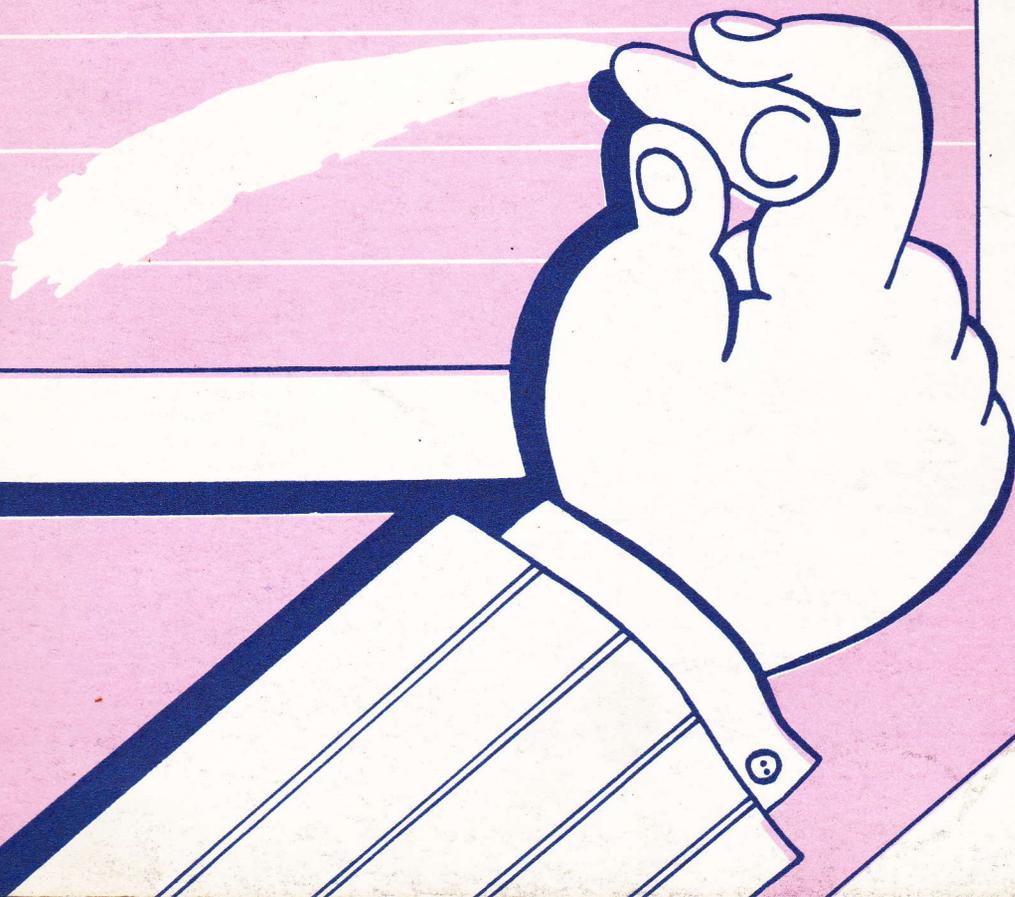


EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS
CUADERNOS PARA DOCENTES



REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS



Nº1

EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Publicación del
SERVICIO PAZ Y JUSTICIA (URUGUAY)
Joaquín Requena 1642 - Tel. 4 57 01

1a. edición: mayo de 1987
2a. edición: marzo de 1988



SERVICIO PAZ Y JUSTICIA

Nota del Editor: Se autoriza la reproducción total o parcial, siempre que sea citada la fuente.

IMPPLICANCIAS DE UNA EDUCACIÓN

Nuestra intención es que este sea el primer número de una serie de publicaciones dedicadas al tema de la educación y los derechos humanos dentro del sistema educativo formal. A través de ellas queremos contribuir al intercambio de experiencias entre los docentes y a la renovación de nuestras prácticas educativas.

El equipo de docentes responsables de la publicación está integrado por Ana Piedra Cueva (prof. Geografía), Luisa González (prof. Sociología y Educación Cívica), Alicia Aldomoz (prof. Literatura), Mónica Marona (prof. Historia), Graciela García (prof. Biología), Fernando Soriano (prof. Historia) y Pedro Ravera (prof. Filosofía).

Microfilmado, Marzo de 1987

PRESENTACION

El presente material es fruto de seis meses de trabajo en un equipo integrado por siete docentes de distintas asignaturas. En 1986 nos reunimos semanalmente durante dos horas para profundizar y discutir acerca de las posibilidades de una educación en Derechos Humanos en nuestra enseñanza media.

El primer paso que vimos imprescindible fue la reflexión acerca de qué significa educar en Derechos Humanos y qué implicancias tiene en las condiciones de nuestra enseñanza media. Fruto de dicha reflexión es la primera parte del material.

A la vez nos planteamos no limitarnos a una mera reflexión en abstracto. Es necesario comenzar ya a implementar experiencias y propuestas. Pero quisimos evitar la tentación de crear experiencias "de escritorio", muy atractivas en el papel pero inaplicables. Por este motivo nos propusimos que cada uno de nosotros preparara y llevara adelante una experiencia vinculada con los Derechos Humanos en sus propias clases. Dichas experiencias son las que presentamos en la segunda parte del material. Cabe aclarar que si bien intentamos ser coherentes con lo que en teoría creemos que debe ser una educación para los DD.HH., estas experiencias tienen todas las limitaciones provenientes de las condiciones habituales en las que trabajamos todos los docentes.

Nuestra intención es que este sea el primer número de una serie de publicaciones dedicadas al tema de la educación y los derechos humanos dentro del sistema educativo formal. A través de ellas queremos contribuir al intercambio de experiencias entre los docentes y a la renovación de nuestras prácticas educativas.

El equipo de docentes responsables de la publicación está integrado por **Ana Piedra Cueva** (prof. Geografía), **Luisa González** (prof. Sociología y Educación Cívica), **Alicia Albornoz** (prof. Literatura), **Mónica Marona** (prof. Historia), **Graciela García** (prof. Biología), **Fernando Sorondo** (prof. Historia) y **Pedro Ravela** (prof. Filosofía).

Montevideo, Marzo de 1987.-

PRESENTACION DE LA SEGUNDA EDICION

Quando hace un año comenzamos a editar los "Cuadernos para docentes" intuíamos la importancia de trabajar sistemáticamente en torno a propuestas dirigidas específicamente a la educación formal. La buena acogida que los cuadernos han tenido, tanto en nuestro país, como en los encuentros y seminarios en países hermanos en los que nos ha tocado participar, nos ha confirmado en nuestra intuición. La edición del N° 1 se agotó rápidamente y ya en el N° 2 nos vimos obligados a aumentar el tiraje. De ahí que, dado el carácter siempre actualizado de las reflexiones y experiencias educativas propuestas en el N° 1, hemos decidido reeditarlos, de modo de poder ponerlos a disposición de todos aquellos que trabajan por una educación en y para los derechos humanos.

Montevideo, marzo de 1988

IMPLICANCIAS DE UNA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..."
(art. 26, inc. 2 de la Declaración Universal de DD.HH.)

"Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos".
(art. 28 de la Declaración Universal de DD.HH.)

Paradójicamente la temática en torno a los derechos humanos despierta un creciente interés en momentos en que son sistemáticamente desconocidos para vastos sectores de la humanidad. Si bien nadie se atreve a ignorar sus contenidos básicos, muchos prefieren constreñirlos a aspectos declarativos —actitud menos riesgosa— porque en sus contenidos más profundos constituyen un serio compromiso que pone en tela de juicio las bases sobre las que se asienta la sociedad entera.

Asimismo es frecuente otro vicio en torno a los DD.HH. Es el que se refiere a su reducción al mero plano de los derechos civiles y políticos de los individuos que conforman una comunidad. Sin duda, estos derechos constituyen una parte importante, pero no la única. No es posible desconocer a esta altura que al mismo nivel que éstos, se encuentran los derechos sociales, económicos y culturales, y que todos ellos están situados en un mismo plano, y más aún, que no existen aisladamente los unos sin los otros: "Mientras que los derechos civiles y políticos reconocen a todo hombre y a toda mujer la libertad de expresión política y la facultad de organizar la sociedad, los derechos sociales, económicos y culturales les ofrecen los medios de lograr una plena realización individual y colectiva"¹.

Los DD.HH. no son dimensiones o declaraciones que se consagran de una vez y para siempre. En ese sentido, la propia historia de las modalidades en que cada generación tomó conciencia de ellos y los fue elaborando y enriqueciendo, ilustran acerca de su dinamismo. De algún modo, cada generación tiene que aportar su cuota parte de entrega y riesgo para que esos derechos se transformen en una realidad vivida.

Precisamente el carácter dinámico de la conciencia acerca de los DD.HH. nos sitúa frente al desafío de replantearnos —una vez más— el contenido de los mismos. Es así que en 1976 en Argel y en 1982 en San Marino —un grupo de líderes del Tercer Mundo en el primer caso y un grupo de expertos de la Unesco en el segundo— se elabora una nueva dimensión de los derechos humanos, los Derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos. El reconocimiento y real vigencia de éstos es condición indispensable para que los DD.HH. proclamados por la Declaración Universal puedan llegar a ser efectivos en los países del Tercer Mundo.

En esta perspectiva, no se puede concebir la

educación en derechos humanos como una asignatura más que se incorpora al ya amplio espectro de materiales del sistema escolar actual. Tampoco puede ser un estudio teórico agregado a los contenidos de alguna disciplina. Por el contrario, se trata de un desafío mucho más amplio: superar el divorcio entre la teoría y la práctica, y muy especialmente, la creación de nuevas relaciones educativas. Se trata de crear ámbitos que permitan ir reconociendo y descubriendo qué se puede hacer para que los DD.HH. sean una realidad cotidiana, sobre todo porque la experiencia de relaciones injustas termina por neutralizar totalmente un posible discurso sobre los aspectos medulares de los derechos humanos.

Aquí cabe preguntarse "¿qué significaría una reflexión sobre los derechos humanos en una enseñanza autoritaria?"². Una simple mirada en los aspectos internos de nuestro sistema educativo alcanza para comprobar la magnitud de esta situación. Sin embargo, aún así, el sistema deja, debido a sus contradicciones internas, un espacio para prácticas educacionales críticas y transformadoras. He aquí el desafío.

Como dijimos, no creemos que sea suficiente la incorporación del "tema" derechos humanos en algunos programas. Consideramos que el objetivo fundamental de la educación en derechos humanos en la enseñanza media no es tanto su conocimiento intelectual y abstracto por parte de los estudiantes sino la formación de algunas actitudes fundamentales vinculadas a ellos.

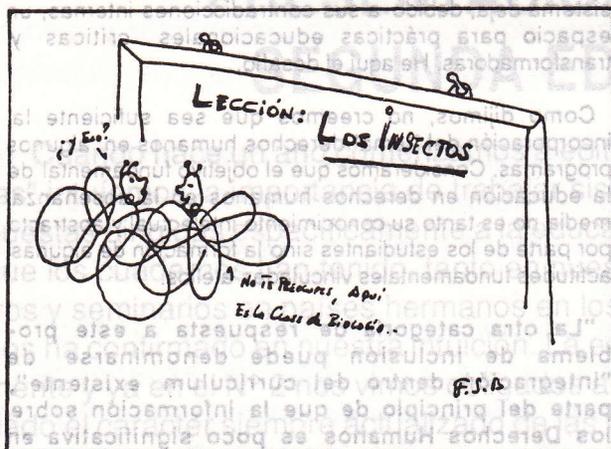
"La otra categoría de respuesta a este problema de inclusión puede denominarse de "integración dentro del currículo existente", parte del principio de que la información sobre los Derechos Humanos es poco significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles de educación primaria o secundaria. En ellos lo importante es la práctica, la vivencia de los Derechos Humanos más que su fundamentación filosófica, su concepción jurídica o su evolución histórica. Se trata, en síntesis, de un proceso de formación de actitudes que, como se verá más adelante, requiere de ingredientes cognoscitivos, afectivos y de manifestaciones conductuales. La información necesaria no es relativa a los Derechos Humanos sino concerniente a los objetos o situaciones en los que éstos se ponen en vigencia. Por lo tanto, desde esta perspectiva

no es necesaria solamente la inclusión de un contenido especial sobre los Derechos Humanos sino que debe efectuarse un cambio de enfoque. En otros términos, con los contenidos actuales pueden lograrse perfectamente procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan y fortalezcan el ejercicio pleno de los Derechos Humanos, solamente se requiere una nueva forma de ver o hacer las cosas"³.

Esta opción tiene una serie de importantes implicancias sobre las que queremos plantear algunas reflexiones.

1. UNA MANERA NUEVA DE ENCARAR LOS CONTENIDOS

Una primera implicancia tiene que ver con los contenidos de la enseñanza. Como acabamos de afirmar, no se trata tanto de incorporar nuevos contenidos o de cambiar los existentes como de encararlos en una nueva perspectiva. Muchas veces trabajamos con nuestros contenidos como si estos fuesen absolutamente verdaderos, neutrales, y como si guardasen distancia con respecto a la realidad. De esta manera, los contenidos operan de manera ideológica, transmitiendo una visión parcial de la realidad y ocultando sus aspectos conflictivos. Esto evidentemente no contribuye a crear en el educando una conciencia crítica con respecto a la realidad y a la necesidad de transformarla, sino todo lo contrario.



Educación en DD. HH. supondría revisar cuál es la perspectiva de nuestros contenidos y programas, cuál es la visión de la realidad implícita que se transmite en nuestra manera de encarar los contenidos, e implicaría ponerse a trabajar en una nueva perspectiva fundamentada en la intención explícita de educar en DD.HH. Creemos que una pista fundamental está en buscar la vinculación de los contenidos con los que habitualmente trabajamos con la realidad del país y de los estudiantes, y en particular con aquellos aspectos de la realidad en los que los DD.HH. tienen o no vigencia. En filosofía por ejemplo, se puede trabajar el tema de las

bases neurofisiológicas del psiquismo humano en abstracto, o se puede a partir de ese tema trabajar sobre la manera en que las carencias alimenticias en la primera infancia condicionan el desarrollo psíquico posterior de los niños de los sectores marginales. En física por ejemplo, al trabajar temas vinculados con la física nuclear se podría trabajar sobre la bomba atómica y la carrera armamentista. En geografía por ejemplo, todo lo que tiene que ver con la desigualdad de condiciones en el comercio internacional. La mayor parte de los contenidos con los que habitualmente trabajamos en todos las asignaturas (en algunas con mayor dificultad que en otras) admiten ser vinculados con la realidad y con los DD.HH. aún cuando no se los nombre explícitamente. Seguramente no es necesario ni tampoco sería bueno hacer continuamente referencia explícita a los DD.HH., pero sí lo es vincular los contenidos a las situaciones reales que están relacionadas con ellos.

Otra pista sobre la que sería necesario trabajar en relación con una nueva manera de encarar los contenidos es la del abordaje interdisciplinario de los mismos. A partir de los DD.HH. podrían encontrarse y formularse núcleos temáticos susceptibles de ser trabajados integrando los enfoques de las distintas disciplinas. Sin embargo, es necesario tener presente que la posibilidad real de avanzar en esta línea depende fuertemente de aspectos organizativos del sistema educativo.

2. METODOLOGIA

Una educación en DD.HH. exige, además de una nueva manera de encarar los contenidos, cambios metodológicos. Cuando decimos cambios metodológicos no pensamos en incorporar técnicas y medios modernos que muchas veces están fuera de nuestro alcance. Si bien no desconocemos la importancia de los mismos, queremos referirnos a algo más concreto y sencillo, a nuevas formas de trabajo en clase. Habitualmente nuestra forma de trabajo en clase se caracteriza por ser rutinaria: entramos a clase, pasamos la lista, interrogamos a algún alumno sobre el tema de la clase anterior, planteamos el tema del día, exponemos o interrogamos a los alumnos sobre dicho tema, los alumnos sacan apuntes. Dentro de esa rutina solemos poner el énfasis en la memorización de contenidos que en general poco tiene que ver con las inquietudes de los estudiantes, y que muchas veces ni siquiera son comprendidos. Nuestra forma de trabajo se caracteriza también por dar lugar al individualismo. Pocas veces empleamos estrategias de aprendizaje colectivo y de trabajo en equipo. En general en clase el alumno se dirige al profesor, los trabajos son individuales, los alumnos no suelen tener en cuenta los aportes de los compañeros ya que "el que sabe" es el profesor (o el libro). Por otra parte, todas las decisiones que hacen al funcionamiento de la clase y a las actividades relacionadas con el aprendizaje son tomadas por el profesor. No hay participación de los alumnos en ningún tipo de decisiones. Estos se limitan a hacer lo que el profesor establece que hay que hacer.

Pensamos que esta "metodología" no sirve al objetivo

de una educación en DD.HH. Este objetivo supone pensar en nuevas formas de trabajo que deberían caracterizarse por:

- a) buscar el desarrollo de la capacidad de pensamiento y reflexión crítica más que el aprendizaje memorístico;
- b) promover formas de aprendizaje colectivo;
- c) desarrollar instancias de participación de los estudiantes en el desarrollo del curso, y de decisión autónoma.

Lo anterior implicaría por ejemplo trabajos de discusión, actividades que exijan creatividad por parte de los estudiantes, trabajos de evaluación en los que no sea suficiente repetir lo que dice el libro o lo que dijo el profesor, trabajos que requieran decisiones autónomas por parte de los estudiantes, formas de autoevaluación, relación de los temas (en lo posible) con las experiencias de los estudiantes, etc.

3. LA RELACION DOCENTE-ALUMNO

Más allá de los contenidos y metodologías, hay un aspecto fundamental de una educación en DD.HH. que éstos nunca podrán sustituir: el carácter realmente humano que debe tener la relación entre el educador y los estudiantes.

Muchas veces, por distintos factores, la relación que se establece en clase podría ser calificada como de poco humana. Así por ejemplo, no es raro que el profesor no llegue a conocer a sus alumnos y la problemática particular en la que viven. No nos interesamos por conocer su mundo, muchas veces subestimamos a los estudiantes menos capaces, suele suceder que la dimensión afectiva quede totalmente excluida de nuestra relación con ellos. La tarea docente se vuelve entonces burocrática: pasar la lista, dictar la clase, poner notas, llenar libretas, cumplir programas.



Pretender educar en DD.HH. implica buscar formas de relación más humanas con los estudiantes.

Un problema particularmente importante que está vinculado al tema de la relación entre el docente y los alumnos es el de la autoridad y la disciplina. En la perspectiva de una educación en DD.HH. es necesario prevenir por un lado, las formas autoritarias, manifiestas o latentes, que suele adquirir dicha relación. Por otro lado, también es necesario evitar el extremo opuesto: la ausencia total de límites, el caos, no pueden favorecer la formación de actitudes acordes con los DD.HH. Cualquier experiencia educativa supone ciertas condiciones mínimas de disciplina sin las cuales no es posible realizar un trabajo serio.

Coincidimos con Reina Reyes en que la relación docente-alumno no es de total igualdad ni reciprocidad. En la relación educativa "se enfrentan una personalidad madura (y otra) en inicial proceso de formación y la primera ejerce necesariamente autoridad sobre la otra".⁴

"Hay que convenir en que el problema más arduo de la pedagogía teórica y práctica se centra en la interrogante: ¿Cómo debe ejercer el educador su necesaria autoridad? Esta cuestión es lo que hace que la acción de educar sea la más compleja de las actividades humanas, si el educador tiene conciencia de su responsabilidad como tal".⁵

4. NECESIDAD DE AUTOCRITICA Y TRABAJO EN EQUIPO

"X... del 4o. 6 es casi débil mental, no entiendo nada".

"No entiendo lo que le pasa al 1o. 2, no engranan en nada, siempre están en otra cosa, no los puedo hacer concentrar".

"Qué atrevimiento, venirme a plantear que no entienden nada de la que YO estoy dando. Es el colmo, tras que no estudian nada, ni saben nada, hacerme perder el tiempo a MI".

"Hace años que trabajo con este programa, y jamás, jamás he tenido ninguna queja de nada, pero lo más increíble de todo es que este grupo... me plantea que voy tan rápido que no pueden seguir, ni sacarme apuntes".

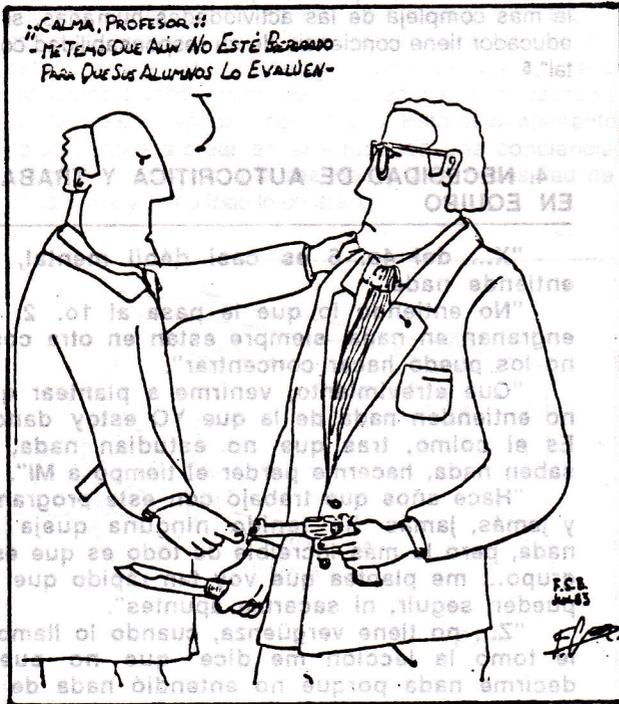
"Z... no tiene vergüenza, cuando lo llamo y le tomo la lección me dice que no puede decirme nada porque no entendió nada de lo que leyó, pero además de las palabras no pudo retener ni una, porque eran como chino...".

Así podemos hacer un compendio de afirmaciones que a lo largo de todos estos años hemos oído y dicho en la sala de profesores, en las reuniones de profesores, en los corredores, y que ponen de manifiesto muchos de los aspectos que criticábamos en los apartados anteriores. La pregunta entonces es, ¿cómo avanzar hacia una práctica y una relación educativas más acordes con el objetivo de una formación en Derechos Humanos?

Es necesario emprender una labor de autocrítica seria y de reflexión sistemática sobre nuestra práctica educativa,

que no puede ser realizada aisladamente. Creemos que el avance hacia una educación en DD.HH. implica necesariamente un trabajo en equipos de docentes, en los que se desarrolle una reflexión sistemática acerca de la educación, en los que se elaboren y creen nuevas formas de trabajo y experiencias educativas tanto para la clase como extracurriculares, y en los que estas experiencias sean evaluadas y renovadas.

Además, el trabajo en equipos de docentes es fundamental por un lado para avanzar hacia formas de trabajo interdisciplinarias. "La enseñanza aprendizaje de los DD.HH. no es resorte exclusivo de una asignatura o grupo de materias. Es la totalidad del proceso educativo el responsable de alcanzar estos objetivos"⁶. Por otro lado, el trabajo en equipo es fundamental para hacer de la tarea docente una tarea más humana. El trabajo solitario que habitualmente realizamos limita las posibilidades de creatividad y realización personal y favorece la burocratización de la que hablábamos antes. Nuestros esfuerzos se desaprovechan, se pierden, y sobreviene la frustración.



Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones de todo orden que dificultan esto, sobre todo las de índole económico que entre otras consecuencias hacen que el docente no se dedique exclusivamente a su tarea.

5. LAS IMPLICANCIAS INSTITUCIONALES

Educar en DD.HH. como dijimos antes, supone fundamentalmente educar en actitudes, formar actitudes. Actitudes de tolerancia, de respeto, de pluralismo por un lado. De participación, solidaridad y compromiso por otro.

Ahora bien, así como un educador no educa solamente con lo que dice, sino fundamentalmente con lo que hace, lo mismo sucede con el liceo, la escuela o el sistema educativo. Este no sólo trasmite a los estudiantes lo que está formalmente establecido en los planes y programas, sino que trasmite y forma a los estudiantes en actitudes y valores a través de lo que es la vida cotidiana en el liceo y en la clase. Cabe preguntarse pues, qué tipo de actitudes son las que la vida cotidiana y la organización del liceo contribuyen a formar en los estudiantes. Las experiencias que estos viven en el liceo, ¿contribuyen a crear actitudes de comprensión, aceptación y respeto de las diferentes maneras de pensar? ¿Contribuyen a desarrollar actitudes de participación responsable en la vida del país, y de compromiso con la construcción de una sociedad mejor en la que tengan real vigencia todos los derechos humanos para todos sus integrantes? ¿Es posible generar tales actitudes en una institución en la que los sujetos permanecen sentados recibiendo pasivamente información de distinto tipo durante cuatro horas diarias? ¿Es posible educar para la participación responsable en la vida del país en instituciones en las que los estudiantes no tienen ningún tipo de participación en las decisiones que se toman y que los afectan en primer término a ellos mismos?

Creemos que plantearse seriamente educar en Derechos Humanos supone necesariamente pensar en modificaciones en el nivel institucional del sistema educativo. Supone necesariamente pensar en nuevas formas de organización de la vida liceal, en las que haya instancias de participación real de los estudiantes; en las que sean posibles nuevas formas de relación más humana entre docentes y estudiantes, que vayan más allá de 40 u 80 minutos una o dos veces a la semana; nuevas formas de organización en las que los estudiantes puedan intervenir en las decisiones que determinan la vida del liceo y presentar y llevar adelante iniciativas propias.

Por otra parte, desarrollar ciertas actitudes en los estudiantes supone que los propios docentes las puedan desarrollar. No es posible formar actitudes democráticas con actitudes autoritarias. No es posible educar para la participación si los propios docentes no tienen posibilidades de participación en las decisiones que determinan las condiciones de su propia tarea educativa. Por lo tanto, una educación en DD.HH. supone necesariamente también, modificaciones institucionales en lo que concierne el carácter democrático de la organización del conjunto del sistema educativo, y en particular en lo que concierne a la participación de los docentes en las decisiones que determinan los caminos de la educación. Son necesarias además modificaciones institucionales que apunten a mejores condiciones de trabajo para los docentes, que les permitan tener tiempo para los estudiantes, para el trabajo en equipo con otros docentes, y para la participación en la vida del liceo más allá de las horas de clase.

En resumen, creemos que una educación en Derechos Humanos implica, además de revisar el enfoque de los contenidos de las diversas asignaturas y las metodologías y formas de relación dentro de la clase, revisar también las

formas en que se organiza la vida del liceo, y ponerse a buscar nuevas formas de organización en las que haya ámbitos de participación real para todos los implicados en la tarea educativa.

1 Conclusiones del simposio de expertos (convocado por la UNESCO) sobre el tema "Derechos de solidaridad y derechos de los pueblos", art. 3. San Marino, 1982.

2 Philippe Bernard. Le Monde, 30 de enero 1986, p.

13.

3 Leticia Olgúin, Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos. Serie "Educación y Derechos Humanos, Instituto Interamericano de DD.HH. Costa Rica 1986, pág. 42.

4 Reina Reyes. El derecho a educar y el derecho a la educación. Pág. 77.

5 Idem. Pág. 78.

6 Leticia Olgúin, obra citada, pág. 52.



EXPERIENCIA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS, ECOLOGÍA HUMANA Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD

CORRESPONDIENTE AL PROGRAMA DE C. BIOLÓGICAS DE 3º AÑO DE CICLO
BÁSICO (VIGENTE DESDE EL AÑO 1985)

Siendo nuestra área privilegiada en tanto nuestra temática está permanentemente confrontándose con la interpretación de los fenómenos vitales, de sus procesos, es que ubicamos como eje fundamental de nuestra tarea, el **DERECHO A LA VIDA**.

En la búsqueda del respeto a la existencia, está implícito su preservación y mejoramiento.

Encuadrado en el actual programa de 3º año de Ciclo Básico, cuya idea central es: *LA PERPETUACION DE LA VIDA EN LA CORTEZA TERRESTRE*, es que propusimos trabajar a los estudiantes de 3º año en la interpretación de lo que es un medio ecológico, su dinámica, la presencia definitoria y responsable del hombre como un integrante de los ecosistemas del planeta.

Este trabajo fue precedido de un relevamiento de un ecosistema urbano, en la zona del Prado de la ciudad de Montevideo, junto al Arroyo Miguelete, tarea realizada en subgrupos de estudiantes y que abarcó dos momentos importantes: tarea de campo y de procesamiento de materiales en el laboratorio.

Luego de este primer paso, se plantea mediante una búsqueda testimonial, recuperar la historia del barrio, en esta zona de la ciudad y posteriormente se aborda el estudio de indicadores de la calidad de vida, el estado de la alimentación, atención de salud y vivienda, a los efectos de determinar las *IMPLICANCIAS DE LA SALUD* de acuerdo a la propuesta de la OMS (Organización Mundial de la Salud) como el logro de un bienestar físico, psíquico y social del individuo y de la Comunidad.

Se trata de privilegiar la "investigación participativa" de los estudiantes desde el punto de vista metodológico, como forma de acceso a una conciencia más clara cada vez, de los problemas que se refieren al medio ambiente en que está transcurriendo su desarrollo y a las condiciones de los mismos. Entendimos que este enfoque integrador de la Ecología Humana y la Educación para la Salud, planteado entre ambas subunidades, permite acercar estos contenidos a la vida cotidiana del estudiante, así como redimensionar el tema Salud responsabilizando a la Comunidad en su logro.

I. OBJETIVOS GENERALES

- **Acercar** a los estudiantes al análisis de algunas facetas de su realidad, rompiendo la disociación entre los contenidos curriculares y su realidad cotidiana.
- **Privilegiar** la investigación participativa como forma de lograr conciencia de los problemas que rodean el desarrollo de la Vida humana.
- **Sentir y Valorar** la tarea en subgrupos de trabajo como experiencia básica de solidaridad y enriquecimiento de cada integrante.
- **Despertar** la co-responsabilidad en la resolución de los problemas.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Reconocer** la necesidad de un medio ambiente apropiado.
- **Interpretar** el equilibrio dinámico que existe en la naturaleza comprendiendo que cualquier factor que modifique dicho equilibrio pone en peligro la continuidad de la vida misma.

- **Lograr** que los estudiantes identifiquen el medio ambiente que los rodea, el barrio, y su interacción con la zona, ciudad, región; y el reconocimiento de que su entorno es el producto de una evolución dependiente de diferentes tipos de factores: físicos, biológicos, económicos y culturales.
- **Detectar** los indicadores de la calidad de vida y de los niveles de salud en una muestra de población, en un momento determinado, así como los recursos de la comunidad para los distintos niveles de Prevención.
- **Se buscará desarrollar** en el joven adolescente la conciencia de su responsabilidad en la construcción de ese equilibrio dinámico para su realización personal y comunitaria y en el logro de la integración con el ambiente natural.

III. ACTIVIDADES PROPUESTAS

- 1) Trabajo en subgrupos sobre documento: "Historia ecológica de la Humanidad" 1
- 2) Discusión en el grupo general, sobre las fases planteadas en el material trabajado.
- 3) Trabajo en subgrupos, mediante búsqueda bibliográfica, sobre el origen del barrio donde se encuentra el Liceo y su evolución en el tiempo de acuerdo a la urbanización creciente.
- 4) Relevamiento del Barrio: salida en grupos, previa determinación de la zona a estudiar, tratando, de observar y describir el mismo, utilizando una guía de trabajo (ver en material adjunto) 2.
- 5) Análisis de estas observaciones en el grupo general, determinando las realidades constatadas.
- 6) Encuesta sobre algunos indicadores de la calidad de vida y niveles de atención de salud, a desarrollar por los subgrupos, seleccionando una muestra de población en tres áreas con diferencias bien detectables desde el punto de vista socioeconómico dentro del barrio (Ver material adjunto) 3.
- 7) Análisis de los datos obtenidos, procesamiento de los mismos por parte de los grupos y con el asesoramiento necesario en cada caso (tarea que da posibilidad de un enfoque interdisciplinario).
- 8) Discusión de los datos obtenidos en el relevamiento del barrio, en las encuestas sobre indicadores para ir descubriendo las implicancias del concepto de SALUD de acuerdo a la definición propuesta por la OMS.
- 9) Análisis del modelo de pirámide integrada por los diferentes aspectos que constituyen el nivel de vida de la población, y sus implicancias en la determinación de la salud y atención de la misma 4.
- 10) EVALUACION: grupal e individual.

IV. ACTIVIDADES DESARROLLADAS - TIEMPO DEDICADO A LAS MISMAS

- De las actividades previstas sólo se completaron las 5 primeras.
- A partir del análisis de lo observado en el barrio quedaron planteados algunos puntos para elaborar encuestas.
- Las actividades 1, 2, 3, y 5 fueron realizadas en 3 módulos de 80 minutos en total
- La actividad 4 fue realizada por parte de los subgrupos en forma extracurricular, presentando al cabo de las mismas informes y datos para la discusión de los mismos.
- Si bien los puntos a plantear en las encuestas surgieron de la discusión con el grupo, las mismas no fueron elaboradas por el propio grupo (actividad que hubiera sido muy interesante de realizar).

V. EVALUACION

A) De los objetivos planteados.

De los objetivos generales y específicos planteados, al no poder completarse el conjunto de las actividades previstas, se considera que no se han logrado en la forma deseada.

- De los objetivos generales, sin embargo, el valorar la tarea en subgrupos como experiencia de solidaridad y enriquecimiento de cada uno, parece ser uno de los logros hasta cierto punto alcanzado. Si bien no se pueden evaluar en el corto tiempo compartido, fue evidente un cambio de actitud, en cuanto a la propuesta de trabajo en subgrupos, respecto a las anteriores propuestas de trabajo predominantemente individual.

- También se considera que los estudiantes, han podido entrever por lo menos, las complejas implicancias del estudio del medioambiente que los rodea, producto de una evolución dependiente de diferentes tipos de factores: físicos - biológicos - económicos - socio-políticos y culturales.

D) SERVICIO DE ASISTENCIA MEDICA:

- a) no _____
 b) sí 1) MSP _____
 2) Mutualismo _____
 3) Particular _____

E) ASISTENCIA ODONTOLOGICA

- a) no _____
 b) sí 1) MSP _____
 2) Mutualismo _____
 3) Particular _____

F) ACCESO A LA ENSEÑANZA:

- a) no concurrió _____
 b) completó: 1) Primaria _____
 2) Secundaria _____
 3) UTU _____
 4) Universidad _____
 5) Enseñanza técnica particular _____
 6) otros _____

(3) ENCUESTA SOBRE ALIMENTACION

BARRIO O ZONA: _____
 EDAD: _____
 SEXO: _____
 OCUPACION: _____
 PRACTICA DE DEPORTES: _____

Marque con una cruz aquellos alimentos que forman parte de su dieta, teniendo en cuenta que:

- 1 = alimento consumido diariamente
 2 = alimento consumido alguna vez en la semana
 X = alimento consumido raramente

a) Leche:	1- _____ 2- _____ X- _____	i) Fiambre:	1- _____ 2- _____ X- _____
b) Pan:	1- _____ 2- _____ X- _____	j) Arroz:	1- _____ 2- _____ X- _____

c) Huevo:	1- _____ 2- _____ X- _____	k) Café-te:	1- _____ 2- _____ X- _____
d) Carne (vacuna y ovina):	1- _____ 2- _____ X- _____	l) Pastas:	1- _____ 2- _____ X- _____
e) Carne (cerdo, ave):	1- _____ 2- _____ X- _____	m) Refrescos:	1- _____ 2- _____ X- _____
f) Carne (pescado):	1- _____ 2- _____ X- _____	n) Azúcar:	1- _____ 2- _____ X- _____
g) Fruta:	1- _____ 2- _____ X- _____	ñ) Alcohol:	1- _____ 2- _____ X- _____
h) Verdura:	1- _____ 2- _____ X- _____	o) Dulces:	1- _____ 2- _____ X- _____
		p) Queso- manteca:	1- _____ 2- _____ X- _____

NOTA:

En lo referente al Material Adjunto No. 3, a realizarse como Actividad (6):

En la concreción de esta actividad surgen una serie de interrogantes y aspectos a ser tenidos en cuenta antes de su realización.

1) ¿Qué objetivos perseguimos en la realización de la encuesta sobre algunos indicadores de la calidad de vida, por parte de los alumnos de 3o. año de Ciclo Básico?

2) ¿Es válida la práctica de este método por parte de los jóvenes adolescentes? Si es así, ¿cómo se enfrenta la misma para que dicho trabajo tenga cierta fundamentación que permita un análisis posterior de datos?

Si las interrogantes anteriores son en cierto modo superadas, quedan por considerar otros aspectos en la instrumentación de la misma:

1) Delimitar bien la zona (mapa de la misma en Catastro): calles, manzanas, No. de viviendas (datos que se pueden obtener en la División de Estadística y Censos).

2) Consultar a un estadígrafo para determinar el criterio más válido de muestreo de acuerdo a los objetivos de la misma.

3) Con respecto a la elaboración de la encuesta:
los ítems que se proponen en este trabajo para la realización de la encuesta surgieron a propuesta de la discusión de la actividad (4) realizada, pero no hubo, como se aclaró, una instancia de realizar una formulación más adecuada (en gran parte debido a que no se habían delimitado los objetivos y destinatarios).

4) Respecto a la preparación de los Encuestadores:
Este trabajo es uno de los más fundamentales, tratando de definir más precisamente los objetivos de la encuesta así como buscar los medios adecuados, para el acercamiento a la situación en que está la Persona encuestada.

5) Respecto al docente: en toda esta tarea es indispensable el acompañamiento responsable del docente en todas las fases del trabajo.

6) Consulta a los padres: mediante una reunión con los padres de los estudiantes, se explicitarán los objetivos formativos de esta actividad, así como su instrumentación, para solicitar su autorización.

EXPERIENCIA EN SOCIOLOGIA

5º AÑO HUMANISTICO

Tema.

"Países desarrollados y países subdesarrollados". Punto de la Unidad 3. "Diferenciación social" o de la Unidad 6 "El cambio social".

Objetivo.

Lograr que el alumno, por medio de la vivencia de una situación concreta, reflexione acerca del poder y de la subordinación.

Desarrollo de la clase.

Módulo de 80 minutos. Al inicio de la clase se explica a los estudiantes que se les leerá una historia.

Ellos deberán cerrar los ojos y concentrarse en la misma de modo tal que logren "vivir" las situaciones relatadas. Asimismo se advierte que cualquier comentario que alguno de ellos realice puede impedir la concentración del resto de los compañeros lo que llevaría a perderse el efecto buscado por la metodología.

Una vez leída la historia se les pide que expliquen qué sintieron y qué realizaron (si decidieron comerse al ratón o no) si es que lograron "vivirla".

Las situaciones son básicamente dos:

- los que una vez "convertidos" en gatos deciden comerse al ratón;
- aquellos que, llegados a esa situación, deciden dejar al ratón en libertad.

Cada uno fundamenta la acción que realizó surgiendo un intercambio de opiniones. Así por ejemplo los primeros fundamentan diciendo que se lo comieron porque es lo natural: "los gatos comen ratones para vivir, es lo normal".

Los segundos (que fueron la mayoría de los alumnos) por su lado argumentan que no pudieron comérselo porque ellos antes habían sido ratón y saben lo que se siente en esa situación, por ello lo dejaron ir.

A esto debemos agregar que hubo otras respuestas:

- en el momento que, siendo ratón, vio entrar al gato se asustó de tal modo que no pudo continuar oyendo el relato;
- no pudo tomar ninguna decisión cuando, siendo gato, se enfrentó al ratón: "me quedé mirándolo y no supe qué hacer".

Al terminar los estudiantes de relatar sus experiencias se efectúan preguntas para guiar la discusión:

- ¿en qué situaciones de la vida ve Ud. ese tipo de relación?
- ¿existen similitudes con las relaciones entre las personas, grupos, países?
- ¿qué quiere decir que la fuerza es la razón?
- ¿es cierto?

-¿qué ejemplos pueden dar sobre el uso de métodos más sutiles de manipulación? (a nivel personal, grupal, internacional)

- ¿cuál es la actual relación de poder entre los países desarrollados y subdesarrollados?

La primera analogía que señalan los alumnos es: ratón-obrero, gato-patrón. Para luego pasar a la comparación con los países dependientes y no dependientes. Aunque hay alumnos que no admiten esa sumisión, argumentando que los países subdesarrollados como el Uruguay son independientes y soberanos, y habiendo democracia el pueblo elige a sus gobernantes los que regirán la vida del país tomando las decisiones políticas, económicas, etc. libremente.

En el momento de la comparación con los países, entre aquellos alumnos que decidieron comerse al ratón hubo 2 reacciones básicamente:

- los que no opinaron al respecto;

-los que trataron de ser coherentes con su decisión y fundamentaron la existencia de la subordinación de países: "si es grande y tiene poder, ¿por qué no lo va usar?".

Por su parte los que dejaron al ratón en libertad, no admitían la explotación de un país por otro.

Evaluación

La gran mayoría de los alumnos logró concentrarse y vivir la situación relatada. Sólo dos no lo lograron; uno de ellos dijo que ese tipo de cosas no le gustaba.

En el momento de explicar qué sintieron lo hacen con gran espontaneidad surgiendo un intercambio de opiniones en forma natural, del mismo modo que su aplicación a situaciones concretas de la vida.

Observación.

La misma dinámica fue aplicada en dos grupos pero con una variante:

-en uno de ellos se aplicó al finalizar el tema. Allí la discusión no fue muy rica debido a que ya se habían tratado esos cuestionamientos con anterioridad;

-en el otro grupo fue prácticamente al comienzo. Primeramente, en un módulo de 80 min se realizó una "lluvia de ideas" con las palabras "desarrollo-subdesarrollo" en el pizarrón. Recién, en un segundo módulo se aplicó la dinámica. Aquí la discusión fue mucho más rica que en el otro grupo.

Aquí la discusión fue mucho más rica que en el otro grupo.

Concluida la dinámica, y en la siguiente clase, se continuó con el tema (análisis de 2 teorías explicativas del subdesarrollo: funcionalismo y marxismo).

Dinámica: "El gato y el ratón"

(Leerlo lentamente y con animación)

Cierran los ojos e imaginen que salen de esta clase y que marchan por una larga vereda. Llegan a una vieja casa: está abandonada. Entran por el jardín, hasta los escalones de la puerta. Cuando la empujan, se abre con un crujido. Entran y se encuentran en una sala oscura y vacía.

1) De repente comienzan a sentir una extraña sensación en todo el cuerpo. Se estremecen, tiemblan. Sienten que disminuyen de tamaño, cada vez más. Ahora tienen sólo la altura de una silla. Pronto el techo les parece haber subido muy alto, muy lejos. Ya sólo son del alto de un libro, y a cada momento aún más pequeños.

2) Además notan que están cambiando de forma. Les crece más y más la nariz y una pelusa les cubre todo el cuerpo. Caen a cuatro patas: de pronto se dan cuenta que ahora son un ratón.

3) ¡Es un gato! Se sienta y mira a todas partes relamiéndose los bigotes. Luego se levanta y comienza a caminar por la sala, lentamente. Ustedes están muy calladitos. Oyen como late su propio corazón. Sienten su propio aliento. ¡Ojo con el gato!

5) Ahora los ha visto y se prepara a perseguirlos. Lentamente se les va acercando, hasta que está delante de ustedes y se dispone a saltar. ¿Qué sienten? ¿Qué se siente en tal situación? ¿Qué pueden hacer? ¿Qué decisión tomar?

6) Pero en el momento en que el gato los va a devorar, sus cuerpos comienzan a temblar y estremecerse. Otra vez sienten que están cambiando de forma. Pero esta vez crecen rápidamente mientras el gato se hace más pequeño. También él cambia de aspecto. Ahora son del mismo tamaño; un momento después son Uds. mayores que él.

7) El gato se está transformando en un ratón y ustedes son ahora un gato. ¿Qué sienten ahora que son más fuertes y ya no están perdidos? ¿Qué les parece el ratón? ¿Saben cómo se siente un ratón? ¿Qué sienten ustedes? Decidan lo que van a hacer y háganlo. Y ahora, ¿qué sienten?

8) Otra vez el cambio. Ahora crecen más y más, casi hasta su antiguo tamaño. Ahora son ya otra vez ustedes mismos. Salen de la casa y vuelven al liceo y a esta clase. Ahora abran los ojos y miren a su alrededor.

(Tomado de "Un Método Pedagógico Centrado en la Experiencia";
Estudios y Documentos de Educación N°17, UNESCO, 1975)

EXPERIENCIA EN FILOSOFIA

4 AÑO - LOS DERECHOS HUMANOS

I. Encuadre y objetivos del trabajo

La última unidad del programa de filosofía de 4º año, "Dimensión histórica y axiológica de lo humano", incluye el tema Derechos humanos vinculado a los temas de Valor moral y Conciencia moral. En ese marco se realizó el presente trabajo sobre los Derechos Humanos en tres grupos de 4º año. Insumió entre 8 y 10 clases según los grupos (clases de 40'). Los objetivos planteados para el trabajo fueron los siguientes:

- 1) plantear los Derechos Humanos como expresión de la conciencia moral de la humanidad en nuestro siglo, conciencia que es fruto de un largo proceso de evolución a lo largo de la historia;
- 2) que los estudiantes tuvieran contacto con la Declaración Universal de Derechos Humanos como documento básico donde se expresa dicha conciencia;
- 3) que los estudiantes distingan entre derechos civiles y políticos por un lado y derechos económicos, sociales y culturales por otro. A partir de esto se planteaba como objetivo que los estudiantes captaran que las situaciones de violación de los DD.HH. no se reducen a aquellas que se dan en las dictaduras (en que se violan sobre todo los derechos de la primera generación), sino que en toda situación de pobreza se están violando los derechos de la 2ª generación;
- 4) que los estudiantes vinculen la temática de los DD.HH. con situaciones reales que aparecen cotidianamente en la prensa;
- 5) por último, cabe destacar que se intentó desarrollar una forma de trabajo que supusiera la actividad reflexiva y creativa por parte de los estudiantes.

II. Desarrollo del trabajo

1) Se comenzó el trabajo con la lectura y comentario del discurso de Gabriel García Márquez "El cataclismo de Damocles" (ver anexos pag. 30) como introducción al tema. El comentario de la lectura se hace en primer lugar siguiendo lo que espontáneamente surge del grupo, y luego introduciendo la pregunta por las causas de lo que se plantea en el discurso, y la pregunta acerca de si desde el punto de vista de los valores humanos la humanidad avanza o retrocede. Como forma de concretar la reflexión de los estudiantes se plantea como tarea redactar en forma individual un comentario de la lectura, en el que además se retomen las preguntas antes señaladas. En algunos grupos esta tarea se realiza en clase y en otros se plantea como tarea domiciliaria.

2) Se retoman las respuestas de los estudiantes a la pregunta por el retroceso o avance de la humanidad desde el punto de vista moral. Se reparte fotocopiado un texto con algunos párrafos del trabajo de Vaz Ferreira, "¿Cuál es el signo moral de la inquietud humana?", y con el poema de León Felipe "Qué pena". En dichos textos se plantean dos posturas diferentes en torno al tema. Se leen y comentan en clase. Los párrafos de Vaz Ferreira se leen y comentan uno por uno.

3) Se plantea el tema de los Derechos Humanos como expresión de la conciencia moral de la humanidad en nuestro siglo. Se pide a los estudiantes que escriban en el cuaderno cinco derechos fundamentales de todo ser humano. Se recogen todos los aportes en el pizarrón. A continuación se reparte el texto de la declaración universal. Se realiza un trabajo en equipos de 4 ó 5 estudiantes; cada equipo lee cinco artículos de la declaración, identificando los derechos que aparecen en esos artículos y que no fueron planteados por el grupo en el pizarrón. Se pone en común el trabajo de los grupos y se completa en el pizarrón el cuadro de los derechos humanos universalmente reconocidos.

4) Se realiza una breve exposición sobre la evolución de la concepción de los DD.HH. a lo largo de la historia y sobre la distinción entre la primera y la segunda generación de DD.HH.

5) Se conversa con el grupo acerca de qué situaciones conocen en las que los derechos humanos no tienen plena vigencia o son sistemáticamente desconocidos. Los estudiantes aportan diversos ejemplos. Se realiza una experiencia de sensibilización en torno al problema: dinámica "Presupuesto" (A. Londoño, 112 Dinámicas, págs. 100-101). La dinámica consiste en un trabajo en equipos en el que a cada equipo se le entregan tres casos de familias en distintas situaciones económicas y con distintos niveles salariales, y el equipo debe elaborar el presupuesto de cada familia de modo de cubrir sus necesidades básicas. La dinámica apunta a sensibilizar sobre las dificultades de una gran parte de las familias de nuestro país para cubrir dichas necesidades. La dinámica termina con un plenario en que se comparten las conclusiones a las que llegó cada equipo y la relación del trabajo realizado con los derechos humanos.

6) Para culminar el tratamiento del tema y como escrito de evaluación se plantea a los estudiantes el siguiente trabajo:

a. cada estudiante debe realizar una investigación en la prensa, revistas, textos de historia, etc. sobre una situación vinculada a los DD.HH. en nuestro país o en el mundo (ej. salud, vivienda, alimentación, trabajo, educación, guerras y carrera armamentista, apartheid, dictaduras, etc.). Se debe elegir un tema y seleccionar una o dos hojas como máximo de material y datos sobre el tema;

b. en clase, el día del escrito, con el material a la vista y con un esquema preparado si lo desea, cada estudiante debe redactar un tema en el que: 1º se analicen los datos y materiales seleccionados, 2º se relacione dicho material con los derechos humanos y con la temática trabajada en clase, 3º el estudiante plantee otras reflexiones que considere pertinentes.

III. Algunos comentarios sobre el trabajo

En general el trabajo resultó bueno. El discurso de García Márquez resultó de interés para los estudiantes. Sin embargo no me convenció del todo la forma de trabajar a partir de él: creo que habría que afinar más las preguntas para el comentario y reflexión. Además creo que no es una buena forma de entrar en el trabajo sobre los DD.HH.

Primero, porque pone el énfasis en aspectos negativos y trasmite a los estudiantes una cierta sensación de impotencia: todo está mal, no se puede hacer nada, no vale la pena intentar nada. En segundo lugar, creo que se lo podría aprovechar mejor trabajándolo más adelante planteando como la no vigencia plena de los DD.HH. en los países del Tercer Mundo se relaciona con la carrera armamentista y con el orden económico internacional.

El debate planteado en los grupos a partir de los párrafos de Vaz Ferreira resultó rico. Por supuesto que las posiciones quedaron encontradas entre los que apoyaban la idea del autor del avance moral de la humanidad y los que sustentaban la idea contraria. Un límite inevitable (creo) de este tipo de trabajos en que se debate o se comenta un texto con todo el grupo es que debido al número de estudiantes sólo interviene una parte reducida del grupo. Además en ciertos momentos se hace difícil seguir un hilo en la discusión, evitar las discusiones laterales y lograr que todos se escuchen. Algunos estudiantes simplemente se desentienden del trabajo del grupo.

El trabajo sobre los derechos humanos y la Declaración Universal resultó en algunos momentos un poco pesado. Creo que es fundamental la instancia de plantear cuáles son los derechos universalmente reconocidos, así como la de contacto con el documento de la declaración, dado que es el que otorga una base de legitimidad sobre la cual trabajar el tema. Pero seguramente es posible pensar en alguna otra forma de trabajo sobre el punto.

La dinámica de sensibilización resultó interesante. Los estudiantes trabajaron animadamente en equipo y se sorprendieron ante las dificultades que supone cubrir el presupuesto con determinados salarios.

Los trabajos realizados para el escrito fueron buenos, y en algunos casos muy buenos. Los estudiantes trabajaron sobre gran variedad de temas: las situaciones de Chile y Sudáfrica; los problemas de salud, trabajo, vivienda y otros en nuestro país; los problemas del analfabetismo a nivel mundial; la discriminación de la mujer; la destrucción ecológica y su relación con los DD.HH.; el reglamento artiguista de 1815 y su relación con los DD.HH.; etc. Por supuesto hubo trabajos que fueron hechos "para cumplir" y que no revelaban mayor interés en el tema. De cualquier manera se evaluó la mayoría de los trabajos como aceptables, salvo algunas excepciones en que el estudiante no realizó la investigación en los términos planteados y se limitó a traer un artículo suelto o una foto y redactar un breve comentario.

Algo que podría haberse hecho y no se hizo es un trabajo de lectura y evaluación de los trabajos por los propios estudiantes en equipos.

Por último, quedo con la sensación de que faltó algún tipo de actividad que apuntara a aspectos de los derechos humanos más directamente relacionados con la experiencia cotidiana de los adolescentes, por ejemplo, sus experiencias dentro del sistema educativo, dentro del grupo de clase, u otras.

LA EXPANSION COLONIAL EN EL SIGLO XIX

HISTORIA - 5 AÑO - ORIENTACION HUMANISTICA

Introducción

El programa de Historia Contemporánea, ofrece importantes canales para trabajar la temática de los DD.HH. Por un lado incluye un tratamiento explícito de los mismos a través del análisis de los textos básicos y las circunstancias que le dieron origen, permitiendo constatar su evolución. Por otro, un examen de los procesos históricos desarrollados en los dos últimos siglos, ambienta en cualquiera de las temáticas ofrecidas, importantes posibilidades para un trabajo a fondo. En última instancia, se trata de tener presente -y no sólo para este curso-, que el conocimiento histórico es ineludible para esclarecer la realidad presente, y a partir de allí diseñar proyectos que tiendan a una sociedad más justa e igualitaria. Esos viejos desafíos plantean mil reflexiones que hacen a la esencia misma del conocimiento histórico.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Se procura que los alumnos:

- a) elaboren una definición sobre el Imperialismo, identificando las múltiples implicancias que posee y las modalidades que asume.
- b) reconozcan las causas profundas que provocaron estos procesos;
- c) distinguan los efectos en perspectiva de larga duración, vinculando el mundo colonial del siglo XIX con la existencia de las actuales naciones subdesarrolladas;
- d) vinculen las situaciones que se generan a partir del imperialismo con las violaciones a los Derechos de los Pueblos.

DESARROLLO

1) Se comentó el trabajo de esta unidad procurando detectar las impresiones de los estudiantes respecto al tema. Para ello, se utilizó la dinámica de la palabra generadora (se escribió en el pizarrón la palabra "Imperialismo" y luego los estudiantes libremente agregaban los términos que iban asociando). Luego se dialogó de los alcances más profundos del tema y fueron surgiendo las manifestaciones que asume. Se ilustró con análisis de un diario detectando qué noticias se ofrecían, de qué países se hablaba y de cuáles no y por qué. Se comentaron algunas seriales de TV, tiras cómicas, etc. a partir de los datos que ellos aportaban. En esta etapa sólo plantearon preguntas y se conversó en torno a ellas, pero no se buscaba una respuesta, sólo se **plantearon los problemas**. Todas las impresiones volcadas en la clase por los estudiantes fueron recogidas para ser retomadas al final de la unidad. Algunas de ellas fueron: "¿por qué sabemos tan poco de África y Asia?", "¿el progreso se mide por los adelantos técnicos?", "¿por qué en las películas o seriales el que llega a colonizar es 'bueno' e 'inteligente', y en cambio el habitante del lugar es 'torpe' e 'ignorante'?", etc., etc. ...

2) En grupos elaboraron una definición del término imperialismo. Se puso en común, subrayando las coincidencias. Luego, se repartió y se leyó la caracterización de Balandier (Anexo N° 1), se les pidió que subrayaran los aspectos que cada uno considerara fundamentales. Se trabajaron uno a uno los conceptos que allí se señalan, ejemplificándolos con datos empíricos que corroboraban lo allí expresado.

3) Se examinan las causas y el desarrollo del imperialismo. Se trabajó en base a documentos y mapas (Anexos 2 y 3). Se analizaron a fondo las causas aportando elementos que no derivaban del estudio de las fuentes.

4) Para ambientar el estudio de las consecuencias se trabajó en grupos. Los 22 estudiantes se agruparon al azar

conformando 4 equipos. Se les pidió que los grupos 1 y 3 elaboraran una legitimación de la expansión, es decir que justificaran el dominio desde el punto de vista del conquistador. Los otros dos, trabajaron desde la óptica del conquistado fundamentando un anhelo de independencia. Puesta en común y debate. Profundización de las consecuencias.

5) A partir de haber constatado la coincidencia entre el mundo geográfico colonial de ayer y el Tercer Mundo de hoy, se planteó ¿qué relación detectan entre colonización y subdesarrollo y por qué?

6) Se reparte el contenido del art. 14 de la Declaración de San Marino, explicando su origen y contexto (Anexo Nº 4). Se les pidió que lo leyeran y lo comentaran en forma individual, y por escrito. Luego se lo pasaba a su compañero quien debía comentar el comentario. La dinámica terminó cuando uno recibía su hoja con su comentario y el de otros 3 compañeros. Debate y conclusiones finales.

REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL TRABAJO

En términos generales se trabajó bien. Quedaron planteadas algunas interrogantes que el estado del curso no permitió clarificar del todo, pero se retomaron oportunamente a medida que se avanzó en el desarrollo de otros contenidos.

No estuvo totalmente acertada en la práctica la distribución del tiempo debido a que algunas actividades llevaron mucho más dedicación que la prevista originalmente. Por ejemplo, lo que pretendía ser una motivación para el análisis del tema llevó demasiado tiempo, además dispersó mucho la temática, se concretó poco. Fue sin embargo importante en la medida en que se registraron importantes preguntas y problemas; tal vez sea necesario agilizar y delimitar más el debate.

Los textos seleccionados (Anexo No. 2) no fueron aprovechados a fondo, se podría haber profundizado más a partir de ellos. La observación de los mapas si bien guiada por preguntas orientadoras, no derivó en las conclusiones esperadas, quizás el haberles entregado los gráficos ya hechos generó una actitud muy pasiva.

Resultó muy provechosa la última actividad realizada. Fueron interesantes los comentarios allí expresados y muy especialmente la crítica que cada uno hacía de las impresiones de sus compañeros. Ello favoreció una participación total - muchos se inhiben en los debates generales-, y el diálogo -aunque por escrito- entre ellos. El debate y la elaboración de las conclusiones finales obtuvo una muy buena participación de los estudiantes.

ANEXOS

I) Es la dominación impuesta por una **minoría extranjera** /... / en nombre de una **superioridad racial** (o étnica) y cultural, dogmáticamente afirmada a una mayoría autóctona, materialmente inferior; esta dominación provoca la puesta en relación de civilizaciones heterogéneas: una civilización de maquinismo, de economía potente, de ritmo rápido y de origen cristiano, imponiéndose a civilizaciones sin maquinismo de economía "atrasada", de ritmo lento y radicalmente no cristianas, el carácter antagónico de las relaciones existentes entre los dos términos, que se explica por el papel de instrumento al cual se ve condenada la sociedad colonizada; la necesidad para mantener la dominación de recurrir no sólo a la "fuerza" sino también a un conjunto de seudojustificaciones y de comportamientos estereotipados..."

(George BALANDIER, Dinámica de las relaciones exteriores de las sociedades arcaicas", en Tratado de sociología, Tomo II, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1963).

II) EXPANSION COLONIAL EN EL SIGLO XIX

Se ha constatado, a partir de la frontera de Tonkin hasta el río Azul, la presencia de yacimientos excepcionalmente extendidos de hulla que encierran un combustible de calidad rara en Europa o China. Esta riqueza hullera se encuentra unida a yacimientos de hierro situados en los bordes mismos del río Rojo y, a innumerables yacimientos de cobre. No falta al Yunnan más que una vía férrea: es necesario crearla lo más rápido posible.

La dépeche coloniale. 1901

El ferrocarril de Yunnan, lo mismo que las líneas vecinas de Indochina, será un excelente mercado para nuestra industria metalúrgica. No debe emplear más que material francés: pues ayudará a las fábricas francesas a vender rieles en condiciones excepcionales de precio; estos ferrocarriles evitarán a los obreros una baja de salarios y el desempleo que aparece amenazante en estos tiempos de crisis mundial en la industria metalúrgica.

Robert de Caix. 1901

Ayer estuve en el East-End londinense y asistí a una asamblea de los sin trabajo. Al oír en dicha reunión, discursos exaltados cuya nota dominante era: pan, pan, y al reflexionar, cuando regresaba a casa, sobre lo que había visto, me

convencí, más que nunca, de la importancia del imperialismo... Estoy íntimamente persuadido de que mi idea representa la solución del problema social, a saber: para salvar a los cuarenta millones de habitantes del Reino Unido de una guerra civil funesta, nosotros, los políticos coloniales, debemos dominar nuevos territorios para colocar en ellos el exceso de población, para encontrar nuevos mercados en los cuales colocar los productos de nuestras fábricas y de nuestras minas. El imperio, lo he dicho siempre, es una cuestión de estómago. Si no queréis la guerra civil, debéis convertirlos en imperialistas.

Cecil Rhodes, 1895

Yo digo que la política colonial de Francia, la que nos ha hecho ir a Saigón, la que nos ha conducido a Túnez, la que nos ha llevado a Madagascar; se ha inspirado en una verdad sobre la cual es necesario llamar vuestra atención: una marina como la nuestra no puede navegar sobre la superficie de los mares sin abrigos sólidos, defensas, centros de aprovisionamiento... un navío de guerra, por más perfecta que sea su organización, no puede llevar más de 14 días de carbón...

Jules Ferry, 1885

"Europa puede considerarse como una casa de comercio que desde hace algunos años va viendo decrecer su volumen de negocios. El consumo europeo está saturado; es preciso hacer surgir de nuevas partes del mundo nuevas capas de consumidores, so pena de ver la quiebra de la sociedad moderna..."

Jules Ferry, 1885

La gran utilidad de una colonia... es la de dar al comercio de la metrópoli un gran esplendor, activar y mantener su industria y proporcionar a los habitantes de la madre patria (industriales, obreros, consumidores) un aumento de beneficios, salarios y placeres... Otra ventaja de las colonias es que las relaciones comerciales con ellas son mucho más seguras que con las naciones extranjeras. Mientras el lazo comercial subsista no hay temor de que hagan modificaciones en las tarifas aduaneras. Tampoco la metrópoli debe temer encontrarse en guerra con ellas. Países agrícolas como son, en general, las colonias que se fundan hoy día, están expuestos a menos crisis que los países más desarrollados y más industriales. Los gustos, igualmente, son más estables y menos cambiantes que en las sociedades jóvenes.

Debemos felicitarlos por esta expatriación de capitales hacia las colonias bien organizadas y en vías de prosperidad: bien pronto serán multiplicados.

P. Leroy Beaulieu, 1874

"Bengala fue la primera zona que experimentó plenamente el dominio británico. Este dominio comenzó con el saqueo liso y llano y con un sistema de impuestos sobre la tierra que extraían hasta el último centavo, no solamente a los labradores vivos, sino también a los muertos. /.../ Este proceso se llamó después comercio, pero el cambio de nombre no alteró mucho las cosas. El gobierno era este supuesto comercio y el comercio era saqueo. Hay pocos casos en la historia de algo semejante. Y debe recordarse que esto duró, bajó diversos nombres y formas, no unos cuantos años, sino generaciones. El robo descarado tomó formas de explotación legalizada, la cual, aunque no de modo manifiesto, era todavía peor. La corrupción, la venalidad, el nepotismo, la violencia y la sed de dinero/.../ es algo que pasa los límites de lo comprensible. Es muy significativo que unas de las palabras que han pasado a formar parte del idioma inglés sea loot, botín, pillaje.

El resultado de todo esto, aún en sus primeras fases, fue el hambre de 1770, que se llevó más de un tercio de la población de Bengala y Bihar. Pero todo esto se hacía por la causa del progreso y **Bengala puede enorgullecerse de haber ayudado a que naciera la revolución industrial en Inglaterra.**

"El proceso (de destrucción de la industria local) fue rápido en Bengala y Bihar, en otras partes, se extendió gradualmente con la expansión del dominio británico y la construcción de ferrocarriles. Continuó durante todo el siglo XIX, destruyendo también las otras viejas industrias, como la construcción naval, la metalurgia, el vidrio, el papel y muchos oficios.

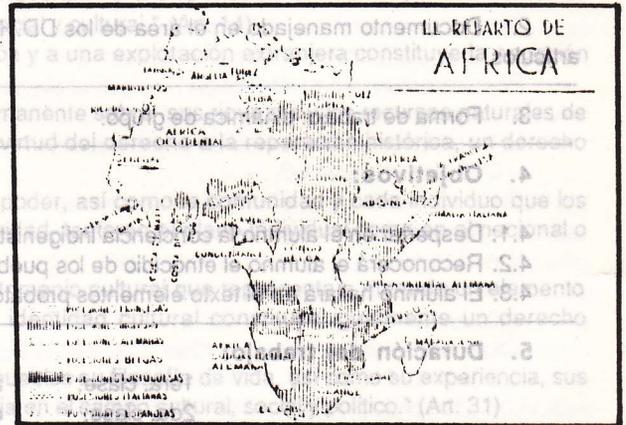
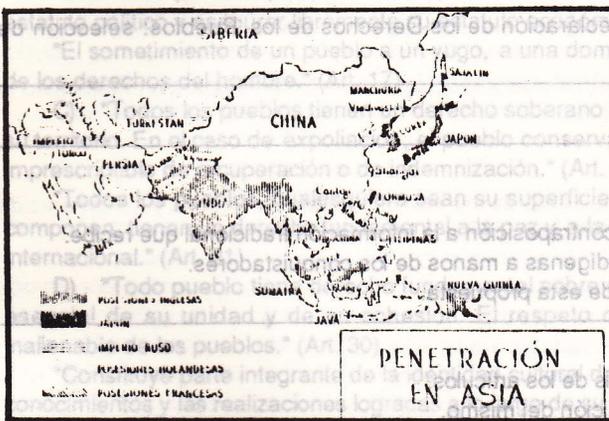
En cierta medida esto era inevitable, porque la manufactura chocaba con la nueva técnica industrial. Pero fue apresurado por la presión política y económica, sin que se hiciera ningún intento de aplicar las nuevas técnicas a la India. En realidad se hizo todo lo posible para que esto no sucediera y, de este modo, fue detenido el desarrollo económico de la India e impedido el nacimiento de la nueva industria. Se creó en la India un vacío que sólo podía ser llenado con los productos británicos y que también llevó a un rápido aumento de la desocupación y la pobreza. **Se edificó el clásico tipo de la economía colonial, la India se convirtió en una colonia agrícola de la industrial Inglaterra, a la que proporcionaba materias primas y mercado para los productos industriales"**

El principal negocio de la Compañía de las Indias Orientales en su primer período,... fue llevar los productos manufacturados indios —tejidos, etc., así como especias y cosas parecidas— del Este a Europa, donde había una gran demanda de estos artículos. Con la evolución de la técnica industrial en Inglaterra, surgió en este país una nueva clase de capitalistas industriales que pidió el cambio de esa política. El mercado británico iba a cerrarse para los productos indios y el mercado indio iba a ser abierto para las manufacturas británicas...— Esto fue seguido de vigorosos intentos para restringir y abrumar la producción india con diversas medidas y tasas internas, lo que impedía la circulación de artículos indios dentro del mismo país. Mientras tanto, las mercancías británicas tenían entrada libre. la industria textil de la India se derrumbó, afectando a gran número de tejedores y artesanos... El proceso continuó durante todo el siglo XIX, destruyendo también las otras viejas industrias, como la construcción naval, la metalurgia, el vidrio, el papel y mucho otros.

La liquidación de la clase de los artesanos fue causa de una desocupación de proporciones prodigiosas... Su antigua profesión ya no existía y se les cerraba para adoptar una nueva. Podían morir, desde luego... Y murieron en efecto, por decenas de millones.

Jawaharlal Nehru - 1949

III. MAPAS



IV)

Art. 14: "Todos los pueblos poseen un derecho inalienable e imprescriptible a disponer de sí mismos, a determinar su estatuto político y asegurar libremente su estatuto económico, social y cultural. Por esta razón, los pueblos todavía sujetos a una tutela colonial, directa o indirecta, tienen derecho a su independencia."

(La UNESCO y los Derechos de los pueblos. Conclusiones del Simposio sobre el tema;

"Derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos", San Marino, octubre de 1982.)

EXPERIENCIA EN LITERATURA URUGUAYA

1. Obra: "Tabaré" Juan Zorrilla de San Martín (1855-1931).

2. Documento manejado en el área de los DD.HH.: Declaración de los Derechos de los Pueblos: selección de artículos.

3. Forma de trabajo: dinámica de grupo.

4. Objetivos:

- 4.1: Despertar en el alumno la conciencia indigenista en contraposición a la información tradicional que recibe.
- 4.2. Reconocerá el alumno el etnocidio de los pueblos indígenas a manos de los conquistadores.
- 4.3. El alumno hallará en el texto elementos probatorios de esta propuesta.

5. Duración del trabajo:

1era. clase:	análisis de los artículos,
2da. clase:	exposición del mismo.
3era. clase:	ejemplificación en el texto.

6. Descripción del Trabajo:

- 6.1. Se seleccionan y agrupan, según el criterio del docente, algunos artículos de la Declaración de los Derechos de los Pueblos.
- 6.2. Se divide a la clase en cuatro grupos que analizan el articulado en forma de dinámica grupal. Un secretario, elegido en cada grupo, toma nota de las ideas aportadas por cada integrante y las conclusiones obtenidas.
- 6.3. Un alumno por grupo será el encargado de exponer al resto de la clase el trabajo realizado en su grupo.
- 6.4. Se realiza un debate, donde el docente actúa como moderador, en el que se analizan brevemente las implicancias de los artículos tratados en el trabajo.
- 6.5. Cada grupo propone ejemplos sacados de la historia y contemporáneos.
- 6.6. Todos los alumnos, luego de disolverse los grupos, buscarán en el texto, "Tabaré", -guiados por el docente-, ejemplos sobre los temas analizados. Algunos de los utilizados en clase fueron: Libro I, Canto I, Serie 5; Libro II, Canto I, Serie 2; Libro II, Canto I, Serie 3; Libro II, Canto I, Serie 4; Libro II, Canto I, Serie 5; Libro II, Canto I, Serie 6; Libro II, Canto II, Serie 1; Libro II, Canto V, Serie 4; etc.

7. Conclusiones:

La experiencia fue realizada a nivel de Tercer Año de Ciclo Básico (U.T.U.). Luego de realizada la misma se observa que los objetivos fueron alcanzados; considerando que se despertó en ellos un interés por la investigación.

Los alumnos mostraron buena disposición para el trabajo y luego que comprendieron la dinámica comenzaron a intercambiar ideas con entusiasmo y conciencia crítica frente al tema.

Ayudó mucho que el trabajo fue aplicado al finalizar la obra en estudio, cuando los alumnos poseían una visión casi total del poema. A pesar de esto el autor no es muy adecuado ya que en ningún momento cuestiona explícitamente aquello de: "¿Conquista o invasión...?"

8. Párrafos seleccionados de la Declaración de Derechos de los Pueblos.

A) "El primero de los derechos -del cual se derivan los demás- es el derecho a la existencia. Para que se le reconozca ese derecho, así como los derechos enumerados más adelante, el pueblo esté dotado o no de espacio territorial, debe caracterizarse por una marcada voluntad de vivir juntos, que puede fundarse tanto sobre una historia y una cultura comunes, como sobre aspiraciones comunes políticas, económicas y sociales de progreso." (Art. 9)

"La principal forma de violación del derecho a la existencia de un pueblo es el genocidio. Considerado como un delito contra la humanidad, está definido y condenado por la comunidad internacional." (Art. 10)

"Existen otras formas menos violentas y más insidiosas, pero igualmente peligrosas, de atentar contra el derecho de existencia de los pueblos. El etnocidio, que busca destruir la identidad cultural de un pueblo y, por consiguiente, su existencia misma como entidad cultural distinta, debe considerarse con el mismo título que el genocidio, como delito contra la humanidad." (Art. 11)

B) "Dada la importancia que ciertos pueblos atribuyen a la tierra, que para muchos no es solamente una posesión o un medio de producción, sino la base de su existencia material y espiritual, los pueblos tienen un derecho natural e inalienable sobre su territorio. Los pueblos deben conservar el derecho a determinar libremente su utilización y su disfrute." (Art. 13)

"Todos los pueblos poseen un derecho inalienable e imprescriptible a disponer de sí mismos, a determinar su estatuto político y asegurar libremente su estatuto económico, social y cultural." (Art. 14)

"El sometimiento de un pueblo a un yugo, a una dominación y a una explotación extranjera constituye la negación de los derechos del hombre." (Art. 17)

C) "Todos los pueblos tienen un derecho soberano y permanente sobre sus riquezas y los recursos naturales de su territorio. En el caso de expoliación, el pueblo conserva, en virtud del derecho a la reparación histórica, un derecho imprescriptible de recuperación o de indemnización." (Art. 20)

"Todos los pueblos, cualesquiera sean su superficie y su poder, así como la comunidad y cada individuo que los componen, tienen un derecho fundamental a la paz y a la seguridad, tanto en el plano individual como en el nacional o internacional." (Art. 21)

D) "Todo pueblo tiene derecho fundamental sobre su patrimonio cultural que representa a menudo un elemento esencial de su unidad y de su cohesión. El respeto de su identidad cultural constituye igualmente un derecho inalienable de los pueblos." (Art. 30)

"Constituye parte integrante de la identidad cultural de los pueblos su filosofía de vida, así como su experiencia, sus conocimientos y las realizaciones logradas a lo largo de su historia en el campo cultural, social y político." (Art. 31)

"Así como la diversidad biológica del hombre ha mantenido su perennidad, así también las diferencias culturales expresan la riqueza de las respuestas que el hombre ha sabido dar para adaptar a sus necesidades los diferentes ambientes a que se ha enfrentado a lo largo de la historia. Las diferentes formas de cultura humana son, pues, garantías de la supervivencia de la especie. Deben salvaguardarse y debe respetarse su dignidad." (Art. 32)

9. Material auxiliar.

Lecturas Complementarias: "Las venas abiertas de América Latina" de Eduardo Galeano: selección de fragmentos. "Memoria del fuego": Los Nacimientos, de Eduardo Galeano: selección de textos. A modo de ejemplo se transcriben los siguientes:

1495

La Isabela

Absorto, ausente, está el prisionero sentado a la entrada de la casa de Cristóbal Colón. Tiene grillos de hierro en los tobillos y las esposas le atrapan las muñecas.

Caonabó fue quien redujo a cenizas el fortín de Navidad, que el Almirante había levantado cuando descubrió esta isla de Haití. Incendió el fortín y mató a sus ocupantes. Y no sólo a ellos: en estos dos años largos, ha castigado a flechazos a cuantos españoles pudo encontrar en su comarca de la sierra de Ciabo, por andar cazando oro y gente.

Alonso de Ojeda, veterano de las guerras contra los moros, fue a visitarlo en son de paz. Lo invitó a subirse a su caballo y le puso estas esposas de metal bruñido que le atan las manos, diciéndole que esas eran las joyas que usaban los reyes de Castilla en sus bailes y festejos.

Ahora el cacique Caonabó pasa los días sentado junto a la puerta, con la mirada fija en la lengua de luz que al amanecer invade el piso de tierra y al atardecer, de apoquito, se retira. No mueve una pestaña cuando Colón pasa por allí. En cambio, cuando aparece Ojeda, se las arregla para pararse y saluda con una reverencia al único hombre que lo ha vencido.

1496
La Concepción
El sacrilegio

Bartolomé Colón, hermano y lugarteniente de Cristóbal, asiste al incendio de carne humana.

Seis hombres estrenan el quemadero de Haití. El humo hace toser. Los seis están ardiendo por castigo y escarmiento: han hundido bajo la tierra las imágenes de Cristo y la Virgen que fray Ramón Pané les había dejado para su protección y consuelo. Fray Ramón les había enseñado a orar de rodillas, a decir Avemaría y Paternoster y a invocar el nombre de Jesús ante la tentación, la lastimadura y la muerte.

Nadie les ha preguntado por qué enterraron las imágenes. Ellos esperaban que los nuevos dioses fecundaran las siembras de maíz, de yuca, boniatos y frijoles.

El fuego agrega calor al calor húmedo, pegajoso, anunciador de lluvia fuerte.

1533
Xaquixaguana
El secreto

Pizarro marcha rumbo al Cuzco. Encabeza, ahora, un gran ejército. Manco Cápac, nuevo rey de los incas, ha sumado miles de indios al puñado de conquistadores.

Pero los generales de Atahualpa hostigan el avance. En el valle de Xaquixaguana, Pizarro atrapa a un mensajero de sus enemigos.

El fuego lame las plantas de los pies del preso.

-¿Qué dice el mensaje?

El chasqui es hombre curtido en trotes de nunca acabar a través de los vientos helados de la puna y los ardores del desierto. El oficio lo tiene acostumbrado al dolor y a la fatiga. Aúlla, pero calla.

Después de muy largo tormento, suelta la lengua:

-Que los caballos no podrán subir las montañas.

-¿Qué más?

-Que no hay que tener miedo. Que los caballos espantan, pero no hacen mal.

-¿Y qué más?

Lo hacen pisar el fuego.

-¿Y qué más?

Ha perdido los pies. Antes de perder la vida, dice:

-Que ustedes también mueren.

1537
Roma
El Papa dice que son como nosotros

El Papa Paulo III estampa su nombre en el sello de plomo, que luce las efigies de San Pedro y San Pablo, y lo ata al pergamino. Una nueva bula sale del Vaticano. Se llama Sublimis Deus y descubre que los indios son seres humanos, dotados de alma y razón.

Se encontrarán en los libros citados otros ejemplos; éstos fueron dados como muestra de la temática del texto auxiliar.

Salidas didácticas: Obra de teatro: "Salsipuedes" o el exterminio de los Charrúas. Grupo: Teatro Uno.

Documentos históricos. Esta parte del trabajo se puede realizar en coordinación con los docentes de Historia. Los alumnos, asesorados por sus profesores, pueden buscar documentos de la época, sobre el exterminio de los Charrúas y otras civilizaciones.

Para este trabajo se manejaron los siguientes textos:

I. Antecedentes históricos de la época del exterminio (1831)

Presupuesto Nacional	\$ 710.000
Deuda Pública	\$ 600.000
Población total	74.000 habitantes
Esclavos	2.489 "

Montevideo	14.500	"
Paysandú	7.000	"

Rivera electo presidente el 24 de octubre de 1930, asume la presidencia el 6 de noviembre teniendo lugar un solemne Te-Déum en acción de gracias por el establecimiento completo de la República. La situación del país en aquella época no era de las más claras, y no bastaba tan sólo la buena voluntad para poder gobernar.

Las últimas tribus charrúas que todavía existían en el Norte de la República, fueron los primeros que se sublevaron, iniciando una serie de correrías y poniendo en sobresalto a los vecinos de la campaña.

Esta revolución no tenía nada que ver con el grupo lavallejista que se agitaba en Montevideo.

El presidente Rivera, al tener noticia del levantamiento de los charrúas, salió de Montevideo, y después de una corta campaña, logró derrotarlos, primero en Salsipuedes (12 de abril de 1831) haciéndolo del mismo modo, posteriormente, uno de sus oficiales en el río Cuareim.

Después de este movimiento el país volvió a la paz, que no fue alterada durante todo el año '31.

A mediados de mayo de 1832 llegó a Montevideo la noticia de que los indios misioneros de un pueblo del Norte, la Bella Unión del Cuareim, se habían levantado en armas al frente de sus caudillos, los indios Comandiyú, Tacuabé, Lorenzo el baqueano y el brasileño Ramón Sequeira.

El presidente Rivera ordenó al coronel Bernabé Rivera que saliera con su división y les presentara combate. Bernabé Rivera logró alcanzarlos y derrotarlos completamente en el arroyo Tacuarembó el 5 de junio de 1832. El coronel Rivera, persiguiendo a los fugitivos de este combate, encontró la muerte en una emboscada preparada por los indios en el paraje conocido por Yacaré-Cururú el 15 de junio de 1832.

Este presidente extermina a los charrúas en menos de medio año de ocupar el cargo...

II. "De lo poco que se sabe"

"Hay que tener el coraje de reconocer de una buena vez que es muy poco lo que se sabe de los indígenas que habitaron nuestra tierra y que existen muy pocas posibilidades de que lleguemos a saber mucho más". La precisión pertenece a Renzo Pi. Que en otra parte agrega: "No se ha llegado a ningún acuerdo sobre los estratos culturales del Uruguay indígena ni sobre la antigüedad probable de cada uno de ellos, como tampoco sobre la atribución de vinculaciones continentales, y menos sobre la probable composición racial de los grupos implicados en dichos estratos". Corrigiendo la versión tradicional, nos limitamos hoy a distinguir tres tipos culturales. Primero: el de los cazadores inferiores. Es la cultura precerámica "catalanense" descubierta unos años atrás (en 1855), en el departamento de Artigas: un "yacimiento-taller" gigantesco, sobre tres arroyos (Catalán Grande, Catalán Chico y Catalán Seco). Desconoce la flecha. No puede vincularse a ninguno de los otros grupos conocidos por el invasor colonial. Y tiene antigüedad mayor a los demás: diez mil años, como suponemos. Segundo: el de los cazadores superiores, que conocen la cerámica y el arco. De procedencia pámpida, probablemente llegaron cuatro mil años atrás. Los llamados "charrúas" (Diego García los llamó "charruases", Schmidl "zechurúas" "chirús", dijeron otros; de allí, quizá, "chirusa", con un significado despectivo). Nada permite que distingamos, hoy a los charrúas propiamente dichos de los bohanes, guenoas, yaros y minuanos. Cazadores pudieron extenderse en la pradera. Tercero: los agricultores inferiores (chanaes y guaraníes, habitantes del bajo Uruguay; de origen amazónico, posiblemente). Es muy difícil estimar la cifra que pueda calcular la población nativa al comenzar el siglo XVI. Unos pocos millares, a lo más. Algunos centenares, en cuanto al tercer tipo cultural.

III. "Lo que sí se sabe"

En cuanto a los charrúas, es historia sabida de todos. Diezmados por el triunfo de los conquistadores y víctimas, de nuevo, cuando se produjo el ocaso artiguista, se diseminaron en el suelo misionero y prestaron apoyo al general Rivera durante la campaña final contra el Brasil. Regresaron con él; los pretendió afincar en Bella Unión. Los olvidó después, y los dejó librados a formas delictivas de supervivencia. Motivaron, por eso, la queja de los estancieros vecinos. Y el gobierno resolvió las cosas con una operación de policía (abril del '31). El propio presidente los llevó con engaños, hasta el "Salsipuedes" (un nombre derivado de lo que pasó) y desató la saña represiva. Oxchivud, un marino sueco, lo narraba asombrado: "tan pronto el efecto de la bebida se advirtió entre los indios, y cuando ya muchos de ellos se encontraban dormidos, las tropas de Rivera con todo secreto rodearon a los indios y con sables y bayonetas atacaron a los indefensos indios matando hombres, mujeres y niños. Muy caro vendieron sus vidas los caciques, y muchos de los indios". Algunos prisioneros, tuvieron un triste destino, después (mujeres entregadas a la servidumbre de familias de Montevideo; exhibición de un grupo de nativos a la curiosidad de París). Otros escaparon, advertidos por la desconfianza de un tal Polidoro. La persecución se prolongó por meses. A la mitad del año '32, el presidente se vanagloriaba de las "operaciones de limpieza" encargadas a Bernabé Rivera (un hermano menor o sobrino, porque su filiación es imprecisa, del propio mandatario): "se te habrá caído la baba como me ha sucedido a mí (escribía a su amigo Espinosa), al ver que

Bernabé, sólo y sin otros recursos de lo que es capaz, ha sujetado todo y vuelto al reposo alteado a nuestra patria". A los pocos días, sobre la picada del Cerrito, un grupo de charrúas sorprendió a Bernabé y lo ultimó, después de someterlo a su venganza con duros castigos. Sepé, que los mandaba, murió en Tacuarembó muchos años más tarde. Con él se dispersaron otros compañeros y presumiblemente ingresaron algunos al Brasil. Otros se refugiaron en Corrientes. Lo que desaparece es la comunidad. Como dice Petit: "buena parte de la población del país, especialmente en campaña... bajo las ropas y los hábitos de la civilización guarda en sus venas, y hasta suele mostrar en sus rostros, su último vestigio".

IV. "El verdadero fin de los Charrúas"

De conocer la historia uruguaya, Marlon Brando hubiera rechazado la actuación histórica que le cupo en Fructuoso Rivera. Nadie niega su condición de prócer. Pero es indudable que hay una cosa que decididamente no fue: indigenista. Podrán buscársele razones (en el fondo no las hay), podrán entenderse en parte esas razones, el episodio generará enfoques diversos según se ubique uno de un lado o del otro de la gran línea divisoria que separa a los blancos de los colorados, el acto merecerá encendidos reproches de unos y distraídos olvidos de otros pero hay algo que resulta por demás evidente: el Uruguay purísimamente blanco (de raza), sin rastros de mestizaje, la excepción de la América Latina con mayor o menor presencia indígena, el Uruguay orgullosamente europeo que se "precia" de no exhibir ni un sólo indio o descendiente de indio en sus pródigas tierras, nace con esas excepcionales circunstancias del primer gobierno de Rivera como presidente. Varios de esos indios que Rivera matará después, ayudaron al propio Artigas en su campaña libertadora, es probable que estadísticamente, desde un punto de vista genético, la raza ya estuviera signada por la extinción. Pero será Rivera el encargado de asegurar el cumplimiento de esa probabilidad genética, en los que algunos califican extrañamente como una medida de buena administración.

Nadie habla mucho de lo que pasó en Salsipuedes. Y es posible que, mirando con una modesta y moderada perspectiva, el incidente no desdibuje la verdadera estatura de Rivera, al fin un hombre de su época. Pero lo de Salsipuedes fue un genocidio. Y en esa matanza protagonizada el 11 de abril de 1831 en la confluencia del arroyo Blanquillo con el Queguay se concreta el verdadero fin del Uruguay indígena.

Los demás serán apenas coletazos de la eliminación total. Con el broche de oro final de los cuatro últimos charrúas regalados a París para que terminaran sus días exhibidos en un circo. Aunque seguramente no fueron los últimos. Y algunos se preguntan si éticamente eran charrúas. Pero ahí se entra ya en el terreno de la dialéctica pura. Lo concreto es que hay cuatro orientales puros trasladados a París: Vaimacá, Tacuabé, Senaqué y Guyunusa. Y como Guyunusa tuvo un hijo antes de morir en Lyon, es posible encontrarse con algún descendiente de los charrúas por el restaurante de Paul Bocuse. Porque por ahí andan dando vueltas los descendientes de Guyunusa.

- I. Extraído de "Historia de la República Oriental del Uruguay" Pablo Blanco Acevedo.
- II. y III. "Historia de los Orientales" de Carlos Machado.
- IV. Investigación especial de Miguel Carbajal.
- Cassette "Maldición de Malinche", Los Zucará, Víctor Heredia.

El canclismo de Democles

GABRIEL GARCIA MARIANO

EXPERIENCIA REALIZADA EN GEOGRAFIA

Unidad temática correspondiente al programa actual de 1o. año: El hombre en el espacio geográfico.
Subtema: La población.

1. Objetivos

Se trata de centralizar el tema de la Población del planeta en relación a la problemática del hambre, (a través de un trabajo en equipo) a la luz de uno de los derechos fundamentales del hombre, como lo es el derecho a la alimentación.

2. Descripción de la tarea.

Para esta experiencia se tomó una clase de 40'. Se formaron grupos de no más de 4 alumnos cada uno, y se les entregó una hoja a cada equipo, con el siguiente texto: "El aumento creciente de la población del planeta trae consigo, entre otros, problemas fundamentalmente a nivel de la alimentación. ¿Por qué hay hambre en el mundo? ¿Qué propuestas haría Ud. para que esto no ocurra en el futuro?

Se les propone discutir las interrogantes en aproximadamente 15', y se nombra un delegado para redactar conclusiones y propuestas. El profesor orienta la discusión, trabajando unos minutos con cada equipo, tratando de integrar nuevos elementos a la discusión. Luego de esto se recogen y se leen todas las conclusiones, para realizar una síntesis de las mismas. Seguidamente se hace lectura del Artículo 25 (parte 1) de la Declaración Universal de Derechos Humanos, y en ese momento se hace una breve explicación del origen de la Declaración, etc.

3. Evaluación.

La experiencia no se realizó tal como estaba planificada, ni en las condiciones esperadas. El tiempo no alcanzó para hacer la lectura total del Art. 25, y su explicación posterior quedó incompleta y poco clara. Además se realizó el trabajo sobre la última clase (del curso de Geografía) y esta circunstancia mantenía muy dispersa la atención de los alumnos.

A pesar de estos y otros inconvenientes (primera dinámica realizada con el grupo, etc.), los resultados fueron satisfactorios. Los estudiantes participaron en su mayoría (salvo 2 equipos de los 7 formados, se trabajó con seriedad), les interesó la temática planteada, mostraron inquietud a través de muchas preguntas realizadas, y lograron discutir e intercambiar entre ellos mismos, opiniones diferentes.

A modo de "resultado" de la tarea, se transcriben algunos ejemplos:

"El hambre que hay en el mundo se debe a la falta de trabajo, hay sueldos muy bajos, mucha gente analfabeta y el mundo gasta demasiado dinero en la fabricación de armas"...

"Hay hambre en el mundo porque la gente no cultiva y además no tiene suficiente dinero para alimentarse bien, y a veces también no alcanza la comida porque la familia es muy numerosa. Proponemos que la gente cultive más y que le alcance la comida aunque la familia fuera numerosa"...

"que el gobierno les diera trabajo para su alimentación diaria y que la gente necesitada cesara de tener hijos si no puede mantenerlos, y que los países que tienen alimentos o riquezas de más, que aporten aunque sea un poco para los países más necesitados"...

"Si yo fuera presidente, distribuiría las tierras y exigiría la plantación y domesticación de animales"...

cuarenta y cinco cohetes Tridente II y aún quedarían sobrando cuatrocientos diecinueve cohetes para el mismo incremento de la educación en los quince años siguientes.

Puede decirse, por último, que la cancelación de la deuda externa de todo el tercer mundo y su recuperación económica durante diez años, costaría poco más de la sexta parte de los gastos militares del mundo en ese mismo tiempo. Con todo, frente a este despilfarro económico descomunal, es todavía más inquietante y doloroso el despilfarro humano; la industria de la guerra tiene en cautiverio al más grande contingente de sabios jamás reunido para empresa alguna en la historia de la humanidad. Gente nuestra, cuyo sitio natural no es allá sino aquí, en esta mesa, y cuya liberación es indispensable para que nos ayuden a crear, en el ámbito de la educación y la justicia, lo único que puede salvarnos de la barbarie: una cultura de la paz.

A pesar de estas incertidumbres dramáticas, la carrera de las armas no se concede un instante de tregua. Ahora, mientras almorzamos, se construyó una nueva ojiva nuclear. Mañana, cuando despertemos, habrá nueve más en los guadarneles de muerte del hemisferio de los ricos. Con lo que costará una sola alcanzaría -aunque sólo fuera por un domingo de otoño- para perfumar de sándalo las cataratas del Niágara.

¿UNA ALDEA SIN MEMORIA?

Un gran novelista de nuestro tiempo se preguntó alguna vez si la Tierra no será el infierno de otros planetas. Tal vez sea mucho menos: una aldea sin memoria, dejada de la mano de sus dioses en el último suburbio de la gran patria universal. Pero la sospecha creciente de que es el único sitio del sistema solar donde se ha dado prodigiosa aventura de la vida, nos arrastra sin piedad a una conclusión descorazonadora, la carrera de las armas va en sentido contrario de la inteligencia.

Y no sólo de la inteligencia humana, sino de la inteligencia misma de la naturaleza, cuya finalidad escapa inclusive a la clarividencia de la poesía.

SE PODRÍA ALFABETIZAR AL MUNDO

En la educación, por ejemplo: con sólo dos subm- rinos atómicos Tridente, de los veinticinco que planes fabricar el gobierno actual de Estados Unidos o con una cantidad similar de los submarios Typhoon que está construyendo la Unión Soviética, podría intentarse por fin la fantasía de la alfabetización mundial. Por otra parte, la construcción de las escuelas y la calificación de los maestros que harán falta al tercer mundo para atender las demandas adicionales de la educación en los diez años por venir, podrían pagarse con el costo de docientos

Desde la aparición de la vida visible en la Tierra debieron transcurrir trescientos ochenta millones de años para que una mariposa aprendiera a volar, otros ciento ochenta millones de años para fabricar una rosa sin otro compromiso que el de ser hermosa y cuatro eras geológicas para que los seres humanos, a diferencia del bisabuelo pitecantropo, fueran capaces de cantar mejor que los pájaros y de morir de amor. No es nada honroso para el talento humano en la edad de oro de la ciencia, haber concebido el modo de que un proceso multimilenario tan dispendioso y colosal, pueda regresar a la nada de donde vino por el arte simple de oprimir un botón.

Para tratar de impedir que eso ocurra estamos aquí, sumando nuestras voces a las innumerables que claman por un mundo sin armas y una paz con justicia. Pero aun si ocurre -y más aún si ocurre- no será del todo inútil que estemos aquí. Dentro de millones de millones de milenios después de la explosión una salamandra triunfal que habrá vuelto a recorrer la escala completa de las especies, será quizás coronada como la mujer más hermosa de la nueva creación. De nosotros depende, hombres y mujeres de ciencia, hombres y mujeres de la artes y las letras, hombres y mujeres de la inteligencia y la paz, de todos nosotros depende que los invitados a esa coronación quimérica no vayan a su fiesta con nuestros mismos terrores de hoy. Con toda modestia, pero también con toda determinación del espíritu, propongo que hagamos ahora y aquí el compromiso de concebir y fabricar un arca de la memoria, capaz de sobrevivir al diluvio atómico. Una botella de naufragos siderales arrojada a los océanos del tiempo, para que la nueva humanidad de entonces sepa de nosotros lo que no han de contarle las cucarachas: que aquí existió la vida, que en ella prevaleció el sufrimiento y predominó la injusticia, pero que también conocimos el amor y hasta fuimos capaces de imaginarnos la felicidad. Y que sepa y haga saber para todos los tiempos quiénes fueron los culpables de nuestro desastre y cuán sordos se hicieron a nuestros clamores de paz para que ésta fuera la mejor de la vidas posibles, y con qué inventos tan bárbaros y por qué intereses tan mezquinos la borraron del universo.

El único consuelo de estas simplificaciones terro- ríficas -si de algo nos sirven- es comprobar que la

sugiere la actitud de espíritu que siempre he querido sugerir como la verdadera y la más justa, y que sería, pues, una actitud optimista. Pero veamos los dos sentidos:

En cuanto a optimismo de éxito, no puede ser más que relativo: la pretensión humana en su totalidad, excede a lo posible ¡con mucho!: conciliar todos los ideales, y llevar cada uno a su plenitud... Agregando más y más ideales antes de satisfacer los otros, ni con la imaginación se puede resolver... Pero siempre optimismo parcial en cuanto a obtención de algo, y cada vez más, en cada una de esas direcciones.

Es el momento de prevenir un error posible. Cualquiera puede estar pensando en este momento: los horrores de hoy, el horror de la guerra, el carácter espantoso que ella ha tomado... Eso es otra cosa: esos son los medios, la técnica; pero ese agregado no es de carácter moral: si los antiguos hubieran dispuesto de esta técnica, se habrían exterminado unos a otros más ferozmente que nosotros: ya lo hacían bastante bien con la elemental de "pasar a cuchillo"... No: no es eso lo agregado, lo nuevo. Lo agregado es el aumento del horror a la guerra: que haya más resistencia moral, que haya más repugnancia; tanto sentimiento, tanto esfuerzo; poco todavía, pobre y vencido hasta ahora, pero creciente, más intenso y en más hombres. Lo mismo en otros órdenes de hechos: la técnica de la economía moderna puede haber provocado sufrimientos nuevos en el trabajador; pero lo agregado moralmente es el sufrimiento, la simpatía y el esfuerzo crecientes para aliviar o suprimir esos males. Y esto es lo que determina la dirección moral del progreso.

Otro ejemplo: la relación de las generaciones. ¡Cuánto agregó la humanidad! En lo animal no hay más afecto que el de padres a hijos; y ese afecto es temporario, pasajero. El hombre agregó la permanencia del afecto de padres a hijos, y todo el de hijos a padres; sin contar la prolongación a generaciones anteriores y los sentimientos colaterales.

Y, así, ¡cuánto se agrega de dificultades, de contradicciones en la aventura humana! Pero ¡qué interesante es estudiar esas variaciones del tema! Por ejemplo, la rivalidad de generaciones. Entre los animales, los jóvenes van siendo expulsados por los padres, hasta que al fin el viejo es expulsado a su vez. En los hombres queda el tema, queda esa rivalidad: y cada generación nueva trata de combatir a la anterior. Como hay recíprocamente cierto instinto en el viejo de despreciar o de dominar al joven. Y hay hasta una edad en que ese impulso se hace especialmente despectivo hacia los viejos. Pero, todo eso, paliado, dominado: el signo moral no se determina por lo que queda de injusticia y crueldad, sino por el grado en que han sido dominadas y superadas. Lo esencial, repito, lo que determina el signo, es el *sentido* de esas variaciones hacia más amor, hacia más solidaridad: *Esa es la dirección. Esa es "la flecha"*.

Resumen: hay dos modos de tomar la historia, y la aventura humana:

O bien enfatizar sobre el aspecto malo o triste, sobre la imposibilidad de realizar todo, sobre la impotencia, sobre la proposición de mal y sobre las deflexiones.

O bien medir la grandeza de la aventura y del esfuerzo precisamente por lo inferior del punto de partida y por la noble exageración del conjunto de ideales que perseguimos.

No voy a agregar o repetir más ejemplos. Ni tengo tiempo de desarrollar los que elegí. Esta no es más que una dirección de ideas y sentimientos que recomiendo a ustedes, en todo caso como un ejercicio espiritual.

Ahora: esas ideas y sentimientos ¿traen algún consuelo?

Tal vez ninguno (y hasta tal vez no fuera bueno que la humanidad se consolara). Pero, aunque no traigan ninguno, deben enseñarnos -al enseñarnos a interpretar el verdadero sentido de la inquietud humana- a no agregar, a los dolores y horrores inevitables, el dolor y el horror supremo del pesimismo moral.

SUSCRIPCIONES

EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

INDICE

¡Qué pena!

¡Qué pena, si este camino fuera de muchísimas leguas y siempre se repitieran los mismos pueblos, las mismas ventas, los mismos rebaños, las mismas recuas!

¡Qué pena si esta vida tuviera -esta vida nuestra- mil años de existencia!
¿Quién la haría hasta el fin llevadera?
¿Quién la soportaría toda sin protesta?
¿Quién lee diez siglos en la Historia y no la cierra al ver las mismas cosas siempre con distinta fecha?
Los mismos hombres, las mismas guerras, los mismos tiranos, las mismas cadenas, los mismos farsantes, las mismas sectas, ¡y los mismos, los mismos poetas!

¡Qué pena, que sea así todo siempre, siempre de la misma manera!

LEON FELIPE

Comisión del Papel, Edición
Impreso en Gráfica Ltda.
D.L. 228.281/88

INDICE

Presentación	3
Implicancias de una educación en Derechos Humanos en la enseñanza media	5
Experiencia en ciencias biológicas, ecología humana y educación para la salud.	10
Experiencia en Sociología	16
Experiencia en Filosofía	18
La expansión colonial en el siglo XIX	20
Experiencia en Literatura Uruguaya	24
Experiencia en Geografía	29
Anexos	30

SUSCRIPCIONES

EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

Cuadernos para docentes

Suscripción anual por tres números incluye franqueo

Uruguay N\$ 800

América Latina U\$ 4

Otros países U\$ 5

Números atrasados..... U\$ 1 c/u

Enviar datos e importe de la suscripción a:

**Servicio Paz y Justicia
J. Requena 1642
Montevideo - Uruguay**



Servicio Paz y Justicia