

EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS

Cuadernos para docentes



Informe de la Comisión de Enseñanza
Media al 2º Seminario. Taller sobre la
enseñanza de los DD.HH.

Propuestas metodológicas nuevas
para una educación en DD.HH.

Experiencias Salas Docentes
interdisciplinarias. Cooperativismo escolar.
Bases orgánicas de la actividad psicológica y
desnutrición infantil.

DD.HH. Inclusión de la
temática en las áreas
curriculares.



Servicio
Paz y Justicia

Nº 2

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

Setiembre de 1987

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

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



Presentación

En este segundo número del cuaderno nos proponemos ampliar un poco más el panorama de posibilidades educativas a partir de los derechos humanos, a la vez que aportar algunos nuevos elementos de reflexión.

En primer lugar, retomando lo planteado en el primer cuaderno acerca de los caminos e implicancias de una educación en DD.HH. en la enseñanza media, publicamos algunos trozos de un trabajo de la Lic. Leticia Olguín, del Instituto Interamericano del Derechos Humanos. Este instituto es el que organiza, conjuntamente con el Ministerio de Educación y Cultura, los seminarios de Educación y Derechos Humanos que vienen realizándose en nuestro país dos veces al año desde mayo de 1986. En relación con estos seminarios publicamos el informe elaborado en ocasión del segundo seminario, en octubre de 1986, por una comisión de Enseñanza Media integrada por un elevado número de docentes de liceos públicos y privados. Lo publicamos, a la espera que las propuestas allí contenidas efectivamente comiencen a ser llevadas a la práctica.

En el número anterior afirmábamos que a la hora de introducir los DD.HH. en la enseñanza media no se trata tanto de incorporar contenidos nuevos sino de encarar los contenidos que habitualmente trabajamos, de una manera nueva, vinculándolos con aquellas situaciones reales en las que los DD.HH. están en juego. En esta línea hacemos dos aportes. Por un lado publicamos parte de un trabajo realizado por Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, organización con sede en Bs. As. Tomamos de dicho trabajo algunas sugerencias sobre los temas relacionados con los DD.HH. que podrían trabajarse en las distintas asignaturas de la enseñanza media. En el próximo cuaderno irán las sugerencias para el resto de las asignaturas que no van en éste (Historia, Educación Cívica, Literatura, Idiomas Extranjeros, Plástica, Música y Educación Física). Creemos que el aporte es interesante a pesar que, por supuesto, muchas de las propuestas están pensadas en función de la realidad argentina.

Publicamos además una experiencia realizada en grupos de Filosofía de 4º año de liceo por uno de los integrantes de nuestro equipo, en la que también se busca la vinculación de los contenidos del curso ("Bases orgánicas de la actividad psicológica") con situaciones reales en las que están en juego los DD.HH. (el problema de la desnutrición infantil).

En la búsqueda de nuevas metodologías para el trabajo en clase, más acordes con los DD.HH. que las que habitualmente empleamos, ofrecemos algunas fichas traducidas de un material canadiense que nos enviaron al Serpaj, sumamente interesante justamente por la propuesta metodológica que contiene. Creemos que puede ser inspirador para elaborar nuevas experiencias educativas en DD.HH.

Por último, una experiencia de salas docentes interdisciplinarias que viene realizándose desde comienzos de año en el Colegio Jesús María de Montevideo, en la que participan dos integrantes de nuestro equipo; y una experiencia de cooperativismo escolar en el Colegio Notre Dame, también en Montevideo.

Antes de despedirnos, queremos invitar a aquellos docentes que hayan realizado alguna experiencia vinculada con los DD.HH. (aún cuando no se los mencione explícitamente), o tengan algún otro tipo de aporte relacionado con el tema, a hacérselo llegar al Serpaj (preferentemente los martes o viernes en la tarde). Tenemos la intención que el cuaderno sea también un espacio donde dar a conocer y compartir experiencias sin duda interesantes que se realizan en muchos lugares de nuestro país y que por lo general no trascienden más allá del ámbito en que se desarrollan.

Julio de 1987

Enfoques metodológicos en la Enseñanza y aprendizaje de los Derechos Humanos

Lic. Leticia Olguín

En este trabajo (del que transcribimos la introducción y la última parte), Leticia Olguín hace un planteo que compartimos íntegramente acerca de la estrategia y las pautas metodológicas más adecuadas para la incorporación de los derechos humanos en la enseñanza formal.

Introducción

Antes de entrar de lleno al tema de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos parece conveniente realizar algunas consideraciones que posibiliten una mejor delimitación del problema.

En primer término debe señalarse que la incorporación de la enseñanza de los Derechos Humanos, en los diversos países que conforman el espectro contemporáneo de las naciones del mundo, se encuentra en su etapa inicial. Cabe destacar, en este sentido, que la experien-

cia que se lleva a cabo en nuestro país es la primera que se realiza en Latinoamérica y el Caribe. De esta circunstancia se desprende que el contenido de esta presentación sea eminentemente teórico-conceptual y que la referencia empírica se circunscriba a experiencias parciales que por no ser generalizables despiertan importantes inquietudes pero proporcionan pocas respuestas. Este hecho, si bien constituye una cierta desventaja, convierte el tema en el que estamos enfrascados en un reto a nuestra capacidad de educadores creativos, reflexivos y críticos.

(*) Trabajo publicado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en su "Serie: Educación y Derechos Humanos N° 1. Temas Introdutorios"; San José, Costa Rica, 1986.

En segundo lugar, se plantea que la decisión de incorporar la enseñanza de los Derechos Humanos en el sistema educativo formal corresponde al ámbito de la administración curricular. Pero es necesario recordar que, al igual que otras modificaciones curriculares, requerirá un análisis de las características que impone a la acción docente la administración de la educación. No habrá conflicto de manera necesaria, pero sí es imprescindible estar atentos para evitar contradicción entre ciertos enunciados curriculares y su posibilidad de ponerlos en práctica en virtud de la dinámica operatoria dominante de las instituciones educativas.

Ante la pregunta de cómo abarcar la enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos en el sistema educativo se perfilan diversas respuestas que de manera simplificada pueden agruparse en dos grandes categorías. Por un lado están todas aquellas que pueden denominarse de "incorporación de contenidos". Estas estiman que es suficiente la inclusión de esta temática en alguna de las asignaturas existentes, o a lo sumo el diseño de una asignatura específica, para que los educandos logren los objetivos que sobre este aspecto orientan la acción del sistema educativo. Pueden formularse dos objeciones a esta postura. Una de ellas consiste en que debajo de esta posición subyace una concepción de los Derechos Humanos meramente declaratoria, nominalista, que los reduce a un conjunto de informaciones cuya formulación es suficiente para asegurar su existencia real. La segunda objeción se fundamenta en la difundida crítica que se hace de los sistemas educativos en relación al enciclopedismo curricular. El agregado de temas o asignaturas refuerza dicho enciclopedismo y hace más cuestionable la acción de las instituciones de enseñanza.

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 analizará 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. Este planteo se refiere en particular a la enseñanza primaria y secundaria.

1. *Deben ser metodologías que estimulen la participación de los estudiantes.* Como todos saben la participación presenta niveles, es posible agruparlos en tres grandes categorías. Una participación activa, que es la que tienen los sujetos que participan en la ejecución de una actividad, es la más difundida y la que implica menor compromiso personal, sin ella sería prácticamente imposible la vida en la sociedad. Una participación consultiva, en la cual los individuos son tomados en cuenta por quienes deben asumir las decisiones, se realiza alguna forma de consulta, de encuesta, entre quienes serán afectados por la decisión, se recaban opiniones, deseos, aspiraciones o necesidades para que la decisión adoptada sea menos conflictiva. Una participación decisoria, en la que los sujetos involucrados toman decisiones en su carácter de personas comprometidas con las consecuencias de la resolución que se pone en práctica. Este último nivel es el deseable y el único que posibilita el desarrollo de las actividades que interesa promover. Esta característica es la que puede entrar en conflicto con el modo en que operan las instituciones educativas puesto que las decisiones que afectan a los estudiantes abarcan casi todo el espectro de decisiones que se toman en ella, no hay ámbitos ajenos a los estudiantes en una escuela.

2. *Deben ser metodologías que posibiliten la disensión.* Hay una deficiente interpretación del estilo de vida democrático cuando se piensa

que únicamente el criterio de la mayoría es el correcto o válido. Es imprescindible que antes de llegar a una "votación" se puedan discutir ampliamente las características de las alternativas que se presentan, se expresen sin temor los diferentes puntos de vista. Por otro lado es conveniente que se acepte como adecuada más de una alternativa de manera de no crear situaciones rígidas.

3. *Deben ser metodologías que "abran ventanas al mundo".* Muchas veces la urgencia por desarrollar todos los temas propuestos por el currículum hace que los mismos se presenten descontextualizados, desarraigados del entorno social y cultural dentro del que tuvieron lugar. El estudio de cualquiera de las disciplinas que integran los planes de estudio presenta magníficos ejemplos del desarrollo y de la práctica de los Derechos Humanos. Los contenidos literarios y artísticos, el material histórico y geográfico, las ciencias naturales proporcionan numerosos testimonios de lucha por la libertad de pensamiento y de expresión; de cooperación personal, institucional e internacional en investigaciones; y en la solución de problemas; de respeto por las distintas idiosincrasias en síntesis, de la esencia misma de los Derechos Humanos.

4. *Deben ser metodologías que procuren sistemáticamente el desarrollo del pensamiento.* En pocas oportunidades los docentes reflexionan sobre las operaciones lógicas que ponen en juego las alternativas metodológicas ante las cuales deben optar. A lo sumo se toma en cuenta el "razonamiento" como si éste fuera la única forma de pensamiento y se cree que las demás se darán por añadidura. Como ilustración de otras alternativas puede mencionarse el método de desarrollo lógico ideado por el grupo de trabajo que dirige J. Dumazedir. Parte de la hipótesis de que el pensamiento es un proceso continuo, que en su dinámica pasa por una serie de fases o etapas de manera regular, sistemáticas. Siempre que se piensa se sigue un mismo camino, independientemente del contenido del pensamiento.

La investigación, la reflexión, la crítica necesitan de estas operaciones lógicas —o de otras que otros autores pueden haber establecido como constitutivas del pensamiento— para poder concretarse. La metodología que se adopte debe tenerlas presentes.

5. *Deben ser metodologías que fortalezcan los nexos del estudiante con el grupo de pares, con la institución, con la comunidad, con el país y con el mundo.* Los Derechos Humanos cobran sentido en la relación de un sujeto con otros seres humanos, es decir en las relaciones sociales. La metodología adoptada debe permitir la identificación de relaciones sociales cada vez más amplias a partir del entorno inmediato del estudiante, conformado por su grupo de pares, hacia perspectivas cada vez más abarcadoras de la humanidad en conjunto.

6. *Deben ser metodologías "totalizadoras".* Como ya se mencionara anteriormente, la enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos no es resorte exclusivo de una asignatura o grupo de materias. Es la totalidad del proceso educativo el responsable de alcanzar estos objetivos. Por lo tanto la metodología deberá aplicarse en la totalidad del proceso educativo, por supuesto que adecuada a los diferentes estadios de desarrollo personal que presentan los alumnos a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria. No es una metodología para emplear en la "clase de", sino que es un enfoque metodológico que impregnará todo el accionar de la institución educativa ⁽¹⁰⁾.

7. *Deben ser metodologías "globalizadoras".* Se señaló que la enseñanza-aprendizaje de los Derechos Humanos constituye un proceso de formación y desarrollo de actitudes y que éstas tienen componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales. Las metodologías que se adopten deberán atender simultáneamente a estos tres componentes y no limitarse a alguno de ellos. La "cantidad" en cada uno de ellos va-

riará, por supuesto, de acuerdo al contenido específico que se está tratando. Pero es importante que los tres tipos de componentes actitudinales estén presentes para que la enseñanza-aprendizaje sea efectiva.

8. Debe ser una metodología "realista". La enseñanza de los Derechos Humanos debe verificarse a partir de la realidad concreta en la que se estén inmersos los participantes del pro-

ceso. Es la vivencia cotidiana y la práctica diaria la referencia a las relaciones reales que establece el educando la que permitirá la formación de las actitudes deseadas.

(10) Esto lleva a plantear la necesidad de que los docentes analicen su práctica en el aula a la luz de los principios de los Derechos Humanos y realicen una profunda autocrítica sobre sus convicciones.

Informe de la Comisión de Enseñanza Media

Conclusiones generales del 2° Seminario de Derechos Humanos

Antes de comenzar la exposición de la propuesta, los delegados de Enseñanza Secundaria Oficial y Liceos Privados de Enseñanza Laica y Religiosa, tenemos el agrado de dejar constancia que la preparación de dicha propuesta se hizo trabajando cuatro grupos por separado; y al reunirse, se llegó a la positiva constatación que se había arribado a similares conclusiones, por lo cual se decidió presentar un informe conjunto.

Propuestas para el 2° Seminario de DD.HH.

Partimos de las conclusiones expresadas por los representantes del Consejo de Educación Secundaria con motivo del 1er. Seminario de Derechos Humanos, realizado en marzo de 1986 y de las disertaciones de los panelistas y participantes en el 2° Seminario de DD.HH., convocado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

DECLARAMOS:

Compartir como Docentes, que efectivamente es posible, conveniente y necesario, abordar la enseñanza-aprendizaje de los DDHH en la Enseñanza Media.

Sin embargo debemos señalar, que no obstante las declaraciones formales internaciona-

les y nacionales sobre DDHH, la realidad nos muestra que la total vigencia de los mismos, sólo cuenta en el momento actual y en nuestro país, con una de las condicionantes que las conclusiones antedichas expresan y es: "la plena existencia del estado de derecho democrático y pluralista".

Las condicionantes de un "status socio-económico mínimo —que el Estado de derecho debe garantizar— por debajo del cual se hacen ilusorios los derechos humanos"; de "funcionamiento de institutos que garanticen su protección, tanto en el ámbito interno como en el internacional, y que hagan imposibles —en ambos— la impunidad de los infractores" y "de la formación permanente de la población a los efectos de desarrollar actitudes de respeto integral a la persona humana", no se dan hoy, o se dan en forma incompleta en nuestro país.

Es justamente en torno a esta reflexión que entendemos fundamental la temática de los DDHH en y desde la educación, como instrumento —aunque no único— de contribuir a la real vigencia de los DDHH coincidiendo en esto, con el documento final del Primer Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos, reunido en San José de Costa Rica del 8 al 12 de julio de 1985.

El problema se plantea, en cómo se introduce o incorpora en un plan de estudios de Educación Media, la filosofía y la praxis de los Derechos Humanos en un período de transición a la vida democrática, en el cual aún queda un im-

(*) ANEP, Consejo de Educación Secundaria; DERECHOS HUMANOS. documentos, documento III; Montevideo, 1986.

portante remanente de mentalidad y actitudes autoritaristas en el espacio público y privado. No obstante esto y porque confiamos en la fuerza de la Educación como instrumento de cambio, es que entendemos necesario definir un objetivo básico para el sistema educativo, para la práctica cotidiana de los DDHH en los centros de enseñanza media y para la enseñanza curricular de los mismos.

Objetivo

El objetivo común y básico es: que los estudiantes se preparen para su inserción ciudadana como hombres y mujeres libres, creativos, reflexivos, críticos, productivos, participativos, informados y concientes de sus derechos y responsabilidades como integrantes de una comunidad democrática y pluralista.

Propuesta y criterios para un plan de estudios

Entendemos que la enseñanza de los DDHH debe ser: curricular, disciplinaria (Educación moral y cívica), interdisciplinaria (todas las asignaturas), extra-curricular y permanente.

Asimismo consideramos que la enseñanza de los DDHH deberá tener en cuenta las características específicas de cada centro educativo y su entorno para definir en qué área de los DDHH deberá enfatizarse especialmente. Esto implica una razonable flexibilidad en la organización de cada centro escolar.

1) Impulsar actividades grupales y en equipos (Consejos de clases, Foros, etc.) realmente participativos y decisorios, que transformen la vida liceal en un laboratorio de convivencia democrática pluralista y tolerante.

2) Propagar la educación de los Derechos Humanos a todos los integrantes de la comunidad en la esfera de cada liceo, en forma individual o a través de las organizaciones comunitarias que resulten representativas.

3) Abrir los institutos liceales en forma ágil a los efectos de la enseñanza de los DDHH, a la participación de los integrantes de la comunidad y sus problemas.

4) Tener en cuenta en el programa de formación cívica, a los efectos de la coordinación, el proyecto piloto de la enseñanza de los DDHH

elaborado y evaluado por Educación Primaria.

5) Reafirmar en el programa del taller de formación cívico-social, el tema COOPERATIVISMO, pues llevado a la práctica, constituye una importante vía para promover efectivos valores como la igualdad, solidaridad y respeto mutuo. Coordinar a este respecto con el programa de Educación Primaria.

6) Se considera importante efectuar el estudio de los DDHH en la asignatura Educación Social y Moral y Cívica en tres niveles: a) en el primer nivel se encargará la formación de actitudes a través de un programa Eje.

Dicho programa deberá tener por objetivos: desarrollar el pensamiento reflexivo del educando a través de la actividad de taller de **carácter obligatorio** y la integración del educando al ámbito liceal.

Esta actividad deberá tener necesariamente una evaluación similar a las demás asignaturas.

b) En el segundo nivel, actividad y **aspectos teórico-formativos**.

En este estudio se desarrollan algunas de las garantías elementales.

c) En el tercer nivel, **aspectos teóricos-activo**. Formación integral del ciudadano a través de un aspecto institucional y de interrelaciones con la comunidad. Aquí se estudiarán las garantías de los derechos humanos, tanto a nivel constitucional como internacional.

7) Que todas las Inspecciones Docentes comuniquen y difundan ampliamente todo el material base (a partir de los 2 Seminarios) y solicitando a las respectivas Salas su aporte.

8) Recomendar a las Inspecciones e Institutos de Formación Docente acendrar los valores que resultan del ejercicio de los DDHH en la metodología específica de cada asignatura.

9) La educación permanente del docente, del profesor adscripto y de los funcionarios a través de las Salas y de la Asamblea Art. 19 de la Ley de Educación, a fin de transformar las teorías en vivencias, para evitar la enseñanza repetitiva que fuera instaurada en los últimos tiempos, resaltando la importancia del desarrollo del sentido crítico-científico en el educando.

10) Exponer en lugar destacado en todos los centros educativos la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU y de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, "Pacto San José de Costa Rica".

11) Propiciar un mayor respeto de las opiniones estudiantiles, individuales o colectivas.

12) Dada la capital importancia del tema tratado y de la inclusión de los DDHH dentro de la enseñanza se sugiere mantenerse en Sala Permanente y solicitar al Consejo de Educación Secundaria que integre una Comisión permanente con docentes que han concurrido a este 2º Seminario y otros técnicos con la finalidad de su implementación, recomendando a dicha comisión que planifique el reciclaje y formación de los docentes del Ente y logre los contactos

necesarios a los mismos efectos, en el área de la Formación Docente.

Este documento ha sido aprobado por los integrantes de Educación Secundaria del 2º Taller Seminario así como por los delegados de Educación Secundaria a la Comisión Organizadora por el Consejo de Enseñanza Secundaria; Drs. Marta Pérez Pérez de Blanco y José Montaldo Martínez.

Montevideo, 17 de octubre de 1986

Prof. María T. Cerini, Directora Liceo N° 14 Nocturno; Prof. Susana Stillo, Directora Liceo N° 18; Prof. Washington Neme; Prof. Samuel Leiva, Director Liceo N° 10; Prof. Sonia Delfino, Liceo N° 8; Prof. Rosana Molla, Liceo 20; Prof. Mary Vázquez Artigas, Directora Liceo N° 8; Prof. Dra. Ana María Bozzolo, I.A.V.A.; Prof. Graciela Deambrosio, Dirección Liceo N° 28; Prof. José María Montaldo, Prof. Coordinador Liceo N° 3; Prof. María Lila Indarte de Iturbide, Directora Liceo N° 3 (Diurno); Prof. Miriam Divenuto, Subdirectora Liceo N° 19; Prof. María T. Villar, Liceo N° 35; Prof. Luján Ramos, Liceo N° 31; Prof. Arq. Raquel Bergeret, Directora Liceo Habilitado "Pedro Poveda"; Prof. Carmen Tornaria, Liceo N° 12; Prof. Gladys I. Valletta, Enc. Dirección Liceo N° 16 Nocturno; Prof. Lucía Gottardo, Directora Liceo Sauce; Prof. Roberto Pérez Soto, Director Liceo N° 26; Prof. Lucila A. de Ferrari, Liceo N° 4 Diurno; Prof. Isabel Achard, Liceo Habilitado "Pedro Poveda", Prof. Susana Vázquez, Liceo N° 12 Diurno; Prof. Sara Nelly Fernández, Directora Liceo de Joaquín Suárez; Prof. Alberto Moirano, Director Liceo N° 23; Prof. Silvy Carballo de Ortiz, Colegio Habilitado "John F. Kennedy"; Prof. Margarita E. Alonso, Liceo N° 26; Prof. Olga Labraga, Directora Liceo Habilitado "Gabriela Mistral"; Prof. Alexandra Arana, Liceo N° 11; Prof. Sara Barsimanto, Prof. Coordinadora Liceo N° 34; Prof. Julio C. Barreiro, Director Liceo 17; Prof. Ma. del Carmen Ortiz de Terra; Prof. Dr. Enrique Iglesias Hounie, Liceo de Las Piedras; Prof. Jorge Scuro, Liceo Habilitado "Jesús María"; Prof. Alba Lauretta, Prof. Coordinadora Liceo 17 Nocturno; Prof. María Julia H. de Ruffinatti, Directora Liceo N° 25; Prof. Carlos Víctor Barros Pons, Escuela y Liceo Habilitado "Elbio Fernández"; Prof. Reina Dalgalarondo, Liceos 7 y 28; Prof. Escribana Corina Chivavoni Garbarino, Liceo Colegio Nacional Habilitado "José Pedro Varela"; Prof. Raquel Franchi Prof. Coordinadora Liceo N° 13; Prof. Fernando Sorondo, por AUDEC (Asociación Uruguaya de Educación Católica); Inspectora de Educación Social, Moral y Cívica Dra. Marta Pérez de Blanco, Delegada de Educación Secundaria; Asesor Docente de Educación Secundaria, Prof. Dr. José Montaldo Martínez, Delegado de Educación Secundaria.

Inclusión de la temática de los Derechos Humanos en las áreas curriculares

Area de Geografía

En el enfoque del área se tendrá en cuenta la tendencia actual que centra los estudios geográficos en el hombre como sujeto y destinatario del habitat natural.

Desde esta perspectiva, la Geografía Humana incluirá los temas del racismo y la segregación de pueblos y de grupos, particularmente el régimen del "apartheid" y la marginación de las comunidades indígenas en nuestro país, cuyas culturas serán conocidas y apreciadas.

En Geografía Política se incorporará el problema de la paz en el mundo y la solución pacífica de los conflictos —por ejemplo, las cuestiones limítrofes—, el conocimiento de los acuerdos internacionales y regionales suscriptos con esos propósitos, y de las organizaciones mundiales, gubernamentales y no gubernamentales, que trabajan en defensa de la paz: sus objetivos, funcionamiento y mecanismos para el logro de sus fines.

En Geografía Económica se tratará la problemática del hambre y la desnutrición, vinculando estos flagelos con la existencia de un orden económico mundial injusto, caracterizado por la división internacional del trabajo entre países centrales (exportadores de productos industriales) y países periféricos (exportadores de materias primas), con el consiguiente dete-

riorio de los términos del intercambio; y por la presencia distorsionante de las transnacionales que condicionan, en función de sus intereses, la situación política, social y económica de los países dependientes. Precisamente el incremento de la desnutrición en nuestro país y su extensión a zonas que la desconocían, es resultado de las políticas antinacionales y antipopulares impuestas por el "proceso" militar.

En relación con este tema, se sugieren las siguientes actividades:

- interpretación y debate de las causas y las consecuencias sobre el individuo y la sociedad, del hambre y la desnutrición,

- análisis de estadísticas, gráficos y mapas que muestren su localización y su magnitud en el país y en el mundo,

- lectura y discusión de artículos relativos al tema: reflexión sobre la modificación de las relaciones internacionales a partir de la cooperación y el respeto entre naciones, la soberanía de cada país sobre sus recursos, el intercambio comercial equilibrado.

Cuestiones como el aporte del cooperativismo, en todas sus formas, a la economía de nuestro país y los problemas del desarrollo desigual de las distintas regiones y de las consecuencias sobre el nivel de vida de sus habitantes, podrían incorporarse entre los temas de geografía económica argentina.

(*) Extractado de "LA EDUCACION POR LOS DERECHOS HUMANOS"; Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Bs. As., 1985.

Area de Ciencias Biológicas

El desarrollo de las asignaturas integrantes de esta área tendrá como eje el derecho a la vida.

El presupuesto filosófico fundamental será el respeto a la existencia, y se analizarán críticamente las condiciones que garantizan su preservación y mejoramiento: la calidad del medio ambiente, la atención de los problemas de la alimentación, la salud y la vivienda, prioritariamente.

Se sugiere la lectura y comentario del artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, del Principio 4 de la Declaración de los Derechos del Niño, y del artículo 14 bis de la Constitución Nacional, los que aseguran el desarrollo y el bienestar del ser humano mediante la satisfacción de los derechos a la salud, la alimentación, el vestido, la vivienda, el descanso y la seguridad social.

Asimismo, deberán abordarse las violaciones a esos derechos, como por ejemplo, la desnutrición infantil y sus consecuencias, en especial, sobre el desarrollo del sistema nervioso central; la incidencia negativa del hacinamiento y la precariedad de las viviendas sobre la salud de los individuos y los grupos familiares y sociales; las enfermedades endémicas y epidémicas —Chagas, bocio, diarrea estival, etc.—, generadas por la miseria, la desinformación y la inexistencia de la medicina preventiva y curativa; las enfermedades laborales producidas por la insalubridad del trabajo; las inundaciones y sus secuelas para vastos sectores de la población, etc.

Es necesario comprender el alto costo social de estas situaciones, promover en los alumnos la solidaridad con los afectados, y comprender la responsabilidad del Estado y del conjunto de la sociedad en su solución.

Corresponde, también, en esta área, considerar las consecuencias psicofísicas de la guerra convencional o nuclear, los efectos de las radiaciones atómicas sobre los individuos y su descendencia —malformaciones por alteración del código genético, etc.

Area de Ciencias Físico-Químicas

Las asignaturas del área se vinculan con los Derechos Humanos en cuanto la ciencia es una

actividad social modificadora de la realidad y comprometida con la orientación y los resultados de dicha transformación; por consiguiente, no es "aséptica" ni independiente del conjunto de la actividad del hombre, y exige una actitud ética para con los individuos y con la sociedad toda, actitud que ha de tener como núcleo director el respeto por la vida humana.

En este contexto es posible abordar, a partir de los contenidos programáticos que lo permitan, cuestiones como las siguientes:

— La responsabilidad ética del científico: conocer y discutir ejemplos históricos, el caso de Galileo Galilei, la responsabilidad en el holocausto de Hiroshima y Nagasaki, y en la actual amenaza de guerra nuclear, de los científicos inventores de la bomba atómica; la bomba neutrónica y otras armas altamente destructivas.

— La utilización con fines pacíficos o bélicos de la energía nuclear, y la problemática de la paz, condición necesaria para la vida y el progreso de hombres y pueblos.

Es conveniente vincular este tema con el conocimiento de las organizaciones mundiales que luchan por la paz y de los acuerdos internacionales que la propugnan.

— El empleo de las armas químicas y bacteriológicas y sus efectos: analizar, entre otros materiales, el estudio realizado por científicos norteamericanos sobre las consecuencias actuales y futuras para la población y la flora vietnamitas, de las armas químicas utilizadas por los Estados Unidos en la guerra contra Vietnam.

Area de materias filosóficas

Abordar las materias del área desde la perspectiva de los Derechos Humanos significa, en primer término, que el conocimiento filosófico pierda su carácter de saber casi inaccesible o "para iniciados", y pueda ser comprendido por el conjunto de los estudiantes.

Para lograrlo se debe partir de temas y problemas emanados de la realidad social e individual, guiar a los estudiantes para elaborarlos teóricamente, y luego volver al terreno de lo concreto, ahora enriquecido con el producto de la indagación reflexiva.

El conocimiento filosófico, además, será presentado en un lenguaje inteligible que per-

mita su aprehensión y la reflexión crítica sobre su contenido.

Se sugiere que las cuestiones filosóficas se estudien con un enfoque histórico: cómo y por qué surge, en determinada época, cierta problemática y ciertas respuestas. Es fundamental vincular cada teoría —es decir, cada sistema de explicaciones de los problemas planteados— con el período histórico en que aquella se gesta. Si bien la filosofía tiene su propio desarrollo temporal, éste guarda profundas relaciones con el desarrollo económico, político y social de la humanidad, del que sólo es relativamente independiente.

Así, por ejemplo, la aparición en Grecia de los sofistas —maestros de cultura y de arte política— se vincula con el desarrollo del comercio y el surgimiento de una nueva clase social, cuyos intereses exigen una educación para la práctica política y una revalorización del trabajo como actividad específica del hombre.

Los sofistas, impulsados por el conocimiento y el intercambio con otros pueblos, afirman el carácter mutable de la sociedad humana y, ya sean "aristocratizantes" o "democratizantes", cuestionan todo lo sacralizado, lo concebido como perenne e inmutable. El sofista Antifonte, por ejemplo, entiende la justicia y el derecho natural como principio de igualdad y fraternidad humana; en oposición a la legalidad entonces vigente, sostiene que "...por naturaleza, todos somos iguales, absolutamente, extranjeros y griegos... pues todos respiramos el aire por la boca y por las narices..." (fragmentos III). Alcidas, otro sofista, llega a cuestionar la esclavitud: "...el dios hizo a todos libres; la naturaleza no hizo a nadie esclavo" (Schol. ad Aristot. Rhetor. I. 13).

En contraposición a estas concepciones, la nueva transformación de la sociedad griega operada un siglo más tarde, bajo el imperio macedonio, llevará a Aristóteles a explicar como naturales las diferencias entre los hombres y a justificar, de este modo, la existencia de la esclavitud.

Una educación por los Derechos Humanos exige el enfoque integrado del saber, que hace posible la comprensión del conocimiento, el cultivo de la capacidad crítica, y evita la imposición de interpretaciones y valoraciones.

Es necesario considerar, asimismo, las sucesivas transformaciones de las líneas funda-

mentales del pensamiento filosófico, el idealismo y el materialismo, representadas en la Antigüedad particularmente por Platón, cuyas ideas ejercieron una poderosa influencia sobre el desarrollo filosófico posterior, y por Demócrito.

Area de Psicología

La enseñanza de las materias psicológicas desde el enfoque de los Derechos Humanos implica tomar como eje el derecho de todo individuo, en tanto ser social, a la organización de una personalidad plena e integrada.

Por lo tanto se deberá profundizar el estudio de los factores biológicos y socio-culturales que inciden favorablemente en la formación de individuos autónomos, en lo intelectual y lo moral, con capacidad de análisis crítico, y con posibilidad de actuar reflexivamente y resistir a la opresión y el autoritarismo.

Así encarados, los contenidos del área contribuirán al desarrollo, en el ámbito escolar, de relaciones de autonomía y de cooperación entre los alumnos y de éstos con los educadores.

En este contexto se leerán y comentarán el artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, y el Principio 4 de la Declaración de los Derechos del Niño, referidos al derecho a la salud, a la alimentación, a la asistencia médica, a la vivienda, a los cuidados especiales de niños y madres, a la seguridad social.

Considerando la enorme importancia de la educación para la configuración de una personalidad plena e integrada, se analizarán los instrumentos que afirman ese derecho y el deber del Estado de garantizarlos: artículos 5, 14 y 67 inciso 16 de la Constitución Nacional; leyes de Educación Común, de la provincia de Buenos Aires (1875) y N° 1420 (1884); leyes para el fomento de la instrucción primaria en las provincias, de subvenciones nacionales, números 2737 y 3559, y Ley Láinez N° 4878, de creación de escuelas nacionales en territorio provincial.

El mencionado cuerpo legal sostiene el derecho a la educación y promueve la democratización de la enseñanza, la que —en el presente—, no puede reducirse a generalizar la educación primaria sino que debe implicar la posibilidad de acceder a todos los niveles y formas de la

educación, a completar los estudios en tiempo normal y a egresar con altos niveles de capacitación.

Se recomienda analizar esta temática a la luz del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y del Principio 7 de la Declaración de Derechos del Niño.

El derecho a la educación no se enfocará aisladamente de los demás derechos en los que se fundamenta su vigencia. Sólo un desarrollo físico, mental, moral y social, saludable y normal, y en condiciones de libertad y dignidad, garantiza el éxito del proceso de aprendizaje.

El área de las materias psicológicas admite, además, el estudio de las consecuencias sobre la salud mental de las violaciones a los Dere-

chos Humanos. El incremento de las distintas patologías, en niños, jóvenes y adultos, denunciado por organismos oficiales y asociaciones profesionales, reconoce sus causales en el atropello generalizado y particularmente cruel de los Derechos Humanos durante el autodenominado "proceso de reorganización nacional", situación generadora de dolencias y transtornos psicológicos graves que perturban la conducta y la personalidad, dificultando la asunción plena de derechos y deberes.

Sobre estas cuestiones se sugiere analizar la información que proporcionan las entidades específicas, y los medios masivos de comunicación que tratan el tema con seriedad.

Las bases orgánicas de la actividad psicológica y el problema de la desnutrición infantil

(Filosofía - 4º Año)

1 - Encuadre y objetivos

La primera unidad del programa de Filosofía de 4º año de liceo constituye una introducción al estudio del psiquismo humano. Como parte de dicha introducción se trata de situar la dimensión psicológica del ser humano en relación con otras dimensiones, en particular con dos de ellas: la neurofisiológica y la sociocultural. La primera de ellas supone el estudio del sistema nervioso, en particular del funcionamiento cerebral, y del sistema endócrino, para que el estudiante capte cómo la actividad mental y psíquica está íntimamente relacionada con el funcionamiento orgánico y corporal. Por otro lado el hombre es un ser social. Su psiquismo se estructura a partir de relaciones sociales. El ámbito sociocultural en el que el sujeto crece es un factor fundamental en el desarrollo de las facultades psíquicas. Como diría Erich Fromm, el hombre es un ser "bio-psico-sociocultural".

Este año, al final de la unidad, me propuse realizar una experiencia de "atterrizaje" del tema en un problema concreto, la desnutrición infantil. En él aparece claramente la relación de lo psíquico con lo orgánico por un lado, y con lo sociocultural (y económico) por otro. Se trata, además, de un problema sin lugar a dudas im-

portante, y con una evidente vinculación con la temática de los Derechos Humanos.

2 - Desarrollo de la experiencia

La experiencia realizada fue muy sencilla. Una vez trabajados los temas de la unidad, y después de una breve introducción, se repartió a los alumnos una fotocopia con un capítulo de un trabajo del CIEDUR sobre la desnutrición infantil en el Uruguay (anexo Nº 1). Se les dictó también una guía de lectura de diez preguntas (anexo Nº 2) que recogen los aspectos fundamentales del material a estudiar. Los estudiantes trabajaron individualmente o en pequeños grupos, según sus preferencias, leyendo el material y respondiendo en su cuaderno a las preguntas de la guía. Esta actividad lleva fácilmente setenta minutos, y algunos debieron terminar el trabajo en su casa. A continuación, discutimos el documento con todo el grupo de la siguiente manera: dos o tres estudiantes leían su respuesta a una determinada pregunta y luego los demás (incluido el docente) hacíamos aportes, críticas, comentarios en general, etc. Así con las diez preguntas. Esta actividad lleva por lo menos cuarenta minutos. Es importante que durante la discusión del documento el docente ayude a interpretar los cua-

datos gráficos que aparecen, y a comprender el significado de los datos de cobertura escolar. Me parece también importante destacar, al finalizar la discusión, las dos ideas fundamentales mencionadas al comienzo:

1) La íntima relación entre lo psíquico y lo orgánico, al punto que una serie de carencias estrictamente orgánicas -la falta de una alimentación adecuada- impide el desarrollo normal y pleno de las capacidades psíquicas.

2) El carácter social del problema. Entiendo fundamental ayudar a captar que no se trata de un problema estrictamente individual, sino que se origina en la situación socioeconómica de las poblaciones afectadas (este aspecto está claramente planteado en el material del CIE-DUR). En este sentido es importante desvirtuar una fácil y común interpretación del problema de la miseria en términos tales como "están así porque no quieren trabajar", o porque "se gastan todo el dinero en vino", y otras expresiones de este tipo. En el fondo, este tipo de interpretaciones lo que hacen es eludir la responsabilidad personal y social sobre el problema. En la medida en que el origen del problema es social, su solución es también responsabilidad de la sociedad toda. (ver nota al final).

Otro aspecto de la experiencia que quisiera compartir es el tipo de escrito planteado como evaluación de la unidad. A partir del supuesto de que en el curso de Filosofía se trata de exigir no tanto la memorización de contenidos como el desarrollo de la capacidad de reflexión a partir de la información manejada en clase, se permitió a los estudiantes manejar todo tipo de materiales durante su realización. Se propusieron cinco preguntas que exigían reflexión y dominio de la información manejada en clase, y que no podían ser respondidas recurriendo al simple expediente de copiar apuntes. Como ejemplo transcribo dos de las preguntas, que están relacionadas con el material de la desnutrición:

* ¿Qué relación puede establecerse entre la idea de que la desnutrición es una enfermedad de origen social y el texto de Ortega y Gasset estudiado en el comienzo del curso?

* "El que vive en la miseria está así porque no se esfuerza por salir adelante".

"El problema de la miseria es un problema que no tiene solución".

Comente y critique las expresiones anteriores a la luz del material trabajado sobre la desnutrición infantil.

3 - Algunos comentarios sobre la experiencia

El resultado en general fue muy bueno. Los estudiantes se mostraron primero sorprendidos, y luego muy interesados por el tema planteado. En general las discusiones durante el comentario de las respuestas a la guía de lectura fueron muy ricas. También los escritos resultaron interesantes, si bien los estudiantes no están acostumbrados a ese tipo de evaluaciones. Tal vez el mejor indicador del interés suscitado por el tema lo constituye el hecho que alrededor del 40% de los estudiantes lo eligen para realizar un trabajo de investigación en equipos que les propongo realizar antes de finalizar el primer semestre (se trata de un trabajo en equipos para el que deben elegir un tema a profundizar de todos los trabajados durante la primera mitad del año).

El tema admite una rápida relación con los DD.HH., sobre todo con la necesidad de una real vigencia de ciertos derechos económicos y sociales como condición de posibilidad para el ejercicio efectivo de otros derechos tales como la libertad de pensamiento o la participación en el gobierno. Mal puede ejercer estos últimos derechos quien no ha podido desarrollar su capacidad de pensar por falta de una alimentación adecuada en los primeros años de vida. El tema sin embargo no fue abordado en este momento, ya que aparece expresamente mencionado en la última unidad del programa.

Nota:

(Mientras elaboro este trabajo leo en la edición de "Búsqueda" del 25/6/87 que según una encuesta de Equipos Consultores, el 36% de los montevideanos estaría de acuerdo con la reimplantación de la pena de muerte para homicidas y violadores. La cifra habla por sí sola de la necesidad de trabajar en el tema y crear conciencia sobre el origen de este tipo de problemas).

Anexo N° 1

El costo social de la desnutrición

Mucho se ha analizado y estudiado sobre los efectos perniciosos que la desnutrición produce en el individuo que la sufre. Sin embargo, las consecuencias son igualmente graves y aún peores para la sociedad entera. La desnutrición en el niño es la causa principal de la mortalidad prematura, pero, por otra, aquellos que sobreviven quedan limitados en sus capacidades físicas y psíquicas.

1-Consecuencias inmediatas

La desnutrición hace que el niño sea especialmente susceptible a la enfermedad en general y a la infección en particular. El desnutrido requiere de continuas atenciones en salud y hospitalizaciones. En el Uruguay, alrededor del 60% de los niños hospitalizados presenta desnutrición. Todo lo que en ellas se invierte para su tratamiento es casi perdido; se podrá vencer la enfermedad que condicionó la hospitalización, pero sólo se ha logrado hacer previvir a un desnutrido más que debe volver al mismo medio ambiente de donde vino y donde la desnutrición continuará sus efectos deletéreos.

"Siendo la desnutrición una enfermedad genuinamente de origen social, poco puede hacer la hospitalización, logrando la curación de un reducido número de casos, si no va precedida y seguida por una vasta acción preventiva que beneficie a toda la población afectada..."

Saldún de Rodríguez (1957)

El desnutrido requiere de consultas y tratamientos periódicos, que sobrecargan los servicios de salud sin resultados positivos. Los costos de atención, tratamiento y hospitalización, son muy altos y todo este esfuerzo da resultados muy penosos ya que después de él, o el niño fallece (más de 400 niños menores de un año mueren anualmente en el Uruguay) o si sobrevive queda definitivamente lesionado, tanto en lo físico como en lo psíquico.

Estimar el costo para el país, de este capital humano es imposible.

2- Desnutrición y pobreza: condicionantes del bajo rendimiento intelectual.

La desnutrición tiene otro costo social, aún más alto que el ya analizado. Ya hay suficientes antecedentes experimentales, que demuestran casi sin dudas que la desnutrición durante los primeros períodos de la vida retarda y limita las capacidades intelectuales.

Diversos autores han manifestado que la Desnutrición cuando se produce en la etapa temprana de la vida, puede afectar el desarrollo bioquímico del Sistema Nervioso Central no sólo en los aspectos del tamaño del encéfalo y sus partes constituyentes, sino también disminuyendo la celularidad y cambiando las proporciones celulares que existen normalmente.

Ruocco, G., en nuestro medio, encontró que los cocientes intelectuales más bajos correspondían a los desnutridos graves en el primer trimestre de vida. También demostró coinci-

(*) BOVE Ma. Isabel, "Desnutrición, un problema actual"; URUGUAY HOY, Ciedur, 1986.

dencia entre el bajo cociente intelectual y el bajo perímetro craneano. Así mismo desarrolló hallazgos de una mayor patología electroencefalográfica en desnutridos moderados y graves en relación a los niños con estado nutricional normal.

De la misma manera como se establecen cambios de celularidad en el Sistema Nervioso Central por efecto de la deficiente ingestión de alimentos, otros factores no nutricionales se asocian también a una disminución en la cantidad de células del Sistema Nervioso Central. El aislamiento ambiental, en particular, tiene efecto semejante al observado en la Desnutrición. Los cambios producidos por la desnutrición o por el aislamiento son prácticamente los mismos.

Diversos estudios ponen de manifiesto un hecho importante, es que cuando un niño desnutrido es estimulado, se disminuyen las alteraciones bioquímicas producidas por la desnutrición. La importancia que puede tener este conocimiento, debe ser vista con relación al hecho de que la estimulación pobre es una característica casi constante en las familias y comunidades donde el riesgo de desnutrición es muy alto. Autores como Ramos Galván, han llegado a considerar tanto a la desnutrición como a la privación de estímulos como parte de un mismo cuadro patológico, el "síndrome de privación social".

La desnutrición no es nunca un problema aislado y es, por lo tanto, prácticamente imposible analizar la relevancia de cada factor para llegar a obtener una respuesta definitiva. Existe una gran dificultad en determinar los efectos de la nutrición como única variable causal del déficit intelectual. A nuestros niños, no solamente les falta alimentación adecuada, sino también tienen a menudo una madre muy joven que ni siquiera pudo ir a la escuela, o tienen una madre desnutrida que lo tuvo a los 13 ó 14 años, y tienen un padre cambiante, alcohólico, inexistente. El ambiente en que el niño crece es aplastante y no estimula la imaginación ni la curiosidad; estímulos necesarios como para producir el desarrollo de las habilidades mentales del niño.

Se encontró una correlación muy estrecha entre el coeficiente intelectual de la madre y el estado nutricional del niño. Sugiere la incapacidad del adulto para dar una adecuada nutri-

¿Cómo afecta el estado nutricional del niño en el rendimiento escolar?

En los barrios marginales y en zonas rurales los niños están muy mal alimentados. En marzo, con el inicio de las clases, los alumnos comienzan a asistir al comedor escolar. Es notorio cómo a medida que transcurre el tiempo su rendimiento mejora. Se ha observado que alumnos que terminaron un año con una buena actuación, suelen tener problemas al comienzo del año siguiente. Ello se debe en buena medida a que el servicio alimentario se interrumpe durante las vacaciones. En menor escala ocurre lo mismo los días lunes; lo constatamos en el canteñil de Aparicio Saravia. Los comedores deberían funcionar todos los días del año.

Para una gran cantidad de esos niños ese plato de ensopado -que nunca alcanza- es la única comida que hacen en el día. El servicio de un vaso de leche que se presta en algunas escuelas también contribuye a mejorar el rendimiento escolar.

Cuando un niño está mal alimentado, su atención es débil, y por consiguiente todo su rendimiento se ve afectado.

*Lessa, C. y Pazos, C., mayo 1986
(Centro de Investigación y Experimentación
Pedagógica)*

ción a sus hijos. Este hecho es extremadamente importante, porque significa que la desnutrición no solamente induce a un bajo rendimiento intelectual, sino también que el déficit mental agrava la desnutrición. Este círculo explica por qué la desnutrición persiste de una generación a otra, con muy pocas posibilidades de que el individuo tome conciencia de su condición.

"La desnutrición es mucho más segura para los ricos que la hambruna.

La hambruna desespera al hombre.

La desnutrición lo hace sentirse demasiado cansado para levantar la voz."

Graham Greene

Estudios realizados han permitido comprobar una dependencia muy estrecha entre deserción escolar y rendimiento escolar. Así también se ha observado que los niños que abandonan la escuela son los que presentan mayor retraso en el crecimiento físico. En nuestro país el deterioro del sistema educativo se hace evidente si se examinan la cobertura del sistema y los índices de deserción. Según datos de una investigación reciente, la cobertura de Enseñanza Primaria bajó de 1975 a 1980 desde 96.1% a 90.77% respectivamente y en Enseñanza Secundaria del 42.4% al 35.16%. Estos datos globales no traducen, sin embargo, la verdadera situación cuando examinamos los estratos socio-económicos más bajos. El niño que procede de las poblaciones marginales (cantegril) encuentra dificultades adicionales al ingresar a la escuela.

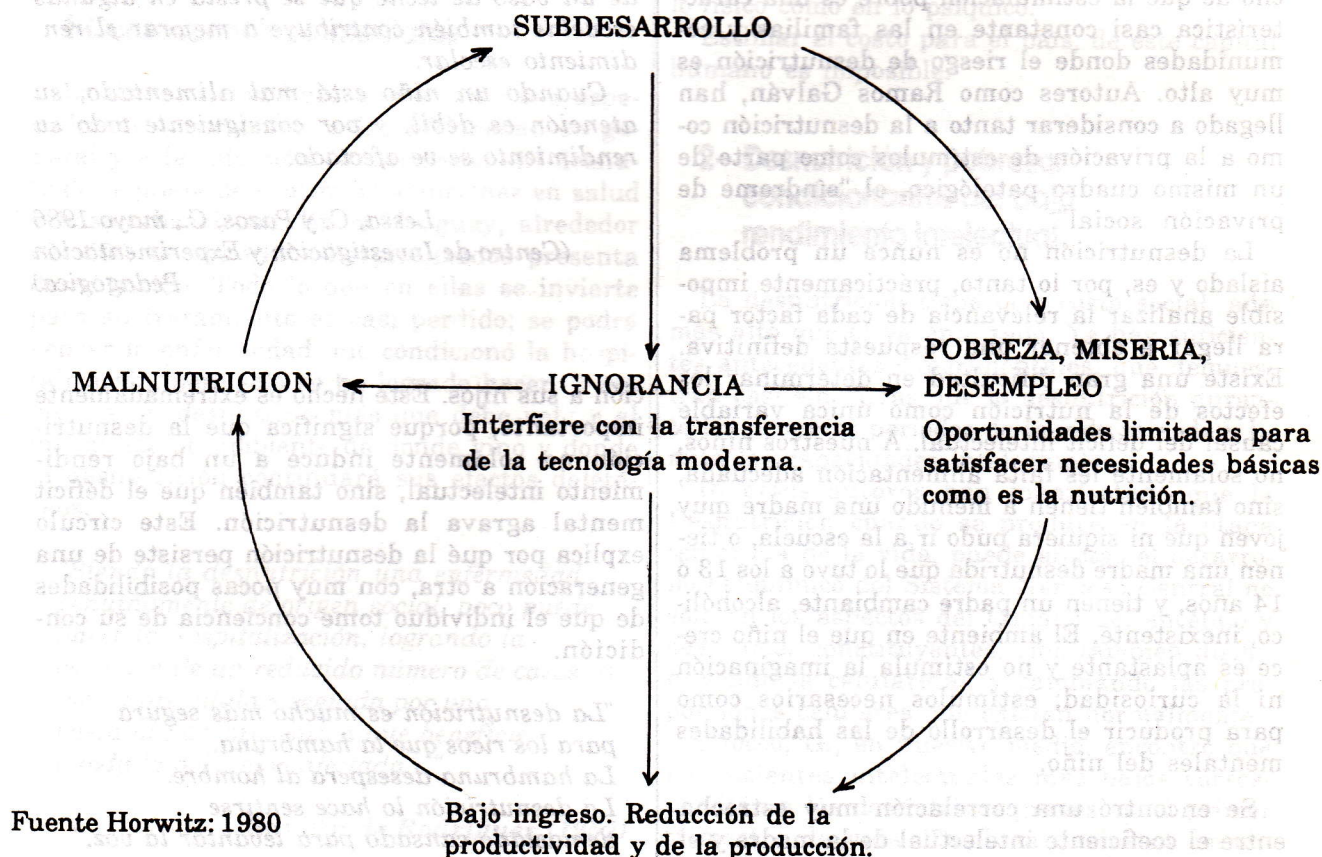
En un estudio de población marginal de

Montevideo (1977), se observó que el 32% de los niños abandonan la escuela sin haberla terminado; el 88% de los niños ha repetido algún año escolar. El individuo que no completa su educación primaria queda postergado, debiendo contentarse con subempleos y muy bajos salarios, o con desocupación, que cierran el círculo de la pobreza, desnutrición y marginalidad.

Estimar los costos de desnutrición para nuestra sociedad es muy difícil, pero ya sólo con los antecedentes dados, es posible imaginarse lo que para la sociedad toda significa.

3- Causas y consecuencias de la desnutrición

La pobreza, la miseria, el desempleo, la ignorancia y las malas condiciones de saneamiento ambiental son los principales factores causales de la Desnutrición, pero a su vez re-

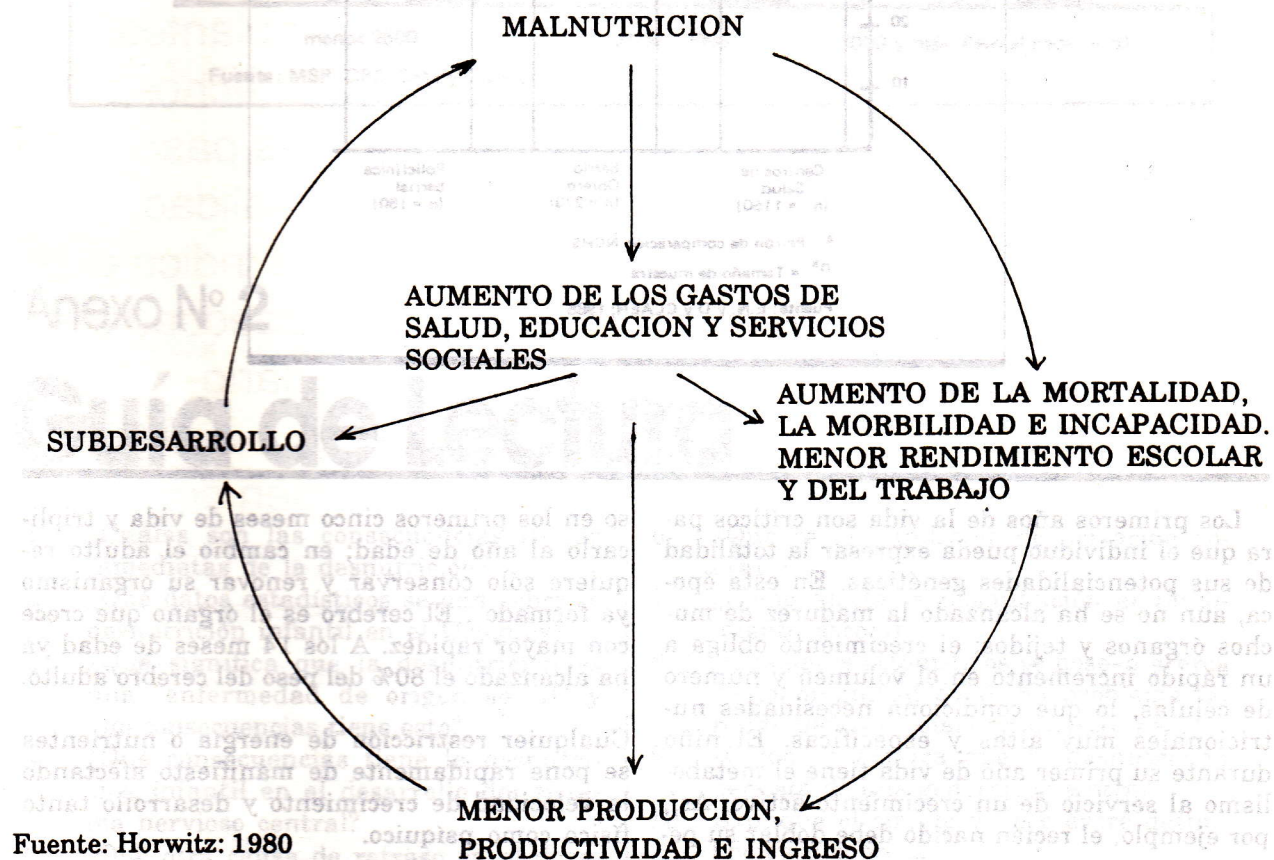


presentan sus principales consecuencias.

El círculo vicioso entre Desnutrición y pobreza es evidente. Los seres humanos son desnutridos porque nacieron -o se hicieron- pobres y siguen pobres porque están desnutridos. El subdesarrollo, un concepto de la economía que como tal es relativo, genera pobreza, miseria y desempleo. Estas condiciones limitan las oportunidades de la gente para satisfacer las necesidades básicas. Mientras mayor su frecuencia, menor el ingreso promedio por persona y mayor la disminución de la producción y de la productividad. El agregado de estos factores genera desnutrición e induce subdesarrollo, con lo cual se cierra el círculo vicioso.

La Desnutrición produce e induce la muerte, la enfermedad o la incapacidad como se muestra en la figura No. 11. Interfiere en el rendimiento escolar y la eficacia de la fuerza de trabajo. Según su magnitud, estos factores dismi-

nuyen la producción, la productividad, el ingreso y, en general, agravan el subdesarrollo, que a su vez, aumenta la incidencia de la desnutrición. De esta forma el círculo vicioso se completa.



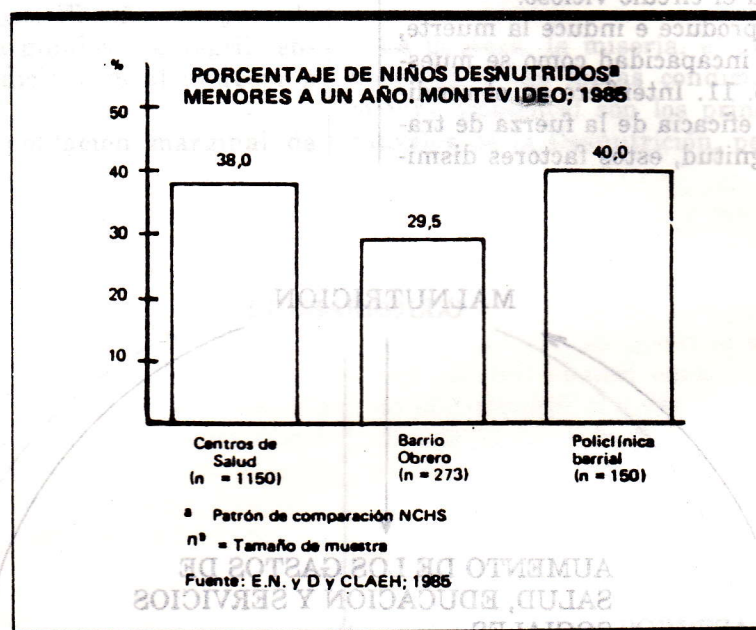
Consecuencias de la desnutrición

Físicas y Mentales

- Mayor mortalidad infantil
- Menor crecimiento físico y mental
- Menor resistencia a infecciones
- Menor bienestar y salud general
- Menor peso al nacer
- Menor rendimiento escolar

Económicas

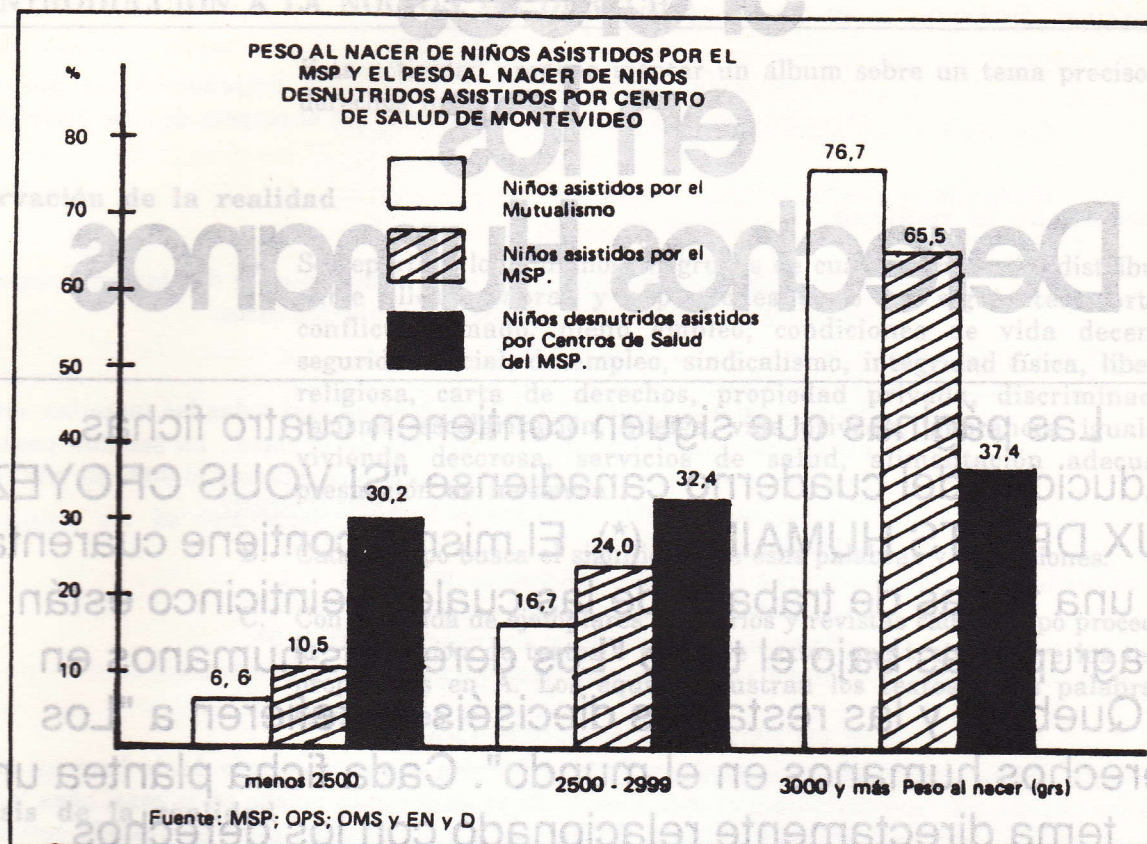
- Productividad de subdesarrollo
- Gastos en Salud Pública
- Gastos en educación
- Migraciones
- Menor demanda efectiva
- Menor poder adquisitivo



Los primeros años de la vida son críticos para que el individuo pueda expresar la totalidad de sus potencialidades genéticas. En esta época, aún no se ha alcanzado la madurez de muchos órganos y tejidos; el crecimiento obliga a un rápido incremento en el volumen y número de células, lo que condiciona necesidades nutricionales muy altas y específicas. El niño durante su primer año de vida tiene el metabolismo al servicio de un crecimiento activo. Así, por ejemplo, el recién nacido debe doblar su pe-

so en los primeros cinco meses de vida y triplicarlo al año de edad; en cambio el adulto requiere sólo conservar y renovar su organismo ya formado. El cerebro es el órgano que crece con mayor rapidez. A los 14 meses de edad ya ha alcanzado el 80% del peso del cerebro adulto.

Cualquier restricción de energía o nutrientes se pone rápidamente de manifiesto afectando la velocidad de crecimiento y desarrollo tanto físico como psíquico.



Anexo N° 2

Guía de Lectura

1. ¿Cuáles son las consecuencias físicas inmediatas de la desnutrición?
2. ¿Qué datos estadísticos se dan sobre la desnutrición infantil en el Uruguay?
3. ¿Qué significa que la desnutrición es una "enfermedad de origen social" y qué consecuencias tiene esto?
4. ¿Qué consecuencias tiene la desnutrición infantil en el desarrollo del sistema nervioso central?
5. ¿Qué otra causa de retraso en el desarrollo psíquico hay además de la desnutrición?
6. ¿Qué es el "síndrome de privación social"?
7. ¿Cómo afecta la desnutrición el rendimiento escolar?
8. ¿Qué datos estadísticos se poseen acerca de la magnitud de dicho problema (el rendimiento escolar) en nuestro país?
9. ¿Cómo se explica que la desnutrición persista de una generación a otra?
10. Explique el círculo vicioso entre desnutrición y pobreza.

Si crees en los Derechos Humanos

Las páginas que siguen contienen cuatro fichas traducidas del cuaderno canadiense "SI VOUS CROYEZ AUX DROITS HUMAINS" (*). El mismo contiene cuarenta y una fichas de trabajo, de las cuales veinticinco están agrupadas bajo el título "Los derechos humanos en Quebec" y las restantes dieciséis se refieren a "Los derechos humanos en el mundo". Cada ficha plantea un tema directamente relacionado con los derechos humanos y una propuesta de trabajo en tres pasos: observación de la realidad, análisis de la realidad, transformación de la realidad. En cada ficha se indica el o los niveles de enseñanza para los cuales es adecuada la propuesta (preescolar-primario-secundario-universitario).

Si bien muchas de las experiencias deben ser modificadas y adaptadas para ser empleadas en nuestra realidad, la riqueza mayor del material está en su propuesta metodológica. Esta se caracteriza por su sencillez y por la variedad de actividades y formas de trabajo que sugiere, y seguramente ha de resultar inspiradora para nuestra actividad docente.

(*) CAHIER PEDAGOGIQUE, Centrales de L'Enseignement du Québec; Québec, 1983.

1.1 -INTRODUCCION A LA NOCION DE DERECHO

Esta actividad propone montar un álbum sobre un tema preciso: los derechos humanos.

Observación de la realidad

- A. Se reparte a los alumnos en grupos de cuatro o cinco. Se distribuyen entre ellos palabras y expresiones como las siguientes: tortura, conflicto armado, pleno empleo, condiciones de vida decentes, seguridad social, desempleo, sindicalismo, integridad física, libertad religiosa, carta de derechos, propiedad privada, discriminación, racismo, escolarización, huelga, vida privada, ignorancia, igualdad, vivienda decorosa, servicios de salud, alimentación adecuada, presunción de inocencia.
- B. Cada equipo busca el significado de esas palabras y expresiones.
- C. Con la ayuda de ejemplares de diarios y revistas cada equipo procede a la recolección de textos o parte de textos que traten sobre los temas propuestos en A. Los equipos ilustran los textos o las palabras y expresiones.

Análisis de la realidad

- A. Los equipos preparan un montaje donde de un lado figuran las situaciones correspondientes a los derechos respetados y del otro lado se agrupan las situaciones en las que los derechos son violados.
- B. Los equipos preparan una exposición sobre el trabajo realizado.

Transformación de la realidad

- A. Hacer circular los álbumes en las otras clases, o ir a realizar una presentación.

Nota En el preescolar y en el primer ciclo de primaria, podemos pedir a los niños y a las niñas que traigan a clase fotos o ilustraciones donde los derechos son respetados o no respetados:

- * alimentación;
- * vivienda.

Se realiza un montaje según las familias de derechos.

PARA: Primaria 2º ciclo
 Secundaria 1er. ciclo
 Primaria 1er. ciclo
 Preescolares

1.2 ATAQUE CONTRA LOS DERECHOS

Esta actividad evoca diversas situaciones ficticias en las que los derechos son burlados. Ella motiva a exigir el respeto de esos derechos.

Observación de la realidad

- A. El o la docente propone que los y las estudiantes se dividan en equipos y se entrega a cada equipo uno de los siguientes casos:

1. ACUSADO...

Tu eres un estudiante al que le va bien en casi todas las materias, eres considerado como uno de "los mejores de la clase". La semana pasada has hecho un escrito de matemáticas y has obtenido el 90%. El profesor dice que has copiado y te ha puesto 0. ¿QUE HACER?...

- Insultar al profesor.
- Pedir a los estudiantes que te apoyen.
- Aceptar el 0 sin decir nada.
- Negociar con el profesor una nota entre 0 y 90%.
- Discutir con el profesor y plantear tu punto de vista.

2. SI TU PADRE ESTA DESEMPLEADO...

El padre de Juan Pedro y Mónica está desocupado desde hace un año. Está de muy mal humor. El se impacienta mucho en la casa, pasa largo rato en un rincón sin hablar, y algunos días, toma demasiada cerveza. La vida se ha vuelto insoportable en la casa para todos. ¿QUE HACER?

- Esperar pacientemente el fin de la recesión económica.
- Unirse al sindicato de los desempleados de la zona.
- Buscar en la familia actividades poco costosas.
- Pedir el apoyo económico de los parientes y de los amigos.
- Aceptar cualquier empleo, en cualquier tipo de condiciones, (trabajo de noche, etc.).
- Reivindicar su derecho al trabajo.

3. SI TU ERES UNA CHICA...

Tú eres una chica y deseas inscribirte en un curso profesional largo, opción electricidad, en vista de trabajar en ese sector. Tú tienes una excelente actuación estudiantil y estás segura de ser aceptada. Sin embargo, tu pedido es rechazado bajo el pretexto de que sólo los 20 mejores pueden ser aceptados. ¿QUE HACER?...

- Encontrar el director de esa escuela profesional, decirle tu manera de pensar y exigirle explicaciones.
- Hacer verificar la veracidad de los hechos por algún adulto de tu liceo y pedirle que intervenga.
- Hacer una apelación en una comisión de derechos de la persona.
- Olvidar todo por este año y esperar ser admitida el año próximo.
- Formar un consejo de estudiantes con el objetivo de hacer presión para que situaciones como esta no se repitan.

4. SI TU TRABAJAS A MEDIO HORARIO...

Tu trabajas a medio horario en un comercio desde hace seis meses. Pides aumento de salario. El patrón te echa y toma a otro joven sin experiencia al que puede pagarle menos. ¿QUE HACER?...

- Insultar al patrón.
- Discutir para mostrarle al patrón tu buen rendimiento.
- Disminuir el pedido de aumento.
- Aceptar no recibir aumento.
- Buscar el apoyo de otros empleados.

B. Después de haber discutido el caso sugerido, los y las estudiantes, todavía en equipo, piensan en los casos reales de ataque a los derechos de la persona en la institución a la que pertenecen.

Análisis de la realidad

- A.** Los equipos discuten los casos a fin de identificar qué derecho ha sido lesionado en cada caso.
- B.** De las soluciones sugeridas los equipos eligen la que les parece la mejor y justifican la elección.
- C.** Ellos preparan una breve descripción de los casos reales de ataque a los derechos en la institución y plantean también los elementos posibles para su corrección.
- D.** Puesta en común del trabajo de todos los equipos con insistencia particular en el análisis de los casos reales.

Transformación de la realidad

- A.** A partir de la puesta en común de los diferentes equipos, él o la docente trata de plantear una síntesis de las soluciones colectivas y aplicables.
- B.** Con los alumnos, él o ella trata de emprender una acción que permita corregir alguna de las situaciones reales en las que se atenta contra los derechos en la institución.

PARA: Primaria 2º ciclo
Secundaria

1.3 ANALIZO MIS LIBROS

Esta actividad prepara a los jóvenes para detectar los elementos de discriminación sexual y racial que pueden aparecer en los manuales escolares, los libros de biblioteca en general, las tiras cómicas, etc.

Observación de la realidad

Si podemos mostrar a un chico cómo detectar prejuicios raciales y sexuales en un libro, es factible que luego pueda identificarlos en otras situaciones y momentos. Es en esta perspectiva que se propone la experiencia siguiente, experiencia imposible de completar en el curso de un sólo período en enseñanza.

- A. El o la docente reparte los alumnos en grupos de cuatro o cinco.
- B. La clase elige, para analizar, un manual escolar, un libro de biblioteca, o una obra de referencia asiduamente utilizada.
- C. Cada grupo se hace cargo de una parte del libro con una pauta de análisis que puede estar inspirada en los siguientes elementos:
 1. Desde el punto de vista de la discriminación sexual:
 - a) Identificar los hombres y las mujeres en las ilustraciones y en el texto.
 - b) ¿Quién actúa, quién observa; o aún quién está en situación de dominación, quién está en situación de dependencia?
 - c) ¿Qué rol es atribuido al hombre, a la mujer?
 - d) ¿Quiénes son los héroes o las heroínas?
 - e) ¿Qué cualidades, qué defectos son atribuidos a los hombres, a las mujeres?
 - f) ¿El lenguaje está feminizado o sólo se utilizan términos masculinos para designar los dos sexos?
 - g) ¿Se puede concluir que las situaciones descritas o ilustradas ridiculizan a los hombres, a las mujeres?
 - h) ¿Las situaciones descritas o ilustradas tienden a aumentar la confianza de chicos y chicas en sus posibilidades?; distinguir para varones y para chicas.
 - i) ¿La misma historia o situación puede darse si invertimos los roles de las mujeres y los hombres?
 2. Desde el punto de vista de la discriminación racial:
 - a) Identificar los personajes según su origen étnico.
 - b) ¿Quién actúa, quién observa; o aún, quién está en situación de dominación, quién está en situación de dependencia?
 - c) ¿Quiénes son los héroes, según el origen étnico? ¿Cuando un héroe pertenece a un grupo minoritario, es admirado por sus cualidades o por lo que ha hecho por los blancos?
 - d) ¿Qué cualidades, qué defectos son atribuidos a los personajes, según el origen étnico?
 - e) ¿Las situaciones descritas o ilustradas son tales que tienden a

aumentar la confianza de los chicos y chicas de tal o cual grupo étnico en sus posibilidades?

f) ¿Se puede concluir que las situaciones descritas o ilustradas ridiculizan a los personajes o a los grupos? ¿A cuáles?

g) El ideal de vida, la manera de tener éxito en el mundo, ¿son las de los blancos?

Análisis de la realidad

A. Cada grupo presenta los resultados de sus observaciones, sea sobre la discriminación sexual, sea sobre la racial.

B. Las y los estudiantes hacen resaltar las características comunes de la obra analizada.

C. El o la docente realiza con los y las estudiantes una discusión acerca de la correspondencia entre lo que es vehiculado en la obra y la realidad.

Transformación de la realidad

A. Los estudiantes y las estudiantes redactan un informe sobre las obras racistas y "sexistas" y lo envían a todos los grupos de la escuela susceptibles de utilizarlas, o preparan un afiche para colocar en la biblioteca, o se hacen invitar a las otras clases para exponer los resultados de sus investigaciones.

B. Las y los estudiantes denuncian las obras "sexistas" o racistas ante la dirección de la escuela y las autoridades de la enseñanza.

C. Los y las estudiantes son invitados a formar dos pequeños grupos de "vigilancia" que se preocupen todo el año de llamar la atención sobre el racismo y el "sexismo" en el material escolar.

Notas

A. Incluso las obras de matemáticas suelen estar llenas de enunciados de problemas donde aparecen elementos "sexistas" o racistas.

B. Con los niños más jóvenes se puede simplificar la pauta de análisis, para emplearla por ejemplo con las tiras cómicas. El o la docente procede entonces con ellos a partir de preguntas de observación muy simples.

C. El ejercicio se puede extender a las emisiones de televisión, a los diarios y a las revistas.

PARA: Secundaria 1er. ciclo
Preescolares
Primaria (ver nota B)

1.19 DERECHO A LA EDUCACION

La vida moderna plantea exigencias crecientes en materia de educación. Mediante un juego de roles, los y las estudiantes toman conciencia a la vez de esas exigencias, de los obstáculos que traban su caminar para atender a dichas exigencias, pero también de la obligación de los poderes públicos de facilitar ese fin.

Observación de la realidad

A. Seis alumnos son remitidos a uno de los siguientes temas:

1. Es necesario tratar de abandonar la escuela lo antes posible, porque de todos modos...
2. El mundo evoluciona rápido, y exige una educación mucho más actualizada para...
3. Sólo la preparación para el trabajo es importante, es necesario pensar también en...
4. Yo tendría tal vez gusto por continuar mis estudios si...
5. Prolongar los estudios es bien bueno! pero si tú eres de una familia pobre, tú verás que...
6. El Estado debe poner los servicios de educación a nuestra disposición, pero de nuestra parte, nosotros debemos...

B. Los y las estudiantes elegidos se rodean de cuatro o cinco de sus compañeros y preparan una exposición de cinco minutos.

C. Panel.

Análisis de la realidad

A. Una vez hechas las presentaciones, cada panelista tiene dos minutos para rechazar ciertas afirmaciones, o para precisar alguno de sus propios enunciados.

B. En el curso de la discusión general que se genere, el o la docente puede hacer resaltar los puntos siguientes:

- * las dificultades a las cuales se enfrentan los y las estudiantes en la prosecución de sus estudios, y los medios de superarlas;
- * la falta de asistencia financiera para sostener una escolarización prolongada;
- * la difícil situación de la juventud a cargo de la asistencia social;
- * el desempleo que golpea más a los menos escolarizados.

Nota: para sostener la argumentación, el o la docente puede emplear el documento CEQ, "Propuesta de escuela", D-7471, noviembre de 1978.

C. El grupo de clase subraya enseguida lo que puede haber habido de extravagante en las primeras exposiciones e identifica los elementos que deberían completar cada una de las exposiciones.

Transformación de la realidad

PARA: Secundaria

Nota

En el preescolar y en el primer ciclo de primaria, podemos pedir a los niños y a las niñas que traigan a clase fotos o ilustraciones donde los derechos son respetados o no respetados.

- * **Alimentación:**
- * **Vivienda.**

Se realiza un montaje según las familias de derechos.

disponible. Los docentes que tienen a su cargo grupos en más de un nivel elegirán una sola sala en la cual participar. Calculamos que el número de integrantes de cada sala estará entre cinco y ocho personas.

— Las reuniones de las salas serán semanales y su duración no será inferior a 60 minutos, dado el objetivo de llevar adelante un trabajo de equipo sistemático. El día y hora de reunión de cada sala se fijará de acuerdo a las posibilidades de tiempo de la mayoría de los docentes interesados. Preferentemente se hará en durante o al final del turno matutino (entre las 8 y las 14 hs.).

Dado que el funcionamiento eficaz de estas salas exige el compromiso de una asistencia continua de sus integrantes durante todo el

atribuimos es la siguiente:

ra los docentes. La propuesta viable a la que
objetivo es hacer posible en el colegio un ámbi-
proyecto en forma conjunta con la dirección. El
Luego algunos de los participantes asignamos el
la semana previa al comienzo de las clases.
las reuniones de los docentes de secundarias en
La idea original del proyecto surgió durante

— Funcionaban en el liceo cuatro salas de
centes de tipo interdisciplinario, una por cada
nivel o año (1^o, 2^o, 3^o y 4^o). Este año, como ex-
periencia piloto, comenzaban a funcionar sólo
las de 1^o y 4^o.

— Las salas estarían integradas por el ascenso del nivel, uno de los catapultas, y por los documentos del nivel inferiores y con tiempo

Proyecto de Salas Docentes por nivel

A principios del año, antes del comienzo de las clases, realizamos en el Colegio Jesús María un taller de Educación en Derechos Humanos para los docentes. Al final del taller, durante una reunión por niveles (primaria-secundaria) para pensar en caminos para llevar adelante lo reflexionado, del grupo de docentes de secundaria surgió la propuesta de que en el liceo funcionaran salas docentes interdisciplinarias por nivel (1º-2º-3º-4º). La iniciativa surgió a partir de una parte del trabajo del taller, vinculada con lo que en el cuaderno anterior planteábamos en el sentido que sólo a través de un trabajo sistemático en equipo por parte de los docentes es posible avanzar en la búsqueda de nuevas prácticas educativas. La propuesta fue aceptada por la Dirección del Colegio y lo que a continuación publicamos es el proyecto de implementación y funcionamiento que en definitiva fue acordado.

Las salas funcionan desde principios de mayo, y tenemos la impresión que la experiencia vale la pena aunque más no sea por el hecho de poder sentarse a conversar con otros compañeros docentes acerca de lo que hacemos en nuestras clases, acerca de las dificultades que enfrentamos, acerca de los estudiantes que tenemos delante todos los días y que por lo general no terminamos de conocer. Esto, tan simple y tan humano, es casi increíble que no esté previsto en el funcionamiento de las instituciones educativas.

La idea original del proyecto surgió durante las reuniones de los docentes de secundaria en la semana previa al comienzo de las clases. Luego algunos de los participantes afinamos el proyecto en forma conjunta con la dirección. El objetivo es hacer posible en el colegio **un ámbito de trabajo sistemático en equipo** para los docentes. La propuesta viable a la que arribamos es la siguiente:

— Funcionarán en el liceo cuatro salas docentes de tipo interdisciplinario, una por cada nivel o año (1º, 2º, 3º y 4º). Este año, como experiencia piloto, comenzarán a funcionar sólo las de 1º y 4º.

— Las salas estarán integradas por el adscrito del nivel, uno de los catequistas, y por los docentes del nivel interesados y con tiempo

disponible. Los docentes que tienen a su cargo grupos en más de un nivel elegirían una sola sala en la cual participar. Calculamos que el número de integrantes de cada sala estaría entre cinco y ocho personas.

— Las reuniones de las salas serían **semanales** y su duración no será inferior a 60 minutos, dado el objetivo de llevar adelante un trabajo de equipo sistemático. El día y hora de reunión de cada sala se fijaría de acuerdo a las posibilidades de tiempo de la mayoría de los docentes interesados. Preferiblemente se harían durante o al final del turno matutino (entre las 8 y las 14 hs.).

Dado que el funcionamiento eficaz de estas salas exige el compromiso de una asistencia continua de sus integrantes durante todo el

año, la participación en la sala será paga por el colegio como una hora semanal mensual.

— Las actividades a desarrollar en las salas serían las siguientes:

—Seguimiento de los grupos del nivel y sus problemas, así como de los estudiantes con dificultades (intercambio de información, búsqueda de soluciones y criterios comunes, etc.)

—Elaboración, realización y evaluación de experiencias educativas con los grupos del nivel, por ejemplo en la temática de los Derechos Humanos o de la educación sexual, a partir de los lineamientos y propuestas de las comisiones respectivas que están funcionando en el colegio; u otras que surjan de las necesidades de los grupos.

—Coordinación de programas de diversas asignaturas, así como de actividades previstas por catequesis o por adscripción.

—Instancias de estudio y formación en torno a algún tema de interés común de los integrantes de la sala.

—Otras que surjan de las inquietudes y del proceso de cada sala.

La sala buscará los medios de informar e integrar a las actividades a los demás docentes del nivel que no participan en ella.

— Cada sala elegirá entre sus integrantes un coordinador, encargado de:

- llevar la memoria de las actividades de la sala.
- preparar el orden del día de cada reunión.
- coordinar el desarrollo de la reunión.
- llevar la asistencia.

— A mitad de año y a fin de año cada sala realizará una evaluación y presentará un informe de sus actividades.

Formación de la Cooperativa Escolar "Notre Dame"

Desde otro de los colegios en los que realizamos talleres de Educación y Derechos Humanos con los docentes nos hicieron llegar esta experiencia, que vienen desarrollando desde el año pasado.

Objetivo: motivar la experiencia cooperativa acompañar su realización y crecimiento

Primer paso

Nivel docentes-dirección-comunidad religiosa

- planteo de la inquietud.
- participación de una integrante del grupo en una jornada realizada en Primaria donde se trajeron experiencias a nivel nacional.
- realización en el Colegio de una media jornada donde se valoró lo que significaba la experiencia de la cooperación y su concreción en cooperativa; se compartieron experiencias conocidas y materiales recogidos.
- se decide intentar la experiencia
- se forma un grupo que planeará los posibles pasos a dar.

Nivel alumnos-padres-docentes

- se trabaja con todos los alumnos del turno vespertino (de guardería a sexto año)

- se comunica a los padres el proyecto y se les da oportunidad de participar en la experiencia.
- participan todos los docentes, animados por el equipo formado

Segundo paso

- Se proponen a los alumnos actividades de cooperación

Primer nivel (G-J-1-2) Segundo nivel (3-4)
Trabajos en grupos

- interpretación por la plástica (collage colectivos)
- revaloración de lo realizado:
 - qué se realizó
 - qué fue necesario
 - qué actitudes se vivieron
 (descubren en que consiste cooperar y lo que pueden lograr por la cooperación)

Tercer nivel (5-6)

- a- Dinámica del silencio con la palabra "COOPERACION"
- qué significa
 - qué exige
 - qué consecuencias determina

- palabras derivadas de ella (cooperar- cooperativa)

Elaboran un mural colectivo a partir de lo que surge de la reflexión.

b- Se preguntan qué actividades de cooperación podrían desarrollar en el Colegio.

-Deciden: -preparar cuentos para los más chicos

(Confeccionan varios cuentos en diapositivas

realizadas por ellos -los proyectan y narran a sus

compañeros de las clases menores)

-orientar la actividad del equipo de Cruz Roja hacia una tarea educativa práctica - hábitos alimenticios

higiene bucal (controlan a Guardería y Jardinera en su realización)

-organizan juegos para el recreo

Tercer paso

En todos los niveles - La esencia de la cooperación

En todos los niveles: - Trabajan con el audiovisual " El Caracol"

-Salir de sí -dar y recibir es la esencia de la cooperación.

-Actitudes de "hombre caracol"-Actitudes de "no caracol"

-Interpretación-exposición plástica.

En 4to.-5to.6to. -Participan de un panel donde se les presentan testimonios de adultos que participan en distintas cooperativas-Diálogo con los invitados.

Cuarto paso

Nivel padres: se invita a los interesados se les pide su colaboración para preparar láminas que sirvan para ilustrar la Historia y los principios de Cooperativismo (Amplían dibujos de "La aventura de la cooperación", suplemento de Cuadernos de formación de FUCVAM)

Alumnos: - reciben la información de la

Historia del Cooperativismo a través de las láminas realizadas por sus padres.

- Sexto año recibe la información sobre los principios del Cooperativismo a través de las láminas y posterior reflexión.

Quinto paso

Sexto año -Visitan Cooperativas del barrio (de Cerámica - COVINE 5) Previamente a la visita a COVINE 5 trabajan con un audiovisual elaborado por la Cooperativa donde se narra su historia, surgimiento, dificultades, espíritu cooperativista.

Sexto año -Interpretan cada uno de los principios del Cooperativismo a través de dramatizaciones creadas por los alumnos.

-Trasmiten esos principios a sus compañeros de 4to. y 5to. mediante la dramatización.

Cuarto, quinto y sexto narra a los más pequeños la historia de la cooperación usando las láminas preparadas por los padres.

Sexto paso

Todos los niveles:

-símbolos del cooperativismo

-plantación de dos pinos - su significado

-todos los alumnos presentes

-cada clase preparó una frase sobre el significado del símbolo que se enterró en la plantación.

Séptimo paso

-¿Es posible una cooperativa escolar?

-¿Para qué?

-¿Cómo?

Se realizan cuatro asambleas de los alumnos de 4to., 5to y 6to año.

- Deciden formar una cooperativa
 - Eligen los objetivos de la misma
- FORMAR UNA BIBLIOTECA CON MATERIAL DE INFORMACION Y DE RECREACION Y CON JUEGOS DIDACTICOS**

- Proponen como llegar a determinar el equipo o grupo que coordine la Cooperativa
- Se les informa sobre el estatuto de las Cooperativas Escolares.

-Forman cuatro listas integradas cada una de ellas con niños de 4to., 5to. y 6to. año- Cada una elige un lema. Integran a dos maestros en cada lista.

-Hacen la campaña electoral
-Se les da tiempo a cada lista para expresarse.

Preparan afiches, cantos, se presentan a través de distintas formas (muy creativas: títeres, canciones, dramatizaciones, etc.)

-Se preparan las listas, los registros electorales, las urnas para cada circuito.

-Cada maestro explica en su clase como debe procederse en el acto electoral.

-Se integran las mesas receptoras de votos con representantes de cada lista y un docente. Los alumnos controlan el acto.

-Se realiza el escrutinio en presencia de todo el alumnado.

-El equipo coordinador se integra por el sistema de la representación proporcional.

Octavo paso

Se realiza un concurso para elegir el banderín de la Cooperativa Escolar.

Se establece el plazo de presentación de los banderines.

Se forma un jurado.

Se exponen - Se elige el banderín.

Noveno paso

El equipo coordinador cita a asamblea, en ella se dialoga sobre los pasos a dar para ir logrando el objetivo propuesto

Proponen y deciden: -hacer una campaña de donación de libros.

fijar cual será la participación social (el valor para este año)

-confeccionar juegos didácticos
armar libros de entretenimientos diversos.

En esa asamblea se presentó el cuento de Horacio Quiroga "la abeja haragana" y se destacó la relación que la narración tiene con la cooperativa y los cooperativistas.

Se expuso la expresión plástica de dicho cuento, realizada en grupos.

Décimo paso

Es el paso actual

- El equipo coordinador preparó el carné de socio de la Cooperativa y el recibo de las Participaciones sociales.

- Se está recolectando material, (ha llegado en gran cantidad, hay incluso libros hechos por los niños, cuentos creados e ilustrados por ellos)

- Están forrando y clasificando el material.

- Han traído algunos juegos didácticos.

- Se hará una campaña de fabricación de almohadones para habilitar un galpón del Colegio como sala de lectura (ya que no disponemos de mobiliario).

- Se proyecta la realización de talleres de trabajos manuales para hacer luego una exposición y venta de los mismos como forma de recaudar fondos para ir logrando el objetivo propuesto.

Esta experiencia la estamos realizando desde mediados de 1986.

Lo que más nos importa es que se convierta en una experiencia educativa en la que los alumnos, los docentes, los padres vayamos descubriendo y valorando la cooperación, la solidaridad, el trabajo en grupo, el respeto por la opinión del otro, la creatividad, la necesidad del esfuerzo para conseguir lo que nos proponemos como vivencias valiosas, en las cuales crecemos como personas.

Colegio Notre-Dame
junio 1987

Indice

Presentación	3
Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos	5
Informe de la Comisión de Enseñanza Media	9
Inclusión de la temática de los derechos humanos en las áreas curriculares	12
Las bases orgánicas de la actividad psicológica y el problema de la desnutrición infantil	16
ANEXO 1: El costo social de la desnutrición	18
ANEXO 2: Guía de lectura	23
Si crees en los derechos humanos	24
Proyectos de salas docentes por nivel	32
Formación de la cooperativa escolar "Notre Dame"	34



"SI QUIERES LA PAZ..." (Luis Pérez Aguirre)
Presentado como una revista, "Si quieres la paz..." incluye reflexiones, comentarios, ilustraciones y datos estadísticos sobre las situaciones contrarias a la paz en el mundo actual. Pérez Aguirre vincula la conquista de la paz con la lucha por la defensa de la vida, la justicia y los derechos humanos.
Precio de venta: N\$ 420.00

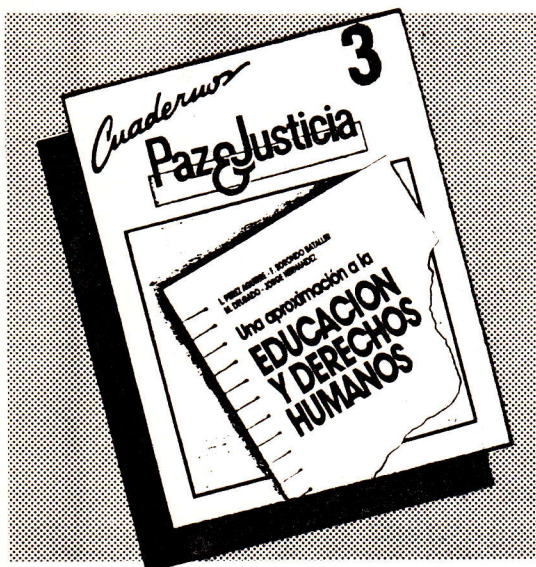
PUBLICACIONES DEL SERVICIO PAZ Y JUSTICIA

"EL ASCENSO AL PODER DE LAS FUERZAS ARMADAS" (Cuadernos "PAZ Y JUSTICIA", No. 1) - (María del Huerto Amarillo)

Nueva edición de un trabajo agotado en 1986. "El ascenso al poder de las fuerzas Armadas" recopila y analiza los hechos que marcaron la historia uruguaya de las últimas tres décadas. La irrupción de las fuerzas armadas en la vida política nacional y las raíces de un proceso que concluyó con el golpe de Estado de 1973.
Precio de venta: N\$ 210,00

Cuaderno "PAZ Y JUSTICIA" No. 2 (Derechos humanos: un relato militante de su defensa y promoción en el Uruguay) - (Luis Pérez Aguirre)

Los artículos que integran esta segunda entrega de la serie "Cuadernos...", fueron publicados en diferentes periódicos uruguayos, y como su nombre lo indica, recogen "un relato militante" de la lucha por los derechos humanos en el Uruguay de los últimos años.
Precio de venta: N\$ 210,00



Cuadernos Paz y Justicia No. 3 "UNA APROXIMACION A LA EDUCACION Y LOS DERECHOS HUMANOS" (Luis Pérez Aguirre-Fernando Sorondo Bataller-Martha Delgado-Jorge Hernández)- Elaborado por el equipo de educación de SERPAJ (Uruguay), acaba de aparecer a la venta el tercer volumen de "Cuadernos..." que incluye materiales relacionados con distintos aspectos de dicha problemática. Especialmente recomendable para docentes, promotores de grupos de organizaciones populares e iglesias, así como para todo aquel que esté interesado en el tema de la educación y los derechos humanos.

En venta en Librerías de Capital e Interior



Servicio Paz y Justicia