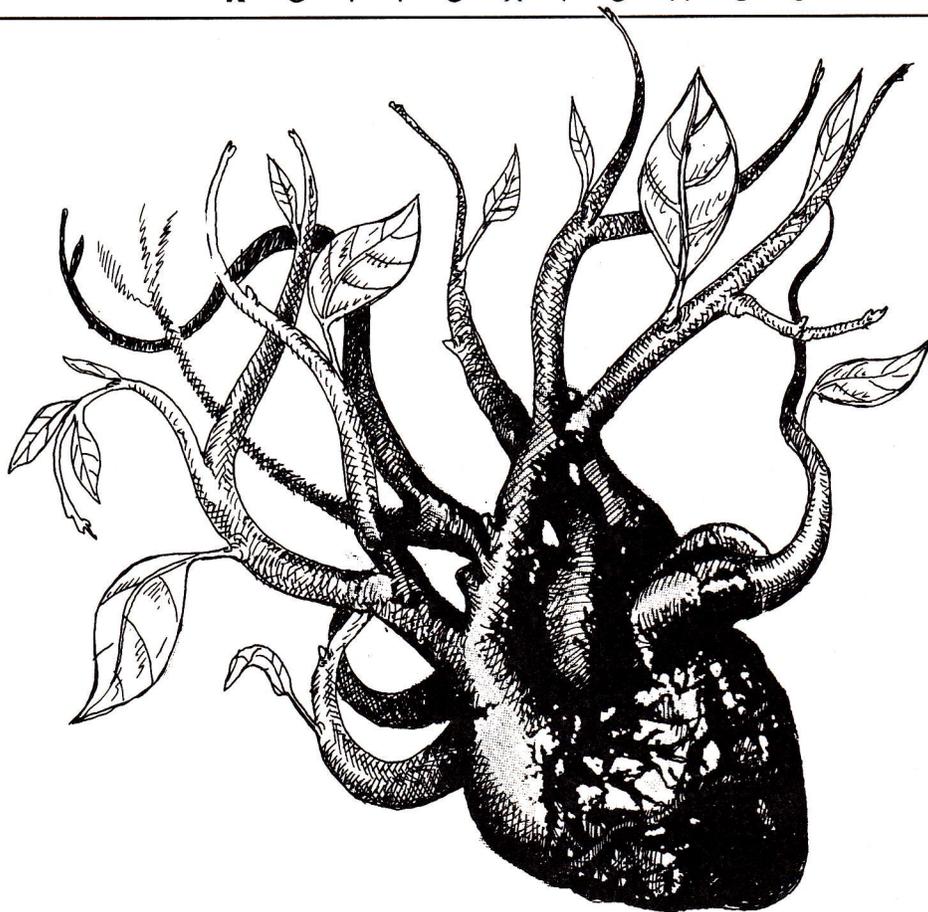
do. El “¡ay!” de dolor producido por un golpe, una herida, que indica de manera inmediata, no algo, sino a alguien. El que escucha el grito de dolor queda sobreco-gido, porque el signo irrumpe en su mundo cotidiano e integrado, el sonido, el ruido casi, que permite vislumbrar la presencia ausente de alguien en el dolor».²

Y del grito pasamos a la *compasión*. Una teoría, una doctrina, la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos, difícilmente podrán ser origen y canal de una *vocación* sostenida y desinteresada en favor del sufriente y del oprimido. Pero en la opción por los derechos humanos lo que pro-voca (*pro*: adelante; *vocare*: llamar, es decir: llamar desde adelante) a la movilización de nuestras energías amorosas, a la com-pasión, no es la teoría, ni la reflexión, sino la capacidad de oír el grito del sufriente y tener la sensibilidad para responder a él. El primer movimiento pasa entonces por la *sensibilidad* del «corazón», pesa en las entrañas, será una *opción* y una *vocación entrañable*.

Es necesario afirmar este *principio de la sensibilidad*, porque venimos, desde hace siglos, embarazados de una nefasta triple influencia cultural que nos desvió calamitosamente del corazón, de la opción y la vocación. El helenismo, la gnosis y el maniqueísmo nos atrofiaron la sensibilidad porque buscaron liberarnos de lo sensible para acceder a la contemplación del *eón Softa* (una sustancia eterna y etérea). En los comienzos de nuestra cultura se puso el *Logos* griego como origen, y en los albores de la modernidad, el *cogito* cartesiano. Pero hoy ya nadie sostiene que la razón pueda explicarlo y abarcarlo todo. La razón ya ha dejado de ser el primero y el último momento de la existencia humana. Nuestra existencia está abierta hacia arriba y hacia abajo de la razón. Porque existe lo a-racional y lo i-racional. Pero abajo existe algo más antiguo, más profundo, más elemental y primitivo que la razón: la sensibilidad. Podemos decir que la experiencia humana base es el sentimiento. No es el *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo), sino el *sentio, ergo sum* (siento, luego existo); no es el *Logos*, sino el *Pathos*, la capacidad de ser afectado y de afectar: la afectividad... En esta convicción reside la base ontológica de la psicología profunda (Freud, Jung, Adler y sus discípulos) y debe residir también la base ontológica de la educación. La estructura última de la vida es el sentimiento y las expresiones que de ellos se derivan: el Eros, la pasión, la ternura (una de las palabras más bellas del idioma español, ni siquiera tiene traducción en el inglés o el alemán), la solicitud, la compasión, el amor. Es el sentimiento entendido correctamente y en toda su dimensión, no sólo como moción de la *psique*, sino como «cualidad existencial», como estructuración óptica del ser humano.³

2. Pérez Aguirre Luis, *La Opción entrañable, ante los despojados de sus derechos*, Sal Terrae, Santander, 1992, p.16.

3. Cfr. Boff, Leonardo, *San Francisco de Asís. Ternura y vigor*, Sal Terrae, Santander, 1982, pp.25-26.



Pero atención, no estoy afirmando que el sentimiento (*Pathos*) y la «sensibilidad» se opongan al *Logos* (comprensión racional), sino que ellos son también una forma de conocimiento pero mucho más abarcante y profunda que la razón, porque la incluyen y la desbordan. Esto lo expresó maravillosamente Pascal, a quien nadie podría acusar de menospreciador de la razón y que fue uno de los creadores del cálculo de probabilidades y constructor de la máquina de calcular. Pues bien, Pascal llegó a afirmar que los primeros axiomas del pensamiento *son intuitos por el corazón*, y que es el corazón el que pone las premisas de todo posible conocimiento de lo real. Nos dice que el conocimiento por la vía del sentimiento (del *Pathos*) se asienta en la *simpatía* (el sentir-con la realidad) y se canaliza por la *empatía* (sentir-en, dentro de, identificado con la realidad sentida).

Estamos afirmando algo que para el educador es fundamental, que en el origen no está la razón, sino la pasión (*Pathos* y *Eros*). Y que la misma razón actúa movida, impulsada por el *Eros* que la habita. El educador no puede ignorar que *Pathos* no es mera afectividad, no es mera pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena, sino que es principalmente actividad, es un tomar la iniciativa de sentir e identificarse con esa realidad sentida. Y el *Eros* no supone un mero sentir, sino un *con-sentir*. No es una mera pasión, sino una *compasión*. No es un mero vivir, sino un *con-vivir*, simpatizar y entrar en comunión.

Otra vez nos topamos con la intuición de Paulo Freire, educar es comulgar con el otro, hacerlo con entusiasmo, con ardor, con creatividad que se sorprende, se maravilla y se abre a lo fascinante de lo nuevo que surge en esa relación. El educador no podrá olvidar que lo propio de la razón es dar claridad, ordenar y disciplinar la dirección del *Eros*. Pero nunca está sobre él. La trampa en que cayó nuestra cultura es la de haber cedido la primacía al *Logos* sobre el *Eros*, desembocando en mil cercenamientos de la creatividad y gestando mil formas represivas de vida. La consecuencia es que se sospeche profundamente del placer y del sentimiento, de las «razones» del corazón. Y entonces campea la frialdad de la «lógica», la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, campea la muerte de la ternura. Esto, para el proceso educativo es letal.

Una advertencia más para el educador. Si vamos directo al problema del corazón, en el que nos introdujo Pascal, es importante caer en la cuenta de que la ternura y la solicitud deben ser muy cuidadosamente distinguidas del craso «sentimentalismo». La actitud del sentimentalista se centra en la subjetividad, autocentrarse en su propio sentimiento que termina por celebrarse a sí mismo. Para el sentimentalista, todo empieza y termina en su sentimiento; por el contrario, la ternura y la solicitud suponen el claro descentramiento de la persona respecto a sí misma y se concentran en el objeto de su relación. Por eso la persona puede amar y sentir a la otra persona como otra, se puede

dejar fascinar por ella, puede movilizar todas sus energías, hasta dar la vida si es necesario, por salvar a la persona objeto de su amor.

El principio hermenéutico: el «lugar» educativo

Lo dicho nos introduce en un problema educativo mayor: no se puede educar desde cualquier lugar ni desde cualquier disposición interior. En nuestros profundos fracasos educativos, en realidad lo que falla es *el lugar* desde donde pretendemos educar y actuar como educadores.

Es pertinente recordar al respecto aquella frase de Engels (que ya es casi un refrán popular) de que «no se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio». Tan simple afirmación constituye, sin lugar a dudas, una de las conquistas más profundas e importantes del pensamiento contemporáneo. Lo que está afirmando Engels con su «perogrullada» es que, aunque la verdad sea absoluta, no lo es nuestro acceso a ella. Es decir, que aunque sea posible para la persona un cierto acceso real a la verdad, ese acceso nunca será «neutro» e incondicionado. Nosotros deberíamos completar el «efecto» de la afirmación de Engels diciendo que «no se *siente* (se ve o se experimenta) la realidad lo mismo desde una choza que desde un palacio».

Esto es de capital importancia para educar en los derechos humanos. Aun suponiendo la mejor intención, la mejor buena voluntad y los mejores talentos intelectuales, hay lugares desde los que, simplemente *no se ve, no se siente*, la realidad que nos abre a los derechos humanos, al amor y a la solidaridad. Porque nadie puede pretender mirar o sentir los problemas humanos, la violación de los derechos y la dignidad humana, el dolor y el sufrimiento de los otros, desde una posición «neutra», absoluta, inmutable, cuya óptica garantizaría total imparcialidad y objetividad.

Entonces hay lugares, posiciones personales, desde los que simplemente no se puede educar en derechos humanos. La cosa es así de simple, y así de grave caer en la cuenta de ello y sacar las consecuencias. ¿Dónde estoy parado yo en mi quehacer educativo? Porque la cuestión es saber si estoy ubicado en el «lugar educativo» correcto para mi tarea.

El lugar educativo es más decisivo para la tarea que la calidad de los contenidos (derechos humanos, valores, etcétera) que quiero comunicar o contagiar. Urge pues, en la mayoría de los casos, una ruptura epistemológica. La clave para entender esto se encuentra en la respuesta que cada uno demos a la pregunta por el «desde dónde» educo y actúo, la pregunta por el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa.

El eminente educador Ignacio Ellacuría, asesinado vilmente en El Salvador por militares oscurantistas, hablando de la opción por los pobres de la Universidad Centroamericana de la que era rector, decía que (la tarea

educativa) implica «primero, el lugar social por el que se ha optado; segundo, el lugar desde el que y para el que se hacen las interpretaciones teóricas y los proyectos prácticos; tercero, el lugar que configura la praxis y al que se pliega o se subordina la praxis propia».⁴

Y en la raíz de la asunción de este lugar social está la indignación ética que sentimos ante la realidad de la violación de la dignidad y los derechos de la persona concreta: el sentimiento de que la realidad de injusticia que se abate sobre los seres humanos es tan grave que merece una atención ineludible; la percepción de que la propia vida perdería su sentido si fuera vivida de espaldas a esa realidad.

Para educar es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima. El punto de vista de los satisfechos y los poderosos termina inevitablemente enmascarando la realidad para justificarse. Nunca será posible educar para ser humanos desde la óptica del centro y el poder, ni siquiera desde una pretendida neutralidad. Esa práctica educativa estará condenada de antemano a quebrarse y a caer sobre sí misma cuando afronta la prueba de los hechos, como le ocurre al jesuita de Camus en *La Peste*. La tragedia de muchos educadores de hoy es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, no desde el corazón sensible que encuentra los medios adecuados, sino desde otras «razones» que lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo. Y terminan por quedarse sin corazón. Es lo que Antonio Machado expresó en la copla «En el corazón tenía/la espina de una pasión/ logré arrancármela un día/ ¡ya no siento el corazón!...»

Los educadores que pretenden esquivar la herida que provoca la opción por el lugar social de las víctimas, que pretenden no sufrir en su área haciéndose blindados e insensibles, se han «enmorfino» en su tarea, narcotizado, para esquivar las consecuencias de esta opción por el *lugar* educativo correcto. Pero lo hicieron por el peor camino: el que les «arrancó el corazón» y les hizo incapaces de entender y superar la violación a los derechos humanos.

¿Cómo educar sin actuar desde el lugar debido? Porque no desde cualquier lugar de práctica educativa se puede discernir y actuar eficazmente en lo que respecta a los derechos y la dignidad de las personas. Parece que los educadores a veces no aprendemos más que la mitad de la lección. Nos afanamos en conocer y prepararnos, pero estando ubicados en un mal sitio, y entonces no vemos nada. Es como si nos ubicáramos frente a un espejo en el que nuestra propia imagen ocupa todo y no vemos más que a nosotros mismos, y el problema de la educación es ése, nuestra práctica educativa está condenada a un mero reflejo de nosotros mismos.

4. Ellacuría, Ignacio. *El auténtico lugar social de la Iglesia*, en VV. AA. Desafíos cristianos, Misión Abierta, Madrid, 1988, p.78.

Para disminuir la distancia entre el decir y el hacer

Y educar siempre es, si cabe, una tarea mucho más difícil que otras como la de gobernar a seres humanos y curarlos de sus enfermedades. Es infinitamente más fácil recibirse de doctor en ciencias aplicadas que de «*doctor en humanidad*». Entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién educa en derechos humanos al educador? Estamos ante el meollo de una aparente insensatez porque educar, simplemente, es estar conformado de tal manera que por el hecho de estar uno situado ante alguien, ese otro pueda sentirse afectado y modificado en su existencia. Menudo problema este, que se agranda infinitamente cuando al "educar" lo adjetivamos con el «en derechos humanos».

Y esto nos lleva a sospechar que la educación siempre será una tarea de carácter ético o no será. Y no me estoy refiriendo ahora a una ética de la educación, que habla sólo de la cuestión de no simular lo que se educa, de la cuestión de no separar el discurso, las palabras, de la práctica que llevamos, ni siquiera de la autenticidad de las actitudes que se pretende transmitir; sino que estoy pensando en que no puede haber otra educación más que la educación ética. Por la sencilla razón de que educar aquí es pretender insuflar en el corazón de los otros las actitudes que refleja mi peculiar estructuración personal sobre la columna vertebral de los derechos humanos. Y esto no es racional. Entender la *educación-ética* de esta manera es absolutamente *arracional*. La prueba es que la transgresión ética nunca podrá considerarse como un fallo de la razón, o como un error humano (si fuera así sería casi un consuelo para el educador), sino que nos suscita culpabilidad porque aparece como un alejarnos del valor defendido; aparece como una verdadera traición a sí mismo y a los demás, una distancia insoportable entre nuestro decir y nuestro hacer.

Educar para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual. Vimos que esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué insensatez pretender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana! Lo saben mejor que yo. No alcanza la mejor labia magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al *hacer*. No olvidemos que los derechos humanos se aceptarán y se emitirán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que el que trasmite sea aceptado o rechazado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y *ejemplaridad* en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que no educamos con los que sabemos sino con lo que *somos*.

Educar en los derechos humanos será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que los encarna de alguna manera, de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un

desafío permanente a *ser más*. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino *más humano*. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educarán mutuamente. Los sentimientos de culpa y los autoreproches en este campo no están ligados primariamente a las transgresiones morales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos mutilamos y nos disminuimos como seres humanos; a que fracasamos como seres humanos.

La violencia del amor

Si vamos estando de acuerdo hasta aquí, entonces convendrán conmigo que educar es otra cosa; que tenemos que cambiar el concepto de educación. Educar vendría a ser como el intento, y eventualmente el logro, de transmitir y adquirir actitudes que encarnan la utopía de los derechos humanos. Educar será la constante lucha por modificar las actitudes viejas, gracias a lo cual se puede vivir más humanamente. Convendrán conmigo también que en esto inevitablemente habrá un poco de violencia y de «manipulación». No en el sentido de una mala fe, o en el sentido de hacer algo por intereses espúreos, o de comunicar algo en que no creemos. Lo digo en el sentido de que si nos proponemos educar para los derechos humanos, lo que nos diferencia de los que se proponen educar para el consumo, la competencia, el lucro, el interés personal... no es que ellos manipulen y nosotros no, que ellos ejerzan violencia y nosotros no, que ellos sean algo así como la encarnación de Satanás y nosotros de Francisco de Asís, sino sencillamente que ambas violencias y «manipulaciones» tienen una dirección y un sentido absolutamente contrapuestos.

La persona no puede sobrevivir y crecer más que por medio de una dosis de violencia que le es impuesta por los demás. Esa violencia es ineludible y necesaria para existir. Es una violencia padecida. Ya desde su origen, la personita humana nace frágil, extremadamente dependiente de los demás. Si la comparamos al joven mamífero, vemos que necesita de mucho más tiempo, aun en proporción a la duración de su vida, para moverse por sus propias fuerzas, para desplazarse y obtener su alimento, morder, etcétera. Creo que fue el biólogo Víctor Bolk quien dijo que el nacimiento del ser humano es prematuro. Su dependencia de los adultos conlleva el hecho sugestivo de que antes mismo de que el niño pueda pedir, recibe de sus próximos una cantidad de cosas. Recibe alimentos, cuidados, y, claro, un nombre, palabras, sentido, pensamientos, esperanzas. Un ejemplo de este «don del sentido» está en las primeras mímicas que hace el bebé: cuando la madre cree descubrir una sonrisa le dice: «¡qué linda sonrisa me estás haciendo, qué amoroso eres conmigo!» Ella le presta una atención, un pensamiento, al bebé, un sentido a su gesto. Y al mismo tiempo, ella le trasmite lo que ella está esperando de él: que sea amoroso con ella. Y un niño no puede crecer si

sus padres no esperan nada de él, ni tampoco puede sobrevivir fuera del deseo que ellos tienen para él. Pero al mismo tiempo hay un precio a pagar: el niño, para sobrevivir, para seguir recibiendo lo que necesita, cree tener que conformarse a lo que se espera de él, a lo que se le ofrece o se le impone. Su pregunta latente al adulto es en el fondo: ¿cómo me quieres, qué esperas de mí, qué pretendes de mí?.⁵

Lo que importa es que asumamos el proceso educativo con la buena fe de que creemos en los derechos humanos como referente esencial y primario. Lo que nos salva en medio de esta violencia es que será siempre inútil predicar el valor de los derechos humanos siendo desleales a ellos: predicar la tolerancia siendo intolerantes, por ejemplo... Sólo esa buena fe nos salva de convertirnos en verdaderos mercenarios de la educación. Porque en este plano de la eficacia ninguna simulación, ninguna representación, por más profesional que sea, si es imperfecta, logrará su objetivo.

Pretender que el otro asuma una nueva actitud supone implicarse de tal manera en el proceso, y tiene tal montón de consecuencias para ambos, que de alguna manera provoca una seria y profunda mutación en ambas concepciones de la realidad. Pretender la libre encarnación en el otro de mi axiología o jerarquía de valores me supondrá un profundo proceso de humildad. Y eso siempre conllevará una buena dosis de violencia porque supondrá desalojar la axiología preexistente, que generalmente está profundamente enraizada en el corazón humano. Por eso sólo se podrá lograr desde un fenomenal acto de amor. De lo contrario ese acto educativo será el más cínico y repudiable de los actos humanos.

Educación es eso, es hacernos y convertir a los demás en *vulnerables al amor*. Transmitir actitudes sólo se puede hacer desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será inútil decir que no miento; habrá simplemente que decir la verdad, *ser veraz*; lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino *ser simplemente tolerante*.

Al final, el principio esperanza

Dicho todo esto no es difícil que nos embargue una pegajosa desesperanza. Parece tan lejano y difícil educar verdaderamente para los derechos humanos. ¿Qué nos hará despojarnos de esa desesperanza paralizante? Yo muchas veces me hago esta pregunta. Y no es fácil explicar totalmente lo que me hace seguir caminando esperanzado. Pienso que un gusto intenso (*sapere*: sabor, sabiduría...) por la vida, unas enormes ganas de multiplicar el entramado de presencias vitales y amantes en mi corazón. Desde las más chiquitas, las de los niños sin familia que rodean mi vida cotidiana en donde habito,

hasta las aparentemente más inanimadas, como una piedrita o una florcita que casi pasa desapercibida junto a mi zapato. Y mi esperanza es que no falte nadie ni nada en esa Tierra Nueva. Para llegar a eso debemos alimentar la llanita de la más pequeña de las virtudes: la esperanza. La Tierra Nueva no llegará desde los racionalismos cartesianos, sino desde esa «necesaria ingenuidad buena -no la equivocada ingenuidad— sin la cual no somos buenos críticos. La crítica que se da sola sin una dosis de ingenuidad no funciona. Se transforma en racionalismo. Y basta ya de cartesianismo»⁶, vendrá de la pequeña esperanza.

Yo vine aquí a gritarles esa esperanza y a invitarles a seguir fuertes y constantes en esta hermosa lucha. No a esperar la Tierra Nueva y el Hombre Nuevo pasivos y sentados como inermes contemplativos, sino a esperarlos luchando, sabiendo esperar mientras luchan.

Nuestra comprensión de la educación para los derechos humanos implica en este fin de siglo, que es también fin del milenio, una profunda revisión de nuestras concepciones, de los derechos humanos, y de nuestra comprensión de la vida, del mundo, de los hombres y de las mujeres, de nuestra relación con la naturaleza, con los minerales, con los mares, con los animales, con los pájaros y los cielos. Les dejo, como reflexión y síntesis final, unas hermosas palabras del gran educador brasileño Paulo Freire: «Si me preguntan: Paulo ¿qué eres tú?, diría soy yo y este árbol que está frente a mí. La ética actual no puede contestar esta relación, no la resuelve. Hay que crear una nueva ética y entonces un nuevo derecho. Porque si es un crimen cortar un árbol sin justificar científicamente que está enfermo, es mucho, mucho más crimen matar hombres, mujeres y niños. Esto es, para mí, en último análisis, poner la existencia a la altura de la vida, es volver a aquello de donde jamás deberíamos haber salido. Es volver a la posibilidad y a la efectividad del amor. Pero no de un amor edulcorado, un amor de sacristía, de capilla. Sino, por el contrario, volver como diría el poeta brasileño que vivió tanto en Chile, Tiago de Mello, a un «amor armado», no de metrallera, sino por el contrario, un amor que tiene tal disponibilidad a amar que se arma de fraternidad, de comprensión. Quiero, mis amigos y amigas, «sugerir» esta pelea, como un educador y por lo tanto como un político, como un militante. No como un puro pensador abstracto, sino como un hacedor concreto del quehacer educativo (...) Por todo lo que hice y por todo lo que no pude hacer, yo vine aquí a gritar mi esperanza por la vida, y mi deseo de vivir y de pelear para que la vida se haga mejor cada vez para el pueblo, para hombres y mujeres del mundo, para las plantas, mares, pájaros, animales... que la vida grite alto vida y pueda decir a la existencia ¡agradece que naciste de mí».⁷ ■

5. Véase Renders, Xavier, *L'insoutenable légèreté de la violence*, Lumen Vitae, 4(1991)418.

6. Freire, Paulo, *Nuevos horizontes de liberación*, Páginas, 118(1992)74.

7. Ibid. pp.65-66.

FORMACION Y CAPACITACION DE EDUCADORES EN DERECHOS HUMANOS EN AMERICA LATINA

Un análisis crítico

*Abraham Magenzo**

El vínculo que mantiene el autor de la presente ponencia con las organizaciones dedicadas a la educación en derechos humanos le permite tener una visión de conjunto de lo que está sucediendo en América Latina y de esa forma presentarnos un análisis crítico de las experiencias desarrolladas. No se trata de una mera descripción sino de un esfuerzo por examinar las dificultades y aciertos y dejarnos interrogantes que sirvan para replantear objetivos y estrategias de modo de hacer más efectiva nuestra actividad.

Constituyó la presente ponencia, presentada durante el Encuentro Latinoamericano, uno de los elementos básicos de la reflexión de las ONGs participantes del mismo.

Posesionamiento para en análisis crítico

Es importante que en este encuentro que nos reúne como educadores en derechos humanos nos detengamos, tomemos distancia y con espíritu crítico miremos, exploremos y preguntemos por los supuestos que subyacen en las experiencias de formación y capacitación de educadores en derechos humanos que se han desarrollado en nuestros países desde instituciones diversas. Por sobre todo, es relevante develar las tensiones y contradicciones a las que estas experiencias están sometidas para, de esta forma, proyectarlas con realismo y visión de futuro.

Este análisis lo hago desde una serie muy variada de situaciones personales y de un corto pero muy profundo camino recorrido en la experiencia de formación y capacitación de maestros. Lo hago, en primer término, desde los contactos muy enriquecedores y múltiples que he tenido con las diversas instituciones y proyectos que en América Latina se han abocado a la tarea de formar, capacitar y perfeccionar a los educadores en derechos

* Investigador del PIIE, Coordinador del Programa de Educación y Derechos Humanos.

humanos. Contactos que ya tienen una historia de cerca de diez años. Recuerdo que en el año 1986 vine a Uruguay invitado por CEAAL a un encuentro sobre educación popular y derechos humanos. Entonces Uruguay, Brasil, Argentina, habían salido de cruentas dictaduras y habían comenzado a transitar por la democracia. Los únicos que aún permanecían bajo regímenes militares eran Paraguay y Chile. En el encuentro nos preguntamos, todavía con muchas dudas, por qué había que ligar a la educación formal con los derechos humanos. Serpaj Uruguay había iniciado este camino. Conversé al respecto largamente con Pedro Ravela. Ciertamente eran más las interrogantes que las respuestas.

El análisis lo hago también desde algunos trabajos de investigación y sistematización que iniciamos en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de Chile. Con Claudia Dueñas, integrante también del Programa de Educación y Derechos Humanos del PIIE, iniciamos una investigación relativa a las experiencias que se están realizando en América Latina en torno a la capacitación de educadores en derechos humanos. Aprovechando el Encuentro que se realizara en Costa Rica —en enero de 1992— en el marco de la Década de la Educación en Derechos Humanos a iniciativa del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, entrevistamos a un grupo importante de investigadores y educadores responsables de estas experiencias. En dicha oportunidad se logró conocer de primera fuente las experiencias de las instituciones siguientes: la Academia Mexicana para las Naciones Unidas, AMNU; la iniciativa sostenida por la Procuraduría de Derechos Humanos y el Ministerio de Educación de Guatemala; el trabajo conjunto iniciado en Colombia por el Centro de Promoción EcuMénica y Social, CEPECS, y el Centro de Investigaciones y Educación Popular, CINEP y las posteriores propuestas desarrolladas por ambos; una prolongada experiencia realizada con los profesores en el Perú por el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, IPEDEHP; los diez años de trabajo en educación y derechos humanos sostenidos por el Servicio de Paz y Justicia, Serpaj en el Uruguay; y las propuestas de capacitación implementadas en Chile por la Vicaría de la Solidaridad y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Finalmente incluimos la experiencia regional impulsada desde Costa Rica por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH.

Posteriormente y estando en Chile, se nos solicitó que describiéramos el estado de la situación de la educación en derechos humanos en América Latina. María Teresa Rodas se sumó a esta tarea. Logramos reunir una importante cantidad de información, la que ha permitido enriquecer considerablemente la investigación realizada a través de las entrevistas.

Adicionalmente, el análisis lo realizó desde la experiencia que hemos acumulado capacitando profesores en Chile. El Programa de Educación en Derechos Humanos del PIIE, nace en 1987 en el marco de la preocupa-

ción de nuestra institución por la generación de un cambio educativo al interior de la escuela y se propone construir una relación entre el currículo escolar y los derechos humanos. En un proceso de investigación-acción va capacitando profesores y reelaborando y enriqueciendo la propuesta tanto en los elementos teóricos que alimentan una visión crítica de la escuela, como en las herramientas metodológicas para elaborar nuevos modelos de diseño curricular desde los derechos humanos.

Ultimamente nos hemos arriesgado, así como otras instituciones de América Latina, a incursionar en un campo que resulta complejo y desafiante, como lo es la educación a distancia. Actualmente, nuestro proyecto se encuentra en una fase de sistematización, la que nos permitirá evaluar las orientaciones hasta hoy desarrolladas y proponer alternativas más acabadas para la educación en derechos humanos en la escuela formal.

Finalmente debo señalar que el análisis lo estoy efectuando también desde este Encuentro en el que se han presentado experiencias nuevas e interesantes que han adicionado elementos críticos muy importantes.

Se ha hablado de la concepción de los derechos humanos como herramientas indispensables para el ejercicio activo de la ciudadanía al impulsar el fortalecimiento, movilización e intervención de la sociedad civil; de la declaración de los Derechos Humanos como el proyecto político de la modernidad, dado su reconocimiento universal. Se ha hecho mención de la necesidad de revisar críticamente la escuela y su relación con la comunidad desde la perspectiva de los derechos humanos. Del dolor, el prejuicio y la discriminación asociados con el tema; de sus implicancias en la labor docente, así como de la significación de vivencias y prácticas alternativas a la escuela autoritaria y sustentadora de valores individualistas. Del desarrollo metodológico en el tema, de la formación de actitudes. De cómo penetrar el currículo explícito. De la necesidad de llegar a directores y superiores de la educación formal, para facilitar el cambio en ella. De cómo multiplicar los esfuerzos realizados, de la relación ONGs-Estado y de la responsabilidad y capacidades de cada una.

Categorías de análisis

El camino recorrido, la experiencia ganada, las conversaciones sostenidas, el develamiento de las dificultades y tensiones enfrentadas, nos permite identificar una serie de categorías analíticas que, por razones didácticas, se presentan separadas, pero que de hecho, guardan relaciones muy estrechas entre sí. Al interior de cada categoría analítica formularé algunas de las preguntas, discusiones, temáticas y aspectos focales más preocupantes. Ciertamente que no intento agotar ni todas las categorías analíticas posibles ni tampoco los múltiples aspectos focales que al interior de cada una de éstas es dable formular.

Además, tampoco pretendo ser exhaustivo en el análisis. Deseo solamente, «gatillar» conversaciones

que permitan de manera crítica hacer un análisis de la práctica que estamos desarrollando en torno a la formación y capacitación de educadores en derechos humanos en los diferentes países.

CATEGORIAS	ASPECTOS FOCALES
1. Estratégica	1.1 Modelos de capacitación y formación
	1.2 El Estado y las ONGs
	1.3 Cantidad y calidad
	1.4 Enfoque institucional.
2. Curricular	2.1 El saber de los derechos humanos
	2.2 Legitimación del saber de los derechos humanos
	2.3 Selección y organización curricular
	2.4 La práctica docente.

1. CATEGORIA ESTRATEGICA

1.1 Modelos de formación y capacitación de educadores en derechos humanos.

El proceso de capacitación de los profesores para que incorporen los derechos humanos como parte integrante del currículo manifiesto de las escuelas y de las prácticas educativas —tal como lo pudimos apreciar en las diversas experiencias—, asume una diversidad de modalidades entre las que se pueden identificar, entre otras, las siguientes: a) aquellas que se insertan en los programas tradicionales de capacitación del profesorado y bajo el alero de las instituciones del Estado; b) las que se prolongan durante un año o más en encuentros y talleres periódicos; c) las que se estructuran a través de la conformación de equipos de trabajo en los cuales los profesores van elaborando propuestas de educación en derechos humanos para la escuela y evaluando conjuntamente su implementación; d) las que se organizan en la modalidad de cursos a distancia con el fin de alcanzar la masificación.

Es interesante observar que el desarrollo de estas diversas modalidades de capacitación no aparece excluyente entre unas instituciones y otras. Por el contrario, cada una de ellas recoge en su concreción elementos que son propios de otras y que permiten hacer coherentes y posibles los programas de capacitación de acuerdo a las características y circunstancias de cada país.

Con respecto a cada una de las modalidades empleadas se puede formular una serie de interrogantes. Por sobre todo son atingentes aquellas que tienen relación con la masificación, la evaluación y los recursos financieros. La pregunta relativa a la masificación, es decir

con el número de maestros que las modalidades son capaces de formar la abordaremos más adelante. Con respecto a la evaluación interesaría aclarar cuáles son los instrumentos de evaluación que las modalidades emplean para medir su impacto y el logro de los objetivos que se proponen. Por lo general, la bibliografía carece de esta información y cuando se incluye es vaga, subjetiva y poco abarcadora. En relación con el financiamiento sería interesante valorar los costos que cada una de las modalidades tiene y ligarlos a los beneficios esperados.

1.2. Estado y ONGs

En América Latina la educación ha sido, en casi la totalidad de los países, una función preferente del Estado. Al Estado le ha correspondido históricamente normar, supervisar, financiar y administrar la educación. Recientemente se están desarrollando procesos de descentralización de la gestión administrativa y pedagógica. Con los esquemas de democratización y de desconcentración del Estado, las escuelas están siendo transferidas a organismos intermedios: gobiernos locales, municipalidades, comunidades, particulares, etcétera. Sin embargo el Estado aún mantiene un rol importante en la regulación y el financiamiento de la educación. Por otro lado, las ONGs son las que, a través de la investigación y la acción, han acumulado conocimiento, promovido innovaciones e impulsado experiencias educativas de punta. En el campo de la educación en derechos humanos es preciso destacar que han sido preferentemente las ONGs las que iniciaron esta tarea, las que la han difundido y han experimentado en ella. El Estado, salvo honrosas excepciones de algunos países, debemos reconocer que ha jugado al respecto un rol bastante secundario. La pregunta que es necesario responder es ¿a quién le corresponde prioritariamente asumir esta tarea?, en especial ahora que en la mayoría de los países se ha recuperado la democracia y se desea profundizar en ella y consolidarla. Mi respuesta muy enfática es que el Estado es quien debiera tomar la iniciativa, estimular el trabajo de las ONGs, financiar los programas, promover las innovaciones educacionales que incorporan la temática de los derechos humanos. En otras palabras hay necesidad de que desde el Estado se fije una política muy clara respecto a la educación en derechos humanos. Es cierto que hoy se impone redefinir los límites y el rol del Estado, avanzar en los procesos de descentralización, considerar los gobiernos locales y las municipalidades como interlocutores válidos. Sin embargo, cualquiera sea la redefinición que se haga del Estado, lo que es seguro es que éste no puede ser un ausente en especial tratándose de un tema que tiene tanta trascendencia como es el de formar generaciones en y para la dignidad humana. La situación es, a mi parecer bastante ambigua, escurridiza e indefinida para decir lo menos. A veces da la impresión como que el Estado le otorga a las ONGs una dádiva, una concesión, un regalo cuando, muchas veces con los propios medios y recursos de las ONGs le

permite que realicen actividades de sensibilización y de capacitación de los profesores para que promuevan acciones educativas en derechos humanos. Las ONGs sin comprender que de hecho esta tarea debiera ser de responsabilidad plena del Estado, parecen como agradecidas cuando el Estado abre las puertas de las escuelas para que puedan desarrollar sus actividades. Si las cosas funcionaran como uno piensa que debieran funcionar los límites de la acción de las ONGs debieran circunscribirse, a mi parecer, a la investigación, a la acción para la acumulación de experiencias y conocimiento, a la preparación de modelos, a la puesta en marcha de modalidades de capacitación innovadoras, etcétera. Lo que no debieran, a mi gusto, hacer las ONGs es ponerse en el lugar del Estado y asumir funciones que a éste le corresponden aun en los países más descentralizados.

1.3 Cantidad y calidad

Los aspectos referidos a la cantidad y a la calidad de los programas de capacitación y formación de educadores en derechos humanos se vincula, por un lado, con la masificación y por el otro con la profundización de las propuestas de cambio. Una de las características más definitorias de nuestra época en materia educacional es la masificación de la demanda educativa. Con el fin de responder a esta demanda se requiere preparar, capacitar y perfeccionar un número considerable y creciente de profesores y educadores. Ahora bien, esta capacitación exige a su vez altos niveles de calidad con el fin de que tenga un impacto educativo relevante. Por sobre todo y

referidos a la capacitación de los profesores en derechos humanos significa hacer revisiones sustantivas de la relación entre la escuela y la sociedad, de la práctica docente, de la cultura escolar, como asimismo del currículo y de las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación.

Existe plena conciencia que los programas de capacitación alcanzan un número muy reducido de profesores. Acelerar el paso implica utilizar metodologías que podrían atentar contra la profundización. Además, programas extensivos y más abarcadores de capacitación, aunque fueran de sensibilización al tema de los derechos humanos, requerirían de mayores recursos humanos y financieros que no están disponibles a menos que hubiera, como ya se indicó anteriormente, una política pública muy clara por parte del Estado.

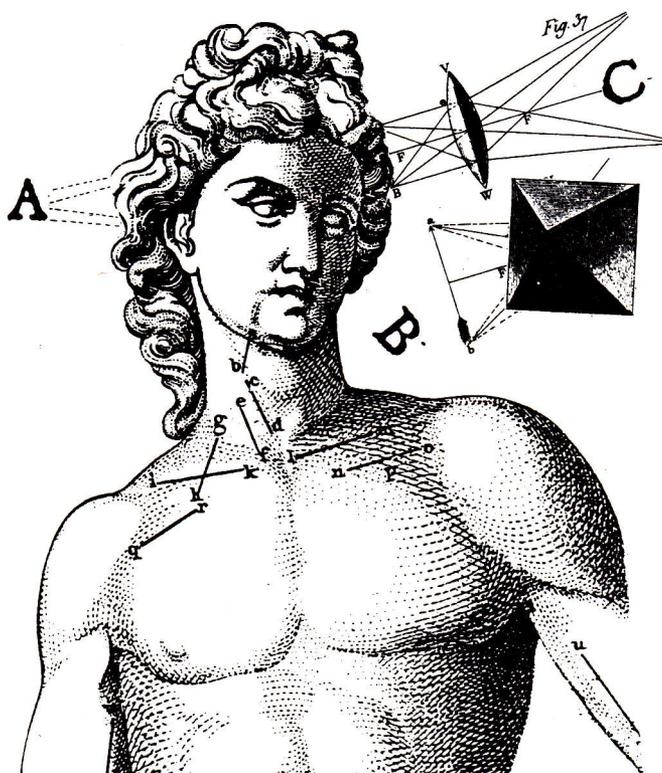
La situación se hace más crítica si pensamos y constatamos que las instituciones formadoras de maestros aún no han iniciado a los futuros maestros en la temática de los derechos humanos. Esto significa que en un futuro no muy lejano habrá que sumar a los cientos de miles de profesores en ejercicio aquellos que están hoy egresando de los procesos de formación y que no tienen ninguna preparación en la temática de los derechos humanos.

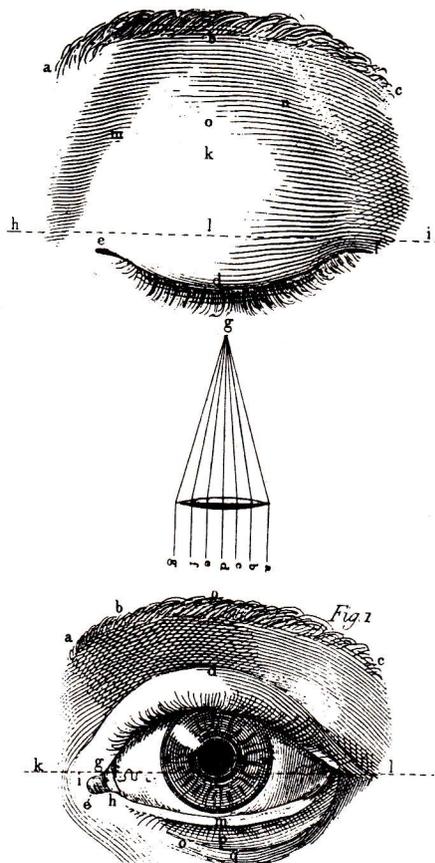
El problema de la capacitación masiva para atender una demanda cada vez más exigente también en calidad es una realidad que los programas y las instituciones no podemos ni debemos soslayar, si se pretende producir algún impacto significativo en el sistema educacional.

1.4 Cambio institucional

Una visión de conjunto de los programas de capacitación de profesores para los derechos humanos nos permite constatar que muchos de ellos se realizan con profesores individuales, que motivados por el tema asisten a los talleres o cursos, en muchas ocasiones por iniciativa personal. Estos profesores retornan a sus escuelas una vez finalizada su capacitación con la esperanza de poder implementar muchas de las ideas desarrolladas en los talleres. A veces las resistencias, dificultades y obstáculos de diferente naturaleza que deben enfrentar en las instituciones superan con creces el impulso de cambio que ellos traen. Las frustraciones se acumulan y a medida que pasa el tiempo las motivaciones iniciales desaparecen y las posibilidades de introducir los derechos humanos en la escuela se desvanecen.

Frente a esta alternativa de capacitar al profesor aislado de su institución hoy se hace cada vez más perentoria la idea de trabajar el cambio con la totalidad de la institución. Esta alternativa de cambio es mucho más pertinente cuando la referimos a la temática de los derechos humanos en la que hay que enfrentar visiones distintas y en la que hay que comprometer a todos los actores que están insertos en la institución educativa. Es difícil pensar, por ejemplo, que es factible implementar





en la escuela un programa o actividad de derechos humanos con un director que no esté abierto y sensible al tema. Por lo tanto la capacitación con diferentes intensidades y modalidades de todos aquellos involucrados en la tarea educativa es hoy una alternativa que tiene mayor aceptación si se desea ser más efectivo. Las interrogantes que surgen frente a esta alternativa son de diversa índole. En primer término cabe preguntarse cómo se entra a la institución educativa. Ciertamente que trabajar con la institución como un todo es una tarea muy distinta y más compleja que hacerlo con profesores individuales fuera de la institución. Además, si nos referimos a las ONGs la pregunta que surge es con qué legitimidad se entra. Es decir quién entrega el respaldo para que las ONGs puedan realizar su trabajo sin interferencias.

2. CATEGORIA CURRICULAR

2.1 El saber de los derechos humanos en los programas de capacitación

A mi parecer investigar las formas que los profesores tienen para conceptualizar, aproximarse y apropiarse del saber de los derechos humanos es un requisito indispensable para diseñar el currículo y proponer metodologías para los programas de capacitación docente. Las razones para afirmar esto es que el saber de los derechos humanos en los cursos-talleres de capacitación se transmite, se construye y se recontextualiza en la experiencia colectiva que se genera en la situación de aprendizaje. En la

confrontación y complementarización del saber universal de los derechos humanos y del saber experiencial que los profesores traen desde su cotidianidad individual, social y profesional es que se construye un conocimiento y también un sujeto de derecho.

La invitación que hago con modestia y realismo es que los programas debieran ser además de instancias de capacitación, oportunidades para identificar e investigar las percepciones personales y colectivas que los profesores tienen sobre el saber de los derechos humanos. De esta manera se va acumulando un conocimiento sistemático en torno al cual se va diseñando el currículo y generando las metodologías de enseñanza de los programas de capacitación. En esta perspectiva se evita que estos caigan en la rutinización y por sobre todo que se diseñen fundamentados en una práctica crítica.

2.2 Legitimación del saber de los derechos humanos

Ligado al punto anterior, es muy importante insistir en la idea de que con el fin de que el saber de los derechos humanos sea introducido a las prácticas escolares y al currículo de las escuelas se hace indispensable que éste se legitime socialmente. Diversas son las estrategias para legitimar un saber en el currículo; desde aquellas que piden un respaldo social, hasta las que organizan el saber en un cuerpo sistemático de conocimientos.

Los talleres y programas de capacitación debieran, a mi parecer, ocuparse de preparar a los profesores en vías de legitimar el saber de los derechos humanos en el currículo. Muchos programas no lo han considerado del todo, lo que en mi opinión es un error. No debemos olvidar que en el currículo hay intereses que disputan un tiempo y un espacio que está muy lleno y copado. Hay que entrar a competir con otros saberes. Esto se consigue también en la medida que los programas de capacitación se estructuran de manera muy orgánica y por sobre todo hacen de la práctica de capacitación una instancia de gran compromiso personal y colectivo. Lo importante es que se perciba que el saber de los derechos humanos no es una "moda" pasajera sino que por el contrario es un saber curricular estructurante de una educación moderna conducente a formar sujetos para la vida democrática y la convivencia social. Esto es un cometido permanente de la educación, que le confiere su real significación formativa.

2.3 Selección y organización de los contenidos curriculares de los programas de capacitación

La selección y organización de los contenidos curriculares de los programas de capacitación nos remite a las decisiones que hay que tomar con respecto a los contenidos, habilidades, actitudes y valores que se intenta que los profesores que asisten a los programas de capacitación desarrollen e internalicen. Por lo general se observa que hay concordancia en cuanto a que el desarrollo de acti-

tudes y la vivencia de los derechos humanos son contenidos curriculares de primer orden. El problema que se plantea es si los cursos o talleres de corta duración logran este cometido. Los de largo alcance, si bien se aproximan a este propósito, comprometen muchos recursos y exigen de profesores muy perseverantes.

En muchos programas de capacitación se observa una escasa presencia de contenidos referidos a los instrumentos jurídicos nacionales y los tratados internacionales que se han elaborado con el fin de darle vigencia positiva a los derechos humanos. Sin duda que estos contenidos son muy importantes que los profesores los conozcan, comprendan y difundan. El hecho que se dejen de lado debe ser motivo de preocupación. Quizás, el lenguaje que emplea está lejos del que utilizan los profesores. Pareciera que hay necesidad de traducirlos metodológicamente a modalidades más comprensibles, accesibles y motivantes para los profesores. Nuevamente, dado que hay poca o casi nula investigación respecto a cuál es el lenguaje más adecuado, esta tarea no es del todo simple. El temor presente es que se desarrollen materiales muy triviales y poco efectivos.

Con respecto a la organización curricular cabe señalar que las unidades integradas capaces de abordar los contenidos de manera holística terminan por imponerse. No obstante, por lo general se intenta problematizar en torno al contenido de los derechos humanos de suerte que las separaciones rígidas entre un conocimiento disciplinario y otro tienden a mitigarse. No obstante cabe señalar que mantener esta tendencia no es tarea fácil dado que los profesores, por lo general, no están habituados a integrar conocimientos, a problematizarlos y tensionarlos.

Pienso que los derechos humanos son un campo de conocimientos que puede y debe aceptar organizaciones curriculares novedosas e innovadoras, en donde se rompan los esquemas tradicionales y se experimenten modalidades flexibles y exploratorias. En este sentido debiera aprender de los programas de la educación popular que aceptan esquemas curriculares muy diversos que se adaptan a los requerimientos diversos que la población requiere.

2.4 Análisis crítico de la práctica

Una de las características más comunes de los programas de capacitación docente en derechos humanos es el incorporar como contenido de los cursos el análisis crítico de la práctica docente. Pareciera que hay consenso en señalar que el conocimiento de los derechos humanos pasa por penetrar la cultura profunda de la escuela y de las prácticas que se desarrollan al interior de las salas de clases. A los maestros se los invita a que develen los subyacentes teóricos que articulan sus comportamientos, a veces contradictorios a los derechos humanos. Cuando los docentes proceden de esta forma y toman conciencia por ejemplo del autoritarismo o de conductas discriminatorias se abren al cambio.

Si consideramos que la práctica pedagógica se ha ido

construyendo en la cultura escolar, y que es una práctica que se ha ido internalizando, no es suficiente -en términos de la modificación de la misma- el señalar errores, el darse cuenta de esos errores, el reconocer las coherencias y contradicciones. Cambiar la práctica pedagógica implica cambiar las formas internalizadas de pensar y actuar, implica ir más allá, implica preguntarse por cómo se han construido y por qué se han construido de esa manera.

Los profesores han ido construyendo un saber pedagógico —un conjunto de conocimientos y convicciones que tienen sobre lo que sucede y debe suceder en la sala de clases— a partir de su experiencia como estudiante, su formación inicial y la experimentación en la práctica. Este saber pedagógico, si bien no siempre es explícito para los maestros, forma parte de sus convicciones más profundas sobre lo que es enseñar y aprender, y muchas veces estas formas de pensar y actuar son concebidas como naturales, obvias, evidentes. Así, coexisten en la escuela un discurso, un deber ser, un proyecto, junto con una práctica cotidiana distinta, sin que se logre un cambio significativo.

Desde esta perspectiva, la modificación de las prácticas pedagógicas parten de las representaciones y convicciones de los maestros, para que las propuestas de cambio puedan adquirir significado para ellos. En la medida que estas representaciones y convicciones son percibidas como naturales, se hace necesario develarlas, ponerlas en duda, reflexionarlas críticamente para desde allí transformarlas.

Lo que ocurre día a día en el aula, muchas veces no expresa el discurso oficial y normativo de lo que allí debiera ocurrir. Más bien se expresan las formas de pensar y actuar —propias de la cultura escolar— que se han ido construyendo socialmente a través de toda una historia de la institución escolar.

Ahora bien, cuando se liga y se lee esta historia desde los derechos humanos, la práctica docente es vista en una dimensión a la que los docentes no están habituados. El problema que se suscita es que los procesos de análisis de la práctica docente desde la mirada de los derechos humanos exige programas muy complejos que requieren a su vez de conductores muy especializados.

A manera de síntesis

Hemos intentado detenernos con una mirada crítica a los programas de capacitación de docentes en derechos humanos que estamos implementando en América Latina. Estamos ciertos que pese a considerar categorías y focos analíticos importantes, hemos dejado atrás otros, como son los referidos a las metodologías y a los sistemas de evaluación que estamos desarrollando. Es cierto que hemos iniciado un camino que ya tiene una historia. En la medida que seamos analíticos y críticos de este camino, podemos proyectar los pasos futuros que debemos dar respecto a la capacitación de los maestros en derechos humanos. ■



¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?

Nos imaginamos la respuesta en un coro de voces de niños gritando con entusiasmo ¡TA! Y cuando los niños, con expresiones como éstas, acuerdan los términos en que van a jugar, lo hacen muy en serio. Y aquello que era una fantasía individual se convierte en un compromiso colectivo para hacerlo realidad.

Este libro es entonces una propuesta de juego, un juego muy serio, como son siempre los juegos de los niños. Si es cierto que los niños aprenden jugando, tal vez sea ésta la mejor forma de que conozcan y hagan suyos, tanto la Declaración como la Convención de los Derechos del Niño, para que esos derechos, proclamados por las Naciones Unidas, se hagan carne en ellos y en nosotros.

¿Cómo es este libro-juego?

- Un libro en forma de historieta a todo color.
- Con un lenguaje sencillo y coloquial en forma de cuento.

—Que les propone actividades que les permiten vivenciar los derechos enunciados en la Declaración y en la Convención de los Derechos del Niño.

—Con un capítulo informativo para ser leído con los padres o educadores, que da datos sobre la situación de la infancia, tanto en el mundo como en nuestro país.

¿Para quién es este libro?

—Desde luego para los niños, para que conozcan sus derechos y los de todos los niños.

—Para los maestros, quienes tienen en él un instrumento para formar en los niños la conciencia de los derechos humanos.

—Para los padres, para que respetando los derechos de sus hijos, los hagan respetuosos de los derechos de los demás.

Juguemos entonces, junto con nuestros chicos a hacer realidad un mundo en el que, por fin, sean respetados los derechos del niño.

DINAMICAS DE INTEGRACION

Vicaría de la Pastoral Social

Las dinámicas se han impuesto en la educación corriendo el riesgo de ser desvirtuadas al tomarse como modas o fines en sí mismas. En estas páginas hemos difundido variedad de técnicas y actividades considerando que son simplemente instrumentos válidos para llevar adelante una educación coherente con la filosofía de los derechos humanos. El siguiente material es un capítulo del libro chileno, *Manual de Formación en Derechos Humanos* (ver PARA LEER) y nos aclara algunas pistas para emplear dinámicas ya sea con niños, adolescentes o adultos.

Considerando los objetivos y la metodología que orientan el proceso de formación en derechos humanos, resulta fundamental la creación de un clima grato que permita a todos los participantes el «sentirse bien» y formando parte activa del trabajo en el cual están empeñados.

Entendemos por «sentirse bien»:

- estar a gusto
- participando
- libre, sin presiones internas o externas
- gozando lo que se hace
- despreocupado del «qué dirán»

En resumen: contento y relajado.

1. Algunos criterios a tener en cuenta

Es por eso que creemos altamente positivo que al programar reuniones o talleres, se consideren momentos de encuentro que busquen una mayor integración del grupo. Se estimulará así un ambiente de confianza y soltura que luego se proyectará en una mejor disposición para el trabajo en conjunto.

Cuando un grupo se propone un desafío común es

muy importante que las personas que lo conforman enfrenten juntas esa tarea. Al decir juntas significa ir más allá del hecho físico y crear un solo cuerpo movido por un mismo espíritu o motivación.

Para ese compromiso grupal las dinámicas de integración son un gran aporte. Son un ingrediente sustancial en el desarrollo cualitativo de los grupos, especialmente cuando se trata de educar en derechos humanos, donde la meta es colaborar a la transformación de la convivencia.

El aporte de las dinámicas es aún más importante si se considera que el camino por recorrer está íntimamente ligado a actitudes que favorecen el respeto a la dignidad de la persona y de todas las personas.

Conclusión: las dinámicas de integración dentro de un proceso de educación en derechos humanos deben ser fundamentalmente estímulos que permitan crear:

- un ambiente de confianza mutua donde todos se sientan participando,
- vínculos interpersonales y de comunicación grupal,
- espacios que permitan gozar, incluso corporalmente, los diversos momentos de encuentro del grupo.

2. Las dinámicas en la conducción del proceso

Si se quiere aprovechar bien estos espacios, es necesario considerar que toda dinámica de integración tiene alguna forma de concretarse. Para lograr esta concreción se usan algunos elementos que, dándole un cierto orden, constituyen lo que llamamos *técnicas*.

El objetivo que se busca está en estrecha relación con el tipo de dinámica que se elija. Por eso, una buena conducción resulta fundamental.

Ejemplos:

Si deseamos disponer al grupo para un trabajo que requiere una reflexión tranquila no podemos usar un juego que implique risas, gritos, etcétera. Si queremos que el grupo entre en calor físico, tendremos que seleccionar algunos movimientos que lo aseguren.

Si nuestro objetivo es que el grupo se suelte y se conozca, la movilidad física es importante...

Sin lugar a dudas una buena conducción asegura, en gran medida, el logro de los objetivos propuestos.

El conductor

Algunas características deseables en todo conductor (a) son:

- Siempre «invitar», jamás imponer: actitud coherente con la propuesta educativa en derechos humanos y de respeto a las personas.

- Entusiasta y capaz de entusiasmar.
- Conocedor de lo que quiere hacer y gustoso de lo que hace. No basta el conocimiento teórico, es necesario que lo haya vivido.

- Capaz de observar, descubrir y recoger lo que vaya pasando en el grupo para adaptar y cambiar cuando sea necesario (por ejemplo terminar un juego o variarlo si nota que el grupo está aburrido).

- Flexible en la aplicación de la actividad.

- Muy claro para dar las instrucciones requeridas (lo que diga o haga debe tener una sola interpretación).

- Capaz de elegir bien la dinámica, adecuada para el grupo (lo que es bueno para unos podría resultar negativo para otros).

- Integrarse al grupo como uno más, meterse y vivir la experiencia sin perder el rol de conductor.

- Aprovechar la expresión espontánea de los participantes sin perder de vista la orientación de la actividad, por ejemplo: tener sumo cuidado cuando se produce algún conflicto; siempre enfrentarlo con prudencia y honestidad; jamás evadirlo, evitando que el grupo se quede con resentimientos.

- Incorporar en la conducción a los participantes: cuando este recurso es bien utilizado contribuye al desarrollo y crecimiento de las personas.

- Destinar un tiempo corto a una reflexión compartida sobre lo vivido:

¿cómo se sintieron?
 ¿les gustó o no?
 ¿qué «trancas» tuvieron?
 ¿qué sentido tiene para su vida personal?
 ¿qué aportes encontraron para el grupo?

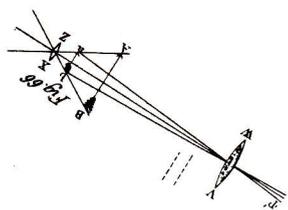
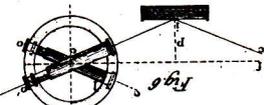
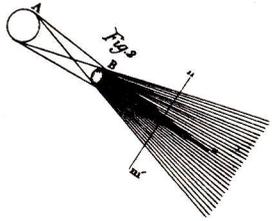
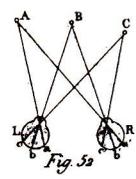
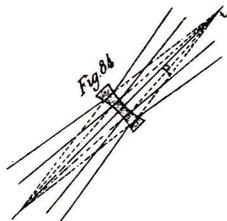
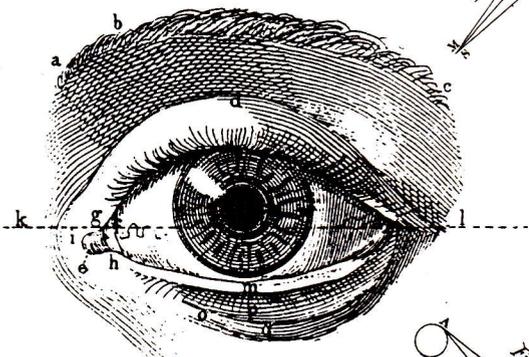
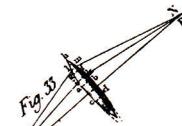


Fig. 72



duE

Esta breve conversación puede ser de gran utilidad para el crecimiento del grupo como también para profundizar en el sentido de lo que se hace.

Estas características deseables en un conductor (a), no significan que deba ser un experto o especialista en dinámicas.

Este es un aprendizaje posible para cualquier persona interesada en la educación.

Sólo es necesario haber experimentado por sí mismo los valores que estas dinámicas encierran y tener la valentía de «atreverse» a hacerlas.

Elección de la dinámica

• Conviene tener en cuenta:

- . el número de participantes
- . edades, sexo
- . nivel de participación
- . las «trancas» que las personas puedan tener
- . estado emocional del grupo

• Adecuarse al lugar físico que puede ocupar.

• Distribuir adecuadamente el tiempo disponible cuando la dinámica es programada.

• Aprovechar pequeños espacios para realizar dinámicas cortas de relajación o para revitalizar al grupo cuando sea necesario.

3. Tipos de dinámicas

a) De presentación:

• Sirven para el conocimiento interpersonal y grupal.
• Se usan cuando los integrantes de un grupo no se conocen entre sí o este conocimiento es muy limitado (por ejemplo: inicio de talleres o encuentros).

- Ejemplos:
- presentación por parejas
 - el amigo secreto
 - baile de presentación
 - canasta revuelta
 - los refranes
 - los nombres escritos

b) De animación:

• Sirven como su nombre lo indica, para animar a un grupo; pasarlo de un estado de pasividad o de «lata» a otro más entretenido, ponerlo en movimiento o en «onda», reanimar su estado físico, etcétera

• Se usan al comienzo de un encuentro, en medio de una jornada o cuando se estime que el grupo necesita movimiento.

- Ejemplos:
- las lanchas
 - la doble rueda
 - el barco cargado de...
 - el caos
 - calles y avenidas

c) De abstracción:

• Sirven para ayudar al grupo a desarrollar su capacidad de síntesis, concreción y análisis de situaciones que se quieren abordar.

• Se usan cuando se desea disponer al grupo a un trabajo que exigirá concentración.

- Ejemplos:
- las figuras
 - la vieja y la joven
 - palabras clave
 - la última letra

d) De comunicación:

• Sirven para comprender mejor la importancia de una buena comunicación interpersonal y grupal y para aprender a expresarse con mayor exactitud.

• Se usan cuando se desea intensificar la comunicación o mostrar sus beneficios en la convivencia.

- Ejemplos:
- yo los miro así
 - el rumor
 - idioma - lenguaje - expresión
 - comunicación sin saber de qué se trata

e) De organización y planificación

• Sirven para ayudar a los grupos a trabajar colectivamente, de forma organizada.

• Se usan cuando se desea realizar una planificación del trabajo en forma participativa y democrática.

- Ejemplos:
- las botellas
 - rompecabezas
 - el muro
 - zapatos perdidos
 - el tintero

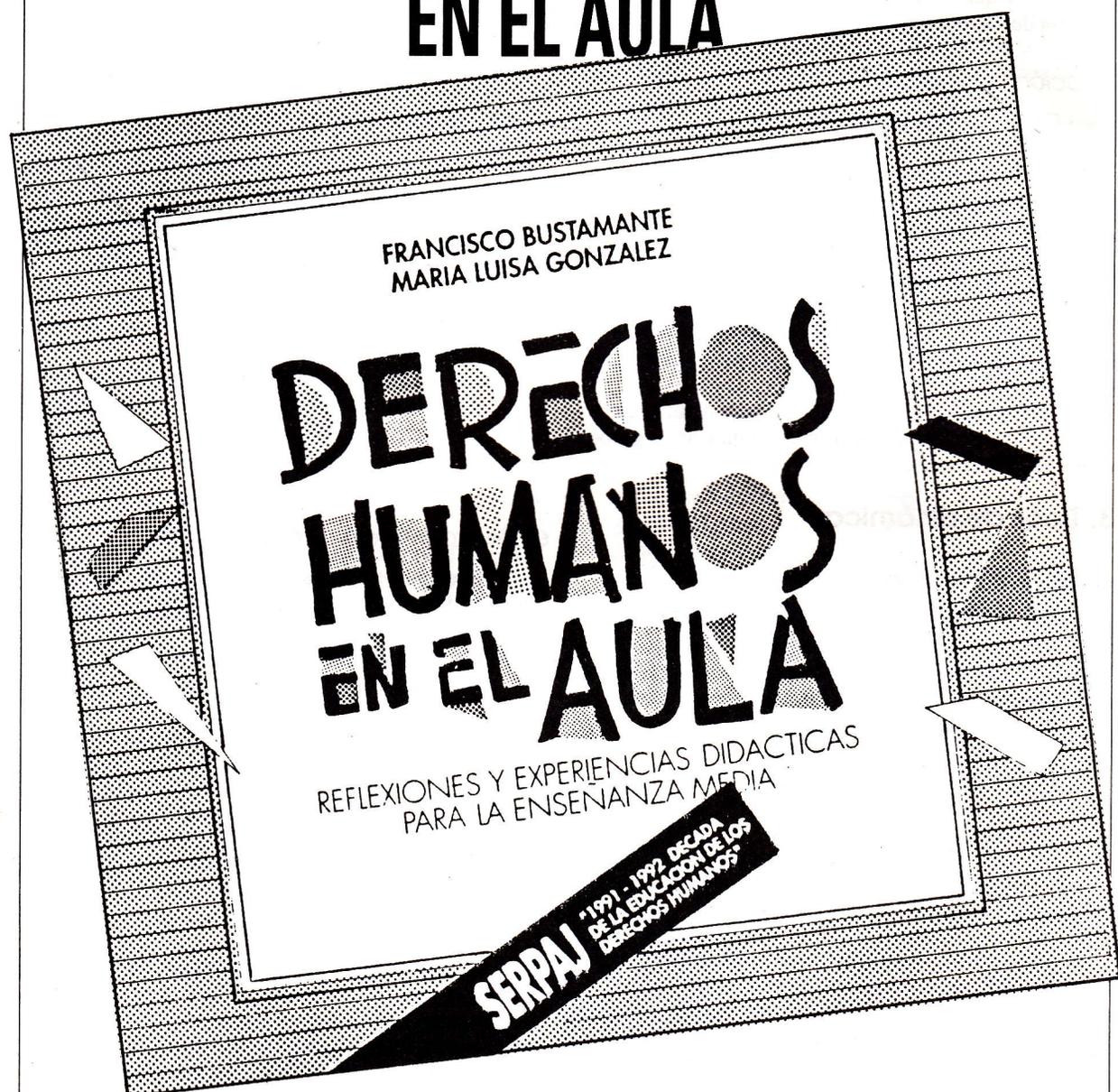
f) De expresión corporal

• Sirven para descubrir y desarrollar las potencialidades de expresión que ofrece nuestro cuerpo.

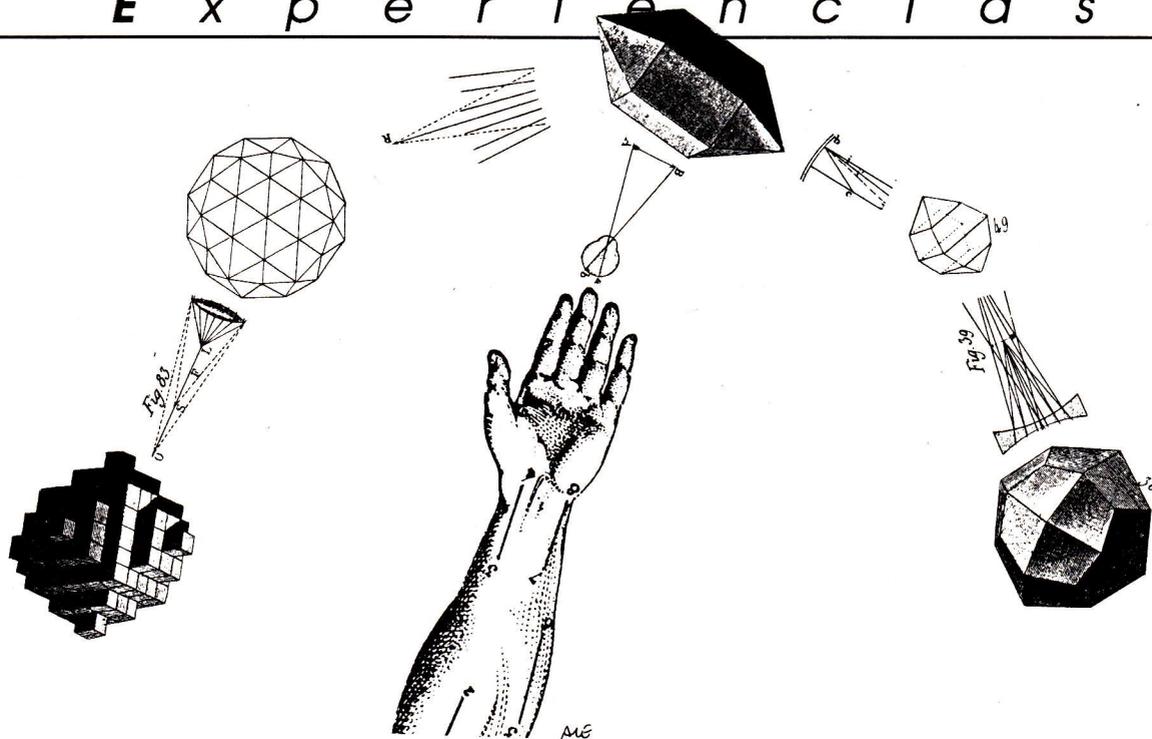
• Se usan para expresar emociones, sentimientos, mensajes, recrear contenidos y vivencias. También para comunicarnos más allá de las palabras y sentir y valorar nuestro ser físico.

- Ejemplos:
- caminatas y saludos
 - automasajes
 - construcción de estatuas
 - mímicas
 - el ciego

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA



Con la compra de un ejemplar de Derechos Humanos en el Aula le obsequiamos una suscripción anual a la revista **Educación y derechos humanos** que incluye el envío a domicilio.



TALLER DE EXPRESION

Ma. Cristina Adrover

El pasado año recibimos desde Nueva Palmira una carpeta conteniendo variados materiales realizados por un grupo de docentes, amigos lectores de la revista. Entre todas las interesantes actividades sistematizadas elegimos para compartir con ustedes la descripción de un conjunto de actividades lúdicas, creativas, de expresión, que se llevaron a cabo fuera del ámbito de la educación formal. Sin embargo, creemos estar frente a una propuesta valiosa y adaptable a la realidad del aula escolar y preescolar y a las posibilidades físicas de las escuelas de primaria.

En el departamento de Colonia existen 15 Escuelas Municipales del Hogar. Desde el año 1991, en busca de actividades enriquecedoras y formativas, surge el Taller de Expresión Infantil.

La vida del niño es expresión permanente: la condición esencial de su desenvolvimiento físico y mental. Las capacidades de expresión están determinadas, a la vez, por las aptitudes, los gustos, los intereses y la personalidad de cada niño así como por las motivaciones o estímulos que recibe del medio en que vive.

Aumentar estas capacidades, promover las ocasiones de expresión creadora es influir positivamente en la

formación de la personalidad del niño.

Organizar trabajos, tareas o actividades de expresión individual y colectiva es un excelente medio para crear un clima de armonía social que integra y estimula a los niños tímidos, retraídos, a los muy inquietos... y a los que gustan expresarse.

La idea no es lograr «artistas». La idea es desarrollar la expresión creadora del niño. Crear se entiende como pensar, producir o realizar su propio aprendizaje, desarrollar habilidades que conducen a la autoexpresión, afirmando su independencia de pensamiento y acción, realizándose como persona.

¿Qué metas nos planteamos?

1. Plantear actividades que posibiliten el desarrollo de distintas habilidades expresivas y de realización y creación personal.
2. Estimular la expresión creativa con la presentación de diversidad de oportunidades y opciones a elección acorde a gustos, intereses e inclinaciones del niño.
3. Despertar y desarrollar la imaginación y la sensibilidad, canalizando y liberando energía.
4. Vivenciar y compartir actividades que causan placer y alegría.
5. Ampliar así el campo de acción del niño para que actúe con gusto, buena disposición, interés y en libertad, logrando su autorrealización.
6. Posibilitar la comunicación, la convivencia y adaptación a un grupo.

Las actividades del taller

Las actividades se desarrollaron en rincones de trabajo creativo, rotativos en forma periódica y flexible:

- rincón de la expresión plástica (dibujo, modelado, manualidades creativas, títeres...),
- rincón de la investigación y la lectura (cuentos, leyendas, narraciones, obras de títeres...),
- rincón de la expresión corporal (dramatizaciones, mímica, títeres, marionetas, juegos dramáticos o teatrales...),
- rincón musical (expresión rítmico-musical...).

El Taller de Expresión funcionó con actividades motivadoras, dinámicas, entretenidas buscando mantener al niño en un clima de magia, de comunicación socializadora, de espontaneidad, potenciando la expresión oral, escrita, corporal, manual... la expresión en todas sus manifestaciones, como actividad enriquecedora y formativa.

Los juegos teatrales

Durante el año 1992, se optó por desarrollar una actividad central dentro del Taller: los juegos teatrales. Siempre buscando estimular la expresión por el lenguaje, la fantasía, la imaginación, la expresión corporal, la disciplina grupal, el respeto por los demás y el conocimiento de sí mismo.

Se plantean instancias de creatividad, de intercambio, de discusión y reflexión por medio del juego, motivando al niño para que encuentre sus propios medios expresivos. De esta manera, el niño reconoce las posibilidades de su voz, de su cuerpo, de su creatividad y poder de inventiva configurando en un todo varias actividades artísticas (expresión oral y escrita, literatura, expresión plástica, música...). Para lograr esto el niño parte de un instrumento básico: su propio cuerpo. Y en principio lo que pretendemos es que el niño aprenda a

utilizarlo adecuadamente para la expresión. La expresión tomada en su sentido más amplio, respetando la espontaneidad del niño, no para imponer desde afuera sino para potenciar la riqueza interior del niño.

En ese proceso creativo que inicia, se distinguen tres fases importantes: selección, asociación y organización.

Frente a la infinidad de estímulos que el niño recibe constantemente de los sentidos o de la imaginación *selecciona* aquellos que por su interés le llaman más la atención. Una vez seleccionado, los *asocia* a necesidades, deseos, posibilidades o recuerdos, comienza a tener una visión más subjetiva que está invitando inicios de creación. Comienza luego, a *organizar* un conjunto de datos reales o imaginarios que sirva de base para crear una historia, que se basa en la novedad, en la creatividad...

Estamos desarrollando una actividad enriquecedora, fascinante, motivadora con un grupo de veinte niños aproximadamente de 8 a 11 años, los días sábados por la mañana. Muchos de los niños fueron integrantes del Taller del año pasado pero otros son nuevos en la actividad y este año se sumaron más varones a diferencia del año pasado que predominaron las chicas.

Comenzaron con ejercicios para favorecer la expresión y potenciar la creatividad partiendo de la espontaneidad con que el niño juega, representa distintos personajes, crea situaciones, objetos, espacios dramáticos... y hasta un lenguaje especial para cada momento.

Planteamos ejercicios de dramatización a partir de elementos básicos: los personajes, el espacio, el tiempo, el conflicto, el argumento, el tema.

1. Partimos de nuestro propio cuerpo: con dinámica grupal jugamos al rompecabezas, lo formamos en forma cooperativa y lo representamos con nuestro cuerpo. Son muñecos en distintas posiciones.
2. Un personaje: nosotros mismos en distintos espacios, como ser, en arena caliente, en el barro, en arenas movedizas, con mucho viento, con lluvia, con frío...
3. Presentado un espacio, enumeramos distintos personajes: los caracterizamos, escogemos uno, intercambiamos ideas sobre él y lo representamos.
4. Nos relacionamos con otro personaje en distintos ambientes: en el salón, en la plaza, en la playa, en la cancha de fútbol, etcétera.
5. Partimos de acciones: juego de paleta, jugamos con un globo, jugamos a la bolita, cazamos mariposas, llegamos a la playa, remontamos una cometa, vamos de pesca, juntamos mandarinas, representamos animales, etcétera.
6. Nos relacionamos con un objeto real: objeto como tal (por ejemplo, un palo de escoba) imaginándolo como otra cosa (por ejemplo, como una caña de pescar, un rastrillo, etcétera), uniendo dos objetos (por ejemplo, un palo de escoba y un pañuelo). Partiendo de los objetos creamos situaciones en forma de cuadros relacionando personajes, espacio, acción.

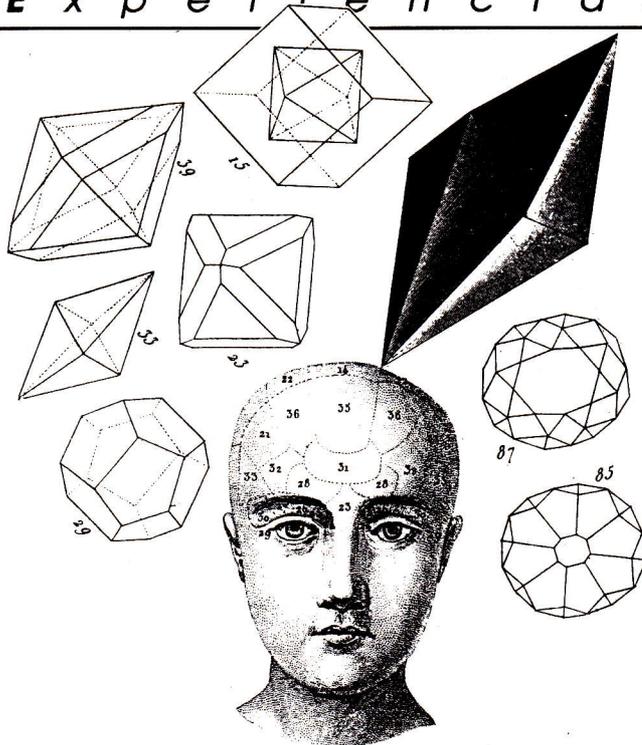


Fig. 18

AUE.

7. Creamos distintas acciones o conflictos relacionando personajes y espacio.
8. Trabajamos el conflicto desde: el planteamiento, el nudo, el desenlace, con variantes de cada uno en relación a los otros.
9. Relacionamos espacio, personajes, conflictos, en distintos tiempos ya sean épocas o momentos.
10. Trabajamos el cuento: seleccionamos «El soldadito de plomo», lo leemos, interpretamos oralmente. Distinguimos los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo, el argumento o trama, el tema o mensaje, lo que la obra nos quiere decir.
11. Trabajamos el cuento conservando el argumento o tema pero creando nuevos personajes, modificando el conflicto, el espacio y el tiempo. Creamos diálogos y otro desenlace. Intercambiamos ideas sobre los recursos expresivos a utilizar para representar el espacio: utilería, vestuario, maquillaje, escenografía... aplicando dinámica grupal para hacer más enriquecedora la actividad.

Una vez todo listo, el grupo sugirió que se representara en escuelas y jardines de infantes de la ciudad.

Con estas nuevas versiones de «El soldadito de plomo» creadas por el Taller, editaremos nuestros librillos de cuentos combinando la expresión lingüística con la plástica, pues los ilustraremos.

Cada encuentro supone una etapa previa de juegos sociales que nos permiten comunicarnos, conocernos mejor, intercambiar ideas, gustos, opiniones, crear un clima de confianza real con juegos y ejercicios de relajación, contracción, improvisación dirigida. Buscamos la concentración y relajación del grupo a través de algo imaginario, creado por la palabra (historias narradas con

expresiones de voz creando el clima más favorable para la expresión del grupo). Buscamos momentos de atención, de localización y ubicación espacial, de respiración, de relajación, de articulación del cuerpo, de imaginación intentando sacar sentimientos, sensaciones, vivencias mediante juegos y ejercicios que se trabajan por separado o en forma encadenada, como los juegos de percepción táctil, olfativa, gustativa y como los juegos para desarrollar la voz y sus inflexiones...

Por ejemplo, «La casa encantada» que consiste en dividir el espacio en cinco lugares o estadios, a saber, estadio de cantar, de susurrar, de hablar suave, de hablar agudo y en el centro el del silencio total. Así el grupo irá pasando de a dos por los distintos estadios desarrollando un diálogo creado por ellos de acuerdo con lo solicitado en cada estadio.

Una vez terminada cada etapa realizamos una autoevaluación grupal e individual a modo de reflexión y como crítica constructiva, renovadora, que ha resultado muy valiosa y enriquecedora.

Así presentado, el juego teatral «se utiliza como vehículo grupal y positivo, recurso didáctico pues el instrumento es la persona misma con su cuerpo, con sus emociones, con sus sentimientos, permitiéndole una exploración de sí mismo y del grupo, de manera continuada y compleja presentándose como oportunidades para crecer donde el niño explora, juega, prueba y se expresa espontáneamente, vivenciando, experimentando directamente, desarrollando la solidaridad y no la competencia».¹

(1) Vega, Roberto. *El teatro y la comunidad*.

INVITACION A REALIZAR UN DESCUBRIMIENTO

*Fernando Willat **

Estamos acostumbrados a asociar los derechos humanos a las asignaturas comúnmente llamadas de letras o de ciencias sociales. En esta oportunidad los invitamos a incursionar en una propuesta novedosa en el área de la matemática, aplicada en un grupo de 5º año, opción biológico. Su virtud radica en bucear dentro del currículo implícito: una metodología dinámica y atractiva que motiva el interés de los alumnos por temas que muchas veces resultan arduos y que permite crear un clima de comunicación y de diversión creativa.

Este es el relato de una clase como tantas. Una de aquellas que, a quienes practicamos la aventura de la docencia, algún día, nos han dejado satisfechos, a nosotros y a nuestros alumnos. Lo cual no es poca cosa. Pero tiene una virtud adicional: hace cuatro años la registré. La dejé plasmada sobre un papel, como esperando la ocasión de convertirse en un acto de comunicación. Hoy la envió como un mensaje en una botella. No sé a quién va a llegar. Pero para quien la reciba, que sea una invitación a escribir y comunicar alguna de esas experiencias que «nos morimos de ganas» de contársela a alguien; porque a todos nos gusta compartir lo que nos hace felices.

La invitación

De cómo los ratones amarillos de la isla Boro Boro y los ratones azules de la isla Sirintungui se casaron y tuvieron muchos hijos amarillos, y cómo sus nietos en cambio fueron menos uniformes.

Se trata, en realidad, de una invitación a realizar un redescubrimiento (lo de «re» no es porque sea muy importante, sino porque ya está descubierto). Pero la gracia consiste en que a partir de algunas pistas, es decir, del relato de las circunstancias que precedieron al descubrimiento, abrimos el desafío de descubrirlo nuevamente.

Estas circunstancias fueron las siguientes:

Las islas Boro Boro y Sirintungui son dos islas pequeñas, no muy lejanas entre sí pero cuyos pobladores jamás habían mantenido contacto con el resto del mundo y, por lo tanto, tampoco se conocían entre ellos, ni nada de lo que en la otra isla había. Por circunstancias fortuitas que escapan al interés de esta historia, se produjo un día el encuentro de los pobladores de estas dos islas. Y cuando los habitantes de Boro Boro visitaron Sirintungui, la encontraron muy parecida a su isla. Salvo porque los ratones sirintunguenses eran azules. Similar sorpresa se llevaron los habitantes de Sirintungui al conocer los amarillos ratones boroborianos.

Algunos años después, cuando la existencia de estos dos tipos de ratones era conocida por todo el mundo, Mendelito, un biólogo muy preocupado por tan particulares ratones, viajó hacia las islas a realizar algunas investigaciones sobre ellos.

Los ratones boroborianos seguían siendo exclusivamente amarillos, ya que ningún ratón sirintunguense había pisado tierras de Boro Boro. Similar situación existía en Sirintungui, donde los ratones seguían siendo exclusivamente azules.

* Es profesor de matemática y miembro del SERPAJ

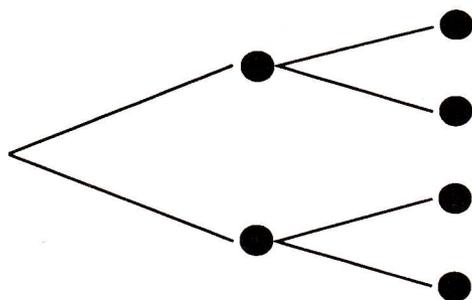
Sumamos luego la cantidad de resultados favorables a cada posibilidad que obtenemos entre todas las parejas que realizamos el experimento. Hacemos los cocientes entre la cantidad de casos favorables a cada posibilidad sobre la cantidad total de veces que se realizó el experimento.

¿Cuáles son los resultados obtenidos?

Podemos observar, si realizamos los resultados parciales, primero de una planilla, luego de dos, luego de tres y así hasta el total, cómo se registra una tendencia hacia determinadas proporciones.

Mendelito pregunta entonces a su amigo matemático: «¿Por qué se presentan estas regularidades?» ¿Cómo le respondió el matemático a Mendelito?

Construyamos un diagrama de árbol para observar las diferentes alternativas.



Tenemos 4 alternativas igualmente probables, ya que nada hay que favorezca más una de ellas que las otras.

De este modo hemos formulado un modelo teórico en el que la probabilidad de que ocurra el suceso de una de estas alternativas, resulta del cociente entre la cantidad de casos favorables de que ocurra ese suceso sobre la cantidad de casos posibles.

Así, la probabilidad que salgan dos bolitas azules es $1/4$; la probabilidad que salga una azul y una amarilla es $1/2$, aunque la probabilidad que la primera sea azul y la segunda amarilla es $1/4$.

¿Cuál es la probabilidad que la primera sea amarilla y la segunda azul? ¿Y cuál la de que ambas sean amarillas?

Comparemos estas probabilidades con los resultados de la experiencia.

Mendelito, al escuchar esta explicación, se le ocurrió un modo de explicar las regularidades constatadas en sus experimentos con ratones.

¿Cuál fue la explicación que se le ocurrió a Mendelito?

Lo que hemos realizado hasta aquí son las dos actividades fundamentales del conocimiento científico: constatar regularidades en la observación de la realidad y construir modelos teóricos que permitan explicar las regularidades constatadas. ■

SUSCRIPCIONES

Número de la Revista	\$ 15
Suscripciones Montevideo	\$ 38
Suscripciones Interior	\$ 43
Suscripciones América Latina	U\$S 15
Suscripciones Resto del mundo	U\$S 25
Números anteriores	\$ 12

Novedad: suscripciones por 2 años (6 números de la revista)

Suscripciones Montevideo	\$ 75
Suscripciones Interior	\$ 85
Suscripciones América Latina	U\$S 30
Suscripciones Resto del mundo	U\$S 50

Primer seminario-taller para maestras/os

Los días 26 y 27 de junio se realizó el primer Seminario-Taller especialmente diseñado para docentes de primaria. La convocatoria, realizada a nivel nacional, tuvo gran resonancia, logrando la participación de maestros de Canelones, Montevideo, Paysandú, Río Negro, Rivera, Salto, San José, Soriano y Tacuarembó.

En esta oportunidad se trató de la primera instancia de sensibilización y aproximación a la temática. Se continuará con otras dos instancias a lo largo del año de forma de profundizar los conceptos, la reflexión y la autocrítica.

El objetivo final es preparar con los maestros y maestras una *batería de material didáctico para primaria*, material que esperamos sea una ayuda a los docentes en su tarea de educar en y para los derechos humanos.

Editán en México libros del Serpaj-Ur

Los libros *Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora*, de J.J. Mosca y L. Pérez

Aguirre y *Derechos Humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la Enseñanza Media*, de F. Bustamente y M.L. González, han sido editados en México por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Universidad de Aguascalientes. Con tal motivo viajó nuestra compañera Ma. Luisa González para llevar a cabo la presentación del mismo frente al público mexicano.

A su vez, María Luisa fue invitada a participar de los Cursos

de Verano que imparte dicha Universidad, coordinando un taller de profundización en derechos humanos para docentes.

El material de educación en y para los derechos humanos elaborado por el Serpaj-Ur. constituye fuente de inspiración para organizaciones y docentes mexicanos en su tarea por incorporar los mismos al sistema educativo formal, hecho que nos llena de orgullo y reafirma nuestro entusiasmo.

Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre DD.HH.

Se realizó en Viena durante el mes de junio la segunda Conferencia Mundial convocada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. La anterior se celebró en Teherán en 1968.

Entre sus objetivos encontramos: evaluar la eficacia de los métodos y mecanismos que utilizan las Naciones Unidas en la esfera de los derechos humanos y formular recomendaciones concretas para mejorar su eficacia mediante programas encaminados a promover, estimular y vigilar el respeto de los derechos humanos.

A ello hay que agregar las demandas y planteos surgidas en varias reuniones previas, preparatorias de la Conferencia.

Participaron representantes de los gobiernos de todos los países que integran la ONU y de diversas organizaciones no gubernamentales.

El Servicio Paz y Justicia estuvo representado a nivel de su Coordinación Latinoamericana por Pablo Frederick y por el Uruguay fue nuestro compañero Efraín Olivera.

Mientras que el doctor Javier Miranda asistió en nombre del Grupo de Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos-Desaparecidos.

"Los hijos del Estado"

Se trata del último libro editado por el Serpaj, en esta oportunidad junto al Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. Lleva como subtítulo: *fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*, su autores el soc. Luis Eduardo Morás.

Se trata de una investigación "sobre la situación de los niños y adolescentes uruguayos, que merecen una atención especial en las diferentes instancias del Estado y la sociedad en general".

Confiamos que este trabajo "nos acercará a la plena vigencia de los derechos tal como están expresados en la Convención de los Derechos del Niño, de la cual nuestro país es signatario".

La presentación se realizó el pasado 11 de mayo y en ella participaron como oradores el autor, el Dr. Ricardo Changala por el Serpaj y la socióloga Susana Mallo por la Facultad de Ciencias Sociales.

Colegiado del Servicio Paz y Justicia-América Latina

El Servicio Paz y Justicia es una organización no gubernamental latinoamericana, tiene Secretariados Nacionales en 9 países, además del nuestro: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Ecuador, Nicaragua, Perú, Panamá y Paraguay. Cuenta, también, con una Coordinación Latinoamericana integrada por tres miembros. Todos los años se realiza el Consejo Colegiado al que asisten la Coordinación Latinoamericana en pleno y un delegado por cada secretariado nacional. Uruguay estuvo representado por Eduardo Pirotto.



Vicaría de la Pastoral Social,
**Manual de Formación en
Derechos Humanos,**
Santiago de Chile. Ed.
Vicaría de la Pastoral Social,
1993.

Esta organización no gubernamental, vinculada a la Iglesia Católica y más concretamente al Arzobispado de Santiago, tiene una larga trayectoria en la elaboración de materiales didácticos y en la realización de talleres para la formación de docentes para una educación en derechos humanos (véase el suplemento). Estos años de experiencia fueron volcados en el presente libro de modo de compartir con el público interesado sus objetivos, conceptos y metodologías: «Proponemos que este manual sea un instrumento que permita multiplicar la experiencia que hemos acumulado... Pretendemos que sirva además para que los grupos (...) puedan apropiarse del tema, conocerlo y hacerse cargo de él para trabajarlo con sus integrantes. Buscamos también que este material permita que los grupos puedan trabajar los derechos humanos en forma más autónoma, sin necesidad de depender de algún organismo mayor, que le entregue los elementos y la confianza suficiente para que puedan caminar sin miedo»

Para lograr todo ello presentan una propuesta que incluye conceptos teóricos fundamentales, aportes metodológicos variados y una serie de ideas concretas sobre cómo trabajar algunos temas específicos.

Se adjunta una serie de anexos que brindan pautas para facilitar la

planificación y la evaluación de las jornadas, talleres, animadores, etcétera.

Por último, está acompañado de una diagramación que hace muy ágil y práctico su empleo. ■

*Amnistía Internacional-
Sección Mexicana,*
**Derechos Chuecos: manual
de capacitación para
maestros de primaria,**
México D.F., A.I. -Sección
México, MIMEO, 1992.

Las propuestas que aparecen en este manual están basadas en las experiencias que llevó adelante A.I. - Sección México de las que participaron maestros mexicanos durante un año y medio.

El objetivo que persigue es ofrecer al «capacitador en derechos humanos» instrumentos para que él estructure cursos sobre derechos humanos adaptándolos a «las necesidades y a la realidad de su público, hecho a la medida de sus alcances y de sus posibilidades, con cambios y correcciones al caminar».

El manual tiene una presentación atractiva y dinámica, acompañado de láminas, esquemas útiles para la evaluación y sistematización, juegos y actividades a desarrollar con los niños.

Todo ello forma parte del segundo capítulo, «Ejemplo de un curso sobre derechos humanos». Mientras que el primer capítulo, «Equipaje para el capacitador», ofrece una síntesis de los antecedentes teóricos de la educación en derechos humanos y respuestas a la pregunta ¿qué es la educación en derechos humanos? Enuncia propuestas en el área de los objetivos, la metodología, los conceptos básicos que deben estar presentes en una educación en derechos humanos y sobre el rol del docente en la misma.

Incluye material didáctico original y novedoso, como lo es la versión del conocido cuento infantil Caperucita Roja bajo el nombre «El lobo maligno» para analizar las situaciones desde otro punto de vista. ■



Magendzo, Abraham, et.
al., **Educar en y para los
derechos humanos: una
tarea para los profesores de
hoy,** Santiago de Chile, Ed.
Ministerio de Educación,
1992.

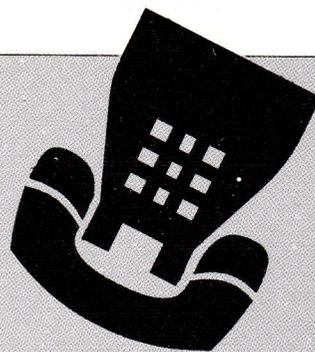
Este material fue realizado por el Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. Su objetivo fundamental es colaborar en la orientación de la función docente, de forma de incorporar los derechos humanos a través de los contenidos educativos como de las metodologías en el aula.

Sintetiza el trabajo de taller con docentes durante cuatro años que ha venido realizando un equipo del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE).

Está diseñado en dos capítulos. El primero pretende acercar a las concepciones y vivencias individuales sobre los derechos humanos. El segundo nos introduce al concepto de currículo, cuestionando los tradicionales diseños tecnológicos mientras fundamenta el «diseño curricular problematizador».

Los autores del libro intentan que el material le permita al docente «innovar su práctica educativa, replantearse frente a su rol profesional, acceder a los fundamentos de una pedagogía de los derechos humanos y sumarse a esta tarea que constituye hoy un imperativo para todos los que aspiramos a una sociedad más democrática, más justa y más solidaria». ■

Suscripciones telefónicas

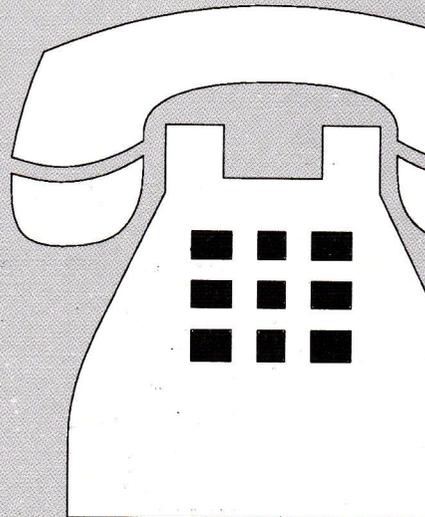


“Educación y Derechos Humanos” se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el

cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte los trámites y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.



Número de la Revista	\$ 15
Suscripciones Montevideo	\$ 38
Suscripciones Interior	\$ 43
Suscripciones América Latina	U\$S 15
Suscripciones Resto del Mundo	U\$S 25

Números anteriores \$ 12

Novedad: suscripciones por 2 años (6 números de la revista)

Suscripciones Montevideo	\$ 75
Suscripciones Interior	\$ 85
Suscripciones América Latina	U\$S 30
Suscripciones Resto del Mundo	U\$S 50

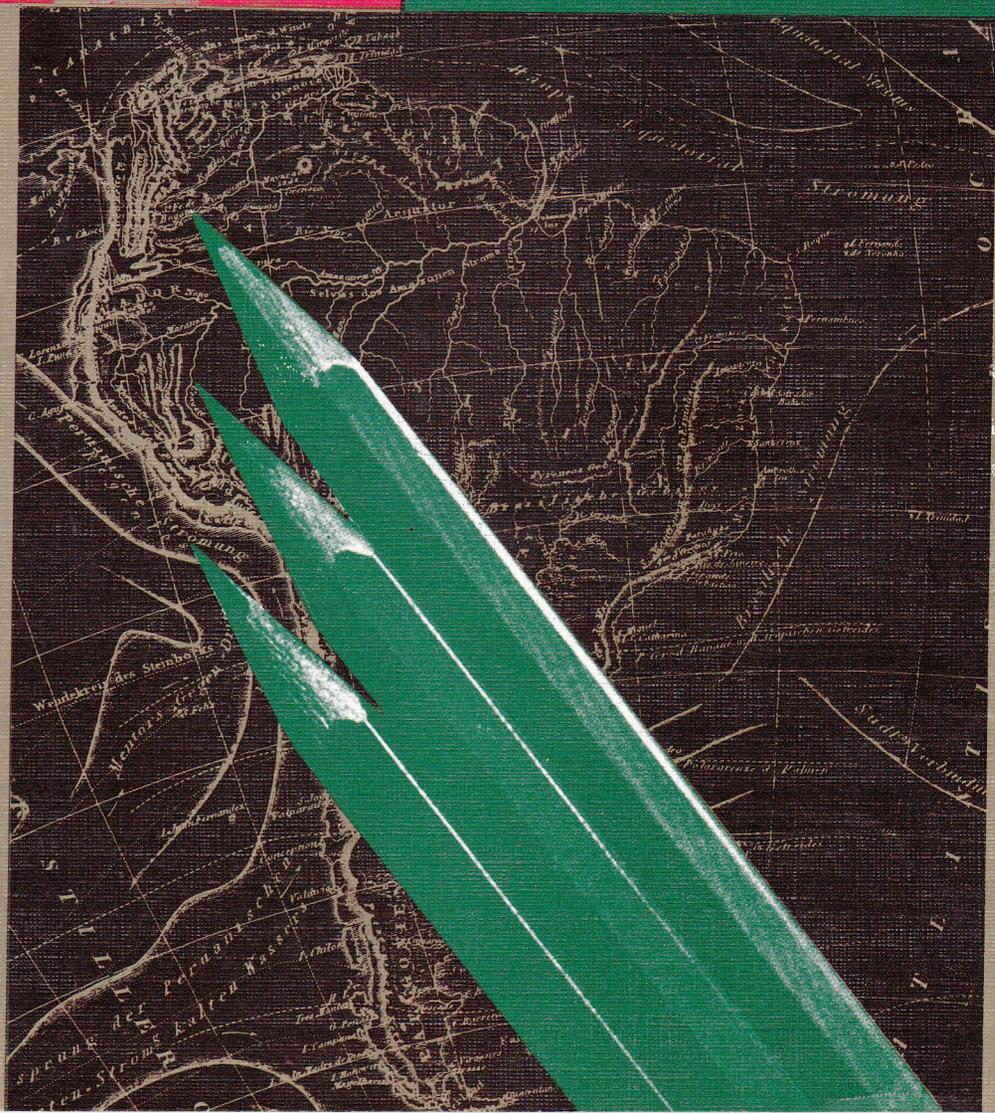




LA ÚNICA manera de zafar a este embrollo del discurso, es remontándonos al origen de nuestra opción por la educación para los Derechos Humanos. Y nos encontraremos con que esta generalmente se inicia, como cuando se da a luz la vida humana, en un grito.

Por eso será siempre un camino errado acercarse (a la educación para los Derechos Humanos) desde una teoría o desde una doctrina. Para que el compromiso (educativo) sea estable y duradero, para que no se desoriente o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de un dolor ajeno sentido como propio.

Diseño: LA GALERA A&D



Servicio
Paz y Justicia