

Educación y derechos humanos

8

CUADERNOS PARA DOCENTES

Año III - Nº 8 - Noviembre de 1989 - Publicación del Servicio Paz y Justicia (Uruguay) - N\$ 700

DESAFIOS PARA UNA VERDADERA REFORMA EDUCATIVA

EXPERIENCIAS

Los derechos
del niño

Egipto:
clase abierta
interdisciplinaria

La conquista
de América

separata:
Los derechos de los
pueblos.Documento de
San Marino.

Redactor Responsable:

Pedro Ravela
J. Requena 1642

Consejo de Redacción:

Alicia Alborno
Francisco Bustamante
Luisa González
Mónica Maronna
Pedro Ravela

Educación y
Derechos Humanos
Cuadernos para docentes

Año III - Nº 8 -
Noviembre de 1989
Publicación del
Servicio
Paz y Justicia
(Uruguay) N\$ 700

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

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

Revista de aparición
cuatrimestral
Servicio Paz y Justicia
Joaquín Requena 1642
Montevideo - Uruguay
Teléfono 4 57 01

Composición: Compservi SRL
Impresión: CIDEGRAF
Diagramación, corrección y
armado: Taller El Papelón
Depósito Legal: 243.818/89
Edición amparada por el
art. 79 de la ley 13.349
(Comisión del Papel)

SUMARIO

EDITORIAL 1

REFLEXIONES

Los Derechos Humanos a través de la
Historia (V)
Francisco Bustamante,
Mónica Maronna 3

Convención sobre los Derechos del Niño
Ana María Solari 8

Un niño
Helen Buckley 10

ALTERNATIVAS

Cuentos para vivir en paz
Marco Antonio Sagastume 12

EXPERIENCIAS

La Conquista de América
Darío Pérez Choca 16

Diagnóstico de las formas que tienen
para aproximarse los estudiantes a la
temática de los Derechos Humanos
Abraham Magendzo, Florencia Valvé 18

Un desafío integrador. Clase abierta
sobre "Egipto: del presente al pasado".
Walter Álvarez Sommaruga 21

Los Derechos del Niño
Taller Permanente de Maestras 26

DE LA VIDA COTIDIANA 30

PARA LEER 32

SUPLEMENTO: Desafíos para una verdadera
Reforma Educativa
Pedro Ravela

Las ilustraciones de este número fueron hechas por niños y
están tomadas del libro **Cuentos para vivir en paz** de Marco
Antonio Sagastume.

CINCO AÑOS HAN PASADO...

El conflicto que a fines de setiembre se desató en el sistema educativo y que se mantuvo a lo largo de todo el mes de octubre –al cierre de esta edición continuaba sin resolverse– ha puesto al descubierto, una vez más, la calamitosa situación de la Enseñanza Pública en nuestro país.

Los reclamos de las gremiales docentes apuntan a dos conjuntos de problemas íntimamente ligados: a la insuficiencia de los recursos asignados a la educación por un lado, insuficiencia que ha provocado entre otras cosas el deterioro cada vez mayor del salario de los docentes, y a las enormes carencias de carácter técnico pedagógico producidas, entre otras cosas, por una conducción del sistema educativo que prescinde sistemáticamente del cuerpo docente.

Los escasos recursos presupuestarios asignados a la educación constituyen un síntoma inequívoco de la crónica postergación de la Enseñanza Pública. Locales envejecidos, deteriorados, inhóspitos; grupos superpoblados, en algunos casos con más de 50 alumnos; salones con vidrios y pizarrones rotos, con bancos insuficientes –la tiza y borrador corren por cuenta del docente–; ausencia total de espacios de esparcimiento, etcétera. Estas son algunas de las consecuencias más o menos notorias de la insuficiencia de los recursos asignados. La otra faceta del fenómeno está referida a la situación de los docentes, que reciben salarios miserables por su tarea de formar y educar. Como consecuencia de esto deben recurrir a aumentar su carga horaria –si existen horas disponibles– mucho más allá de lo aconsejable para un adecuado desempeño de la función docente, o bien apelar al pluriempleo para poder sobrevivir. Todo ello redundará en una cada vez mayor desvalorización y desprofesionalización de su función cuyas derivaciones afectan, obviamente, a los estudiantes que tienen a su cargo.

Resulta igualmente inquietante la forma inconsulta y prescindente con que se ha conducido el sistema educativo en todos estos años. El estilo que han seguido las autoridades de la enseñanza ha sido prácticamente siempre el de eludir la consulta al cuerpo docente y su pronunciamiento en los temas de carácter técnico-pedagógico. Culmina el período de gobierno y las Asambleas Nacionales de Docentes establecidas en la Ley de Educación no han sido convocadas. A este panorama de por sí grave hay que agregar la continua improvisación de que es objeto el sistema educativo. Las idas y venidas de estos últimos meses con el régimen de evaluación de 4º año de liceo son paradigmáticas al respecto. Como hemos señalado en otras ocasiones, no es posible encarar seriamente los desafíos que implica la transformación del sistema educativo sin la activa participación del cuerpo docente.

Hoy todos los sectores políticos y todas las autoridades de la enseñanza manifiestan públicamente la legitimidad de los reclamos de los docentes. Al mismo tiempo critican severamente las medidas de lucha asumidas por las gremiales en la medida que afectan el derecho de los niños y adolescentes a recibir educación. Sin embargo, mucho más afectan dicho derecho las pésimas condiciones en que el sistema educativo está funcionando. Y termina el período de gobierno sin que se hayan registrado cambios sustanciales.

Cinco años han pasado... ■

Los derechos humanos a través de la Historia (V):

LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS (II)

Francisco Bustamante
Mónica Maronna

Una nueva conciencia que avanza: los derechos de solidaridad

En el número anterior de **Cuadernos para Docentes**, analizábamos el despertar de una tercera generación de derechos humanos, conocidos como **derechos de los pueblos**. Un gran especialista en el tema —Karel Vasak—, expresó que estos derechos también podrían ser llamados como **derechos de solidaridad** porque *“reflejan una cierta concepción de la vida en comunidad, (y) sólo pueden adquirir existencia real mediante esfuerzos conjuntos de todos los componentes de la sociedad: individuos, estado, entidades públicas o privadas. Así ocurre, por ejemplo, con el derecho a un medio ambiente sano, el derecho al agua pura, el derecho al aire puro e incluso el derecho a la paz”*.

El despliegue de estos derechos, está asociado (ver **Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para Docentes Nº 7**), a la paulatina toma de conciencia de los países empobrecidos acerca de la necesidad de un cambio en su situación para disponer de los medios que permitan garantizar plenamente la vigencia de los derechos humanos. Se trata de una generación de derechos en su etapa de gestación, donde hay mucho por hacer y por conquistar.

Las declaraciones de Argel y San Marino

En julio de 1974 se reunió en Argel, una Asamblea en la que participaron juristas, políticos y representantes de diversos movimientos de resistencia y de liberación nacional de varios países de Europa, África, Asia y América. Fue convocada por la **“Liga Internacional para la defensa de los Derechos de los Pueblos”**. Esta Liga, es un organismo no gubernamental, con sede en Roma cuyos objetivos son el pleno desarrollo de los pueblos, sobre la base de un nuevo orden económico, el respeto irrestricto a la autodeterminación de los pueblos, y la lucha contra cualquier forma de dominación o manifestación imperialista.



El cometido fundamental de la reunión era elaborar una Declaración que recogiera los principios y aspectos doctrinarios que se venían elaborando desde tiempo atrás. Es decir, como ha ocurrido en todas las ocasiones, existía un grado de madurez de una nueva conciencia cuya explicitación se tornaba en esos momentos imponderable. Se trata pues, de un paso de suma importancia y que abre un nuevo proceso en la historia de la evolución de la conciencia de los derechos humanos.

Pocos años más tarde, en 1982, la Unesco convocó en la República de San Marino un simposio de expertos sobre el tema **“Derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos”**. De allí derivó un largo documento de 50 artículos que inspirado en la misma propuesta de Argel, completó y desarrolló los principios establecidos en aquella ocasión. En su numeral 8º establece que: *“Las Naciones Unidas, la Unesco, la Organización de los Estados Americanos, así como la Organización de la Unidad Africana han reconocido ya, a nivel intergubernamental, la existencia de derechos y libertades cuyos titulares son los pueblos, tanto individual como colectivamente”*. El hecho de que la titularidad de los

derechos corresponda a la vez a las personas y a los pueblos marca un cambio importante en relación a la noción clásica del derecho internacional que solamente consideraba que los derechos emanaban de la dignidad personal, de la persona individual.

Ambos documentos, subrayan la necesidad de la solidaridad entre los pueblos, como base indispensable para conquistar una independencia real, capaz de superar todas las formas de dominación directa o encubierta. Evitan en cambio, una definición de la noción misma de pueblo, no obstante lo cual es posible identificar algunas concepciones que subyacen a lo largo de estos documentos y que examinaremos en cada caso. Estos documentos fueron firmados a título personal, y en consecuencia no tienen un valor jurídico formal. Sin embargo, marcan un jalón histórico en el horizonte de la humanidad en cuya conquista estamos todos comprometidos.

A los efectos de facilitar el análisis hemos agrupado los principales contenidos de las Declaraciones en torno a seis núcleos temáticos:

1. Derecho a la paz

Los derechos de Solidaridad requieren, como hemos visto, de una comunidad internacional solidaria que proteja las condiciones necesarias para su plena vigencia y adecuada protección. Entre estas condiciones ocupa un lugar destacado la necesidad de construir las bases que garanticen la paz, erradicando la carrera armamentista y la proliferación del armamento nuclear. A la vez, implica eliminar los enormes desequilibrios y desigualdades entre las naciones que obstaculizan una paz auténtica.

2. Derecho de cada pueblo a la existencia

Este derecho hace referencia a la defensa de todos los grupos contra todas las fuerzas que atacan contra la dimensión colectiva del derecho a la vida, concretamente se dirige a impedir el exterminio de comunidades en cuanto tales, es decir el genocidio. A la vez, forma parte de esta noción, el considerar los atributos que hacen a una comunidad en cuanto a su identidad nacional y cultural.

3. Derecho de libre determinación de los pueblos

Es considerado como el derecho de cada pueblo a disponer libremente y sin ningún tipo de presión de su condición política, de su desarrollo económico, social y cultural, y de las riquezas y recursos naturales. En sus orígenes este derecho estaba asociado a los casos de dominación colonial, y circunscripto al ámbito de lo político. En la actualidad, prevalece su sentido más amplio, esto es como derecho de todos los pueblos —no sólo para los que están en situación colonial—, y referido a dimensiones tanto políticas como económicas, sociales y culturales.

4. Derecho al desarrollo

El derecho al desarrollo figura como una condición necesaria para que todos los derechos



sean una realidad porque supone eliminar todas las trabas que los obstaculizan, tanto a nivel de las relaciones entre los Estados como hacia el interior de ellos. Implica la necesidad de establecer un orden internacional que sea más justo, donde se eliminen las múltiples formas de dominio de los países más poderosos, es decir, un cambio estructural en la economía mundial. Parte del reconocimiento de que los pueblos privados de las condiciones básicas para alcanzar su desarrollo económico, no pueden atender las demandas esenciales de su población.

5. Derecho de los pueblos a preservar y usufructuar su medio ambiente

Implica el derecho a participar solidariamente del patrimonio común de la humanidad y de un medio ambiente sano, y ecológicamente equilibrado, libre de los trastornos que acarrearán las transferencias de contaminación, de cualquier clase que sean. A la vez, contiene el derecho soberano de cada comunidad a disponer de sus recursos naturales.

6. Derecho a un nuevo orden informativo

Cada colectividad tiene el soberano derecho a recibir y transmitir informaciones libre de las presiones a que someten los Estados y las empresas más poderosas que controlan, debido a su poderío técnico, los medios de comunicación. En suma, implica eliminar todas las barreras que distorsionan el acceso a la información, y a la vez promover los medios adecuados para que todos los grupos humanos puedan expresarse libremente, reflejando su propia identidad cultural.

En este artículo desarrollaremos uno de ellos, el derecho a la existencia, quedando para próximas notas el análisis más exhaustivo del resto de los derechos.

Art. 1. Todo pueblo tiene derecho a existir.

Art. 2. Todo pueblo tiene derecho al respeto de su identidad nacional y cultural.

Art. 3. Todo pueblo tiene el derecho de conservar en paz la posesión de su territorio y de retornar allí en caso de expulsión.

Art. 5. Todo pueblo tiene el derecho imprescindible e inalienable a la autodeterminación. El determina su estatus político con toda libertad y sin ninguna injerencia exterior.

Art. 6. Todo pueblo tiene el derecho de liberarse de toda dominación colonial o extranjera directa o indirecta y de todos los regímenes racistas.

Art. 7. Todo pueblo tiene derecho a un régimen democrático que represente al conjunto de los ciudadanos, sin distinción de raza, sexo, creencia o color, y capaz de asegurar el respeto efectivo de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales para todos.

Art. 8. Todo pueblo tiene un derecho exclusivo sobre sus riquezas y sus recursos naturales. Tiene derecho a recuperarlos si ha sido expoliado, y a cobrar las indemnizaciones injustamente pagadas.

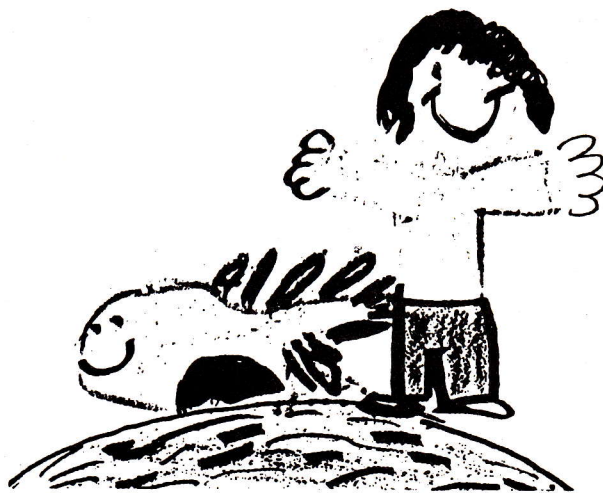
Art. 9. Puesto que el progreso científico y técnico forma parte del patrimonio común de la humanidad, todo pueblo tiene el derecho de participar en él.

Art. 13. Todo pueblo tiene el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, contribuyendo así a enriquecer la cultura de la humanidad.

Art. 14. Todo pueblo tiene derecho a sus riquezas artísticas, históricas y culturales.

Art. 15. Todo pueblo tiene derecho a que no se le imponga una cultura extranjera.

(Declaración de Derechos de los Pueblos, Argel, 1976)



aislado o hacia varios de ellos indiscriminadamente sino que es el exterminio físico de los miembros de un grupo en tanto tales. La Segunda Guerra Mundial desplegó la terrible experiencia del holocausto de millones de judíos (y el menos recordado, aunque de menores proporciones, de los gitanos) apoyado en la doctrina racista del nazismo. Esa barbarie homicida condujo a la Asamblea General de las Naciones Unidas a la adopción en 1948 de la **Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio**. Un instrumento jurídico de esas características, define el contenido de un derecho determinado y establece sistemas para su protección y controles para su cumplimiento.

Como se ve, la Convención en su artículo III (ver recuadro), procura la protección de todo tipo de grupo humano, ya que el delito de genocidio es entendido cuando se aplica no sólo a un grupo de determinadas características biológicas (grupo racial), sino a todo grupo, ya sea por su nacionalidad, cultura o religión. Efectivamente, el exterminio físico de comunidades se ha practicado a lo largo de la Historia considerando factores diversos y apoyándose en múltiples doctrinas justificatorias. En torno a ese lamentable fenómeno

El derecho a la existencia

Este derecho hace referencia a la defensa de todos los grupos contra todas las fuerzas que atentan contra su existencia; concretamente, es la dimensión colectiva del derecho a la vida. Lo que se denomina **genocidio**, es un atentado a la vida que no se dirige hacia el individuo

Art. 22. Todos los pueblos poseen el derecho inalienable a rechazar la violencia y la agresión frente a otros pueblos, incluso a comprometerse o a participar en conflictos armados, así como a asociarse a la explotación o a su subyugación política, económica o cultural. En particular, corresponde a cada pueblo, independientemente de la política y de los factores económicos nacionales, rechazar toda relación o colaboración con Sudáfrica, debido a la política de apartheid de ésta, que, como el genocidio, es un crimen contra la humanidad.

Art. 23. La educación para la paz y el desarme y contra el racismo, la discriminación racial y el apartheid constituye un elemento preponderante y fundamental del derecho de los hombres y de los pueblos a la paz.

Art. 28. Conviene, pues, favorecer por todos los medios el acceso de los pueblos a los medios más modernos de comunicación, tanto en el plano económico, como mediante la formación de un número suficiente de especialistas y técnicos. Asimismo, se debe estimular por todos los medios, aun los menos formales, la comunicación entre los diferentes grupos humanos, culturales o sociales, comprendidos las mujeres y los jóvenes.

Art. 38. El derecho al desarrollo es uno de los derechos más fundamentales de que son titulares los pueblos. De su realización se deriva en efecto, el respeto de la mayoría de los demás derechos y libertades de los pueblos. La comunidad internacional ha consagrado ya ampliamente en sus textos este concepto, tanto en el plano universal como regional.

Art. 39. Para su ejercicio efectivo, el derecho al desarrollo supone que se aplique a la par el conjunto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y que, si fuere necesario, se modifiquen las estructuras.

Art. 42. Los pueblos poseen igualmente un derecho fundamental a disfrutar de un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que pueda garantizarles las mejores condiciones para su pleno desarrollo colectivo e individual. A este respecto, hay que velar muy especialmente por que las transferencias de contaminación y molestias ambientales, de cualquier clase que sean, no atenten contra ese derecho.

(Conclusiones del Simposio de expertos sobre el tema: "Derechos de Solidaridad y Derechos de los Pueblos". San Marino, 1982)

convergen tanto el desprecio racial, el prejuicio cultural y religioso, y también la avaricia económica, que busca eliminar a un grupo determinado por la simple razón de apoderarse de las tierras que ocupan, cuando los ocupantes no pueden emplearse en los trabajos necesarios. En la base de todas estas motivaciones reside la negación del otro, el rechazo a admitir su condición humana y por ende, la postulación presunta de su inferioridad, la que se corresponde con una exaltación de las características del grupo propio que crean el derecho a quitarles la vida.

En la presente Convención, se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal:

- a) Matanza de miembros del grupo;
- b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
- c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
- e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.

Art. II de la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio.

En todos los casos señalados, en búsqueda de una explicación se puede apelar a la irracionalidad, al desvarío, en definitiva a la patología psíquica de las personas; sin negar esto, cabría plantear que los actos de crueldad sólo se tornan inteligibles asumiendo que el que los inflige desconoce radicalmente la condición humana del que los recibe.

Si bien el genocidio perpetrado por los nazis estremeció la conciencia mundial, no fue ni el primero ni el último. En ese sentido, no se puede olvidar la eliminación de un millón y medio de armenios por el Imperio Turco en 1915. Todos los procesos de expansión territorial y su correspondiente creación de imperios coloniales tuvieron como un fenómeno concomitante el genocidio de los vencidos. Tal vez uno de los más crudos y francos registros de esa predisposición exterminadora de parte de las naciones colonialistas, se encuentre en la exhortación del emperador alemán Guillermo II al despedir a las tropas que partían rumbo a China en julio de 1900: "¡A no dar cuartel! ¡A no tomar prisioneros! Llevad la guerra de tal modo que dentro de mil años ningún chino se atreva a mirar siquie-

ra a los ojos de un alemán". En nuestro continente, la Conquista iniciada hace casi cinco siglos inauguró un proceso de exterminio de las etnias indígenas. Podría analizarse extensamente las características y proporciones del genocidio cometido por los españoles en América; pero baste mostrar un caso apenas que permite una aproximación al dramatismo de esa masacre. Diego de Landa en su *Relación de las cosas de Yucatán* narra lo siguiente:

"El capitán Alonso López de Avila prendió una moza india y bien dispuesta y gentil, andando en la guerra de Bacalar. Esta prometió a su marido, temiendo que en la guerra no lo matasen, no conocer otro hombre sino él, y así no bastó persuasión con ella para que no se quitase la vida por no quedar en peligro de ser ensuciada por otro varón, por lo cual la hicieron aperrear".

Este testimonio revela algo del insondable abismo de crueldad que implica la negación del otro que se traduce en la negación de su derecho a vivir. Esa mujer de haber sido europea hubiera sido violada, pero es maya y al negar su consentimiento, no sirve ni siquiera como objeto de deseo, por ello es hecha devorar por los perros.

También los colonos ingleses en América persiguieron al indio, política que siguieron sus descendientes. Theodore Roosevelt, que fuera presidente de los Estados Unidos, llegó a afirmar: *"Desde luego que no llego al extremo de pensar que los únicos indios buenos son los indios muertos; pero sí creo que esto es cierto en nueve casos de cada diez, y en cuanto al décimo, mejor no sería investigar demasiado a fondo. El cowboy más depravado posee mejores cualidades morales que el indio muerto"*. Sus palabras denotan tanto una clara incitación al genocidio como su justificación en teorías racistas.

Diversas situaciones contemporáneas evidencian que en América Latina continúa el genocidio iniciado en 1492 contra los antiguos dueños de las tierras. En el seno de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y en la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas se ha denunciado reiteradamente políticas de exterminio contra poblaciones indígenas, de las que aquí se presenta un caso, sin por ello olvidar otras graves situaciones, especialmente en Guatemala, Paraguay y Perú. Los 10.000 indios yanomamis que habitan en la Roraima (Brasil), territorio fronterizo con Venezuela, son el grupo indio más nutrido que todavía vive en América del Sur relativamente aislado de las comunidades no indias. A partir de 1987, el gobierno brasileño permitió la invasión de las tierras yanomamis por prospectores trabajadores de minas de oro, en un número no inferior a los 30.000. La violencia de los mineros ocasionó la muerte de un elevado número de yanomamis que en su mayoría sólo disponen de arcos y flechas. Otros motivos de la mortalidad han sido las intoxicaciones con mercurio.



rio procedente de las aguas y pescados contaminados por el uso generalizado de este elemento en las actividades de minería. Los mineros que pululan en el territorio han propagado enfermedades infecciosas, en particular el paludismo. Los yanomamis carecen de inmunidad contra las enfermedades comunes y el gobierno ha reducido la asistencia médica al suspender los servicios de cuatro médicos que atendían exclusivamente a esa población, sustituyéndolo por solo dos médicos para los yanomamis y 20.000 indios de la región. El gobierno mediante controles militares impide el acceso a la zona de personal de salud, así como de misioneros y otras personas amigas de los yanomamis; sin embargo los prospectores y mineros están exceptuados por esa prohibición.

Por último, de grave genocidio puede tipificarse al sistema de Terrorismo de Estado aplicado por las fuerzas armadas de diversos países latinoamericanos a través de desapariciones y homicidios políticos. Allí se puede apreciar la determinación de exterminar a un grupo en base a una identificación ideológica o política.

El derecho a ser diferente

Partiendo del derecho a vivir de todas las personas y grupos humanos, se llega al derecho a existir afirmando las características propias de cada uno. Los seres humanos son esencialmente iguales en su dignidad y potencialidades pero diversos en los caminos en que se manifiestan. El derecho a ser diferentes se refiere a la protección contra todo tipo de agresión basada en la discriminación racial o cultural en sentido amplio.

Desde que la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, ONU y sus diversos organismos especializados han buscado instrumentos para luchar contra la discriminación racial. La Convención Internacional sobre la Eliminación de



todas las Formas de Discriminación Racial aprobada en 1965, la define así: "toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en la esfera política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública."

Si bien existen, muchas situaciones de discriminación racial, probablemente el caso extremo lo constituye el sistema de apartheid aplicado por el gobierno de Sudáfrica. Esa práctica ha tenido su correspondiente convención internacional aprobada en 1973 (ver recuadro).

La ciencia actual refuta abiertamente las teorías racistas, resulta indemostrable la existencia de grupos

A los fines de la presente Convención, la expresión "crimen de apartheid", que incluirá las políticas y prácticas análogas de segregación y discriminación racial tal como se practican en el África meridional, denotará los siguientes actos inhumanos cometidos con el fin de instituir y mantener la dominación de un grupo racial de personas sobre cualquier otro grupo racial de personas y de oprimirlo sistemáticamente:

- a) La denegación a uno o más miembros de uno o más grupos raciales del derecho a la vida y a la libertad de la persona;
- i) Mediante el asesinato de miembros de uno o más grupos raciales;
- ii) Mediante atentados graves contra la integridad física o mental, la libertad o la dignidad de los miembros de uno o más grupos raciales, o su sometimiento a torturas o a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes;
- iii) Mediante la detención arbitraria y la prisión ilegal de los miembros de uno o más grupos raciales;
- b) La imposición deliberada a uno o más grupos raciales de condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- c) Cualesquiera medidas legislativas o de otro orden destinadas a impedir a uno o más grupos raciales la participación en la vida política, social, económica y cultural del país y a crear deliberadamente condiciones que impidan el pleno desarrollo de tal grupo o tales grupos, en especial denegando a los miembros de uno o más grupos raciales los derechos humanos y libertades fundamentales, entre ellos el derecho al trabajo, el derecho a formar asociaciones sindicales reconocidas, el derecho a la educación, el derecho a salir de su país y a regresar al mismo, el derecho a una nacionalidad, el derecho a la libertad de circulación y de residencia, el derecho a la libertad de opinión y expresión y el derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas;
- d) Cualesquiera medidas, incluidas las de carácter legislativo, destinadas a dividir la población según criterios raciales, creando reservas y guetos separados para los miembros de uno o más grupos raciales, prohibiendo los matrimonios mixtos entre miembros de distintos grupos raciales y expropiando los bienes raíces pertenecientes a uno o más grupos raciales o a miembros de los mismos;
- e) La explotación del trabajo de los miembros de uno o más grupos raciales, en especial sometiéndolos a trabajo forzoso;
- f) La persecución de las organizaciones y personas que se oponen al apartheid privándolas de derechos y libertades fundamentales.

Art. II de la Convención Internacional sobre La Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid.

humanos con características físicas y/o intelectuales superiores o inferiores a los demás. Es más, la tendencia creciente, es a abandonar el uso de la noción de raza por entender que no rinde cuenta convenientemente de la heterogeneidad y a la vez unidad de la población humana. Se postula, entonces, el concepto de variedades de una sola raza humana. Las teorías racistas, mientras tanto, pese a sus pretensiones científicas generalmente se apoyan en prejuicios alimentados en claros intereses sociales. Eso es lo que demuestra el hecho de que el racismo tuviera su auge con la expansión colonial europea y se tuvo que justificar el sometimiento de los colonizados postulándose su inferioridad. El antisemitismo con fundamentos racistas, es un ejemplo de la endeblez científica de esos prejuicios, los judíos ni siquiera son lo que podría considerarse tradicionalmente una "raza" (un grupo humano con rasgos biológicos diferenciales).

Menos cruento que el genocidio y mucho más sutil que la discriminación racial, el **etnocidio** es la negación del derecho a la identidad cultural. Una etnia es un grupo social culturalmente homogéneo, la capacidad de adaptación de la especie humana ha hecho que los rasgos culturales distintivos de cada grupo sean enormemente amplios. La tecnología, las instituciones, los hábitos alimentarios, los valores, ideología, religión, lengua, etcétera, otorgan la identidad a las comunidades humanas. Negar el derecho a tener una cultura distinta significa un atentado al derecho a la existencia del grupo en cuanto tal. Como afirma Jacques Boisson de la División de Derechos Humanos y la Paz de la Unesco: "*La variedad de las formas culturales es el garante de la supervivencia de la especie y como tales deben ser protegidas y su dignidad respetada*". Se denomina **etnocentrismo**, a toda doctrina que tiende a concebir la propia cultura como superior a las demás y que se emparenta con otras formas de odio o prejuicio respecto al otro, como la xenofobia y al heterofobia.

En el mundo contemporáneo se pueden encontrar varias situaciones de etnocidio, el enorme poder de empresas transnacionales, la capacidad de penetración de las tecnologías, en especial las vinculadas a los medios de comunicación social, hacen que prácticamente ninguna comunidad humana se encuentre aislada y por ende, se halla expuesta a no poder controlar las alteraciones introducidas externamente a su cultura. De ese modo se modifican comportamientos sociales —generalmente los primeros son los de consumo, puesto que las empresas transnacionales están entre los principales agentes etnocídicos— los hábitos culturales, las tradiciones, la lengua, etcétera. Resulta alarmante comprobar que no existe una adecuada sensibilidad respecto a esta forma de agresión, como puede ser frente al exterminio físico. Hay veces, en que se comete el etnocidio sin tener conciencia clara del daño que se hace, simplemente por incapacidad de percibir la alteridad cultural de una comunidad. El exterminio de las culturas es una especie de muerte en vida, que tiene como efecto inevitable introyectar en la comunidad cuya identidad es negada una imagen de inferioridad, de perturbación interna y de autosuminión.

Si bien las tensiones étnicas se dan en todo ámbito de contacto entre culturas, son particularmente graves en aquellos casos en que quienes la sufren son las poblaciones indígenas. En tal sentido, véase la definición que da José R. Martínez Cobo, Relator Especial de las Naciones



Unidas sobre este tema: "*Son comunidades, pueblos, y naciones indígenas los que teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión precolonial que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos a otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o parte de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales*". Como se ve la definición deja de lado las particularidades culturales, biológicas o geográficas de una etnia para considerarla indígena o no, y pone el énfasis en la situación de dominación y despojo. Ejemplificando, esta definición procura ser válida tanto para los indios de todo el continente americano como para los lapones escandinavos, los tuaregs norafricanos o los maoríes neozelandeses.

El conjunto de las demandas de las poblaciones indígenas que garantizan su derecho a una identidad cultural ha sido denominado **etnodesarrollo**. En la reunión internacional sobre Etnodesarrollo y Etnocidio en América Latina realizada en 1981 en Costa Rica con los auspicios de la Unesco, se definía así el concepto: "*es la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es unidad político-administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión*".

El derecho a existir y el derecho a ser diferente —biológica y culturalmente— en cuanto derechos de los pueblos, lo que hacen es establecer la realidad de una Humanidad, a la vez, heterogénea y básicamente igual. Una Humanidad en la que los individuos y las colectividades afirman la exterioridad del otro al mismo tiempo que lo reconocen como sujeto. ■

LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Ana María Solari



En este año 1989 se cumplen 30 años de la Declaración de los Derechos del Niño por las Naciones Unidas. Se cumplen además 10 años del Año Internacional del Niño. En ese contexto en los meses de setiembre y octubre últimos, durante la sesión anual de la Asamblea General de las Naciones Unidas, era presentado para su aprobación un proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño. Aportamos a continuación información básica sobre este trascendente paso.

La Convención sobre los Derechos del Niño es un instrumento internacional, un documento que contiene normas que definen los derechos de los niños así como las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado, respecto de ellos.

El origen de la conceptualización sobre los derechos globales de los niños, en los niveles internacionales data de 1924, a través de la Declaración de Ginebra, de cinco puntos. Ella se convirtió en la base de la Declaración de los Derechos del Niño, que fuera adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1959.

Declaraciones y Convenciones

Las Declaraciones de Derechos, en tanto que instrumentos internacionales, son declaraciones de principios, de ideales, aceptadas por los gobiernos, pero no implican obligaciones específicas. Las Convenciones, sí son obli-

gatorias; requieren una toma de decisión por parte de cada Estado antes de aceptarlas o ratificarlas. Los "Estados Partes" reconocen así su obligación de aplicar y respetar las disposiciones y obligaciones establecidas por dicha Convención. Por regla general se crea en ellas un mecanismo de control.

Historia

El reconocimiento de que la protección de los Derechos del Niño exige y debe fundarse sobre un cuerpo de normas de Derecho coherente y reconocible, llevaron a la Delegación polaca a presentar en 1978 una propuesta de Convención.

Sobre esta propuesta se trabaja a partir de 1979, en el grupo de trabajo creado por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, integrado por 43 Estados Miembros. También pueden estar representa-

dos, los organismos intergubernamentales (OIT, ACNUR, UNICEF) y las Organizaciones No Gubernamentales con Estatuto Consultivo ante el ECOSOC (Consejo Económico y Social). A partir de 1983 un grupo de ONG's que participaba en el trabajo, constituyó un Grupo Ad-Hoc, que ha colaborado en forma permanente con propuestas claras y unificadas, y está integrado por 50 organizaciones.

El anteproyecto de Convención sobre los Derechos del Niño, que fuera aprobado por consenso en el Grupo de Trabajo, pasó luego a la Comisión de Derechos Humanos y al Consejo Económico y Social (Ecosoc) de la ONU, para su revisión técnica, discusión y aprobación. En su etapa final, será presentado en la próxima sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas a iniciarse el próximo 19 de setiembre, en la sede de la ONU en Nueva York.

La Convención constituirá la lista más completa posible de lo que la Comunidad Internacional considera y tiene acuerdo que deben ser los derechos fundamentales de los niños.

¿Por qué derechos especiales para los niños?

Porque, tomando en consideración las necesidades particulares de los niños, en tanto que seres humanos especialmente vulnerables, esencialmente dependientes y en desarrollo, requieren normas que:

- los reconozcan en su condición de seres humanos, sujetos de derechos;
- mejoren las normas aplicables a los seres humanos en general; por ejemplo condiciones especiales de empleo, justicia de menores, etc.
- se refieran a temas de especial importancia o exclusivos de los niños como por ejemplo adopción, educación primaria, contacto con los padres, etc.

Clasificación de los derechos de los niños

Más allá de la tradicional clasificación de los derechos humanos en civiles, económicos, sociales y culturales, (que excluye para los niños los derechos políticos), podemos hacer otra clasificación, llamada de las tres "P".

Provisión: se refiere al derecho de los niños a poseer, recibir o tener acceso a ciertas cosas o servicios que le son imprescindibles para su supervivencia y desarrollo y que por su condición no puede proporcionárselas por sí mismo, por ejemplo alimento, abrigo, afecto, etc.

Protección: el derecho a ser protegido de ciertos actos o prácticas, como por ejemplo, de la explotación sexual o laboral, la venta y tráfico de niños, maltrato, etc.

Participación: se refiere al derecho a hacer cosas, expresarse y tener una voz efectiva sobre cuestiones que afecten su propia vida.

Elementos de la Convención

Consta de tres grandes secciones:

- el preámbulo, que define los principios básicos del problema que trata;

- los artículos de fondo, que definen las obligaciones de los Estados;

- las disposiciones relativas a la aplicación, que define cómo se verifica y se promueve su cumplimiento y establece las condiciones para su entrada en vigor.

El preámbulo de la Convención establece el reconocimiento por los Estados Partes, de acuerdo a los principios de la Carta de las Naciones Unidas, que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca de todos los miembros de la familia humana.

La primera parte va del artículo 1º al 41º y en el primero establece como definición de niño: todo ser humano menor de 18 años...

Destacamos algunos derechos del conjunto de los reconocidos en la Convención: DERECHOS, a la vida, al nombre y a la nacionalidad, a preservar su identidad, y en la medida de lo posible, conocer a sus padres y ser cuidado por ellos. Derecho a la protección del maltrato (y consecuente rehabilitación), del consumo y tráfico de drogas, del abuso sexual y la pornografía, del secuestro y la venta y tráfico de niños, del abandono, de la explotación en el trabajo, etc. Al mejor nivel de salud, a la seguridad social, al mejor nivel de vida posible, a la educación, etc.

Desde nuestra realidad uruguaya e insertos en la realidad latinoamericana, consideramos impostergable la responsabilidad de dar a luz la Convención, instrumento jurídico que permitirá, bajo nuevas reglas internacionales, favorecer en cada país el respeto por los Derechos del Niño. ■

Grupo de apoyo a la Convención sobre los Derechos del Niño -Uruguay

El 16 de agosto, en locales de la Asociación Cristiana de Jóvenes en Montevideo, se constituyó el GACU (Grupo de Apoyo a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño-Uruguay).

Este grupo, constituido por 17 ONG, entre las que está desde el principio el SERPAJ, tiene como objetivo informar, promover y sensibilizar a la opinión pública sobre esta Convención que el día 7 de noviembre discutirá una comisión de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

El GACU se propone difundir el articulado de la Convención en todos los espacios posibles (medios de comunicación, centros educativos, gremios docentes, organizaciones sociales, etcétera). Por consiguiente, se solicita a quienes se identifican con estos valores:

1. Buscar la forma de difundir la noticia de la Convención y su articulado.

2. Generar acciones a nivel local sobre la importancia de la Convención y lo que pueda referir a la situación de los derechos de los niños en Uruguay hoy. (Ejemplo reuniones informativas, debates, etcétera, en que participe la población en general).

En Montevideo, el domingo 5 de noviembre se llevó a cabo el Festival de los Derechos del Niño, entre las 14 y las 19 horas en las instalaciones del Colegio Crandon, en 8 de Octubre y Garibaldi.

Este festival se propuso reunir cientos de niños y, a través del canto, expresión corporal, expresión manual, títeres, teatro, video, y otras formas de expresión que se presentaron, intentar que los chicos "se apropien" (hagan propio) los artículos de la Convención. Se llegó incluso a una instancia en la que los participantes votaron a favor de la Convención.

UN NIÑO

Helen Buckley



El poema "Un niño" (*) fue
aportado por una profesora
participante del 2do.
Seminario-Taller que realizamos
en Paysandú.

Lo incluimos en esta sección
porque creemos que sus versos
son en sí mismos una reflexión y
nos harán pensar sobre nuestro
rol como educadores.



Un niño

Una vez un niño fue a la escuela
El era bien pequeño
Y la escuela era bien grande
Pero cuando el niño
vio que podía ir a su clase
caminando directamente desde la puerta de afuera,
él se sintió feliz
y la escuela no le parecía
tan grande así

Una mañana,
cuando hacía poco que él estaba en la escuela,
la maestra dijo:
—Hoy vamos a hacer un dibujo
—Bien —pensó él.
A él le gustaba dibujar
El podía hacer todas las cosas:
Leones y tigres,
gallinas y vacas,
trenes y barcos...
y tomó su caja de lápices
y comenzó a dibujar.

Pero la maestra dijo:
—¡Esperen! ¡No es hora de comenzar!
Y él esperó hasta que todos estuviesen prontos
—¡Ahora! —dijo la maestra
Vamos a dibujar flores.
—¡Bueno! —pensó el niño
A él le gustaba dibujar flores
Y comenzó a hacer bonitas flores
con lápiz rosa, naranja, azul.
Pero la maestra dijo:
—¡Esperen! Yo les mostraré cómo se hacen
—¡Así! —dijo la maestra
y era una flor roja con tallo verde
—¡Ahora sí! —dijo la maestra
Ahora pueden comenzar

(*) Raimundo Dinello. Expresión lúdico creativa. Instituto Nacional del Libro

El niño miró la flor de la maestra
y luego miró a la suya
A él le gustaba más su flor que la de la maestra.
Pero él no reveló eso.
Simplemente guardó su papel
e hizo una flor como la de la maestra.
Era roja, con el tallo verde.

Otro día
cuando el niño abrió la puerta de afuera,
la maestra dijo:
—Hoy vamos a trabajar con plasticina
—¡Bien! —pensó el niño.
El podía hacer todo tipo de cosas con plasticina:
Víboras y muñecos de nieve,
elefantes y rabbitos; autos y camiones...

Y comenzó a apretar y amasar
la bola de plasticina,
pero la maestra dijo:
—¡Esperen! No es hora de comenzar
Y él esperó hasta que todos estuviesen prontos.
—¡Ahora! —dice la maestra.
Nosotros vamos a hacer una víbora
—Bien, pensó el niño
A él le gustaba hacer víboras
Y comenzó a hacer unas
de diferentes tamaños y formas
Pero la maestra dijo:
—¡Esperen! yo les mostré cómo hacer
una víbora larga
—¡Así! —dice la maestra
—Ahora pueden comenzar.

El niño miró la víborita de la maestra
Entonces, miró las suyas
A él le gustaban más las suyas que las de la maestra
Pero no reveló eso.
Simplemente amasó la plasticina, en una gran bola
e hizo una víborita como la de la maestra
Que era una víborita larga.

Así y luego
El niño aprendió a esperar
Y a observar
Y a hacer cosas como la maestra
Y luego
El no hacía las cosas por sí mismo.

Entonces sucedió
que el niño y su familia
se mudaron para otra casa, en otra ciudad
Y el niño tuvo que ir a otra escuela.

Esa escuela era mucho mayor que la primera,
entonces había puerta afuera
Para llegar a su salón
El tenía que subir algunos escalones
Y seguir por un corredor largo
Para finalmente llegar a su clase.

Y justamente en el primer día,



que él estaba allí,
la maestra dijo:
—Hoy vamos a hacer un dibujo
—Bien —pensó el niño
Y esperó a la maestra
Para que le dijera cómo hacer
Pero ella no dijo nada
apenas andaba por el salón.

Cuando se acercó al niño
Ella dijo: —¿Tú no quieres dibujar?
—Sí —dijo el niño
Pero ¿qué vamos a hacer?
—Yo no sé, hasta que tú lo hagas,
—dijo la maestra.
—¿Cómo lo haré? —preguntó el niño.
—¿Por qué? —dijo la maestra. —De la
manera que tú quieras.
—¿Y de cualquier color? —preguntó él.
—De cualquier color —dijo la maestra.

—Si todos hiciesen el mismo dibujo
y usasen los mismos colores,
¿cómo yo podría saber quién hizo qué?,
¿y cuál sería de quién?
—Yo no sé —dice el niño
Y comenzó a hacer una flor roja,
con el tallo verde.

Helen E. Buckley



"CUENTOS PARA VIVIR EN PAZ"

Marco Antonio Sagastume

Este libro recoge un curso infantil de Derechos Humanos desarrollado a través de la lectura de cuentos, la participación de los niños en la creación de dibujos y el análisis de los mismos. Compartimos con ustedes dos de los diez cuentos que el libro contiene. Creemos que el aporte puede ser interesante este año que se celebra el décimo aniversario del Año Internacional del Niño y el 30º Aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño. Creemos asimismo sumamente valiosa la metodología de trabajo propuesta.



Introducción

Estos cuentos tienen su historia. También esa historia es un cuento.

Había una vez un abogado que se dio cuenta de la importancia de conocer los **Derechos Humanos**. El pensaba que el conocimiento y el respeto a esos derechos era el camino apropiado para alcanzar la paz.

Sin embargo, los estudios acerca de los **Derechos Humanos** estaban escritos en un lenguaje muy difícil y

en manos de muy pocas personas.

—Los **Derechos Humanos** son para todas las personas—decía él. Es necesario, entonces, explicarlos con un lenguaje fácil y sencillísimo, para que todos podamos saber lo que son y aprenderlos.

Entonces tuvo la idea de escribir un **Curso Infantil de Derechos Humanos** pero, para que el mismo no tuviera palabras de difícil comprensión o palabras confusas, formó un comité de tres niños y tres niñas. Ellos harían la primera lectura. Enseguida, el abogado preparó las primeras lecciones. Luego, el comité de niños las revisó y le pidió que cambiara muchas palabras. Por otra parte, después de leer la cuarta lección, el comité le dijo que el curso resultaba muy aburrido y que para estudiar lecciones ellos iban a la escuela.

El abogado se preocupó muchísimo. Como no sabía qué hacer le preguntó al comité:

—¿Cómo piensan ustedes que debe ser el curso?

Todos le respondieron que lo que más les gustaba leer eran los cuentos y que, de esa manera, sí les encantaría conocer los **Derechos Humanos**.

Después de haberlos escuchado, el abogado empezó a escribir los cuentos con mucho entusiasmo. Una vez que él terminaba, el comité leía y revisaba. ¡Era sorprendente el interés de los niños por los cuentos y por la paz!

Un día las niñas del comité le preguntaron al abogado:

—¿Por qué, si en el mundo hay niños y niñas, siempre que escribes hablas únicamente de los niños? ¿En dónde están las niñas?

El abogado respondió:

—Bueno, se entiende que al decir niños también estoy diciendo niñas.

—No se entiende—dijeron las niñas. Nosotras queremos que escribas, los niños y las niñas. Si no lo haces, nos salimos del comité.

Por esa razón, a partir de las presentes palabras se dirá: los niños y las niñas.

Cuando se terminó la escritura y la revisión de los diez cuentos, el comité de niños y niñas dijo que sería bueno que se leyera un cuento cada día en las escuelas o en los hogares; que después de leer el cuento, los niños y las niñas dibujaran o pintaran sobre el tema del cuento, o que se hiciera una obra de teatro o se escribiera una poesía, o muchas actividades más.

Antes de despedirse, el abogado le dijo al comité de niños y niñas que cada cuento está basado en el espíritu y las leyes de la Organización de las Naciones Unidas. También les dijo que los Derechos Humanos no son para que se utilicen en favor de un grupo político, sino para que todos los habitantes de la Tierra los disfruten.

Es así que este curso ha sido hecho por siete personas: por el comité de las tres niñas y los tres niños, y por el abogado.

TODOS SOMOS IGUALES

Había una vez un niño que se llamaba Santiago, tenía el cabello castaño y los ojos verdes. Sus padres trabajaban en la ciudad en donde vivían. Por las mañanas, dejaban a Santiago en la escuela. Allí los niños aprendían a leer y a escribir, también jugaban a la pelota.

Un día, Santiago se encontró con que había llegado un nuevo compañero de clase, su nombre era Mauricio y su piel de color negro. A la hora del juego de pelota, todos los niños se dieron cuenta de que Mauricio jugaba muy bien; únicamente Santiago se sintió mal, porque antes él era el mejor.

Cuando terminó el juego, Santiago reunió a sus compañeros y les dijo que Mauricio no era igual a ellos, porque era negro. Les contó que había leído sobre un país que se llama Sudáfrica en donde los negros estaban separados de los blancos, que era muy peligroso juntarse con los negros, porque eran malos. Desde ese momento, nadie quiso jugar con Mauricio. Mientras todos jugaban y gritaban contentos, Mauricio estaba triste. Se fue a una esquina de la escuela y lloraba y lloraba. ¡Hasta los árboles y los pájaros se sentían tristes al ver a Mauricio!

En la noche, Santiago le contó a su padre que había llegado un niño negro a la escuela. El padre le respondió que se alegraba de que tuviera un nuevo amigo, pero que no entendía por qué le decía que el niño era negro, si todos eran iguales; Santiago se sintió mal, pero se dijo a sí mismo: "Mañana les diré a mis compañeros que todos somos iguales".

Santiago se fue a la cama y se seguía sintiendo mal por haber dicho que los niños negros no eran iguales y que eran malos. Sin embargo, se decía que no había mentido, porque él de verdad había leído sobre el país que se llama Sudáfrica.

Se fue quedando dormido y empezó a soñar y a soñar.

Ahora vivía en otra ciudad, su nombre no era Santiago sino Mauricio, y cuando se vio las manos eran de color negro, entonces se asustó y gritó:



—¡Mamá, mamá...!

Su madre se le acercó y le dijo:

—Levántate, Mauricio, o llegarás tarde a la escuela.

Mauricio se le quedó mirando a su madre y se dio cuenta de que era su misma madre, sólo que de color negro. También se enteró de que vivía en Sudáfrica.

—Madre —le preguntó— ¿En dónde está mi padre?

—Hijo, tú sabes que está en la cárcel, por luchar para que todos seamos iguales, para que blancos y negros estemos unidos y vivamos en paz.

Mauricio se fue a la escuela y se dio cuenta de que había escuelas para niños blancos y escuelas para niños negros. Entonces se recordó de su compañero de la escuela. Mauricio le pidió a su madre que lo llevara a la ciudad, pero ella le dijo que allí no podían entrar los negros.

—Pero, madre, si todos somos iguales —decía Mauricio.

La madre lo miraba y lo acariciaba con todo el amor del mundo, así como las estrellas nos acarician con su luz suave.

—Ven, hijo, vamos a ver a tu padre —le dijo su madre.

Y se fueron a una prisión en la que sólo había negros. Allí estaba su padre; sólo que tenía el color negro, pero era el mismo. Entonces se recordó que, la noche anterior, su papá le había dicho que todos éramos iguales. Ahora sí que reconoció esta verdad. También se dio cuenta de que el color de la lucha por la igualdad era el más bello de los colores.

Entonces corrió y abrazó a su padre. Lo besaba y lo besaba con toda la ternura con que nace una flor.

—Padre mío, te amo con toda el alma —le dijo Mauricio.

El padre lo acariciaba y le empezó a recitar unos poemas muy bellos, porque su padre era poeta. Le decía:

—La noche es muy bella,
tiene estrellas blancas y brillantes
en la oscuridad.

No podemos separar a las estrellas
de la noche; por eso es muy bella.

Blanco y negro
viven en paz.

Es así como Dios nos recuerda
con toda la naturaleza,
que somos iguales.

Cuando iban de regreso a su casa, por el camino de los negros, Mauricio pensaba en lo injusto de ese país; y en lo injusto que él había sido con su compañero negro de la escuela de la vida real. Cuando llegaron a su casa, su madre lo besó en la frente y le dijo:

—Mauricio prométeme que nunca causarás sufrimiento a otra persona porque sea de otro color. Prométeme que lucharás para que todos seamos iguales.

—Sí, madre, te lo prometo —respondió Mauricio.

Sin embargo, la madre lloraba sin consuelo, y entre lágrimas le decía:

—Hijo, tienes que ser muy fuerte. Mañana tu padre morirá por luchar por la igualdad de los seres humanos, el gobierno de Sudáfrica lo ha condenado a morir.

Mauricio se fue en silencio a su cama. Las lágrimas caían de sus ojos como cuando llueve, en medio del llanto se quedó dormido, su último pensamiento fue para su padre.

A la mañana siguiente, se despertó con mucha tristeza.

—¡Madre, madre —gritaba— vamos a ver a mi padre! ¡Hoy es el último día que lo puedo ver!

De pronto se encontró con su padre, quien le dijo:

—Oye, Santiago, ¿qué es eso de que hoy es el último día que me puedes ver? Entonces se dio cuenta de que estaba frente a su padre, de que todo había sido un sueño y lo abrazó como nunca.

—Padre mío, somos todos iguales —le decía muy contento. Luego llegó su madre y Santiago también la abrazaba. Ellos no entendían qué pasaba, pero se daban cuenta de que su hijo había tenido un sueño.

Cuando les contó el sueño a sus padres, y también lo que había pasado con Mauricio —el de la escuela de la realidad— estos le dijeron:

—Bueno, hijo, tú ya sabes qué debes hacer con respecto a tu compañero Mauricio.

Cuando todos los niños llegaron a la escuela vieron a Mauricio sentado en una esquina y con la mirada triste; entonces se le acercaron porque ya Santiago les había

contado la verdad y el sueño de la noche anterior; entre todos, le pidieron perdón por su mal comportamiento y además lo nombraron capitán del equipo de pelota. Todos los niños y profesores de la escuela, firmaron una carta en donde le pedían al gobierno de Sudáfrica que terminara con la discriminación, pues todos los habitantes de ese lugar tenían derecho a votar y gobernar al país. Y que el gobierno fuera la voluntad de la gran mayoría de los habitantes.

También enviaron copia de la carta a la ONU, porque la ONU trabaja día y noche para que la igualdad sea una realidad en Sudáfrica.

Y desde entonces, el equipo de la escuela es campeón, no únicamente en el juego de pelota, sino también en la lucha para que todos seamos iguales.

¡QUE VIVA LA IGUALDAD!

HISTORIA DE UNA CIUDAD

Esta es la historia de una ciudad que se encontraba entre montañas llenas de bosques. Tres ríos cristalinos pasaban saludando a sus habitantes. También había varios arroyos que saltaban con alegría entre los árboles. Las flores crecían por todos lados y soltaban sus aromas cuando miles de pájaros llegaban a cantar por las mañanas. Los habitantes de aquella ciudad se dedicaban a cultivar la tierra. También ordeñaban vacas.

Los niños y las niñas crecían sanos y llenos de alegría. Cada día, al terminar las clases, se iban a bañar a un río al que llamaban Río Blanco, porque era tan limpio y cristalino que se miraba el fondo de arena blanca. También le decían así porque en sus orillas crecían millares de flores blancas. La niñez se bañaba y los pájaros también. Todos eran amigos de los árboles, de las flores, del cielo, del arco iris. En la noche, cuando las estrellas salían en lo alto del cielo, los habitantes se alegraban de

Un curso infantil de Derechos Humanos

El curso infantil de Derechos Humanos se desarrolla en diez días, un día para cada cuento. Los instrumentos que necesitamos son: a) papel o cartulina para dibujar o pintar, b) lápices de colores, acuarelas o pinturas, y c) los cuentos. El procedimiento utilizado ha sido el siguiente:

1. Se lee en voz alta el primer cuento. Después se les indica a los niños que se va a leer de nuevo el cuento, sólo que ahora se cometerán tres errores intencionales y que aquellos que se den cuenta de esos errores, serán los ganadores de ese día. Esos errores pueden ser el cambio de los nombres de los personajes del cuento o colores, etcétera. ¡Es increíble el grado de atención que se logra con este sencillo método!

2. Después de la segunda lectura, se les da el papel o la cartulina con los lápices o pinturas de colores, a efectos de que plasmen creativamente el espíritu del cuento, diciéndoles que, al final, se hará una exposición de pinturas o de dibujos, para premiarlos. Esto no sólo nos sirve para transmitir los Derechos Humanos, sino para que el futuro esté lleno de artistas. También hemos experimentado la creación poética y la realización de obras de teatro con cada cuento. En esto hay toda una serie de posibilidades.

3. De esta forma, se leen los diez cuentos y se obtienen diez dibujos o pinturas por cada niño o niña, con los cuales se monta la exposición mencionada. Para la inauguración se invita a un funcionario de UNICEF, así también logramos establecer la relación entre la niñez y su organismo mundial.

4. En algunas oportunidades, la niñez ha solicitado leer los cuentos y así tener una mayor participación.

5. Se recomienda dibujar con yeso (tiza), en el piso de la clase o en el patio, el esquema del juego conocido como "avión". En cada cuadro se escribirá el tema de cada cuento. Por ejemplo: 1. Por la ONU; 2. Por los Derechos Humanos; 3. Por la Paz. ■

tener un cielo limpio que les permitiera verlas.

Una mañana, los niños y las niñas llegaron al Río Blanco para bañarse. ¡Cuál sería su sorpresa al encontrarse con un río sucio, de color gris! Entonces fueron con sus padres a contarles lo que habían visto.

Estos, intrigados, siguieron el curso del río hasta llegar a una ciudad muy sucia. Con sus propios ojos vieron que la basura era tirada al río; que las fábricas tiraban al agua todos los desperdicios. Era una ciudad sin flores ni bosques. El sol casi no se miraba por lo sucio del cielo.

Los padres buscaron a las autoridades de esa ciudad, pero ellas no les hicieron caso. Más bien les dijeron:

—Tenemos mucho que hacer en esta ciudad como para ocuparnos de eso. Lo que nos interesa es acumular dinero.

¡Por lo visto no les interesaba ni lo verde de las montañas! Los padres regresaron a su ciudad y les contaron a sus hijos, con mucha tristeza, que el Río Blanco iba a desaparecer. Ante tal realidad, los niños y las niñas empezaron a bañarse en otro río. La montaña que se bañaba en el Río Blanco se fue quedando seca; las flores y los pájaros ya no llegaron a ese lugar. De ahí que, al volverse grandes, los niños y las niñas que habían visto desaparecer al Río Blanco, les enseñaron a sus hijos a amar a la naturaleza.

Un día, los hijos de éstos llegaron con la noticia de que los otros dos ríos se habían vuelto sucios. Los padres siguieron el curso del río más cercano, yendo hacia arriba de la montaña, y también llegaron a una ciudad muy sucia. Era de noche y las estrellas no se miraban por lo sucio del cielo.

Por la mañana fueron en busca de las autoridades, como lo habían hecho sus antecesores, y pasó lo mismo.

—Tenemos mucho que hacer en esta ciudad como para ocuparnos de eso. Lo que nos interesa es recaudar dinero —les respondieron las autoridades.

Los dueños de las grandes fábricas tampoco los recibieron, por lo que los que vivían río abajo se sintieron muy tristes.

—¿Qué podemos hacer? —preguntaba un padre.— No podemos regresar con nuestros hijos y decirles que ya no naden en los ríos.

—Nosotros —decía otro— somos amigos de las flores y de los árboles. Nuestros padres nos enseñaron a amarlos. No podemos decirles a nuestros hijos que ya no habrá ríos limpios, ni que ya no podremos ver las estrellas. ¡Tenemos que hacer algo!

Entonces idearon un plan.

A la mañana siguiente se colocaron frente al edificio más grande de la ciudad que ensuciaba las aguas y empezaron a decir en voz alta: "Nuestra ciudad se está muriendo por culpa de ustedes. Nosotros no queremos una ciudad sucia, en donde los padres, con su ejemplo, enseñan a sus hijos a tirar la basura".

A la vez que protestaban, empezaron a enseñar fotos de la ciudad en la que ellos vivían y de sus hijos, rebosantes de salud.

Pusieron grandes cartelones con flores pintadas y preguntaban: "¿En dónde están las flores de esta ciudad?"

Y así siguieron por horas. Sólo entonces, la gente de la ciudad que tiraba los desperdicios al agua se empezó a preguntar por qué su cielo estaba tan sucio y se decían:

—¿En dónde están las estrellas?



De esa manera se fueron uniendo las gentes de esa ciudad con los que habían llegado a reclamar. Un abogado se ofreció a ir a la ONU a denunciar a las autoridades de dicha ciudad, ya que sólo se preocupaban de una minoría, dueña de las fábricas, y no de la población mayoritaria.

La propuesta fue recibida con mucha alegría, ya que antes no sabían que se podía presentar ese tipo de denuncia ante la ONU. Cuando las autoridades y los dueños de las grandes fábricas se dieron cuenta de que serían denunciados ante la ONU, y que la gente se estaba uniendo y organizando para evitar que esa ciudad se muriera de suciedad, tuvieron miedo.

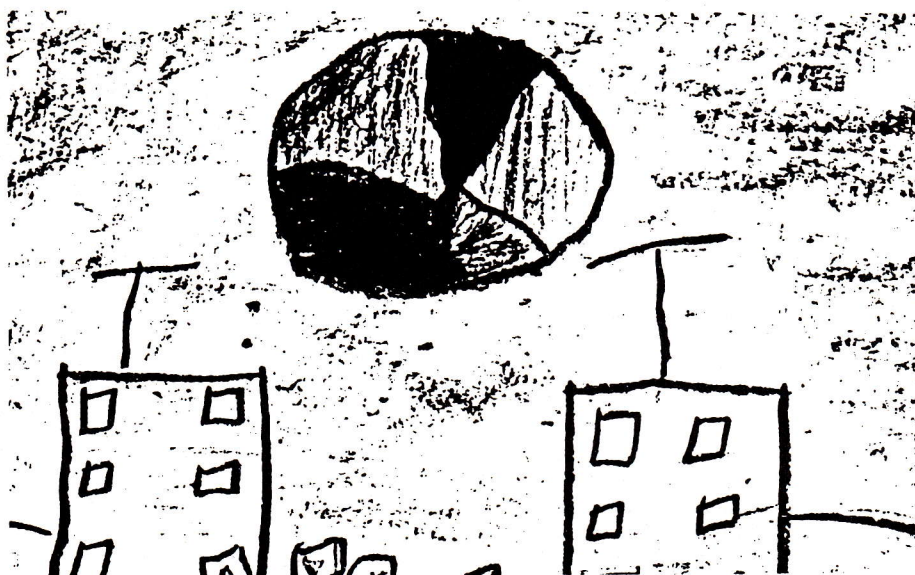
—Otros países ya no comprarán nuestros productos —dijo el dueño de varias fábricas contaminantes.— Creo que es mejor que hablemos con ellos y les ofrezcamos dinero.

Así lo hicieron. Los fabricantes ofrecieron mucho dinero; sin embargo, todos los padres de familia contestaron que la salud de un pueblo no tenía precio. Ante esa respuesta, los dueños de las grandes fábricas se vieron obligados a prometer que pondrían filtros a las grandes chimeneas, y que los desperdicios ya no serían tirados a los ríos. Además, prometieron que iban a preservar áreas verdes y construir muchos parques para jugar y correr.

Todos salieron muy felices de la plática, pero antes de que la gente que vivía río abajo llevara la buena noticia a su ciudad, se decidió crear una organización que vigilara el cumplimiento de las promesas. Así fue como en esa ciudad se creó una organización ecológica. Su función consistiría en luchar por la conservación de un mundo verde y limpio.

Cuando los padres regresaron a su ciudad y contaron la buena noticia a sus hijos, las flores volvieron a aparecer por todos lados, con una sonrisa en sus pétalos. Los habitantes de la ciudad que estaba arriba de la montaña dejaron de tirar la basura en las calles y en los parques. Con su ejemplo, sus hijos también aprendieron a no hacerlo. Ahora, esa ciudad ya es visitada por las estrellas, porque su cielo permanece limpio. Cada niño y cada niña se hizo amigo de una estrella.

De esta forma todos aprendieron que para que el mundo esté limpio y con muchas flores, pájaros y estrellas, cada uno de los seres humanos —ya sea chico o grande— debemos amar a nuestro mundo, porque lo que amamos siempre lo cuidamos. ■



Mucho nos alegramos por la cantidad y calidad de las experiencias que hemos recibido en los últimos meses. Han rebasado nuestras expectativas y por razones de espacio nos vemos impedidos de publicarlas todas, como quisiéramos. Prometemos que irán en los próximos números.

LA CONQUISTA DE AMERICA

Prof. Darío Pérez Choca.

Objetivos:

1. Que el alumno reflexione acerca de la conquista de América.
2. Sensibilizar a los alumnos en qué medida esa conquista afectó a América Latina y de qué forma se proyecta en la época actual.

Desarrollo

Esta experiencia fue implementada en el curso de Historia de 2º año del Liceo de Libertad.

Para iniciar el tema se pide a los alumnos que realicen un trabajo cuyo título es: "Imagino la conquista de la Tierra..." Cada uno de los alumnos expone su trabajo y posteriormente se realizará un intercambio general de opiniones entre los alumnos, guiados por el docente. (Ver anexo I).

Luego, utilizando un módulo de 70 minutos, se divide al grupo en dos subgrupos y a cada uno se le asigna una actividad que deberán desarrollar:

a. Imagina que eres un conquistador español del siglo XVI que viene a América al frente de una empresa:

1) ¿Qué objetivos perseguías al venir a América y cuál fue tu impresión al llegar?; 2) Relata la conquista y cómo la justificas y 3) ¿A qué factores se debió el triunfo de tu empresa sobre la población indígena?

b. Imagina que eres un azteca del siglo XVI: 1) Relata la conquista y qué nombre le darías; 2) Cómo le llamarías y qué significado tiene para ti el episodio de "la noche triste" y 3) ¿qué consecuencia trajo para tu grupo étnico la conquista?

Cada grupo en forma oral contesta al planteamiento, organizándose posteriormente un debate entre las dos posiciones.

La clase termina con una representación por parte de los alumnos de un diálogo entre un conquistador y un azteca.

En otra clase, esta vez de 40 minutos, se comienza escuchando una canción, "Maldición de Malinche" (la primera parte) referida al tema tratado y de acuerdo al texto de la canción se anota en el pizarrón una pregunta: ¿Cómo fue posible que un puñado de europeos pudieran conquistar un continente poblado por millones de indígenas?

Los alumnos proceden a contestar en grupos a la

pregunta y luego cada grupo expone sus respuestas.

En otro módulo de 70 minutos se organiza la clase en grupos y cada uno procede a elaborar preguntas para salir a la calle a realizar una entrevista sobre: "La situación del indio hoy en América Latina". Luego los alumnos comentan el resultado de la encuesta y finaliza la clase escuchando la segunda parte de la canción antes mencionada, donde se hace referencia al siglo XX.

Evaluación

Se realiza en una clase de 40'. Para ella se utiliza la técnica del "Naípe Escolar" y consistió en construir colectivamente la historia de la conquista de América a partir de una serie de naipes realizados por los alumnos.

Cada participante recibe un conjunto de naipes que ilustran aspectos de la conquista. En equipos de seis alumnos cada participante a su turno juega uno de esos naipes y debe hacer un aporte a la historia que se va elaborando colectivamente.

Comentario de la experiencia

La experiencia comenzó con una actividad que perseguía un doble objetivo: a). como motivadora de la experiencia y b). que a través de ella el alumno pudiera establecer la posible similitud entre esta imaginaria conquista de la Tierra en el siglo XX con aquella conquista de América del siglo XVI.

Resultó muy positivo el intercambio de opiniones acerca del tema de los extraterrestres, destacándose y apareciendo las posiciones más divergentes en cuanto a los objetivos que perseguían los invasores, la relación que estos establecen con los humanos y los factores favorables que posibilitaron la conquista.

Posteriormente, en el tema concreto de la conquista de América, se trató que los alumnos vivenciaran una de las situaciones (del conquistador o del conquistado) y fue importante que lograsen descubrir aspectos de los conquistados, en especial en el episodio de "la noche triste" (cuyo nombre tiene que ver con quienes escriben la Historia), apareciendo nombres muy significativos para ese episodio de parte de quienes hacían de aztecas.

Es de destacar el cambio de opinión producido en los muchachos en relación al tema del sometimiento indígena, ya que al principio la mayoría se identificaba con el conquistador-vencedor-triunfante, considerando a los indios "bobos que tomaban la espada por el filo y que confundían a los españoles con dioses y a los barcos con casas flotantes".

Con la canción se pretendía ilustrar las causas que provocaron la derrota del grupo indígena estableciéndose aquí la relación con el primer trabajo realizado sobre los extraterrestres, cuando dos culturas diferentes se encuentran, donde los seres que las integran también tienen aspectos diferentes y ahí lo pudieron captar en su total dimensión.

Finalmente se pretendió proyectar las consecuencias de aquel hecho sobre la época actual y fue interesante la realización de encuestas y conclusiones extraídas de las mismas (no así de los aportes de la gente, destacándose la ignorancia sobre el tema en general del indio hoy en América Latina) para ellos fue muy motivador.

Aunque se destaca como positiva la reflexión y la

discusión respecto al tema, la experiencia fue un poco larga ya que llevó dos módulos y tres clases simples con la evaluación. En esta se percibió un verdadero cambio de actitud en los alumnos en cuanto al tema del etnocidio indígena e incluso aparecieron propuestas para cambiar su situación en la época actual por parte de algunos alumnos.

Anexo I:

"IMAGINO LA CONQUISTA DE LA TIERRA..."

Era una mañana del día viernes 13 de enero del año 2025.

Amaneció con un sol radiante, había mucho calor. La gente disfrutaba en las hermosas playas del mundo. De pronto el cielo se cubrió de negro. Nadie sabía porqué había pasado eso; era algo muy extraño.

A las 11:00 de la mañana descendió a la Tierra una gran nave, de la cual bajó un hombrecillo de color verde.

Habló por un gran aparato desconocido para nosotros, el mismo tenía potencia para que se escuchara en todo el mundo.

Sus palabras fueron: "No tengan miedo, no vamos a hacerles daño. Venimos en son de paz. Venimos a salvar de la destrucción a este planeta ya que el mismo hombre es quien lo está destruyendo.

Pues hay mucha gente que se muere de hambre y en lugar de las grandes potencias del mundo ayudar, gastan gran parte de su dinero en fabricar armas de guerra".

A partir de ese momento la vida del planeta Tierra cambió, pues no hubo más miseria en el mundo ya que no hubo más guerras. Todos vivieron en paz.

La organización que hicieron los extraterrestres fue muy buena y muy bien dirigida.

Gracias a ellos se salvó nuestro planeta.

"IMAGINO LA CONQUISTA DE LA TIERRA..."

La conquista del planeta Tierra será dentro de mucho tiempo, cuando las culturas de todo el mundo estén debilitadas por las guerras, el hambre y otros problemas.

La conquistarán seres de otro planeta que saben nuestra situación. Culturas más avanzadas en lo tecnológico y no en lo cultural. Nos fueron conquistando poco a poco, haciéndonos creer que vinieron para ayudarnos; se hicieron gobernantes, soberanos y hasta caudillos. Fueron los dueños de nuestras bases espaciales.

En el momento, cuando ellos eran los dueños de nuestro planeta, nos destruyeron con guerras. Crearon un mundo todavía más computarizado y tecnificado, sin ideales, sin creencias, sin filosofía. Así nos conquistaron, nos destruyeron igual que a un objeto.

Agotaron nuestras riquezas naturales. El paisaje quedó desolado y árido; quedaron pocos grupos humanos y se fueron extinguiendo. Los invasores, al ver que el territorio no les daba más riquezas, se fueron.

Dejaron la Tierra vacía y despoblada como hace millones y millones de años.

Quizás otra vez se repita la historia del Hombre... ■

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

Dos desafíos para una verdadera reforma educativa: Las condiciones de gestión de las escuelas y liceos y las condiciones de trabajo de los docentes.

Pedro Ravela

Presentación

En el marco de la campaña electoral que vive nuestro país se han vuelto ya un lugar común las referencias a la necesidad de reformar la educación, de hacer una "revolución educativa", de convertir al Uruguay en un "laboratorio de reforma educativa" en los próximos años. Sin embargo las propuestas al respecto no dejan de ser generales. A lo sumo se refieren a grandes principios sobre los que todos estamos de acuerdo, o a modificaciones en el organigrama del sistema. Pero no hemos visto propuestas concretas acerca de cómo se piensa implementar dichos cambios. Y nuestro país tiene ya una larga historia de reformas educativas frustradas.

Tampoco se han hecho referencias o evaluaciones de uno de los intentos más importantes de reformar nuestro sistema educativo en estos últimos años, como sin duda lo es la Reforma del Ciclo Básico de la Enseñanza Media. A la hora de proponer cambios parece evidente la importancia de tener en cuenta lo que se ha venido haciendo. Llevamos ya tres años y medio de Reforma del CBU. Consideramos pues imprescindible analizar lo que con ella ha sucedido en el momento de proyectar cambios.

¿Qué está pasando realmente con la Reforma, a tres años y medio del comienzo de su implementación? La res-



puesta es sumamente compleja dada la diversidad de aspectos y dimensiones que implica. No se conocen evaluaciones sistemáticas al respecto. En setiembre de 1988 una comisión del Consejo de Educación Secundaria realizó una encuesta sobre la Reforma entre los docentes pero no se han dado a conocer resultados de la misma. Por otra parte el valor de la encuesta fue públicamente desestimado por el CODICEN, dado que, según éste, no satisfacía requisitos mínimos de cientificidad.

Sin lugar a dudas la Reforma ha introducido algunas modificaciones estructurales relevantes en el sistema. Sin embargo, más allá de algunos logros parciales, la Reforma del Ciclo Básico no ha logrado en estos tres años y medio poner al sistema educativo, y en particular a la Enseñanza Media, en una dinámica de cambio. No ha logrado mejorar la calidad de la actividad educativa cotidiana

en las aulas. No ha logrado en quienes están directamente afectados por ella —estudiantes, padres, docentes— niveles mínimos de satisfacción por lo que la educación ofrece. No ha logrado otorgar finalidad y sentido a la educación media. La insatisfacción general de la sociedad al respecto continúa.

En este trabajo pretendemos mostrar cómo dichos "fracasos" tienen su origen, entre otras cosas, en dos vacíos sustanciales de la política de reforma educativa: la ausencia de una política dirigida a otorgar un rol relevante al cuerpo docente en el proceso y la ausencia de una política dirigida a modificar las condiciones de la gestión de los establecimientos educativos. No se nos escapa que hay otros elementos, como las carencias presupuestales, que también determinan los resultados de estos tres años y medio de Reforma. Sin embargo en este trabajo queremos profundizar en

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

estos dos aspectos que consideramos particularmente relevantes para los futuros intentos de cambiar nuestro sistema educativo.

Desde mediados de 1988 hemos estado realizando un trabajo de investigación en un establecimiento de Enseñanza Media (público) de Montevideo. Dicho trabajo supuso una permanencia en la institución a lo largo de diez semanas durante las cuales registramos los acontecimientos cotidianos en la vida del establecimiento, entrevistamos a integrantes de todos los sectores del personal así como a algunos grupos de estudiantes, y estudiamos las Circulares, Oficios y Notas Circulares que rigen el funcionamiento de los liceos. A partir de esa experiencia es que queremos formular las siguientes reflexiones sobre la marcha de la Reforma en curso y hacer un aporte acerca de dos desafíos centrales que cualquier intento serio por sacar a nuestro sistema educativo de la profunda crisis en que está inmerso deberá necesariamente asumir si quiere ser exitoso.

1. La marcha de la reforma.

Pero vayamos por partes. En primer lugar hicimos una serie de afirmaciones que evidentemente no podemos probar en forma exhaustiva pero que queremos ilustrar con algunas expresiones de los actores recogidas en el liceo estudiado, que revelan el modo en que adultos y adolescentes "viven y perciben" su experiencia cotidiana al interior del sistema educativo y que en función de nuestra experiencia de trabajo en la Enseñanza Media y de contacto con docentes de diversos lugares del país consideramos representativa de un sentir generalizado.

Al respecto en el cuadro 1 ofrecemos las expresiones textuales de los estudiantes de tres grupos ante la pregunta acerca de cómo les va con el aprendizaje y el estudio. En el cuadro 2 ofrece-

mos las expresiones de profesores y adscriptos ante la pregunta por el aprendizaje de los muchachos. No tenemos dudas que el panorama que surge de las respuestas, que refleja el fracaso cotidiano del sistema educativo, podría haber sido recogido de prácticamente cualquier liceo del país. Para los estudiantes la actividad curricular, las actividades vinculadas con el aprendizaje, carecen totalmente de significado. La actividad principal de los liceos, a la que se dedica prácticamente todo el tiempo que el estudiante permanece en ellos, que es la que se desarrolla en las aulas, fundamentalmente les aburre y no les aporta nada, o por lo menos no logra involucrarlos. Para enfrentar este problema, que por supuesto no es atribuible a la Reforma y que además no es exclusivo de nuestro país sino que es uno de los principales síntomas de la crisis de los sistemas educativos en todo el mundo —aun en los países desarrollados—, no hemos dado pasos significativos. La calidad de la experiencia educativa que la Enseñanza Media brinda no ha mejorado en estos últimos años.

En el cuadro 3 consignamos las manifestaciones de profesores, adscriptos y administrativos acerca de la Reforma, expresiones que surgieron espontáneamente a lo largo de las entrevistas al referirse a diversos temas, dado que no se les preguntó explícitamente por la Reforma. Es significativo que casi no se hacen menciones a ella, en términos positivos. Por el contrario, la gran mayoría de las menciones son quejas, críticas o comentarios de tono escéptico. En esas condiciones de desánimo y descreimiento difícilmente un proceso de cambio en un sistema complejo como sin duda lo es el sistema educativo pueda ser exitoso, dado que no cuenta con el apoyo y la iniciativa de los directamente involucrados. Esto nos lleva ya al primer aspecto de fondo que queremos abordar, el del rol de los docentes en el proceso de reforma, en el que a continuación nos centraremos. Es significativo además que las críticas no están dirigidas tanto a los contenidos de la Reforma sino a las dificultades derivadas de su implemen-

tación. Sobre este punto volveremos al referirnos a las condiciones de gestión de los establecimientos educativos.

2. Los profesores.

"El éxito de una reforma como la que se acomete, sólo se hará posible si los docentes se sienten solidarios de esta acción renovadora y contribuyen con su competencia profesional, su imaginación y entusiasmo a prever y superar los escollos que han de presentarse en este proceso. Sin duda en los docentes recae la tarea más difícil, pero también la más trascendente de la reforma educativa". (CQDI-CEN, 1986).

A pesar de que en el documento "fundacional" de la Reforma estaba claramente establecido el rol fundamental que el cuerpo docente debía jugar para que ella fuera exitosa, eso no se tradujo en medidas concretas tendientes a hacerlo realidad —por ejemplo a través de mejoras en los bajísimos salarios de los docentes o de una rápida puesta en funcionamiento de las Asambleas Docentes—. Al respecto, queremos llamar la atención acerca de algunas características de la inserción institucional y de la organización del trabajo de los docentes. A lo largo de nuestra investigación nos resultaron particularmente preocupantes, además de los más comúnmente mencionados problemas de bajos salarios, exceso de alumnos por grupo y carencia casi total de material de apoyo, dos aspectos: el escasísimo tiempo que los docentes permanecen en la institución y el aislamiento en que desempeñan su tarea.

Permítasenos en primer lugar referirnos rápidamente a algunas investigaciones realizadas en otros lugares del mundo en relación al tema de las condiciones de trabajo de los docentes.

ESTEVE (1988), en un trabajo sobre el "stress" de los profesores, destaca cómo el tema del "malestar docente" es

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

un tópico que aparece cada vez con más fuerza -500 referencias bibliográficas en los últimos seis o siete años- y que una de sus causas fundamentales estaría en el agotamiento por sobrecarga de trabajo.

MC LAUGHLIN (1988) destaca como uno de los elementos centrales que promueven la motivación y productividad de los profesores el carácter "colegiado" del trabajo.

"En entornos más aislados, los profesores no van más allá de las quejas sobre los alumnos difíciles, y las salas de profesores se convierten en lugares para lamentarse en vez de hacer discusiones productivas. Por el contrario, en escuelas con niveles altos de interacción colegial, las discusiones entre los profesores se centran más en la planificación de la enseñanza y la mejora de la práctica. El intercambio entre los profesores conduce a menudo a currícula mejor diseñados, mejores actividades en el aula y una fuente más rica de ideas para informar y estimular la práctica... El aislamiento, por tanto, contribuye a que el profesor... se jubile en-el-trabajo."

En la misma línea RUTTER (1979) afirma que:

"En los colegios menos exitosos los profesores estaban a menudo librados completamente solos para planificar qué enseñar, con escasa guía o supervisión de sus colegas "senior" y poca coordinación con otros profesores para asegurar un curso coherente de un año a otro".

Tenemos pues que el carácter de aislamiento o intercambio en que se desarrollan las tareas en una institución educativa tiene una fuerte incidencia en la calidad del trabajo docente y por tanto

en la calidad del aprendizaje de los alumnos. En ese sentido a través de las experiencias de talleres de docentes que realizamos desde el SERPAJ hemos constatado la creatividad y productividad de que son capaces los docentes trabajando colectivamente.

En el liceo estudiado en general los profesores se mostraron sorprendidos ante la pregunta acerca de cómo es su día tipo en el liceo. La respuesta les resulta obvia: "dar clase". La actividad-tipo que desarrollan los profesores en el liceo es básicamente la siguiente: el profesor

entra al liceo, da sus clases, en los recreos está en sala de profesores conversando con colegas o "haciendo libretas", o conversa con los alumnos en el patio o en el salón de clase. Cuando termina sus clases se retira. Debe realizar además una serie de actividades fuera del liceo: preparar sus clases y los materiales necesarios, corregir escritos y tareas, etcétera. Además de esto el docente debe llevar un Libro del Profesor ("la libreta") por cada uno de sus grupos, en los que asienta el trabajo realizado cada día con el grupo, las calificaciones de los estudian-

CUADRO 1: HABLAN LOS ESTUDIANTES

"LA MAYORÍA VIENE ACA A PASAR EL TIEMPO, PARA SALIR UN POCO DE LA CASA".

(se les pregunta acerca de cómo les va con el estudio).

GRUPO 1: "No!! (todos a coro)... El único que estudia es fulano... Nos echan de clase y nos ponen la falta, y eso no se puede hacer... Nos dicen que nos perjudica la conducta... Uno se saca 5 y se porta mal, y le bajan la nota... Si este grupo estudiara sería uno de los mejores del liceo... Acá nadie se respeta, cada uno hace cualquier cosa... No se tiene ganas de estudiar... No hay ambiente de estudio, es la conducta... Hoy nos estamos portando bien, en la clase es cualquier cosa... Cuando algunos compañeros no tienen dinero para comprarse libros los profesores dicen que no alcanza con estudiar del cuaderno... La biblioteca está siempre cerrada y no tiene libros..."

GRUPO 2: "No estudiamos... Sólo para salir del paso... Estamos aburridos de tragar libros... Las materias deberían ser optativas, que cada uno haga las que le interesan... Para los escritos te mandan estudiar 10 temas y te ponen sólo uno... Todo lo que estudiamos no tiene finalidad, la única finalidad es pasar de año... No tenés motivación... Nadie sabe leer ni escribir, todo el mundo escribe con faltas... La mayoría viene acá a pasar el tiempo... Para salir un poco de la casa... Este año el rendimiento es peor, estudiamos menos... No hay voluntad... Deberían sacar los módulos de 70 minutos, no bancás 70 minutos y los profesores tampoco... Si hay más materias en el día aguantás mejor... En este turno los profesores siempre vienen cansados... Se enojan, se pasan quejando de las horas que ya dieron en el día... No nos preparan para la realidad..."

GRUPO 3: "Somos todos estudiosos (en tono de broma)... Si hay cinco que estudian es mucho... Y sí, no dan ganas de estudiar... Los libros son muy caros y te sirven medio año... En la biblioteca están haciendo un inventario y no hay libros... No está abierta en el turno, la abren de 19 a 22 horas... El ambiente no se da para estudiar... Es una clase con mucha algarabía, dicharachera... No sé si es que es 4º o si son los profesores, pero este año no dan ganas de estudiar... No nos incentivan... (Avisan que la profesora con la que tienen clase a continuación "no pone falta". Festejan ruidosamente)... La enseñanza no tendría que ser con libros, tendría que ser investigar sobre lo que queremos saber... (Se quejan de las clases de los sábados y de los módulos de 70 minutos)... Te matan, después de 20 minutos te reaburrís... Son 70 minutos hacinados... Te aburrís y empezás a molestar, a hacer cualquier cosa. Después te ponen 1 y observaciones..."

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

tes y mensualmente los juicios y promedios de cada alumno.

Las instancias de trabajo colectivo de los docentes son escasas y tienen muy bajo nivel de participación, según los testimonios consistentes aportados por el conjunto de los entrevistados. Estas instancias colectivas son básicamente cuatro: las "salas docentes", las "reuniones de profesores", la Asamblea Docente Art. 19 y la gremial.

Las "salas docentes", en general convocadas por la Inspección, suelen

ser zonales, es decir, participan profesores de la misma asignatura pero de distintos liceos. En general los testimonios indican escasa participación y una periodicidad de "dos o tres en el año". Los profesores de Compensación son los que parecen reunirse con mayor asiduidad, dadas las dificultades que plantea la asignatura.

A nivel gremial no hay actividad notoria, más allá de la existencia de dos carteleras en sala de profesores (una de cada gremial). La Asamblea Docente,

en la que la participación es formalmente obligatoria, según la información que recogimos al respecto todavía "está en pañales", "funciona en forma muy lenta", "no están trabajando", "no hay interés de los docentes", "recién empiezan a funcionar las comisiones".

Tenemos pues que la única instancia colectiva en la que los profesores participan sistemáticamente es la "Reunión de Profesores". En ellas la actividad central es calificar la actuación de los alumnos en lo académico y en lo disciplinario, y elaborar un juicio global para cada estudiante. Se decide sobre los alumnos que deben asistir a Cursos de Compensación o ser dados de alta de ellos. Es también una instancia de intercambio de información acerca de la situación de los grupos y casos particulares de alumnos, así como de control del trabajo del docente que debe tener sus libretas al día para la "reunión". Cada profesor debe participar en tantas reuniones de este tipo como grupos tenga a su cargo, lo que supone una buena cantidad de trabajo extra. La "reunión" es mencionada por todos los docentes y adscriptos en términos despectivos. No registramos expresiones positivas al respecto. Todas son quejas respecto al trabajo extra que suponen y la distorsión que producen en el funcionamiento liceal porque los profesores faltan a sus clases para asistir a ellas.

Esto nos lleva a un segundo aspecto, el del tiempo que los profesores permanecen en el establecimiento. De él dependen en buena medida sus posibilidades de acceso a la información, de participar o incidir en las decisiones, su sentido de pertenencia a la institución e incluso la posibilidad de desarrollar con mayor o menor eficacia su tarea específica en relación al aprendizaje de los adolescentes. Al respecto llama inmediatamente la atención el hecho de que el docente prácticamente no pertenece a la institución. La mayoría de los docentes tiene escasa dedicación y escasa antigüedad en ella (ver cuadros 4 y 5). Si consideramos los cuatro casilleros ubicados en el ángulo superior izquierdo del cuadro 4 y los cuatro ubicados en el ángulo inferior derecho, podemos cons-

CUADRO 2: EL APRENDIZAJE

"NO SE INCENTIVAN CON NADA, ESTAN COMO DORMIDOS"

+ "Estudian poco y nada, no tienen motivación para el estudio. Ellos mismos me dicen 'profesora, para qué vamos a estudiar si igual después no hay trabajo'. Además como ahora no tienen exámenes, no pasa nada..."

+ "Son poco estudiosos en general, tienen pocos hábitos de estudio... la TV los absorbe mucho."

+ "Los alumnos no responden mucho, no tienen demasiado interés en estar en el liceo. El nivel de rendimiento es de medio para abajo. Leen muy mal, hay que adivinar lo que escriben... Si les queda un 20% de lo que das, podés estar contento."

+ "Los alumnos tienen una actitud indiferente, aunque no todos, pero sí un gran número. No cumplen con las tareas, no estudian, no repasan, no revisan las cosas."

+ "No se incentivan con nada, están como dormidos. No se sabe qué es, falta de interés, falta de estudio. Toda la población estudiantil cada vez estudia menos. El rendimiento general es de aceptable para abajo, ha desmejorado, no hay alumnos que se destaquen. Este año todavía no puse ni un 6."

+ "En general los alumnos piden más atención, sienten al liceo como despersonalizado. La reacción es que no estudian o no vienen... Presentan un desinterés general por la educación y el aprendizaje."

+ "No se esfuerzan por rendir... Es igual que en todos lados: los alumnos no estudian, faltan, faltan los profesores... Este plan no me convence mucho. El alumno estudia poco, rinde poco, falta mucho. Ha desmejorado la situación."

+ "No aprenden absolutamente nada. Enseña la casa y la familia. El liceo aporta poco. Los que aprenden lo hacen por lo que reciben en la casa. Masivamente no tienen lectura comprensiva, leen silabeando, son ágrafos. No son capaces de entender lo que leen. Además no tienen motivación, ¿para qué me sirve?..."

+ "No les interesa estudiar y te lo dicen: para qué estudiar si voy a terminar con un sueldo como el suyo..." (Relata que el día anterior tuvieron sala de profesores de Compensación y todos coincidían en que "hay un desinterés cada vez más marcado, apatía, desinterés generalizado").

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

tatar que el 72.5% de los profesores son prácticamente "nuevos" en la institución y con escasa dedicación a ella, al tiempo que sólo un 15.7% tiene cierta antigüedad y una dedicación importante. Se confirma de este modo la caracterización del docente de Enseñanza Media como "profesor taxi": la gran mayoría de los profesores apenas permanecen en el establecimiento entre 2 y 8 horas semanales, por lo que el resto del tiempo se encuentran en otras instituciones educativas o en otro tipo de actividad de la que obtienen un ingreso que les permita vivir.

En esas condiciones es casi imposible que exista sentido de cuerpo entre los profesores de un mismo liceo, es casi imposible que actúen con criterios comunes en la acción educativa, es casi imposible que puedan reunirse a intercambiar sus experiencias y buscar los caminos para mejorar su acción educativa, es casi imposible que puedan hacerse cargo del fracaso cotidiano del sistema educativo, es casi imposible que los profesores se relacionen adecuadamente con los estudiantes y constituyan una referencia insustituible en la vida de un adolescente. Es casi imposible, en suma, que los docentes puedan desempeñar adecuadamente "la tarea más trascendente de la reforma educativa".

Nótese sin embargo la enorme distancia con lo que el documento de la Reforma establecía al respecto:

"Es imprescindible reducir en los primeros años el número de profesores y de asignaturas, de manera que el docente pueda estar más tiempo con el educando y establecer lazos más firmes con él, dando a su labor un carácter más acentuado de conformación de la personalidad del joven"...

"La organización de la actividad liceal en función del tiempo deberá comprender en el futuro lo que hace a la distribución de las horas de clase entre el profesorado. En este sentido, se adoptarán las medidas necesarias para concentrar,

en lo posible, la actividad de los profesores en un establecimiento y en un turno, de manera de evitar los desplazamientos de éstos de un liceo a otro. Una mayor permanencia y continuidad del profesor en un establecimiento, permitirá una relación más profunda y permanente con sus estudiantes. A la vez, facilitará el intercambio y la comunicación entre los docentes de cada liceo, dando viabilidad a las Salas Docentes y a la coordinación de asignaturas" (CODICEN, 1986)

Hoy es posible afirmar que casi nada se ha avanzado en esa dirección. Por el contrario, el curriculum sigue estando fuertemente compartimentado en asignaturas, con las APO y los Cursos de Compensación ha aumentado la cantidad de profesores que están apenas dos horas semanales con los adolescentes, la realización sistemática y frecuente de Salas Docentes continúa siendo absolutamente inviable. Y en relación a la "mayor permanencia y continuidad del profesor en un establecimiento", los datos aportados en el cuadro 4 son más que elocuentes.

3. Las condiciones de gestión de los liceos.

El otro gran tema al que queremos referirnos es el de las condiciones de gestión de los establecimientos educativos en el nivel medio. En ese sentido nos proponemos ahora analizar las características que asume la articulación del establecimiento estudiado con el sistema educativo del que forma parte y el modo en que dicha articulación incide en el funcionamiento interno. El foco elegido para el análisis de esta relación es el de los grandes rubros de decisiones que se toman en la gestión de un liceo.

La opción por este foco de análisis está basada en el presupuesto de que un problema de fundamental importancia a abordar es el de la autonomía de la unidad del sistema con respecto a este o, en

otras palabras, el de la descentralización de la gestión de los sistemas educativos.

Un sistema complejo y de gran tamaño, como sin duda lo es el sistema educativo, no puede ser gobernado centralmente en forma eficaz dado que la cantidad enorme de información que deben manejar rápidamente satura las instancias centrales. Al mismo tiempo y en virtud de este fenómeno, los procesos de toma de decisiones se vuelven extremadamente lentos. En estas condiciones, la adaptación a un entorno complejo y cambiante —las sociedades contemporáneas sin duda constituyen entornos complejos y cambiantes— es prácticamente imposible. Es así que se vuelve imprescindible acercar los centros de decisión al terreno en que se desarrolla la acción:

"La desconcentración viene avalada por la necesidad que tiene la organización de facilitar iniciativas de personas y grupos y de una mayor adaptación al entorno, que exige que las decisiones sean proyectadas desde niveles en los que se conozcan mejor sus peculiaridades e intereses sociales y culturales" (MEDINA, R., 1988).

¿Cuál es pues el grado de autonomía del establecimiento educativo en relación al sistema? Para dar respuesta a este interrogante pasaremos revista a cinco grandes tipos de decisiones que hacen al quehacer diario de cualquier institución educativa. Dichas categorías simplemente pretenden ordenar el análisis y no son necesariamente exhaustivas.

3.1. Decisiones pedagógicas.

En esta categoría incluimos todas aquellas decisiones que hacen al desarrollo de las actividades dirigidas al cumplimiento de los fines específicamente educativos de la institución. Al respecto cabría destacar dos grandes ámbitos, el de las actividades formalmente curriculares y el de las "extra-curriculares".

Las decisiones referidas al curriculum formal se toman casi exclusivamente fuera del establecimiento, en las ins-

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

tancias superiores del sistema. En el ámbito del establecimiento de enseñanza media no se reelabora institucionalmente el curriculum (aunque sin duda los profesores, individualmente, toman decisiones de carácter curricular al interior de sus clases al determinar los énfasis de trabajo en torno al programa de su asignatura). La única decisión que toma el establecimiento es acerca de las Actividades Planificadas Optativas que ofrecerá a los estudiantes. El establecimiento no realiza actividades de diseño y

adaptación del curriculum, ni de revisión de sus estrategias metodológicas. Las únicas decisiones que se toman al interior del establecimiento, dentro de este rubro, son las referidas a la evaluación de los estudiantes. No se decide, sin embargo, acerca de las instancias y modalidades de evaluación (cinco reuniones en el año en fechas preestablecidas y uniformes para todos los establecimientos, Libreta del Profesor, escala de calificaciones, juicios, etcétera), que son prescriptas desde las instancias superio-

res del sistema.

En lo que respecta a las actividades extracurriculares las posibilidades de decisión al interior del establecimiento son bastante escasas. **Toda actividad de carácter extracurricular requiere formalmente autorización expresa del Consejo de Educación Secundaria** (Nota Circular N° 150/85 - Oficio Mimeografiado N° 62/88) (ver cuadros 6 y 7). En la práctica algunas actividades se realizan sin esperar la autorización, simplemente comunicando al CES.

CUADRO 3: LA REFORMA

"LE ESTÁS VENDIENDO A LOS CHIQUILINES ALGO QUE VOS MISMO NO SABES MUY BIEN LO QUE HACÉS."

+ "El plan nuevo no sé si está bien encarado... No estamos preparados para enfrentar un nuevo plan de estudios. Hay muchas carencias. Habría que hacer primero un plan experimental antes de extenderlo."

+ "Ellos (los inspectores) también están en el aire con el CBU porque han tenido que ir haciéndolo improvisadamente, a las corridas."

+ "Con el CBU el resultado no ha sido positivo. No hay un trabajo interdisciplinario que permita insertar al alumno en un todo coherente en cuanto al aprendizaje. Seguimos siempre en compartimentos estancos... No está bien estructurado."

+ "En este momento con la Reforma creció el trabajo administrativo. Día a día se fracasa. Le estás vendiendo a los chiquilines algo que vos mismo no sabés muy bien lo que hacés (pone como ejemplo ofrecerle al chico opciones y modalidades curriculares que luego no existen en el establecimiento). Esto produce una sensación de frustración para los chiquilines, para los profesores, y para nosotros."

+ "Por la Reforma estamos manejando muchos más papeles que antes. Tenemos dificultades para ponerla en práctica (se refiere a las nuevas asignaturas sin profesores preparados y a las dificultades para la compaginación de los horarios y actividades optativas). Teóricamente puede ser un plan bueno, pero chocó con la realidad que lo desnaturalizó. Con mucho esfuerzo se logró esta situación de calma... A la vez las nuevas asignaturas abren posibilidades de participación de los alumnos, de incentivo de la inteligencia

creativa y la inventiva, sobre todo a través de los talleres... Esta Reforma requeriría de más tiempo en el liceo por la tarea burocrática, que va en desmedro de la parte docente y la parte humana".

+ "Estamos llenos de reuniones, papeles, etcétera... El CBU creó nuevas asignaturas sin que hubiese profesores capacitados, por lo que también tenemos que instruir a los docentes nuevos en el uso de la libreta, el pasaje de asistencias, la disciplina..."

+ "... cuando uno lee los objetivos en el papel, en los documentos del CBU, son preciosos. Pero en la práctica no los vemos. Sabemos que siempre va a haber divorcio entre la teoría y la práctica, pero algunos son demasiado utópicos. No se dan en la realidad..."

+ "Estamos tapados por la Reforma de controles que requieren papeleo y nos sacan de lo otro. Tenemos menos tiempo para los padres y los alumnos. La preparación de las Reuniones lleva mucho tiempo. No era así antes. Ahora hay más papeles y más faltas de profesores, producto de la Reforma... Tiene cosas positivas, pero hay que adaptar a la realidad. Por eso no funciona bien, aunque la intención y el sentido no están tan mal. Por ejemplo las APO tienen su alma positiva, pero no tenemos elementos materiales ni la preparación de los docentes necesarios para llevarlas a cabo. Entonces los talleres se están haciendo en la teoría. En el Plan Piloto los muchachos veían que en los talleres se hacía algo... A nivel docente no hay un sentimiento positivo respecto a la Reforma. En casi todos hay como una intuición de que la cosa no está funcionando bien. No se sienten bien, se les va de las manos. No les gusta. No están haciendo bueno el aprendizaje."

+ "Con las nuevas asignaturas del CBU hubo que improvisar docentes sin formación. Ingresó gente de las extracciones más dispares. Es una realidad grave, hay un alto porcentaje sin formación docente... Otro acontecimiento no puntual es la dificultad de implementación del CBU, que día a día es más difícil a medida que avanza. No se puede atender con la infraestructura administrativa que tenemos. Los grupos de Compensación son distintos de los curriculares. Los profesores también son distintos, vienen sólo para eso y no concentran horas por la estrecha franja que hay para dichos cursos. Es gente itinerante, que viene y se va en 45 minutos. Es muy difícil integrarla al liceo y es muy difícil darles orientación. En el '87 se realizaron varias salas. Este año sólo dos. Otra gran dificultad es la implementación de las APO. Va contra la libertad pero es un problema de estructura, los liceos no pueden continentalizar las APO. No es cierto que el chico elija entre opciones. La libertad se acaba cuando se terminan los salones..."

+ "Este año hay tanta gente que no conocés, debido al 3er. año del CBU, que complicó las cosas mucho más (se refiere a las APO cuyos docentes suelen tener un solo grupo, dos horas semanales). Es un embudo que se abre y cada vez tenemos más docentes. Esos docentes no pueden integrarse a la organización del liceo, no lo sienten como propio... Con el CBU se debió consultar. Estamos improvisando permanentemente. Se trata de un plan importante y carente de forma, no se tiene docentes preparados para muchas asignaturas; no se preparó a los secretarios para confeccionar los horarios."

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

Según los actores este último tipo de actividades son aquellas que no modifiquen el desarrollo de la jornada liceal, que no tengan un contenido "comprometedor" (se refiere al plano ideológico) y que no supongan participación de personas ajenas al establecimiento.

3.2. Decisiones organizativas.

En el plano de la organización del establecimiento los márgenes de autonomía también son escasos. El establecimiento no genera sus propios reglamentos sino que le son dados. Lo mismo sucede con la definición de roles y funciones. La organización administrativa está regulada por circular y es común a todos los liceos. La cantidad de grupos y de alumnos que el liceo tiene cada año no es decidida en el establecimiento sino en las instancias centrales. Una vez que recibe la nómina de alumnos y la cantidad de grupos (que en general coincide con el número total de salones disponibles) en el establecimiento se decide acerca de los alumnos que integrarán cada grupo y el salón que les corresponderá. También se decide en el establecimiento la asignación de los profesores a los grupos y sus horarios, pero no acerca de su contratación y dedicación. La institución no puede decidir tampoco acerca de la estructura horaria o el número de turnos en que va a funcionar. La única libertad que el establecimiento se ha tomado al respecto, contraviniendo la normativa que establece que los alumnos elijan entre las actividades optativas un tiempo después de comenzados los cursos, ha sido la de pedir esa opción en el momento de la inscripción. De este modo se conforman los grupos por APO, evitando el caos que para el establecimiento suponía la reagrupación de los alumnos para dichas actividades durante la jornada escolar.

En relación a las instancias colectivas orgánicas, algunas están reglamentadas, como el COE o la Asamblea Docente. La normativa no prevé otras instancias pero tampoco las impide. Sin embargo, y al igual que en el caso de las decisiones pedagógicas, operan otro tipo de restricciones entre las que nuevamen-

te se destaca la del escasísimo tiempo de dedicación a la institución del personal docente.

Finalmente, todo lo que hace al funcionamiento administrativo del establecimiento, tanto en lo que hace al trabajo de la Secretaría como al de la Adscripción, está totalmente reglamentado de manera única y uniforme para todos los establecimientos del país.

3.3. Decisiones sobre el personal.

En este ámbito, al igual que en los anteriores la capacidad de decisión de la institución es mínima. El establecimiento no selecciona su personal en ninguno de los sectores. Tampoco puede despedirlo. Para sancionarlo debe solicitar al Consejo. En relación a las inasistencias y licencias, las potestades del director se reducen a justificar cinco faltas en el año al personal docente. Todo lo demás (licencias médicas, licencias especiales, licencias por maternidad, etcétera) debe ser elevado para su consideración en instancias superiores. Un pequeño ámbito de libertad al respecto que los liceos se toman, aparentemente al margen de la normativa, es el establecimiento de turnos de trabajo por parte de adscriptos, administrativos y personal de servicio, en los períodos en que no hay clases por vacaciones (febrero, julio, primavera).

3.4. Decisiones económicas.

También en este caso el margen de acción autónoma del establecimiento es escaso (ver cuadro 6, Circular 1793/86). Los recursos que puede manejar la Dirección en forma directa son escasísimos, sobre todo si se tiene en cuenta las necesidades de mantenimiento y reparación del local. La cantina liceal no puede ser explotada por la institución y los aportes que el concesionario hacía directamente al liceo los hace ahora a la Tesorería del Organismo. Formalmente Secundaria aporta luego a cada liceo partidas extraordinarias de Gastos Menores (ver Circular 1790/86). Sin embargo, según nos manifestara la subdirectora, en el mes de setiembre todavía no habían

recibido nada por ese concepto. El año anterior el aporte llegó en octubre, lo que supone imposibilidad para planificar una inversión y poco tiempo para gastar el dinero dado que a fin de año deben devolver al organismo los montos no invertidos (Circular 1793/86).

Todo esto deriva entre otras cosas en un insuperable estado de deterioro del local y en una carencia casi absoluta de material de apoyo a la tarea educativa. Entre otras cosas, y sólo a título de ejemplos, pudimos observar las dificultades del director para hacer funcionar la fotocopidora por falta de "tonner" y su indicación a la secretaria para que lo pidiera a Proveeduría del Organismo. "Para reponer vidrios —explica una de las subdirectoras— el Consejo llama a licitación y provee a todos los liceos; pero mientras hace esto nosotros tenemos 50 vidrios rotos". Otros testimonios al respecto se encuentran consignados en el cuadro 7.

3.5. Decisiones disciplinarias.

Finalmente, el ámbito de la disciplina parece ser aquel en que el liceo cuenta con una mayor independencia. Las decisiones cotidianas respecto a la disciplina son tomadas por docentes y adscriptos en casos que no revistan gravedad, y en consulta con el Jefe de Turno y/o la Dirección si son de cierta entidad. Si bien el reglamento al respecto tampoco es elaborado en el nivel del establecimiento, este parece ser manejado con bastante flexibilidad. Las sanciones graves que establece el COE son las únicas que deben ser comunicadas al CES. El funcionamiento del COE sí parece ser objeto de preocupación y control por parte de las instancias superiores, dado que se exige elevar informe de sus actuaciones (Nota Circular N° 66/88; cuadro 6). De todos modos, el establecimiento parece manejarse con mucha libertad al respecto.

El panorama descrito y la normativa vigente ponen en evidencia la existencia de una fuerte tendencia dirigida a controlar las actividades de la institución y a prescribir con bastante detalle su funcionamiento. El grado de autonomía del establecimiento es pues muy reducido,

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

fenómeno congruentemente percibido por los distintos actores (cuadro 7). Nótese en dichos testimonios el modo en que la creatividad e iniciativa que algunos educadores son capaces de intentar a pesar de las condiciones en las que trabajan son permanentemente trabadas y obstaculizadas.

La fiscalización excesiva y permanente tiene como principal efecto que los responsables directos de todo lo que sucede en los liceos —los directores— estén preocupados fundamentalmente por cumplir con las exigencias de las autoridades y por no incurrir en faltas que los hagan pasibles de sanción. A ello deben dedicar la mayor parte de su tiempo y energía en lugar de dedicarlo a desarrollar iniciativas que permitan mejorar la calidad del servicio que el establecimiento ofrece. En esas condiciones un plan de reforma como el presente se convierte en un nuevo conjunto de exigencias y prescripciones burocráticas a cumplir porque así lo disponen las autoridades. En estos tres años y medio de Reforma no se ha tomado medida alguna dirigida a flexibilizar el funcio-

namiento del sistema y a dotar de una capacidad de gestión mínimamente autónoma a los establecimientos.

4. La concepción de política educativa implícita en la Reforma.

¿Qué ha sucedido pues con una política de reforma educativa que se introduce en un sistema con las condiciones de trabajo docente y de gestión de los establecimientos que acabamos de ver, sin introducir cambios en dichas dimensiones? Lo único posible: los cambios se reducen a modificaciones en el organigrama del sistema. Esta asignatura en lugar de aquella, este reglamento en lugar de aquel, esta estructura horaria en lugar de aquella. Sin duda que no puede afirmarse a priori que dichas modificaciones carezcan de importancia. Pero no van acompañadas por el compromiso y la iniciativa de los actores que en última instancia tienen en sus manos la tarea educativa cotidiana. A éstos la reforma les es ajena. Su rol se

reduce a cumplir con las nuevas exigencias, sin comprometer la propia creatividad e iniciativas.

Pero por detrás de todo esto hay un supuesto que es importante sacar a luz y discutir. Al conducir de este modo el proceso de reforma se está suponiendo que es posible producir cambios en las escuelas y liceos, y más aún, en las aulas, por directivas emanadas de las instancias superiores del sistema. Se está suponiendo que desde dichas instancias es posible prever todas las eventuales dificultades de implementación y solucionar de manera uniforme para todos los liceos del país todos los problemas de cierta entidad. Y esto no es así, porque en cualquier sistema de cierta entidad, cualquier conjunto de mandatos que ingrese en él necesariamente habría de desnaturalizarse a medida que avance desde las instancias centrales hacia su concreción en las actividades cotidianas. Veamos esto con un ejemplo.

Uno de los mandatos que la Reforma introduce en el sistema es el nuevo régimen de Reuniones de Profesores, que pasan a ser cinco en el año. En el papel la medida aparece como racional y justificada:

“La realización de tres Reuniones de Profesores anuales en cada grupo, de manera que el cuerpo docente se pueda pronunciar en diversos momentos de curso y efectuar una evaluación continua del estudiante... deberán favorecer un mejor conocimiento del estudiante, de su situación personal y familiar y dar lugar a un amplio intercambio de opiniones y reflexiones sobre cada uno de ellos, sobre los logros y dificultades. Se deberá desterrar definitivamente el tipo de Reuniones de Profesores que se reducen al mero ‘canto de notas’ como ocurre actualmente” (CODICEN, 1986).

No sólo no se ha desterrado el “canto de notas” —al que se ha agregado la discusión de “juicios standarizados”—

CUADRO 4: CANTIDAD DE PROFESORES SEGUN DEDICACION Y ANTIGUEDAD (EN PORCENTAJES).

Carga Horaria Semanal	Año de ingreso al establecimiento				Total
	1988	1987	1986/84	1983 o antes	
1 a 8	46.0	05.0	02.5	02.8	57.0
9 a 19	19.0	02.5	02.0	02.8	26.0
20 a 30	06.0	00.9	04.3	06.6	17.0
TOTAL	71.0	08.5	08.5	12.0	100

NOTA: La unidad horaria docente en Secundaria está constituida por 20 horas semanales (es la carga horaria a la que tiene derecho todo profesor graduado). El máximo que un profesor puede tener en la Enseñanza Pública son 30 horas semanales.

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

sino que con esta medida se ha producido una gran distorsión de la vida de los liceos en los períodos de reuniones por el "pico" que se produce en las "horas libres". En efecto, en los meses de abril, junio y setiembre se multiplican los grupos sin clase, fruto de profesores que se encuentran en Reunión, al tiempo que los grupos tampoco pueden ser atendidos por sus adscriptos que se encuentran también en Reunión o pasando calificaciones e inasistencias a los boletines. Según los testimonios a los que ya hicimos referencia, la Reunión es siempre mencionada en términos peyorativos por los distintos actores. Y sin embargo a ella el establecimiento dedica nada menos que unas 6.400 horas de trabajo humano en el año (5 reuniones anuales incluyendo las finales x 57 grupos x 15 participantes promedio x 1 hora y media de duración promedio), sin contar el tiempo de preparación previa. Si la institución pudiera decidir por sí misma qué hacer con toda esa energía, sin duda la aprovecharía de una manera mucho más productiva en términos educativos.

Tenemos pues un claro ejemplo de una medida de política educativa racional y adecuada para el planificador que se desnaturaliza radicalmente al ingresar en la vida cotidiana de los establecimientos educativos. Algo parecido ocurre con los Cursos de Compensación y Recuperación, a los que nos consta que muchos profesores no derivan alumnos por no tener elementos para un diagnóstico psicopedagógico adecuado o por no tener clases en diciembre. Y podríamos continuar enumerando.

El problema radica pues en la implementación de la Reforma más que en sus contenidos. Más allá de lo democratizadores que puedan ser los objetivos y contenidos de los cambios propuestos, están destinados al fracaso en la medida que la estrategia de implementación no sea también democratizadora y tienda a involucrar a los actores en la solución de los problemas diagnosticados. Por el contrario, la actual modalidad de implementación, que excluye a los actores y que excluye la elaboración de respuestas a los problemas en el nivel de los establecimientos, refuerza las lógicas vigentes

que tienden al mero cumplimiento de prescripciones, desperdiciando la energía y potencialidades de los actores.

Al respecto son sugerentes los comentarios que GOODLAD (1984) formula en torno a la implementación de cambios educativos. Relata el caso del rechazo generado entre los docentes por una medida administrativa que reducía los recreos de 15 a 10 minutos en uno de los distritos estudiados. Dicha medida constituía la respuesta de las autoridades a una campaña de la prensa que se quejaba del poco tiempo dedicado a la instrucción en los colegios. Al respecto el autor destaca que esa acción "eliminó la posibilidad que directores, estudiantes, profesores y padres, en cada colegio, asumieran por ellos mismos la responsabilidad ante el problema..." Y enseguida agrega: "Los colegios más satisfactorios de nuestra muestra eran aquellos que se hacían cargo de sus problemas. Los profesores más satisfechos se veían a sí mismos involucrados en la toma de decisiones importantes".

Finalmente concluye: "Desarrollar la capacidad de implementar cambios es más importante que implementar un cambio específico".

En una perspectiva similar ESCUDERO (1988), en un trabajo en el que sistematiza las más recientes investigaciones sobre la innovación y el cambio educativo destaca:

"La innovación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos, que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas técnicas, o inculcación de nuevos términos y concepciones.

Esta idea pretende destacar cómo, hoy por hoy, goza de mayor credibilidad y validez educativa una visión de la innovación como proceso de construcción institucional y personal que la correspondiente, ya superada, del cambio como tecnología del diseño y difusión de

programas educativos.

En este sentido, una innovación ha de suponer un contexto, un espacio, para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades nuevas en los centros escolares, en los profesores, en los alumnos, y, qué duda cabe, en la misma Administración, en los expertos, en el personal de apoyo.

(...) La escuela y los profesores han de tener la oportunidad de apropiarse de la innovación, de decidir sobre la misma, de controlar sus contenidos y su desarrollo".

Los comentarios sobran. No caben dudas que la presente política de reforma se sitúa en el extremo opuesto al definido por el autor. Se trata de una política llevada adelante no sólo sin la participación de los actores, sino a pesar de ellos. A pesar de la oposición de los docentes, y aun de los propios Consejos Desconcentrados encargados de implementarla, que en su momento fueron sancionados por dicha oposición.

5. Dos desafíos para el cambio educativo en los 90.

Para superar la profunda crisis en que el sistema educativo se encuentra es necesaria pues una política de reforma educativa sobre otras bases, dirigida principalmente a potenciar la capacidad de gestión y de innovación de los actores a través de la participación. Dicha política deberá asumir dos desafíos centrales:

a. Reorganizar la estructura y condiciones de trabajo de los docentes.

Esto pasa por supuesto por los salarios, pero además por medidas tendientes a que el profesor efectivamente concentre su trabajo en un único establecimiento, a que pueda permanecer en él más allá de las horas de clase, a que tenga espacios frecuentes y sistemáticos de

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

trabajo colectivo, a brindarle oportunidades de capacitación. Y todo ello debería ser parte de su trabajo pago. En España por ejemplo el profesor trabaja en una institución con 30 o 36 horas semanales pagas, de las que 20 en el primer caso y 24 en el segundo son horas de clase y el resto del tiempo permanece en el establecimiento en reuniones, corrigiendo tareas de los alumnos, preparando sus clases con otros colegas, etcétera. El trabajo en equipo debería ser parte de la actividad cotidiana de los docentes.

Es necesario además otorgar realmente al cuerpo docente un papel decisivo en la política de reforma, lo que supone posibilidades de participar en la gestión de los establecimientos, así como en las grandes decisiones en el nivel del sistema educativo.

b. Descentralizar la gestión de los establecimientos educativos.

En segundo lugar es necesaria una política dirigida a dotar de autonomía a las escuelas y liceos, a dotarlos de capacidad de gestión e iniciativa. Ello supone jerarquizar el rol de los directores, ampliar sustancialmente las posibilidades de manejo de recursos, instituir la reelaboración del curriculum en el nivel de los establecimientos, abrir las posibilidades de implementar actividades diversas sin necesidad de autorización previa y sin estar sometido a continua fiscalización por parte de los Consejos. Supone "aflojar" el estricto control político que se ejerce sobre la enseñanza. Supone preocuparse más por facilitar que se "hagan cosas", que se generen innovaciones, y un poco menos por mantener todo en orden y bajo control.

¿Estarán dispuestos quienes en el marco de la campaña electoral proponen convertir al Uruguay en un "laboratorio de reforma educativa" y hacer una "revolución educativa", a asumir estos desafíos, con todo lo que ello implica? ■

Referencias

CODICEN, 1986. *Reforma Curricular del Sistema Educativo Nacional. Criterios y Orientaciones Generales para la Reforma del Ciclo Básico de la Enseñanza Media*. CODICEN, Montevideo.

ESCUADERO, J.M., 1988. *La innovación y la organización escolar*. En: PASCUAL, R., 1988.

ESTEVE, J.M., 1988. *El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control*. En: VILLA, A., 1988.

GOODLAD, J.I., 1984. *A place called school*. Mc Graw-Hill.

Mc LAUGHLIN, M., 1988. *Am-*

bientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En VILLA, A., 1988.

MEDINA, R., 1988. *Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares*. En: PASCUAL, R., 1988.

PASCUAL, R., (Coord.), 1988. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid.

RUTTER, M. y otros, 1979. *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.

VILLA, A., 1988 (Coord.). *Problemas y perspectivas de la función docente*. Narcea, Madrid.

CUADRO 5: EL TIEMPO DE LOS DOCENTES EN LA INSTITUCION

"ACTIVIDAD DOCENTE. VENGO, DOY MIS CLASES Y ME VOY"

+ "Doy clase toda la mañana, no tengo horas libres salvo esta, al terminar la mañana me voy enseguida al privado..."

... y la Asamblea Art. 19, otra actividad más, pero no estoy integrada porque no tengo tiempo."

+ (Se excusa de no poder responder con detalle a una pregunta sobre actividades que se desarrollan en el liceo). "Como vengo sólo dos veces por semana y estoy pocas horas, estoy bastante desinformada y desintegrada."

+ "Paso un poco corriendo, cambiando de salón y de piso... No estoy muy enterada. Por lo general vengo en hora y me retiro enseguida."

+ "Con los módulos hay menos tiempo de charla espontánea y de sociabilidad. Ahora el clima es cada vez más frío, más indiferente. Yo me voy enseguida y nunca llego antes."

+ "Vengo, estoy en sala de profesores, converso con los compañeros, intercambiamos ideas, problemas que se dan en las clases. Estoy poco tiempo en el liceo. Hago papeles, libretas, formularios. Eso es cada vez mayor."

+ "Vengo lunes y viernes y trabajo en el desarrollo del programa. Nada más... Me preocupa todo, trato de llevar todo al día. Trato de hacer dos escritos mensuales, uno en gramática y otro en expresión. Los corrijo en casa. Es muy poco el tiempo que estoy acá."

+ "Actividad docente. Vengo, doy mis clases, y me voy."

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

CUADRO 6: SINTESIS DE LA NORMATIVA VIGENTE VINCULADA CON LA "AUTONOMIA" DEL ESTABLECIMIENTO.

NOTA CIRCULAR N° 150/85

"VISTO: La necesidad de que los Señores Directores de Liceos atiendan especialmente la actividad extracurricular como complemento educativo que debe brindar el Liceo como centro cultural de irradiación,

RESUELVE: Declarar la plena vigencia de la Circular N° 809 del 6/III/61 por la que los Directores deben comunicar a la Dirección del Organismo la planificación cultural del año lectivo y esperar para la realización de dichos actos la correspondiente autorización (los subrayados son nuestros).

CIRCULAR 1764/85 - (reglamento APAL)

Art. 3°: "Serán cometidos de la APAL exclusivamente los siguientes:(...)
c) Acrecentar el material didáctico y el acervo bibliográfico, bajo la supervisión de la Inspección Docente sin cuyo dictamen favorable no podrá incorporarse ningún elemento bibliográfico al Liceo".

Art. 11°: "Las reuniones de la Comisión Directiva podrán realizarse en el local del Liceo, previo acuerdo con la Dirección del mismo, en cuanto a la fecha y hora de aquellas, con un pedido escrito con 15 días de antelación que será comunicado al Consejo de Educación Secundaria" (los subrayados son nuestros).

CIRCULAR 1766/85 - (REGLAMENTO DE COMPORTAMIENTO LICEAL).

Art. 19°: Establece que las actas de todas las decisiones que tome el COE deben ser remitidas a la Dirección General de Secundaria.

En NOTA CIRCULAR 66/88 se establece que "vista la frecuencia con que este Consejo ha advertido que los COE no ajustan su actuación a lo estipulado en la Circular 1766..." y prescribe un instructivo sobre los aspectos de tipo procesal que deben seguirse para sancionar alumnos. Establece además que se debe elevar un informe de lo actuado en cada caso en un plazo de 10 días.

CIRCULAR 1790/86 - (reglamento de cantinas)

Modifica el reglamento vigente en lo siguiente:

+ Elimina la explotación directa de las cantinas por parte de las Direcciones de los Liceos. La explotación de las cantinas se otorgará a particulares por concesión para lo cual la Comisión Central de Cantinas del Organismo llamará a licitación.

+ El concesionario de la cantina de cada Liceo hará un aporte mensual a la Tesorería del Organismo.

+ El Consejo de Educación Secundaria compensará a los Liceos por los aportes que realicen los concesionarios a la Tesorería del Organismo con partidas complementarias de Gastos Menores.

CIRCULAR 1793/86 - (reglamento de Administración de Fondos)

Art. 10°: "Las partidas asignadas a cada Liceo y/o Dependencias para Gastos Menores deberán rendirse mensualmente (subrayado en el original), en la Fóm. 94 confeccionada para tal fin, dentro del mes siguiente de recibida".

Art. 11°: "Dichas partidas podrán utilizarse para la adquisición de materiales y útiles,

reparaciones menores, servicios de bajo importe, correspondencia y locomoción de funcionarios para cumplir cometidos liceales o de la oficina".

Art. 12°: "No podrán pagarse con Gastos Menores: sueldos o servicios personales de ninguna especie, ni tampoco la adquisición de combustibles, salvo en pequeñas cantidades (querosene, nafta, gas-oil) para la limpieza de pisos y vidrios y materiales de los Gabinetes de Biología, Física y Química (Ley 11925, art. 31)".

Se establecen luego las normas para la justificación de los gastos.

Art. 17°: "Finalizado el año civil, deberán realizarse las Rendiciones y devolverse los saldos de las partidas remitidas, antes del 10 de enero del año siguiente".

NOTA: La partida de Gastos Menores en el momento en que se realizó la investigación ascendía a N\$ 30.000 (unos US\$ 75) mensuales.

OFICIO N° 56/88

"1) No podrá efectuarse la distribución de ningún tipo de material que no se encuentre incluido en la bibliografía recomendada para las diversas asignaturas, sin la previa autorización de la Inspección Docente (el subrayado es nuestro).

2) A estos efectos el Sr. Director llevará un registro del material que se distribuye y es directamente responsable de lo dispuesto precedentemente."

OFICIO N° 62/88

"VISTO: La frecuencia con que en el transcurso del año lectivo se proyectan y/o organizan charlas y cursillos de carácter pedagógico...

RESUELVE: Hacer saber a los Señores

Suplemento

Noviembre de 1989
Educación y derechos humanos N° 8

Directores de Liceos Oficiales que antes del 20/5 del corriente deberán elevar la planificación de actos culturales a realizarse en el transcurso del año lectivo 1988 sin perjuicio de solicitar con la debida antelación la autorización pertinente para cada acto (el subrayado es nuestro).

Asimismo no se autorizará la contratación por parte de las APALES de personas que presten o no servicios en el Organismo para el dictado de charlas y cursillos como los referidos anteriormente, en el ámbito liceal" (el subrayado es nuestro).

OFICIO N° 81/88

"VISTO: La errónea interpretación dada a la resolución de este Consejo de fecha 18 de abril (of 56/88)..."

Establece que los Directores de los Liceos deben llevar un archivo con copias de todo el material mimeografiado o fotocopiado que se entrega a los alumnos con indicación de tiraje y la firma del profesor que lo distribuye. La Inspección de la asignatura en cuestión deberá comprobar la adecuación de esos materiales a los planes y programas. Los Señores Directores serán responsables del cumplimiento de lo dispuesto precedentemente."

NOTA CIRCULAR N° 52/88

"Pautas para cursos o charlas de Educación Sexual:

1º) Los Sres. Directores deben presentar la solicitud a Jefatura de Inspección Docente con 60 días de anticipación.

2º) Deben elevar los nombres y curriculum de los encargados del curso, así como los objetivos generales y específicos del mismo, programa, fecha y horario.

3º) El curso o charla debe darse primero a los padres de los alumnos y luego, con autorización expresa y firmada de los mismos, a sus hijos.

4º) Inmediatamente de finalizado se debe

eleva un informe del curso por la vía jerárquica.

5º) Los Señores Directores serán responsa-

bles del estricto cumplimiento de las disposiciones de la presente resolución" (el subrayado es nuestro).

CUADRO 7: LA "AUTONOMIA" DEL ESTABLECIMIENTO

"Yo creo que para todo hay que pedir permiso. Cada vez que van a hacer algo en el liceo tienen que pedir permiso."

+ "A veces por temor de las autoridades superiores no se pueden realizar más cosas, como una kermesse un domingo o volleyball con los alumnos, porque requiere autorización y todo el trámite burocrático, y lo más probable es que la respuesta sea negativa... Falta más autonomía para la Dirección."

+ "Para todo hay que pedir autorización al Consejo y todo se trunca por la lentitud del trámite administrativo. La respuesta puede demorar un mes o no llegar nunca. Cuando llega el pedido ya perdió vigencia."

+ "Creo que para todo hay que tener autorización expresa, no sé si hay cosas que podés hacer sin ella... No puedo aislar el liceo de las exigencias de Secundaria. ¿Qué ámbito puedo cambiar en el liceo sin estar en falta? No hay margen de libertad para cambiar cosas."

+ "Yo creo que para todo hay que pedir permiso... Cada vez que van a hacer algo en el liceo tienen que pedir permiso."

+ "Para todo lo que no es de rutina hay que pedir autorización."

+ "Tengo entendido que para todo hay que elevar nota al Consejo y no se puede realizar hasta que esté concedido el permiso. Según el comentario de los profesores de Club de Ciencias, hay actividades y charlas para los alumnos para las que cuando llega la autorización ya es tarde. Lo mismo si quieren traer un conferencista. Entonces no lo hacen nunca porque mientras se hace el trámite se pasa el tiempo."

+ "Los directores están muy atados por el Consejo, no los dejan hacer. Todas las ideas tienen que pasar por un trámite burocrático y los expedientes se entierran. En los últimos 30 años los Consejos han sido los grandes enemigos de la Enseñanza... Frenan todo lo que sea proyecto..."

+ "Los directores no tenemos autonomía ninguna. No podemos disponer del dinero más que para lo que se nos da... Tampoco podemos contratar servicios, tiene que hacerlo la APAL. Por ejemplo, un jardinero... Cuando llega el dinero de cantina, si queremos comprar un equipo de video tampoco podemos hacerlo porque hay un tope por encima del cual no estamos autorizados a hacer gastos..."

"En la parte docente también estamos limitados, en lo que hace a las actividades extracurriculares. No podemos hacer una charla con alguien ajeno a Secundaria sin autorización, esta autorización puede demorar tres o cuatro meses en llegar... En mayo del '87 recibimos una propuesta del Foro Juvenil para una serie de actividades y se pidió autorización al Consejo. Todavía estamos esperando la respuesta... Una jornada de limpieza del liceo por los alumnos tampoco la podemos autorizar nosotros."

+ "Tenemos que pedir autorización para todo aquello que se sitúa más allá del estricto dictado de las clases y de la evaluación..."

+ "La Dirección iniciativa no tiene... Ponemos en práctica lo que nos viene, no nos consultan... Nosotros elevamos un largo Oficio con problemas y necesidades. La respuesta no oficial ha sido 'no podemos nada'... Es muy poco lo que se puede hacer sin autorización expresa. Si de puertas adentro y sin alterar el funcionamiento del liceo. Hay muchas frustraciones por todo lo dicho. Uno quisiera hacer, sabe que podría, y no puede. No sólo por un problema de autorización, sino por falta de medios."

DIAGNOSTICO DE LAS FORMAS QUE TIENEN PARA APROXIMARSE LOS ESTUDIANTES A LA TEMATICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

**Abraham Magendzo
Florencia Valvé
Junio 1989**

Presentación

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación en Chile (PIIE)¹ inicia a partir de noviembre de 1988 un ciclo de conversaciones con los educadores del Liceo Integral de Maipú², cuyo propósito es poder insertar allí una experiencia sustantiva que logre integrar los Derechos Humanos a la educación formal. En esas reuniones, los profesores comunicaron un vivo interés por esta temática, expresando sus posibilidades, obstáculos y algunas dudas respecto de cómo iniciar y desarrollar la experiencia.

Las ventanas abiertas para incorporar un programa de derechos humanos, correspondía entonces a la necesidad sentida por los maestros de ir educando y a la vez, educándose en y para la democracia e ir gestionando relaciones sociales más liberadoras. Las dificultades apuntarían básicamente al factor tiempo por cuanto las políticas educativas actuales los entrapa en múltiples tareas administrativas y curriculares supervisadas por la estructura ministerial. Es así como se fueron reconociendo los horizontes y las fronteras que implica aventurarse en un proyecto educativo en donde la problemática de los derechos humanos adquiere presencia en la escuela. Se acordó implementarla en los tiempos y espacios buscados y posibles.

Los profesores se comprometen a valerse de los espacios que los programas de estudio ofrecen para recontextualizarlos en la dimensión de los derechos humanos y deciden privilegiarlos a través de una instancia mensual llamada Talleres de Pedagogía Abierta³. Estos talleres reúnen al menos tres condiciones básicas que otorgan consistencia a la experiencia de derechos humanos en el liceo, ellos serían su periodicidad y

tiempo real (3 horas por sesión); su factibilidad en la elaboración de temáticas que constituyan unidades homogéneas para todos los cursos y niveles del liceo; y sus variadas formas de combinación metodológica.

Este trabajo contempla aspectos centrales de la primera experiencia relacionada con el diagnóstico. Primero presentaremos los propósitos del diagnóstico y el recurso pedagógico empleado con sus modalidades, enseguida una sistematización de las respuestas de los estudiantes y finalmente algunas consideraciones y conclusiones.

Propósito del diagnóstico

Los Talleres de Pedagogía Abierta se inician en abril de 1989. En este primer momento se busca diagnosticar cómo los estudiantes perciben, conocen y sienten la problemática de los derechos humanos. El diagnóstico nos parece un dato interesante puesto que permite remitir e ir situando elementos relevantes de la realidad de los jóvenes. Precisamos aclarar que por la naturaleza del tema, buscamos provocar en ellos una comunicación espontánea respecto a sus visiones y representaciones inmediatas del mundo y a través de sus hallazgos personales y la intersubjetividad de sus conciencias ir sensibilizándolos en esta temática. No se pretende, por tanto, propiciar consensos o indagar en las contradicciones del grupo.

Recurso pedagógico y sus modalidades

Tarjetas

Consiste en un juego de tarjetas en las cuales se

formulan aseveraciones e interrogantes a los derechos humanos en alguno de sus ámbitos específicos, como educación, salud, libertad de expresión, exilio e integridad física. Como se podrá observar, las tarjetas contemplan contenidos lúdicos puesto que ellos vitalizan el proceso y oscultan actitudes y comportamientos válidos para el diagnóstico.

Tarjetas utilizadas según grados escolares

7o. y 8o.

1. Juan tiene su papá cesante. ¿Cómo lo apoya el curso o la escuela?
2. Cuenta un chiste
3. Qué entiendes por derechos humanos
4. Infla un globo hasta reventarlo
5. ¿Consideras que la salud es un derecho o un privilegio?
6. Cuando te sientes atropellado en tus derechos ¿qué haces?
7. Da tres ejemplos que conozcas donde se atropellan los derechos humanos
8. Disfracen a un compañero del grupo
9. Consideras arriesgado hablar de los derechos humanos ¿por qué?
10. ¿Cómo crees que el exilio afecta a la familia?
11. Menciona 3 ejemplos donde sientes que se violan los derechos humanos
12. Imita a tu cantante preferido
13. ¿Crees que la escuela incorpora en su práctica diaria los derechos humanos?
14. ¿Qué sientes cuando te impiden expresar tus opiniones e ideal?
15. Los torturados fueron alumnos como tú ¿qué pasó con ellos?
16. ¿Piensas que los niños deben ser aislados de la violencia porque ello es muy mal ejemplo?
17. ¿Cuándo sientes que los profesores te respetan como persona?
18. Cuenta una anécdota o situación divertida vivida por ti
19. Dale un beso al compañero que está a tu izquierda
20. Anuncia, con gestos, el título de una película.

1o. a 4o. medio

1. ¿Por qué crees que la canción de Sting se llama "Bailan solas"?
2. Invita a bailar a un compañero silbando o cantando la canción
3. Explica qué entiendes por derechos humanos
4. Comunica un mensaje a algún compañero, sin hablar.
5. Rodrigo Rojas ¿fue un joven como tú? ¿Qué recuerdas de él?
6. Cuando sientes que no son respetados tus derechos ¿cómo reaccionas?
7. Comunica una experiencia de violación a los derechos humanos que más te haya impactado.
8. Organiza al grupo, formen una ronda y canten
9. ¿Por qué razones crees que se habla poco de los derechos humanos?
10. ¿Cómo crees que el exilio afecta a la familia?
11. Cuenta experiencias vividas de atropello a los derechos humanos
12. Imita a tu cantante preferido
13. ¿Los profesores de la escuela suelen referirse a

los derechos humanos?

14. ¿En qué ocasiones te sientes sin derecho a expresar tus opiniones e ideas?

15. Si el papá de un amigo tuyo es un torturador ¿Qué harías?

16. ¿Consideras que la educación es un derecho o es una obligación? Explica

17. Si a un estudiante o a su familia le son violados sus derechos ¿Debe intervenir la escuela?

18. ¿Cómo puede la escuela promocionar los Derechos Humanos?

19. Dale un beso al compañero que está a tu izquierda.

Desarrollo del juego:

Modalidad A: 1eros. a 4tos. medios. Con un tablero, un dado y 20 tarjetas se forman grupos de 5 a 7 alumnos, eligen un secretario coordinador quien registra textualmente todas las respuestas y las diversas opiniones. Concluyen cuando han respondido todas las tarjetas entregando el registro de ellos al maestro.

Modalidad B: 7mos. y 8vos. básicos. Un solo set en tamaño gigante ubicándolo frente al curso, se forman grupos de 6 alumnos, las tarjetas son respondidas conjuntamente por todos los grupos a través de sucesivos philipp 66 (6 estudiantes 6 minutos por cada uno) y a través de un coordinador expresan verbalmente lo conversado a todo el colectivo.

Sistematización del diagnóstico.

Las aproximaciones que surgen de los estudiantes en torno a los derechos humanos han sido ordenadas de acuerdo a los diversos niveles perceptivos, de experiencias y de afectos reflejados por ellos ante un mismo contenido o situación presentada por esta temática. Hemos querido rescatar algunas respuestas textuales de los jóvenes por considerar que grafican mejor sus expresiones y que ahí están implícitas algunas metáforas relevantes de su lenguaje cotidiano.

Derechos Humanos. Sentimientos.

Los estudiantes comunican sus sentimientos particularmente en el punto referido a la libertad de expresión opinando que este derecho no les es respetado y que difícilmente lo pueden ejercer, ante lo cual señalan "rabia, indignación, rechazo y una sensación de desigualdad. Esta situación la circunscriben a un problema generacional "entre los adultos y los menores de edad" representándolo en el "autoritarismo de sus padres". En general, desligan el sentimiento a la acción puesto que sólo pocos alumnos lo señalan como "ganas de luchar y actuar más libremente".

Derechos Humanos. Conocimientos.

En cuanto a las ideas e información que los estudiantes tienen respecto a los derechos del hombre, sus respuestas muestran una marcada diferencia entre los grados de escolaridad que estos poseen. Esto se observa en sus niveles de lenguaje y sus enfoques conceptuales.

Los alumnos de 7mo. año de Enseñanza Básica a

2do. Medio, definen los derechos humanos en términos vagos y sin explicitar, traduciéndolos como "respetar a otros". Sólo en un 2do. medio los jóvenes desprenden de los derechos humanos el derecho natural y lo presentan así: "se nace con ellos", "son de cada individuo". En cuanto a sus apreciaciones sobre los derechos de educación, salud y a vivir en la patria si bien los relacionan con el Estado tienden a confundir derechos con privilegios: "los pobres no tienen derecho a ver médico, es privilegio de los con plata". En lo referido a información de algunos atropellos a los derechos de las personas, ella es escasa y omiten comunicar sus propios juicios valorativos.

Los estudiantes de 3eros. y 4tos. medios se hallan familiarizados con la temática; distinguen ciertas nociones y cualidades comunes relativas a ella. Es así como derechos humanos los definen de la siguiente manera: "son los derechos esenciales para que una persona se desarrolle bien en la vida", "toda persona tiene derecho en todo ámbito y es bueno interesarse por ellos". De la misma forma, los jóvenes visualizan una estrecha ligazón entre derechos humanos y Estado: "es deber del Estado hacer que se cumplan los derechos". En lo que se refiere a algunas violaciones a los derechos del hombre, ellos están informados y emiten juicios de valor tales como: "son hechos injustos", "hechos que esconden la verdad".

Cabría señalar que las percepciones más contrapuestas emergen en relación a los derechos humanos y la tortura. En 7mo. ante la pregunta: Los torturadores fueron alumnos como tú ¿qué pasó con ellos? algunos le asignan a los torturadores una naturaleza humana a priori o predeterminada: "desde el principio fueron así", "siempre han sido", en cambio otros responsabilizan a la sociedad: "no recibieron orientación".

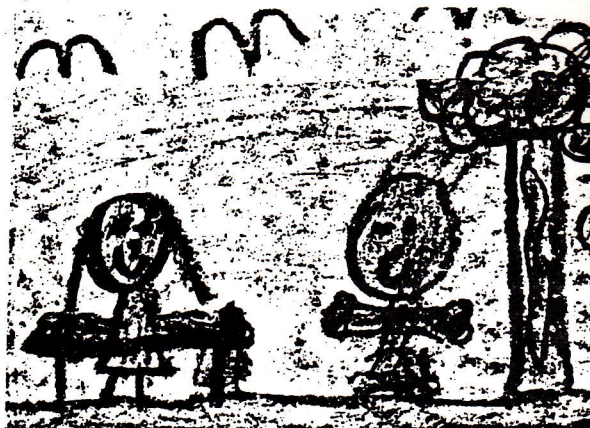
Los 1eros. y 4tos. medios ante la pregunta: Si el papá de un amigo tuyo es un torturador ¿qué harías?, plantean por un lado, "ayudarlo, aconsejarlo", "hacer que cambie de ambiente" y por otro "denunciarlo", "matarlo", "degollarlo". Nótese que en las últimas acciones mencionadas existen rasgos internalizados de violencia externa o estructurada.

Derechos Humanos. Experiencia

En cuanto a violaciones de derechos humanos, los jóvenes tienen únicamente experiencias indirectas. Muchos hacen mención a presos del Estadio Nacional, muertes violentas como la de Víctor Jara y el Golpe de Estado en Chile. El que los acontecimientos aludidos correspondan a una etapa en donde la mayoría de ellos eran muy niños o aún no nacían nos hace pensar en la forma comunicativa y el rescate de la memoria histórica contenida en la tradición oral. Es decir, los padres, amigos, u otros adultos han contado a los jóvenes lo acontecido en Chile.

Consideraciones finales

La experiencia resultó sugerente y gratificante. Creemos que contribuyeron al proceso de diagnóstico sobre los derechos humanos principalmente dos situaciones, la elección de la metodología y su recurso pedagógico. Por sobre todo el recoger algunos principios educativos sustantivos en la interacción y expresión de los grupos, entre ellos, el crear un ambiente cálido de



toma de contacto que permitió a los estudiantes reducir posibles sentimientos de intimidación (timidez, hostilidad, temor) e ir adentrándose en sus hallazgos personales, el "sentimiento del yo" y "del nosotros". Durante esta experiencia a los profesores les fue fácil delegar responsabilidades tanto en las acciones lúdicas, como en el registro de respuestas, y les resultó motivador la presencia de un observador externo (coordinador PIIE). Un punto a destacar en la interacción alumno-maestro es que los días posteriores de esta primera Pedagogía Abierta los jóvenes comienzan a interpelar situaciones y conductas de los profesores que interfieren en el ejercicio de alguno de los derechos y a su vez ellos cuestionan cómo ejercen su autoridad y poder.

Considerando lo anterior y explorando en el diagnóstico apreciamos que la mayoría de jóvenes de este liceo, se aproxima a la temática de los derechos humanos con una materia prima constitutiva de la intuición y el pensamiento que consiste en "darse cuenta" que la problemática existe sin ahondar o derivar de ella en abstracciones, ideas o conceptos. Podemos decir que sí perciben con cierta intensidad "una cultura autoritaria" que les afecta particularmente en su derecho a expresarse libremente. También inducimos que si bien los estudiantes articulan los derechos humanos con su vida cotidiana y algunos aspectos de su práctica social, no los vinculan con una dimensión ideológica o a estructuras de poder.

Concluimos pensando que esta primera aproximación recogida en los estudiantes, nos proporciona algunas pistas para buscar en conjunto con ellos ciertos tópicos necesarios de abordar y cómo ir penetrando en las situaciones más álgidas y contradictorias de la temática, también nos invita a abrimos pues muchas de sus respuestas nos sorprendieron. ■

1. Organismo No Gubernamental dedicado a realizar estudios e investigaciones relacionadas con la Educación en Chile y América Latina.

2. Escuela Urbana-rural cercana a Santiago. Es mixta y a ella asisten 420 estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos. Sus cursos son de 7mo. básico a 4to. medio y cada uno se compone aproximadamente de 40 jóvenes.

3. Talleres que abordan un contenido o problemática central a través de variados subtemas y modalidades pedagógicas, entre ellas permite recrear la estructura de los cursos de acuerdo a los intereses de los estudiantes. Se caracteriza también por focalizar su evaluación en el proceso educativo, los hallazgos personales y la expresión plástica.

UN DESAFIO INTEGRADOR: CLASE ABIERTA SOBRE "EGIPTO: DEL PRESENTE AL PASADO"

Compaginación y coordinación general:
Walter Alvarez Sommaruga

Participantes

Alumnos de primer año 1 y 2 del colegio y liceo Pedro Poveda

Profesores: Estela León (Matemática), Oscar Mores (Historia), Walter Alvarez (Geografía) y Neffer Morales (Educación Musical y Expresión).

Colaboraron especialmente:

Rosario Liard (coordinadora de ambos grupos).

Gustavo Brea (video).

Raquel Varela (dirección).

Funcionarios del colegio:

Embajada de la República Árabe de Egipto.

Alumnos de 2o. y 3er. año en la representación musical.

Introducción

La idea de una clase abierta surge, a mediados del año 1988, en el Liceo N° 11 (Cerro), como una manera de encarar un trabajo interdisciplinario a nivel de Historia y Geografía.

Para ello contamos, con la invaluable ayuda de los alumnos del liceo citado, que con espíritu solidario, participativo y desinteresado permitieron la aplicación de un nuevo enfoque en la educación sistemática.

Los profesores Mores y Alvarez partimos del análisis de los objetivos, temática y evaluación del trabajo a realizar y optamos por Egipto, ya que los programas coincidían en el tiempo y la integración así lo permitía.

Es importante resaltar, que en el caso de Geografía, los profesores habíamos sido cuestionados en nuestro accionar por el CODICEN, quien observó los programas del año 1988 varias veces.

La instrumentación de los nuevos programas obligó a sucesivas búsquedas, a través de cursos, asambleas, etcétera.

Triste espectáculo el que nos tocó vivir, agravado

con la eliminación de dos horas del curriculum del CBU, con una arbitrariedad pocas veces vista y sin el rigor técnico-pedagógico, ya que no fue ningún docente de Geografía, del IPA ni de la Universidad de la República, quien observara los programas, sino un funcionario totalmente ajeno a nuestra ciencia.

Pero, frente a esta realidad algo había que hacer. El plantel docente no rechazó los programas, ni tampoco la Inspección, bueno, entonces, a implementarlos de la mejor manera posible, por el único objetivo válido en educación: los estudiantes.

Encontramos un clima fraterno en el Liceo 11, cosa que no nos asombró, ya que el populoso barrio de la Villa se ha caracterizado siempre por brindar afecto por doquier, a propios y a quienes la visitan. La propia identidad de un barrio periférico, con fuerte aporte inmigratorio del centro y sur europeo, generaciones con raigambre que identifican una zona privilegiada en localización geográfica, que siempre dio brillantes personalidades. Y a pesar de la crisis económica que se vislumbra desde los años 50, que llevó a cerrar una tras otra las fuentes laborales y que transformó al barrio en "ciudad dormitorio", el elemento humano que sigue habitando el Cerro, permite desafíos siempre motivadores.

La primera clase se realizó en el salón del liceo, un frío y húmedo jueves 1° de setiembre de 1988 y asistieron la inspectora de Institutos y Liceos, la dirección, compañeros docentes y funcionarios que junto a más de un centenar de familiares y vecinos de los alumnos, convirtieron ese día en un hito para romper una lanza por la real democratización de la enseñanza, a través de la participación activa de los verdaderos protagonistas de la educación.

Debemos indicar que las inspecciones de Geografía e Historia, declaran de interés la realización de una clase abierta para profesores de ambas asignaturas en la Cátedra Alicia Goyena el 3 de octubre de 1988.

Los alumnos nuevamente cumplieron brillantemente

te y con naturalidad dejaron en alto los prestigios del liceo y del barrio.

Y llegamos al año 1989 y en las reuniones preliminares a los comienzos de clase en el Poveda se retoma la idea, pero con el ingrediente especial de la ampliación de la tarea interdisciplinaria a Expresión Musical y Corporal y Matemática.

Objetivos

En relación a la integración en el Área Social, podemos indicar que Historia y Geografía tienen tantos puntos de contacto que se puede afirmar que su interrelación es imprescindible. Asignándose cada ciencia sus particularidades, métodos de estudio y profundo respeto por cada especialidad en el espacio y en el tiempo, se suceden los hechos que sacuden al mundo.

La observación, el análisis, como pasos científicos, con el respeto por la interpretación y el uso no exclusivo de la memoria y el empleo de la síntesis cartográfica y los soportes visuales, hacen posible la adquisición de un vocabulario directo y simple.

La asimilación de actitudes sociales positivas hacia el aprendizaje, y la relación humana con compañeros de otros grupos, estimulan el espíritu de cooperación y soslayan el de la competencia.

En lo que tiene que ver con la Matemática, su participación en esta experiencia multidisciplinaria, permitió la desmitificación de que las ciencias exactas y las sociales eran imposibles de coordinar.

El desafío se planteó y la profesora E. León señala claramente: "La Matemática es una disciplina cultural, un método de investigación y un sistema que ayuda a interpretar datos y sacar conclusiones. Poner al alumno en contacto con la historia de la Matemática es convertirla en algo vivo y permitir un acercamiento a su evolución.

Participar de esa actividad multidisciplinaria permitió cumplir los objetivos del programa: Activar capacidades personales del alumno:

- a) Intelectuales de carácter personal: explorar, buscar información y clasificar.
 - b) habilidades conectadas con el entorno: observar-interpretar-comunicar.
 - c) sentido de la apreciación de las Matemáticas en la conexión histórica con las otras ciencias y en la belleza de las formas geométricas.
- La profesora Neffer Morales nos aporta los objetivos metodológicos de Educación Musical:
- a) Introducir al alumno en el mundo sonoro que lo circunda.
 - b) conocer la organología de los instrumentos.
 - c) analizar la amalgama de la materia Educación Musical con las demás asignaturas.
 - d) Historia musical de Egipto.
 - e) Participar naturalmente en una clase abierta.

El testimonio y protagonismo de los alumnos

La discusión en clase de las tareas a realizar fue canalizada por los estudiantes, que pusieron todo de sí para el éxito de la experiencia.

Se elaboraron: láminas, maquetas con materiales

diversos, pirámides, dibujos, copias de mapas, empleándose elementos tan diversos como: papel, cartulina, piedra, arena, luces, celofán, crepé, plástico, etcétera.

Una mención especial le toca a Expresión Corporal, que mediante la constancia de su coordinadora (N. Morales) y la activa participación de alumnos de los tres cursos del CBU se logra plasmar una sencilla, emotiva y espontánea representación escénica del Egipto faraónico en una fiesta que lo tuvo todo. Un faraón de 13 años, sobrio, perfecto diríamos, un cuerpo de baile que incluyó incluso a un alumno de 6º de escuela, en fin, una música atrapante, que recuerda a letanías orientales de un profundo contenido poético.

Un mes antes de la realización del evento, los trabajos estaban prontos y comenzó la publicidad del mismo con invitación a familiares y amigos de los alumnos y demás integrantes de la Comunidad Educativa Povedana y de los profesores de diversas extracciones barriales.

La fecha elegida por el equipo coordinador (profesores de las cuatro disciplinas intervinientes) fue el **7 de julio de 1989 a las 18 y 30 horas** en el Salón del Colegio. La duración prevista oscilaba de 90 a 120 minutos.

Pero vayamos a los testimonios de los alumnos. Fernanda Gómez (1.1) nos dice: "En mi opinión fue una clase muy dinámica y alegre, donde pudimos repasar bien los temas ya dados. Los profesores hicieron un gran esfuerzo para poder llevar a cabo; y nosotros hicimos el nuestro. Creo que una de las conclusiones más importantes fue la relación que existe entre las materias, de donde se deduce que cada una de ellas conforma la cultura de un país. Debemos agradecer también la concurrencia de los padres y del Agregado Cultural de la Embajada de Egipto, que sin ellos tampoco hubiera sido posible realizarla".

Yannela Pitinni y su espontaneidad puesta de manifiesto en: "Realmente para mí esta experiencia fue muy linda e interesante. Yo en especial me sentí muy cómoda y creo que los demás chicos también. Me pareció que esta clase abierta fue un éxito en el colegio y fuera también. Los profesores nos expresaron que no esperaban que fuese así. También se habló de que pudiese salir en alguna revista, pero a todo esto, fue publicada en el 'diario'". (Por el esfuerzo de la publicación del Taller de periodismo del Departamento de Prensa, popularmente llamado "El deschave" Julio 1989.)



Publicación El deschave Nº 6 1989 (Alumnos del Colegio Pedro Poveda)

Y aprovechamos la mención de "El deschave" para agradecer a María Laura Conde y Carolina Mancini por su invaluable cobertura del evento que con el título: **Clase abierta sobre Egipto** y escrita por Euclides de Mattos (3.1.) nos indicaba en algunos pasajes: "Tiempo atrás recibimos una invitación para presenciar una clase abierta sobre Egipto, organizada por primera y enfocada



La fiesta de los privilegiados

interdisciplinariamente. Confesamos que no esperábamos encontrarnos con un salón grande repleto de gente, ni con una exposición tan brillante por parte de los alumnos y los profesores que coordinaron sus esfuerzos para abordar el tema desde una óptica más amplia. El desafío queda planteado para volver a repetirse en otras ocasiones, pues es innegable la utilidad de integrar las distintas asignaturas, haciendo coincidir en los programas sus puntos comunes...

... Para la persona que participó en este evento que conmocionó nuestro querido colegio, la actividad fue muy dura e ininterrumpida ya sea para los alumnos de primer año, para los alumnos de Taller o para los profesores, a los cuales les llevó muchas horas de trabajo preparar las clases que presentaron en esas dos horas que fueron el fruto del trabajo realizado. Los alumnos del taller artístico (entre los cuales me incluyo), trabajamos en la danza que presentamos, una semana, reuniéndonos todos los días lo que hace aproximadamente quince horas de trabajo agotador. Creo que eventos como este enriquecen al colegio cultural y humanamente, ya que ayudan a integrar al alumnado por la realización de trabajos similares a los expuestos y es un evento importantísimo para un conocimiento de la forma de trabajo de los profesores por parte de los padres. Fue una experiencia difícil de olvidar por parte de los alumnos, que influyó mucho además en el proceso de aprendizaje...

... ¡¡¡Y que se repita!!!"

Contenidos temáticos

Comenzaremos por **Matemática**.

Adaptados al programa de 1er. año del CBU los temas tratados fueron:

1) Aritmética: número racional: la fracción, su notación en Egipto y hoy.

Los alumnos encontraron información sobre el papiro de Ahmes (1650AC), se interpretó un terno representado en el sistema, que permite por numerador solo la unidad $\overline{\text{U}}$ = $1/3$

La primera aparición del signo de "menos" usado para marcar los fardos con el producto de la cosecha, que comparados con el fardo "unidad" tenían menos cantidad.

2) Geometría: origen histórico de la palabra "medir la tierra", necesidad práctica del pueblo egipcio que año a año veía caer los límites de las parcelas rectangulares, arrastradas las tierras por el Nilo desbordado.

Se traza el ángulo recto con cuerdas y estacas. Los alumnos aportaron ideas y lograron un método similar al egipcio: trazaron una línea recta en la tierra y clavaron dos estacas sobre ella, ataron un hilo con una estaca en el extremo a cada una de las estacas fijas en el suelo; con el largo tenso de la cuerda trazaron dos arcos de circunferencia que se cortaban en dos puntos. Se unieron los puntos y quedó una línea recta perpendicular a la primera que desde el plano forma cuatro ángulos rectos.

Se construyeron pirámides de base cuadrada y caras con forma de triángulos equiláteros a escala. Se usa el compás, la escuadra, la regla y las unidades de longitud m, dm, cm y mm y la conversión de unas en otras.

Estas fueron las actividades realizadas para esta experiencia, que al ser abierta permite el trabajo posterior, ya que la motivación fue intensa y fácil de revivir.

El logro mayor de esta experiencia es: ver trabajar a los alumnos con alegría y ansias de conocer más.

En relación a **Educación Musical**, debemos indicar como temas tratados los siguientes:

- 1) La mitología, íntimamente relacionada con la religión positiva del egipcio.
- 2) La música y el arte.
- 3) Los instrumentos.
- 4) Los rituales.
- 5) La recreación. En este punto especial daremos énfasis al Taller de Expresión por la puesta en escena de la "Fiesta de los Privilegiados" (Coreografía, instrumentos).

La música fue seleccionada especialmente por la profesora Neffer Morales.

Entramos ahora en el área de las ciencias sociales comenzando por la **Historia**.

Es abordada a partir de las "inundaciones del Nilo en



La agricultura en Egipto faraónico.
Privilegiados y no privilegiados

el pasado", extractando las posibles consecuencias de tipo económico, social, político y religioso.

El grado de optimismo del pueblo egipcio es importante resaltarlo, ya que el mismo imprime en este pueblo la forma política a causa de una identificación de "faraón-inundación" y una relativa seguridad geográfica.

Se destaca la interpretación "dios-inundación", sin olvidar que "... el cultivo del suelo egipcio no es natural, sino que se produce por un artificioso andamiaje edificado sobre las condiciones naturales, generando una cultura artificial, cultura de oasis..." (Warringer en *El arte egipcio*).

A partir del fenómeno inundación se estudia el excedente agrícola y su desigual distribución, lo que genera las clases sociales (privilegiados y no privilegiados). Se emplea una lámina donde se visualizan diversas tareas ejecutadas por los grupos sociales. No se descuidan en esta lámina la flora, fauna y las actividades de tipo económico (agricultura, pesca, caza, etcétera).

La religión (El mundo del presente eterno). Para introducirnos en el tema analizamos los siguientes ítems: el animal como deidad, construcción de pirámides, la momificación.

Se hace referencia al animal como deidad, un culto al animal identificado a priori "sacrosanto", observándose residuos de este concepto a través de toda la religión egipcia. Se emplean láminas demostrativas (escarabajo, flor de loto, etcétera).

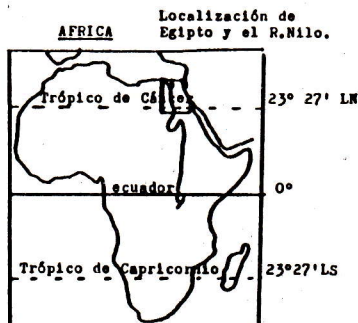
Se trata el papel de la muerte, que no significa ningún cambio en la existencia del hombre-dios.

Relacionamos la periodicidad de la inundación del río Nilo con la confianza del egipcio, un resurgimiento que también se reflejará en la victoria sobre la muerte. Así como el río venció a la sequía (muerte-desierto), así como el sol venció a la noche, el egipcio vencerá a la muerte. La muerte se presenta como el nexo entre una existencia y otra, **pero no como un fin**. En este concepto se basa la idea del triunfo eterno de la vida que simplificamos en la pirámide. "Las pirámides son el triunfo de la

forma abstracta pura" (Volúmenes en el espacio). El hombre levanta su obra con sus propias manos y lo opone a la infinitud del espacio cósmico. A través de su impacto simbólico la pirámide obra del hombre, se une con la eternidad y hasta compite con ella... las pirámides son únicas, de absoluta sencillez, donde se une la lógica matemática con el enigma y el misterio..." (Sigfried Giedión: el presente eterno: los orígenes de la arquitectura). Las pirámides han sido construidas para resistir al máximo la destrucción, moradas eternas de su Rey-dios. Junto a este concepto se maneja la momificación tomada como realidad y no como recuerdo de un pasado, con el objetivo de mantener vivo al doble inmaterial.

Se reitera el concepto de esta cultura, que no conoce el mito del fin del mundo, de este egipcio que explica la vida como permanencia. Si no, observemos las pirámides que representan mudos testigos de su legendario y mágico pasado.

Y culminamos los contenidos temáticos con Geografía.



Referencias.

- a) Canal de Suez.
- b) Golfo de Suez.
- c) Golfo de Agaba.
- d) Desierto oriental.



La paisajística se manifiesta primeramente en la realización en el pizarrón de dos contornos: uno de Africa, donde se localizaron: océanos, paralelos notables, Eurasia, Africa y Egipto. En el otro, se irá trabajando a lo largo de toda la clase, es un contorno de Egipto, donde la localización apuntó, al Río Nilo, los principales centros urbanos, los mares, golfo, canal y unidades políticas y las coordenadas de este país.

Tomamos de Lotfollah Soliman el siguiente fragmento: "No, no es por azar que, para asegurarse su supremacía, las potencias han emprendido dos carreras paralelas, la de armamentos y la de la memoria. El Nilo nace en países cuya memoria reside únicamente en la tradición y va a morir en el país que tiene la memoria más monumental".

En este fragmento se pone al alumno en posibilidades de conocer que África no es una realidad nada simple. Que existen en su seno naciones tan postergadas como Ruanda o Burundi y pueblos con un pasado tan esplendoroso y un presente tercermundista como Egipto o Libia.

Se trabaja con láminas de Geomundo y Salvat, sonorizándose con música de río para animar e interpretar el espacio que el Nilo recorre: desde las nacientes en la región de los Grandes Lagos africanos, pasando por sus afluentes (y la importancia de sus materiales arrastrados), hasta llegar al delta y su compleja realidad ecológica.

Hacemos especial referencia a la represa de Asuán, sus pro y contras, la compleja discusión del problema antes de su construcción, una verdadera encrucijada para Egipto que con Nasser independiza su territorio políticamente y trata de hacer en el plano económico un país sólido para todo su pueblo.

La importancia de la agricultura de regadío desde hace milenios se resalta en el esfuerzo de hombres dispuestos a no ser determinados por la naturaleza, los principales cultivos y la problemática socioeconómica de una población rural que supera el 50% de la población activa y la importancia de la conquista de nuevas tierras agrícolas fuera del valle del Nilo, bajo pena de una catástrofe que ya comienza a plasmarse en El Cairo. A propósito de la capital, diremos que planeada para 3.000.000 de habitantes, hoy excede los 10.000.000. Mediante análisis e interpretación de estas cifras, los alumnos engloban el problema desde un punto de vista medioambientalista, como un tema de derechos humanos en este espacio, como en cualquiera de nuestro

planeta. Se reconocen en el mapa otras ciudades y se hace referencia especial al Canal de Suez, la problemática árabe-israelí, los conflictos actuales, la trascendencia del problema a escala mundial, las entradas y salidas del sistema comercial.

Culminamos esta experiencia retomando a la fuente egipcia: "Con la construcción de la gran presa (de Asuán) ha muerto el Egipto de los mitos. Por primera vez en la historia, los egipcios están solos, sin dioses y sin perspectiva de milagros. ¿Es ello de agradecer o de lamentar? Como quiera que sea, a los hombres corresponde forjar su destino".

Un pensamiento final de todos los que intervenimos

"Se trató de que fuera una clase ampliada, algo posible de hacer, con sus aspectos positivos y negativos, pero el llevar a cabo este desafío implicó riesgos que asumimos, porque el que hace algo se puede equivocar. Para recibir las críticas o sugerencias aquí estamos, en un lugar tangible de nuestro Montevideo, en el Reducto, en una Comunidad Educativa con identidad propia, pero que como no puede ser de otra manera, se ha abierto permanentemente a la creatividad, al cambio, a la propuesta riesgosa pero coherente con el pensamiento cristiano, ahí donde necesitamos volcar día a día nuestro esfuerzo. Lo importante es que por encima de una labor humana sacrificada, vocacional y sin beneficios personales para nadie existe la satisfacción enorme de proponernos algo y llevarlo a la práctica. Y queda la tecnología del video como testimonio del trabajo y como documento imprescindible para enmendar caminos o ratificarlos y para decimos diariamente lo mucho que aprendimos los docentes al romper nuestros compartimentos disciplinarios, de lo hermoso y desafiante de enriquecer nuestra vida con esos seres dinámicos, y cuestionadores que son los adolescentes." ■

SEMINARIOS-TALLER DE ELABORACION DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN DERECHOS HUMANOS

Con el auspicio de la Asociación de Profesores de Rocha, los días 2 y 3 de setiembre comenzó en dicha ciudad el **3er. Seminario-Taller** de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos. Participaron de este primer encuentro 20 profesores y maestros rochenses. Para el 2 de diciembre está previsto un primer encuentro de seguimiento, en el que se evaluarán las experiencias realizadas por los participantes a partir del encuentro anterior.

Al cierre de la edición de este número se realizaba en Paysandú, los días 14 y 15 de octubre el primer encuentro de seguimiento del **2o. Seminario-Taller**, que comenzara en dicha ciudad los días 30 de junio, 1o. y 2 de julio.

Asimismo para el 11 de noviembre está fijado el encuentro final del **1er. Seminario-Taller** que comenzara en julio de 1988 y de cuyo proceso diéramos cuenta en el número 6 de nuestra revista.

LOS DERECHOS DEL NIÑO

Taller de Maestras

I. Introducción

Con motivo de cumplirse este año el 30º Aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, y los diez años de la conmemoración del Año Internacional del Niño, el grupo de trabajo se abocó al estudio del texto de la Declaración y planificó una serie de actividades que son meras sugerencias que serán enriquecidas por la creatividad de los docentes que las instrumenten.

Estas podrán ser llevadas a cabo en una semana dedicada al tema o bien desarrolladas en la fiesta de fin de curso.

II Objetivos

Nos interesa:

*Que el niño conozca y comprenda los distintos artículos de la Declaración.

*Que a través de distintas actividades y análisis de

las situaciones que lo rodean, logre comprender la importancia de cada uno de los derechos que allí se enumeran.

*Que en estas actividades se integre en tareas compartidas con su clase y con su escuela.

*Que valore su propio trabajo y el de sus compañeros.

*Que descubra situaciones en las que no se respeten los derechos.

*Que integre a su familia en la discusión, acercándola a la escuela.

*Que, como objetivo global, todas estas actividades, promuevan una reflexión y sensibilización en el nivel escolar y familiar, sobre la vigencia de estos derechos y su efectiva aplicación.

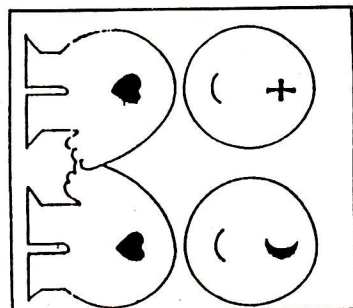
III. Batería de sugerencias

3.1 De acuerdo a la capacidad de interpretación de los niños se optó por agrupar los artículos de la Declaración proponiendo las siguientes actividades:

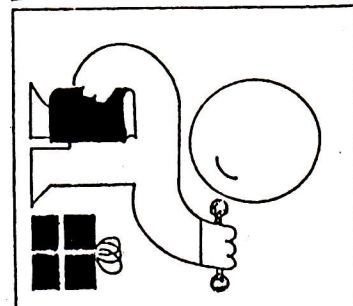
AÑOS	ARTICULOS (Anexo 1)	ACTIVIDADES
1º y 2º	5-6-7	a. juegos cantados, por ejemplo: "Si tú me das la mano". b. poema, por ejemplo: "Todos tejemos la ronda", Gabriela Mistral. c. títeres. d. dramatización de algunos derechos.
3º y 4º	4-2-8	a. realizar una breve encuesta, por ejemplo: sobre la policlínica barrial, investigando en qué consisten sus servicios, a quiénes se le brindan, etc. b. proyectar diapositivas, por ejemplo: sobre la vivienda, mostrando distintos tipos, señalando diferencias y semejanzas con las del barrio. c. el artículo 8 puede ser trabajado en grupos de niños "periodistas".
5º y 6º	1-3-9-10	a. recortar noticias que reflejen la violación de los derechos mencionados y pedirles a los niños que las reescriban de una manera positiva. b. elaboración de historietas, en las cuales la secuencia exprese el derecho estudiado. c. juegos, por ejemplo: el nudo y la silla solitaria que tienden a resaltar la unión y la solidaridad del grupo para que todos lleguen a la meta dejando de lado el individualismo.

ANEXOS

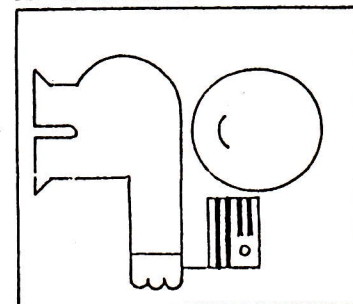
ANEXO I: Declaración de los Derechos del Niño



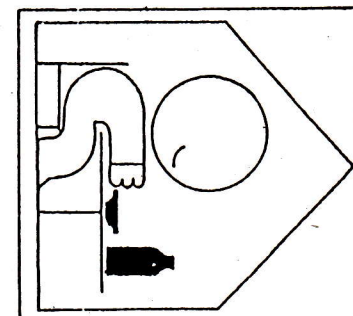
1. Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, credo o nacionalidad.



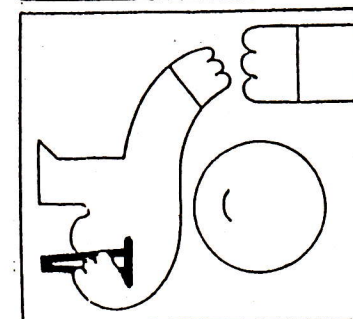
2. Derecho a una protección especial para su desarrollo físico, mental y social.



3. Derecho a nombre y una nacionalidad.

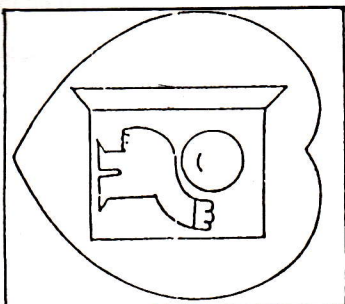


4. Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas para el niño y la madre.

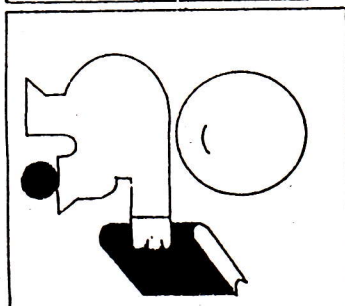


5. Derecho a una educación y cuidados especiales para el niño físico o mentalmente disminuido.

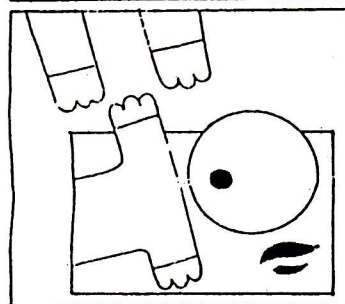
Declaración de los derechos del niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1959



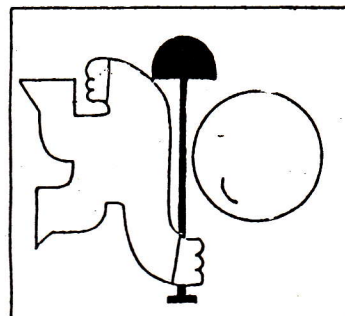
6. Derecho a comprensión y amor por parte de los padres y la sociedad.



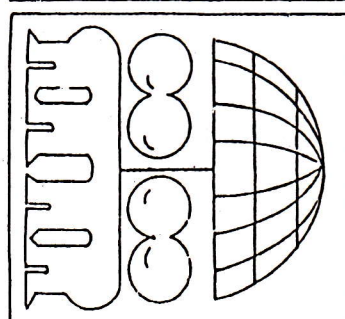
7. Derecho a recibir educación gratuita y a disfrutar de los juegos.



8. Derecho a ser el primero en recibir ayuda en casos de desastre.



9. Derecho a ser protegido contra el abandono y la explotación en el trabajo.



10. Derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.

3.2 Otras sugerencias:

*Dramatización, teatro de improvisación, teatro de títeres, etcétera.

*Pintada de un muro fuera de la escuela como tarea de integración al medio.

*Tareas de expresión plástica, máscaras, sombras chinas, pancartas, afiches, diaporama.

*Integrar a los padres a la temática a través de actividades como: reuniones, boletines, clases abiertas, etcétera.

*Actividades musicales.

IV. Planificación de actividades por niveles

4.1 Primer nivel

Tema: Artículo 7 de la Declaración de los Derechos del Niño.

- Objetivos :**
1. Sensibilizar al niño sobre las necesidades naturales de recreación.
 2. Incentivar una buena relación grupal por intermedio de actividades lúdicas.

Actividades: Dinámica de la Telaraña en grupos pequeños. Cada grupo dispuesto en ronda contará con un ovillo de lana. Comienza el juego un niño lanzando el ovillo a un compañero y reteniendo la punta. Simultáneamente debe expresar el regalo que le haría a ese compañero para las vacaciones. Continúa el juego hasta que todos hayan recibido el ovillo y el regalo. Quedan todos unidos por la lana.

Se sugiere entonar canciones cuya temática gire en torno a la amistad y la cooperación.

4.2. Segundo nivel

Tema: Artículo 2 de la Declaración de los Derechos del Niño.

- Objetivos:**
1. Familiarizarlos con el contenido del artículo.
 2. Llevarlos a investigar en qué aspectos la legislación vigente lo protege.

Actividades: a. **Motivación:** Lectura del cuento "Los niños que no tenían escuela"

"Los niños que no eran niños"

M.A. Pacheco. Serie: Los Derechos del Niño.

b. **Desarrollo:** Análisis y comentario. Cuadro de investigación (Ver Anexo II)

c. **Evaluación:** Discutir el cuadro y confeccionar murales con los cambios que les gustaría se operaran.

4.3 Tercer nivel

Tema: Artículo 10 de la Declaración de los Derechos del Niño.

- Objetivos:**
1. Familiarizarlos con el contenido del artículo.
 2. Sensibilizarlos en el espíritu de amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal.

Actividades: a. **Motivación:** Lectura del cuento "El niño y la bomba" de Raúl Leis (panameño). (Ver anexo III).

b. **Desarrollo:** Comentario del cuento.

Análisis del mismo en actividad grupal promoviendo diferentes finales para el cuento.

Puesta en común de los grupos justificando el final elegido.

Presentación del cuento en versión de historietas para realizar comparaciones.

Elaboración de un cuadro de semejanzas y diferencias.

Proyección de la película "Si" (Embajada de Checoslovaquia).

Lluvia de ideas sobre la proyección.

c. **Evaluación:** Elaboración de sencillos títeres (varillas, sombras, etcétera) para transmitir el mensaje interpretado a otras clases. ■

Anexo II : Cuadro de investigación

Protección	A Salud	B Seguridad Social	C Recreación	D Educación
Leyes				
Instituciones u organismos				
Personas				

Guía de trabajo: cada equipo trabajará un área diferente, realizando el trabajo con sus padres.

A)

1. ¿Qué leyes protegen nuestra salud?
2. ¿Dónde concurre en caso de enfermedad?
3. ¿Qué persona me acompaña y qué técnico me atiende?

B)

1. ¿Qué leyes protegen nuestro desarrollo físico?
2. ¿Qué instituciones existen con ese fin?
3. ¿Qué personas o técnicos atienden este aspecto?

C)

1. Averigua si hay alguna ley que contemple el aspecto recreativo.
2. ¿Qué instituciones u organismos ofrecen sus servicios al barrio?
3. ¿Qué personas se especializan en ello?

D)

1. ¿Qué leyes atienden a la educación?
2. ¿Qué instituciones la imparten?
3. ¿Qué personas la tienen a su cargo?

ANEXO III

"El niño y la bomba"

Era un sábado de mañana.

El niño salió disparado de su casa con un pan en una mano y la pelota en la otra.

Buscó y no encontró a sus amigos por ninguna parte. Se comió el pan.

Caminó hacia un gran lote vacío a ver si encontraba a sus amiguitos.

Tampoco había nadie en ese lugar.

Le dio una patada a la pelota que fue a caer del otro lado de un monte muy alto.

Se metió entre la hierba a buscar la pelota, y se encontró con la bomba.

La bomba era de color gris y tenía la nariz enterrada en el barro.

El niño no tenía fuerza ni poder, pues apenas podía con la pelota.

La bomba vino a dar a ese lugar, porque se cayó del avión que la llevaba a una guerra.

Por suerte la bomba no explotó.

El niño agarró con más fuerza su pelota y le preguntó a la bomba:

—¿Quién eres? ¿Qué haces? No te pareces a ninguna cosa que conozco...

—Soy una bomba. Tengo poder para destruir, ese es mi trabajo.

—¿Acaso puedes acabar con todo lo que quieras? —dijo el niño.

—Claro que sí —dijo la bomba.

—¿Puedes destruir un edificio tan grande como la estación de bomberos?

—En un dos por tres. Puedo hacer volar no solo a los bomberos, también a la escuela, el templo, y todas las casas con la gente de este lugar, niño —dijo la bomba.

El niño preocupado le preguntó cómo era que ella funcionaba.

La bomba le explicó pero el niño no entendió nada.

La bomba le pidió:

—Mira, ayúdame a salir de aquí ¡Estoy incómoda!

—¿Para qué quieres salir? —le preguntó el niño. La bomba le dijo que tenía que alcanzar el avión y llegar a la guerra, a destruir un pueblo parecido al del niño.

El niño le respondió que no la podía ayudar a salir porque no estaba de acuerdo con el trabajo que la bomba hacía.

Entonces la bomba le propuso un trato al niño: "Si me ayudas a salir de este barro, yo te cumpliré tres deseos. ¡Recuerda que tengo mucho poder!"

El niño pensó un momento, y le dijo que sí. Pero que para estar seguro, la bomba le tenía que prometer, jurar y darle su palabra de honor que no se iría para la guerra. La bomba tuvo hasta que firmarlo todo en un papel que escribió el niño.

El niño corrió a su casa y regresó con una palita que usaba para jugar con arena cuando iba a la playa. Además, trajo la correa con la que amarraban al perro.

El niño cavó durante varias horas alrededor de la

bomba. Cuando estuvo libre, rápidamente, le ató la correa en la nariz con el nudo que le había enseñado a hacer un tío que era marinero. Y entonces le dijo:

—¡Bomba, ahora camina!

En el pueblo se formó un revulú cuando vieron a ese niño tan pequeño, llevando amarrada a la enorme bomba que flotaba en el aire.

El niño le fue enseñando las casas viejas, la gente enferma, y los hombres y mujeres que no sabían ni jota de leer y escribir.

Al fin se detuvieron en un cerrito desde donde se dominaba con la vista a todo el pueblo, y conversaron debajo de un viejo árbol.

El niño le pidió a la bomba que cumpliera sus tres deseos:

—Primero, que todas las familias tengan casas buenas, amplias y baratas.

Segundo, que la gente no se muera por enfermedades que se puedan curar.

Tercero, que todos aprendan a leer y escribir.

La bomba levantó la voz y dijo: —Yo solo soy una bomba, me pides demasiado. Y lloró lágrimas de pólvora y cobre derretido, porque ella no podía hacer eso. Sufrió mucho al darse cuenta de todas las cosas que se habrían podido construir, de la gente que podría haber tenido salud, y aprendido a leer y escribir con el dinero que ella, y las otras bombas, habían costado. El niño al ver llorar a la bomba también se puso muy triste: —Puedes irte, pero no le hagas daño a nadie. La bomba decidió no ir a ninguna guerra. Le pidió al niño quedarse con él en ese pueblo. Pero también comprendió que era un peligro para la gente porque podía explotar, y acabar con todo y con todos, aun sin ella quererlo.

La bomba tomó una decisión. Llamó al niño que se alejaba y le pidió:

—Sácame las entrañas con mucho cuidado. Yo te diré cómo.

El niño entendió lo que la bomba quería hacer. La desarmó y le sacó lo que tenía adentro. Botó en el mar todo lo que podía explotar.

Los alambres sirvieron para arreglar la iluminación de la plaza, que hace tiempo estaba oscura como boca de lobo.

Solo quedó el cascote de la bomba. Entre todos los niños lo cargaron y ahora está ahí en medio de la plaza.

La gente ha sembrado flores alrededor y los niños pintan dibujos sobre el cascote, y todos cantan.

Hoy existe una leyenda. La gente cuenta que la bomba es como esos grandes caracoles, en los cuales se escuchan a las olas del mar. Solo que cuando se pega el oído sobre el frío acero del cascote, lo que se escucha no es el mar, ni tampoco sonidos de guerras, sino, canciones y más canciones de paz.

Algunos dicen que los sábados en la mañana, la bomba sonríe. ■

"HACER QUE LA GENTE SIENTA SUS NECESIDADES Y SUS DERECHOS"

Compartimos con ustedes esta carta de dos maestros de Tacuarembó -participantes del 1er. Seminario-Taller- ya que nos acercan a una linda realidad que a veces desconocemos sobre la vida de los maestros rurales.



Tacuarembó, 6 de setiembre de 1989.

Estimados compañeros:

No narraremos un trabajo realizado en nuestra clase, sino una tarea mancomunada llevada a cabo en una zona rural de nuestro departamento, concretamente en Paso de las Flores.

Nos inclinamos por la misma, por tener la particularidad de ser el resultado del esfuerzo de un grupo humano y no fruto del trabajo individual.

Desde el año 1985 funciona en Tacuarembó el "Grupo de Maestros Rurales", que es eso, un grupo de 40 maestros rurales cuyo objetivo fundamental es mejorar la Educación Rural y tratar de poner en práctica los fines y objetivos del Programa de 1949, verdadera columna vertebral de la Doctrina de Educación Rural. El grupo es totalmente voluntario, agremial, apolítico y arreligioso; forman parte de él varios inspectores de Tacuarembó. Aportamos una cuota mensual para gastos mínimos, nos reunimos los fines de semana y atacamos los problemas:

Técnico-docente, Extensión Educativa y Acción Social. Entre otras cosas se han realizado clases abiertas, cursillos prácticos, y lo que hemos dado en llamar Mini-Misiones Socio Pedagógicas en Zonas Rurales.

Justamente una de estas Mini-Misiones es que intentamos relatarles. Se desarrolló en la Escuela Rural Nº 96 de Paso de las Flores, es la tercera que realizamos pues ya el año pasado hemos concurrido a Puntas de Cinco Sauces y Cañada del Estado.

Los objetivos que perseguíamos con esta visita eran realizar tareas de arreglo en el edificio y predio escolar, conversar con los vecinos sobre problemas más urgentes que presenta la comunidad y tratar de demostrar que el trabajo cooperativo puede obtener logros que individualmente serían imposibles.

En esta zona no existen caminos, por lo tanto está aislada del resto. Hay que realizar 3 kilómetros caminando entre cerros y el caballo o el carro son los únicos medios de transporte que pueden ser utilizados.

La escuela que visitamos tiene maestro único, y ésta posee sólo cuatro años de trabajo. Asisten a ella cinco niños. Hace seis años que no llega la Inspección a la misma.

La maestra pidió apoyo al grupo y participamos de la actividad 15 maestros y la inspectora de la escuela.

El grupo estuvo trabajando durante un mes y medio en la planificación de las jornadas. Hubo que conseguir conducción (camioneta de la Inspección y de la Unidad Móvil), materiales, comestibles y herramientas, etcétera.

El viaje fue suspendido en dos oportunidades por causa del mal tiempo.

En la noche del 17 todo quedó preparado y el 18 a las 7 hs. de una fría mañana de otoño partimos por la ruta 5 hasta el Bañado de Rocha, unos 20 kilómetros. De ahí en adelante el camino es todo de tierra y piedras, pero transitable. Pasamos por los parajes de Lambaré, Cañas, Pueblito los 33 (este es un grupo de míseros ranchitos con gurises desnutridos y panzudos). El paisaje, de cerros y quebradas, es una belleza indescriptible.

Desde este pueblito en adelante se termina el camino y viajamos a campo abierto. Nos detenemos en la Meseta. De ahí se ve el caserío de Paso de las Flores.

Cargamos con todos los bultos, desde frazadas a ollas y comenzamos a rodear un gran cerro. Demoramos una hora y media en llegar a la escuela. Don Díaz, un vecino de la zona, nos servirá de baquiano.

Llegamos a la escuelita

El local es un ranchito prolijo con techo de paja y paredes de ladrillo. Aparte está la cocina.

Nos dividimos en cinco equipos: dos de blanqueo de paredes, uno de carpintería, uno de pintura de aberturas y otro de cocineros. Se trabaja duro hasta las 13 hs. en que almorzamos un rico ensopado. Se continúa el trabajo por la tarde pues es 18 de mayo y no hay clases.

A partir de las 17 hs. ya comienzan a llegar algunos vecinos, han sido invitados para las 18 hs. Es gente sociable, les gusta hablar. La reunión se hace a la intemperie.

Zapata, el maestro, informa a los vecinos cuál es el motivo de nuestra presencia: "Ayudar a la maestra y conversar con ustedes. No vinimos a prometer nada ni a darles nada".

Las mujeres son las primeras en "largarse". Surge evidentemente el gran problema: el camino. "Aquí se enferma uno y se muere", comentan.

Arribamos a una conclusión: el grupo se compromete a conseguir una entrevista con el intendente. Los vecinos se comprometen a formar una delegación para hacerle directamente el planteo al jefe comunal. Piedra, el dueño del campo, no tiene ahora inconveniente en que el camino pase por su campo.

La jornada continuó adentro de la escuela con representaciones teatrales, bailamos un lindo pericón con la participación de los vecinos. La escuela está llena. Es

hermoso ver la alegría de aquellos rostros. Luego de compartir una rica porotada y un exquisito postre de dulce de membrillo con galleta, los vecinos —muy contentos— se van retirando.

Al otro día todos madrugamos. Disfrutamos de la belleza del paisaje y la frescura del aire. ¡Qué hermosura la cocina a leña! Hoy hay que terminar trabajos y sobre todo limpiar el pozo, que tiene 12 metros de profundidad.

Contamos con dos integrantes menos, pues Rosario, la maestra, será inspeccionada por Gloria ya que hoy hay clases.

La limpieza del pozo resulta arriesgada y divertida. Pero ya se han arrimado dos vecinos a ayudar. Hasta le fabricamos una tapa con madera de monte.

Debemos volver. Un vecino nos carga el equipaje en su carro y a las 15 hs. partimos. Los últimos con rumbo a la Meseta donde están las camionetas. Ahora vamos en repecho y demoramos más. Heber hace una reflexión: "En junio se cumplieron 20 años que el hombre llegó a la Luna y a 60 kilómetros de la capital de nuestro departamento todavía quedan lugares con este aislamiento". Venimos contentos, con la alegría que da la satisfacción del deber cumplido. Allá abajo blanquea la escuelita.

De inmediato tratamos de conseguir audiencia con el intendente. Se hace difícil. Estuvo enfermo; no estaba; no atendía porque tenía la agenda completa. Pasan los días y comenzamos a impacientarnos. Se nos comunica que una delegación comunal concurrirá a Cañas (población cercana a Las Flores). Se lo comunicamos a la maestra. Van a esa reunión los vecinos de Las Flores. He aquí la primera conquista: la participación de la gente.

En la reunión de Cañas se resuelve que el camino se arreglará hasta el Pueblito de los 33. Los vecinos de Las Flores insisten, reclaman y ofrecen: trabajo y consumo. Pasan los días y no hay definición.

Representantes de la dependencia de Obras de la Intendencia recorren el mismo camino que hicimos nosotros: caminan con los dos vecinos y llegan muy cerca de la escuela.

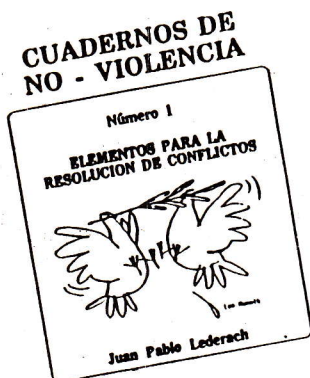
Finalmente se ha resuelto hacer el maquinado hasta el pueblito de Paso de las Flores. Hoy hay una comisión creada. Piedra, el vecino que en un principio no quería que el camino pasara por su campo, es ahora el tesorero de la misma. Están, junto con la maestra, trabajando muy entusiasmados.

Creemos que ha sido nuestra mayor conquista desde que funcionan como tal: hemos logrado aquello que tanto se preconiza y que es tan difícil de alcanzar, **hacer que la gente sienta sus necesidades y sus derechos, que se organice y reclame, que instrumente los mecanismos para resolverlos.**

Ya nos han comprometido los vecinos a que volvamos a la Escuela Nº 96 cuando esté pronto el camino y que lleguemos hasta la puerta de la misma en "auto". ¡Y no tengan dudas que lo haremos!

Un abrazo,

Roque y Graciela



LEDERACH, Juan Pablo. Elementos para la resolución de conflictos. Cuadernos de No-Violencia. Número 1. México, Servicio Paz y Justicia, 1987, 40 páginas.

El autor posee una visión que seguramente asombrará a un lector desprevenido. "El conflicto social—dice Lederach— ha representado un fenómeno continuo y constante en la interacción humana. A través de la historia, reconocemos que los acontecimientos más destacables, a menudo, surgían de los conflictos. En la actualidad, diariamente, a niveles e intensidades diferentes, todos estamos involucrados en algún tipo de conflicto. Desgraciadamente el conflicto suele concebirse casi únicamente en términos negativos." Pero, su perspectiva es la de que "el conflicto, en el fondo es necesario y bueno para la vida social". Sostiene que hay que abordar creativamente el tema partiendo de una comprensión positiva de la paz.

El objetivo de este texto no es colaborar a evitar los conflictos, sino a regularlos para convertirlos en una fuerza productiva. Para ello enseña las estrategias apropiadas (escuchar, contender, negociar, definir y replantear el conflicto). Seguidamente sugiere dinámicas en las que se aplican los temas anteriores.

Posiblemente exista la tentación de imaginar que todo el despliegue del autor, de ser de alguna utilidad, ésta se circunscribe al campo de las tensiones personales en grupos pequeños. Sin embargo, el autor ha demostrado su aplicabilidad a escenarios de vastas proporciones y alta agresividad. Conviene decir, entonces, que Juan Pablo Lederach, es estadounidense perteneciente a la Iglesia Menonita, ha realizado estudios universitarios sobre la resolución pacífica de los conflictos sociales. Su experiencia la ha volcado en el trabajo pacifista en Barcelona, con los indios miskitos en Nicaragua y en Costa Rica. Tiene varios libros publicados sobre su especialidad, entre ellos un manual que ha aplicado en su labor en América Central: **La Regulación del Conflicto Social: un enfoque práctico.** El Servi-

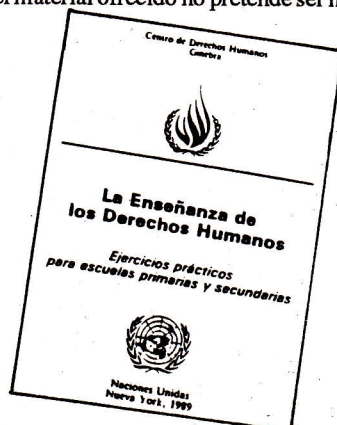
cio Paz y Justicia mexicano, de reciente fundación, ha resuelto publicar una versión parcial del mencionado libro.■

ABC, la enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias, Naciones Unidas, Nueva York, julio 1989, 58 páginas.

Sin duda, resulta muy alentador comprobar cómo sigue creciendo la inquietud por incorporar los derechos humanos en el sistema educativo formal. Es decir, una vez más se reafirma la noción de que los derechos que han sido consagrados como valiosos para toda la humanidad deben ser objeto de estudio y deben estar presentes en el curriculum escolar. Las Naciones Unidas, han alertado incesantemente sobre esta necesidad, la misma Declaración de 1948 establece la necesidad de una educación acorde con estos principios. Ello supone que los derechos humanos conquisten un tiempo y un espacio en nuestras escuelas. Pese a esta necesidad, confirmada en numerosos documentos oficiales de ese organismo internacional, son escasos los materiales que se han elaborado con este fin. El presente texto pues, contribuye a llenar este vacío.

Acorde con estos principios, es que las Naciones Unidas ofrecen a través de este breve folleto una información básica destinada a los docentes de las escuelas primarias y secundarias que deseen implementar experiencias educativas inspiradas en los derechos humanos. Por eso mismo, la parte medular del trabajo consiste en ofrecer ejercicios que permitan transmitir, y sobre todo experimentar en la práctica cotidiana, el significado de los derechos humanos. Sin duda, el mayor mérito del texto consiste en proveer de interesantes alternativas y sugerencias de trabajo susceptibles de ser implementadas en el aula, e incorporadas al trabajo habitual de los docentes en sus diferentes niveles. Contiene también un anexo documental donde se ofrece material de referencia general sobre derechos humanos.

Como se señala en el propio trabajo, el material ofrecido no pretende ser más



que un comienzo, una manera de estimular los debates y los intercambios de ideas sobre la base de que la educación ocupa un papel decisivo en la promoción y conquista de los derechos humanos.■



Marco Antonio SAGASTUME GEMMELL, Cuentos para vivir en paz. Curso infantil de Derechos Humanos, 2a. edición, Editorial Piedra Santa, Guatemala, 1988. 84 páginas.

Marco Antonio Sagastume, es un prestigioso especialista en la temática de los derechos humanos, autor de importantes obras y artículos sobre su especialidad. En esta ocasión, incursiona en un terreno muy desafiante como lo es sin duda, crear un material que contribuya —como señala el propio autor—, a "acercarnos a la niñez y realizar un encuentro entre los valores que la humanidad nos ha legado— me refiero a la herencia más valiosa de la evolución de los pueblos—, es decir, a los Derechos Humanos". **Cuentos para vivir en paz,** nació de la experiencia de este guatemalteco en los cursos que ofreció en España y México sobre **Cursos infantiles de Derechos Humanos**, sobre cuya metodología, objetivos y finalidades explicamos en la sección **Alternativas** de este número de **Cuadernos para Docentes**.

El libro contiene diez cuentos para niños que remiten a nociones y valores acordes con los derechos humanos. Habitualmente, estamos acostumbrados a un lenguaje rígido, y predominantemente jurídico para abordar todo lo referido a los derechos humanos. Ello le resta posibilidades, para su comprensión y vivencia, y afirma una imagen falsa, de que solo son patrimonio de especialistas. Si este esfuerzo por democratizar los contenidos de los derechos humanos, es un desafío enorme, más lo es cuando se trata de crear instrumentos para un público muy exigente como lo son, sin duda, los niños.

Un material de esta naturaleza, constituye un gran aporte para la tarea educativa, y se convierte en una importante y accesible herramienta de trabajo que estimula la creatividad y la imaginación.■



Suscripción anual
(3 números, envío incluido)

-Montevideo	N\$ 2000
-Interior	N\$ 2500
-America Latina	US\$ 10
-Otros países	US\$ 15

Números atrasados N\$ 600

Exterior US\$ 2

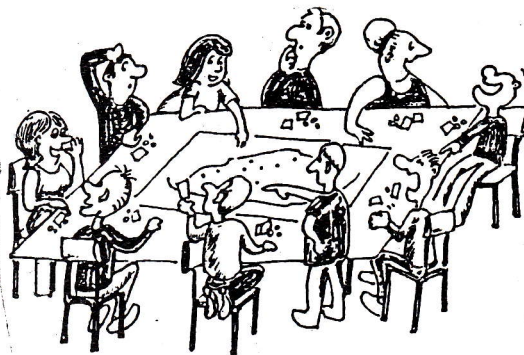
Juguemos a las elecciones

Este es un año electoral. Una vez más, los uruguayos vamos a elegir a nuestros gobernantes. Vamos a cumplir, una vez más, con un rito con el cual estamos profundamente consustanciados. Pero justamente, para construir una verdadera democracia, es importante que no sea sólo un rito sino que ese acto sea una verdadera elección, consciente y meditada. Pero, ¿cómo lograrlo? ¿Cómo conseguir que en medio del bombardeo de eslóganes, discursos y promesas a que nos someten día a día los candidatos a través de los medios de comunicación, podamos pensar y sopesar las diferentes ofertas electorales? ¿Cómo discernir dónde están nuestros intereses y contempladas nuestras necesidades y, finalmente, elegir libremente?

Para ayudar a esa reflexión tan necesaria, sobre todo, a los sectores populares menos politizados, hemos ideado este juego: "Juguemos a las elecciones" que, justamente, pretende dar la oportunidad de revisar el qué y el cómo votamos, para clarificar el a quiénes y a qué propuestas le damos nuestro voto.

El juego consta de:

- 1 tablero con el mapa del Uruguay
- 90 fichas por partido
- 7 tarjetas de empresario
- 7 tarjetas de militantes
- 4 tarjetas de TV
- 4 tarjetas de radio
- 3 tarjetas de creación de imagen
- 6 tarjetas con preguntas
- 20 fichas de militantes
- 6 billetes de \$ 500
- 30 billetes de \$ 100
- 30 billetes de \$ 50
- 9 tarjetas con eslóganes, caricaturas y propuestas de candidatos
- 1 instructivo con guía para la discusión
- 1 folleto sencillo y popular, explicativo de nuestro sistema electoral (optativo).



El juego fue diseñado para el trabajo de Educación Popular con adultos. Sin embargo pensamos que puede ser, más allá del presente proceso electoral, un instrumento útil para ser empleado en clases de formación cívica dentro del sistema educativo formal.



Servicio Paz y Justicia